

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



**PROGRAMA DE DOCTORADO
“EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”**

**ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y
LA EQUIDAD EDUCATIVA EN EL AULA DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS DE CHILE**

**TESIS DOCTORAL
AUTOR: PABLO ORTEGA CABEZAS**

Oviedo, España, 2024

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



**PROGRAMA DE DOCTORADO
“EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”**

**ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y LA EQUIDAD
EDUCATIVA EN EL AULA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CHILE**

**TESIS DOCTORAL
AUTOR: PABLO ORTEGA CABEZAS**

Oviedo, España, 2024

RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Estudio de las competencias docentes para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y la equidad educativa en el aula de los centros educativos de Chile.	Inglés: Study of teaching competencies for the strengthening of pedagogical management and educational equity in the classroom of Chilean schools.

2.- Autor	
Nombre: Pablo Ortega Cabezas	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Equidad e Innovación en Educación	
Órgano responsable: Centro Internacional de Postgrado	

RESUMEN (en español)

Después del complejo escenario de crisis sanitaria vivida por la humanidad a causa del COVID-19, la sociedad y el mundo educativo actual se encuentra en proceso de reinicio y reflexión para transformar una educación que presenta hoy en día grandes desafíos en reducir las brechas de aprendizaje y fomentar en todos los centros educativos la inclusión, la equidad y la solidaridad en busca de una educación de calidad que garantice la formación y preparación de estudiantes para el futuro. Por lo tanto, transitar hacia este desafío es esencial considerar la importante función que desempeña el profesorado como mediador y facilitador de los aprendizajes de todos los educandos, por ende, entregarles herramientas y espacios reflexivos de actualización es fundamental para el mejoramiento continuo de la profesión docente que garantice la entrega de una enseñanza de calidad para la formación de todo el alumnado.

Bajo este contexto, la presente investigación doctoral aborda el estudio de las competencias docentes para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y la equidad educativa en el aula de centros educativos de Chile, a través de cuatro bloques fundamentales. El bloque 1, conformado de tres capítulos orientados al establecimiento del marco teórico donde se precisa el sustento teórico y estudio del estado de la cuestión a partir de la pertinente revisión bibliográfica.

El bloque 2, que aborda la justificación, planteamiento de los objetivos y el diseño de la investigación desarrollada, indicando que el diseño de investigación fue cuantitativo, ex post facto prospectivo, transversal, descriptivo. En donde participaron 425 estudiantes de centros educativos de cuatro regiones de Chile: Coquimbo, Los Lagos, Metropolitana, Valparaíso.

El bloque 3, plantea los estudios empíricos que evidencian el desarrollo y respuestas a cada uno de los cuatro objetivos específicos mediante la organización del análisis de los datos, los resultados y discusión sustentada con literatura científica que nutre y oxigena las temáticas abordadas del estudio de investigación para dar respuesta al objetivo general de analizar la realidad de la implementación de las competencias de los docentes que se desempeñan en niveles de educación secundaria en centros educativos de diferentes regiones de Chile. Por lo anterior, se formularon cuatro objetivos específicos. El primero fue diseñar dos cuestionarios en base al documento oficial del Ministerio de Educación de Chile, “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza”, uno para el dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y otro para el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” para obtener información desde la perspectiva del alumnado. Este objetivo permitió diseñar dos instrumentos (cuestionarios) de recogida de información basados en orientaciones de la literatura científica, los cuales han permitido operativizar y dotar de mínimas exigencias para cumplir con un mayor rigor psicométrico a través de una estructura arquitectónica de escala tipo Likert con cuantificadores lingüísticos que facultaron recoger información clara y enriquecedora. El segundo objetivo fue conocer las percepciones del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio B por parte de sus profesores. Los resultados muestran que existen algunas necesidades de desarrollo y mejora que percibe el alumnado de las regiones de Coquimbo y Valparaíso, en relación con algunas competencias que se desarrollan con menor frecuencia en los estándares 5 y 6. El tercer objetivo fue conocer las percepciones del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio C por parte de sus profesores. Los resultados muestran que existen algunas necesidades de mejora que percibe el alumnado de la región de Valparaíso, en relación con algunas competencias que se desarrollan con menor frecuencia en los estándares 7 y 9.

El cuarto objetivo está centrado en establecer conclusiones para entregar orientaciones pedagógicas a las comunidades educativas chilenas que participaron en la investigación doctoral.

Finalmente, el bloque 4, plantea conclusiones, propuestas de futuro y limitaciones. En este ámbito se propone una variedad estrategias evaluativas formativa concretas y sustentadas en la referencia bibliográfica expuesta en esta tesis doctoral para co-construir aprendizajes significativos en el aula entre el alumnado y el profesorado.

RESUMEN (en Inglés)

After the complex scenario of health crisis experienced by humanity due to COVID-19, society and the current educational world are in the process of restarting and reflecting to transform an education that today presents great challenges in reducing learning gaps. and promote inclusion, equity and solidarity in all educational centers in search of quality education that guarantees the training and preparation of students for the future. Therefore, moving towards this challenge is essential to consider the important role that teachers play as mediators and facilitators of the learning of all students, therefore, providing them with tools and reflective spaces for updating is essential for the continuous improvement of the teaching profession. that guarantees the delivery of quality education for the training of all students.

Under this context, this doctoral research addresses the study of teaching competencies to strengthen pedagogical management and educational equity in the classroom of educational centers in Chile, through four fundamental blocks. Block 1, made up of three chapters aimed at establishing the theoretical framework where the theoretical support and study of the state of the matter is specified based on the pertinent bibliographic review.

Block 2, which addresses the justification, statement of objectives and the design of the research developed, indicating that the research design was quantitative, ex post facto prospective, transversal, descriptive. Where 425 students from educational centers from four regions of Chile participated: Coquimbo, Los Lagos, Metropolitana, Valparaíso.

Block 3 presents empirical studies that demonstrate the development and responses to each of the four specific objectives through the organization of data analysis, results and discussion supported by scientific literature that nourishes and oxygenates the topics addressed by the research study. to respond to the general objective of analyzing the reality of

the implementation of the competencies of teachers who work at secondary education levels in educational centers in different regions of Chile. Therefore, four specific objectives were formulated. The first was to design two questionnaires based on the official document of the Ministry of Education of Chile, “Standards of the Teaching Profession Framework for Good Teaching”, one for domain B: Creation of an environment conducive to learning and another for mastery C: Teaching for learning for all students” to obtain information from the perspective of the students. This objective allowed us to design two instruments (questionnaires) for collecting information based on guidelines from scientific literature, which have made it possible to operationalize and provide minimum requirements to comply with greater psychometric rigor through an architectural structure of a Likert-type scale with quantifiers. linguistics that made it possible to collect clear and enriching information. The second objective was to know the perceptions of secondary education students from different regions about the application of domain B standards in the classroom by their teachers. The results show that there are some development and improvement needs perceived by students in the regions of Coquimbo and Valparaíso, in relation to some competencies that are developed less frequently in standards 5 and 6. The third objective was to know the perceptions of secondary education students from different regions about the application of domain C standards in the classroom by their teachers. The results show that there are some needs for improvement perceived by students in the Valparaíso region, in relation to some competencies that are developed less frequently in standards 7 and 9.

The fourth objective is focused on establishing conclusions to provide pedagogical guidelines to the Chilean educational communities that participated in the doctoral research.

Finally, block 4 presents conclusions, future proposals and limitations. In this area, a variety of specific formative evaluation strategies are proposed, supported by the bibliographical reference presented in this doctoral thesis to co-construct significant learning in the classroom between students and teachers.

SRA. PRESIDENTA DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

DEDICATORIA

La presente tesis doctoral está dedicada:

A Dios, ya que gracias a él he podido lograr concluir este proceso.

A mi señora por estar siempre a mi lado, por su apoyo incondicional y su paciencia, por brindarme el tiempo necesario para realizarme profesionalmente, todo lo que soy es gracias a ella.

A mi familia que es lo mejor y lo más valioso que Dios me ha regalado, por sus palabras y el apoyo incondicional.

A mi hijo Vicente y a mi abuelo Ernesto que, aunque no están físicamente con nosotros, sé que desde el cielo siempre me cuidan y colocan a las personas precisas en mi camino.

A la Universidad de Oviedo que me abrió sus puertas y que hizo de mí, una mejor persona y profesional.

AGRADECIMIENTOS

A la prestigiosa y destacada universidad de Oviedo por haberme aceptado y poder ser parte de ella. A sus colaboradores administrativos y directivos muy especialmente a: Celestino Rodríguez, Decano de Educación. Henar Pérez Herrero, Directora de área de Doctorado y Títulos Propios. Joaquín Lorenzo Burguera, Profesor del programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación. José Luis San Fabián Maroto, ex coordinador y Profesor del programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación. También agradecer al equipo administrativo del servicio de deportes: Siro González-Carlomán González, María Tuero Fernández y Sara García Clemares. Todos han sido trascendentales en mi estancia en la Universidad de Oviedo.

A la Doctora Mercedes Inda Caro, coordinadora de este programa de doctorado, por su disposición, amabilidad y empatía para orientarme y entregar las oportunas soluciones a mis consultas referidas a las gestiones del proceso doctoral.

Me gustaría dar las gracias a mi querido director y cotutor de tesis doctoral el Profesor, Doctor Javier Fernández-Río, por la confianza que ha depositado en mí desde el inicio de esta ruta de aprendizaje; también por su constante apoyo, orientación, acompañamiento y vocación, debido a que siempre tuvo una disposición inmediata para comunicarnos entre España y Chile. También durante mi estadía en el Principado de Asturias fue un apoyo fundamental a través de su cercanía, empatía, disposición y dedicación para abordar el desarrollo de las temáticas de esta investigación, pero, asimismo por disponer de su tiempo para conocer lugares y la cultura histórica de Asturias. Estas características fueron esenciales para el buen desarrollo de esta investigación, pero sobre todo para vivenciar un proceso cercano y empático durante mi proceso doctoral. Finalmente quisiera destacar su buena actitud y su profesionalismo que lo caracteriza.

Quiero agradecer muy especialmente a quien ha depositado su confianza en mí desde el inicio y me inspiró a iniciar este camino de aprendizaje de doctorado, mi profesor de maestría Doctor Marco Muñoz Cornejo.

Agradezco a cada director, directora, profesora, profesor, alumna y alumno de cada uno de los centros educativos de las diferentes regiones de Chile que han participado en esta investigación, por su buena disposición y amabilidad de haberme permitido ingresar a sus aulas para recoger la valiosa información que está plasmada en esta tesis doctoral.

Finalmente, agradezco a todas y cada una de las personas que de uno u otro modo colaboraron en la realización de esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
BLOQUE 1. MARCO TEÓRICO.....	5
Capítulo 1. Contexto actual del futuro de la educación	6
Capítulo 2. Breve historia del origen de la carrera profesional docente en Chile	10
Capítulo 3. Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza (EPDMBE)	34
BLOQUE 2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
Capítulo 4. Justificación, objetivos, hipótesis, metodología	43
4.1. Justificación	43
4.2. Objetivo general.....	46
4.2.1. Objetivos específicos.	47
4.2.2. Hipótesis de la investigación	47
4.3. Diseño investigador	48
4.3.1. Participantes	48
4.3.2. Procedimiento/desarrollo de la investigación	49
4.3.3. Instrumentos de recogida de información	49
BLOQUE 3. ESTUDIOS EMPÍRICOS	52
Capítulo 5. Estudios empíricos	53
5.1. Estudio I. Diseño y validación de los instrumentos de recogida de datos	53
5.1.1. Análisis de datos	53
5.1.2. Resultados	55
5.1.3. Discusión.....	55
5.2. Estudio II. Estándares 5 y 6 del dominio B. “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”	57
5.2.1. Análisis de datos	57
5.2.2. Resultados	57
5.2.3. Discusión.....	61
5.3. Estudio III. Estándares 7, 8 y 9 del dominio C. “Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes”	65
5.3.1. Análisis de datos	65
5.3.2. Resultados	65

5.3.3. Discusión.....	70
BLOQUE 4. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	76
Capítulo 6. Conclusiones, limitaciones y propuestas de futuro.....	77
6.1. Conclusiones.....	77
6.1.1. Estudio I. Objetivo específico 1.....	77
6.1.2. Estudio II. Objetivo específico 2.	78
6.1.3. Estudio III. Objetivo específico 3.	80
6.1.4 Objetivo específico 4.	82
Orientación pedagógica n°1.....	82
Orientación pedagógica n°2.....	82
Orientación pedagógica n°3.....	83
Orientación pedagógica n°4.....	83
Orientación pedagógica n°5.....	84
Orientación pedagógica n°6.....	84
6.2. Limitaciones y propuestas de futuro	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS.....	96
Anexo n°1. Encuesta para estudiantes del dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	97
Anexo n°2. Encuesta para estudiantes del dominio C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	100
Anexo n°3. Certificado de aprobación de Artículo por revista “Aula Abierta”	104
Anexo n°4. Artículo admitido en revista “Aula Abierta”	105

INTRODUCCIÓN

La sociedad y el mundo educativo actual se encuentra en proceso de reinicio y reflexión para transformar una educación que tiene grandes desafíos en reducir las brechas de aprendizaje y en impregnar y fomentar la inclusión, la equidad y la solidaridad en busca de una educación de calidad que garantice la formación y preparación de estudiantes para el futuro. Por lo tanto, para transitar hacia este desafío es esencial la función que desempeña el profesorado. Por ello, es imperioso, impostergable, garantizar confianza y reconocer la relevancia que tienen en la formación de las niñas, los niños y los jóvenes como productores de conocimiento. Así, brindar herramientas y espacios reflexivos de actualización será fundamental para el mejoramiento continuo de la profesión docente y en su efecto tener equipos docentes mejor cualificados y competentes (Azoulay *et al.*, 2022; Giannini, 2022). La UNESCO ha propuesto cinco maneras para transformar la educación: 1. una escuela moderna que sea inclusiva y garantice entornos seguros y sanos; 2. brindar al alumnado competencias para enfrentar las exigencias del mundo actual tecnologizado; 3. animar a todo el alumnado a que se conviertan en promotores activos de la paz, de los derechos humanos y la dignidad; 4. promover aprendizajes de calidad a través de la tecnología a todas las personas más vulnerables y que tengan menos recursos con el propósito fundamental de que todos puedan acceder a una mejor educación y aprendizajes de calidad; y 5. mejorar las políticas relativas a los docentes para apoyar a la formación de calidad (UNESCO, 2022b). Esta quinta propuesta es la que busca garantizar que el profesorado adquiera las competencias idóneas tanto pedagógicas y disciplinarias, como también tecnológicas. Estas últimas serán vitales para mejorar el acceso a contenidos educativos de mayor calidad que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes en un entorno colaborativo. Frente a este motivo se requiere que el profesorado integre la tecnología en la pedagogía, en la evaluación y en la interacción con sus estudiantes (UNESCO, 2023). Sin duda, el fortalecimiento de competencias docentes es un aspecto esencial para la transformación de la educación y alcanzar lo propuesto en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).

Bajo este contexto, la presente investigación aborda la temática referida al estudio de las competencias docentes para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y la equidad educativa en el aula de centros educativos de Chile, por medio de la arquitectura organizativa de cada uno de los elementos que compone el desarrollo de una propuesta de investigación científica. Por consiguiente, el objetivo general de esta investigación doctoral fue analizar la realidad de la implementación de las competencias de los docentes que se desempeñan en niveles de educación secundaria en centros educativos de diferentes regiones de Chile. Para dar cumplimiento a la temática de estudio se plantearon los siguientes objetivos específicos: el primero fue diseñar dos cuestionarios en base al documento oficial del Ministerio de Educación de Chile, “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE), uno para el dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y otro para el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” para obtener información desde la perspectiva del alumnado. El segundo objetivo fue conocer las percepciones de una muestra amplia del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio B por parte de sus profesores. El tercero, conocer las percepciones de una muestra amplia del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio C por parte de sus profesores. Finalmente, un cuarto, establecer conclusiones para entregar orientaciones pedagógicas a las comunidades educativas chilenas que participaron en la investigación doctoral.

La idea de plantear un instrumento para recoger información del alumnado de educación secundaria tiene origen de las recomendaciones que entrega la OCDE, en donde se sugiere el fortalecimiento del sistema educativo con una estrategia coherente, progresiva y continua para apoyar las competencias del profesorado bajo una concepción de un trabajo pedagógico solidario que impacte directamente en mejores aprendizajes para el alumnado que aprende en las aulas chilenas. En consonancia con el motivo anterior, el Informe Talis 2018 precisa con claridad desafíos a mejorar. Referido al ámbito de “prácticas docentes efectivas”, en donde se evalúa la frecuencia de su aplicación en clases, estas se agrupan en cuatro estrategias asociadas positivamente a los resultados de aprendizaje del alumnado: gestión de aula; claridad de instrucción; activación cognitiva; y actividades mejoradas. Los datos muestran que en dos de las cuatro estrategias existen porcentajes que evidencian una frecuencia de aplicabilidad en clases por debajo de lo esperado en

comparación con Talis 2013: la primera, *gestión de aula*, que garantiza un ambiente ordenado en el aula, muestra una frecuencia por debajo 70 %; y la segunda, *activación cognitiva*, que garantiza el pensamiento crítico y la utilización del conocimiento para encontrar una solución en grupos colaborativos, muestra una frecuencia por debajo de 59 % (OCDE, 2019; OCDE, 2019b). Lo descrito es fundamental para fortalecer las prácticas pedagógicas del profesorado, pero también es imperante mejorar estos resultados para disminuir las cifras de deserción escolar. Según cifras del MINEDUC en el año 2022 y producto de la pandemia COVI-19 hubo alrededor de 50.529 estudiantes de educación regular entre 5 y 21 años excluidos del sistema educativo. Este dato impacta directamente en la deserción escolar, eventualmente por una discontinuidad de múltiples factores que entregan el apoyo pedagógico necesario al alumnado. Uno de los más relevantes es el factor escolar, donde la ausencia de empatía, de motivación y de diálogos constructivos, afectarán la interacción en los ambientes de aprendizajes, causando desidia por aprender y por ende, reprobaciones, fracaso y deserción escolar del alumnado (Araya y Palma, 2023; Valenzuela y Contreras, 2019). En definitiva, es evidente la necesidad de aportar al fortalecimiento de las competencias docentes y, por lo tanto, lo primero es tener una mirada de lo que sucede en el aula y qué mejor desde la mirada del alumnado, que es el protagonista principal del proceso pedagógico.

Esta obra investigativa tiene una estructura organizativa que está compuesta por un marco teórico que refiere en una primera parte al contexto actual de la educación y sus desafíos, luego se expone una breve explicación del origen de la Carrera Profesional Docente en Chile, junto a la pormenorizada descripción de la estructura del documento competencial denominado “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE) y una justificación sustentada en organismo internacionales que orientan al Estado de Chile en mejores oportunidades y desafíos para fortalecer las políticas ministeriales de educación. Finalmente, la estructura descrita concatena el diseño de esta investigación junto a sus instrumentos, análisis de los resultados obtenidos y conclusiones, las cuales plantean ideas y mociones para las comunidades educativas chilenas que participaron en esta investigación doctoral y también para una continuidad de la línea temática investigada. Adicionalmente en anexos se encuentra el diseño de un artículo elaborado en base a esta investigación, el cual fue admitido para su publicación en la revista Aula Abierta.

En base a todo lo anterior mencionado, el propósito de este estudio es tener una fotografía de la realidad competencial y las características organizativas de los procesos pedagógicos que implementan el profesorado en el aula, considerando la perspectiva del alumnado y así, aportar con orientaciones pedagógicas a las comunidades educativas mediante el trabajo colaborativo para lograr diseminar una enseñanza y aprendizajes de calidad en sus aulas, con bases sólidas de inclusión, equidad y solidaridad, de manera de garantizar y asimismo de amplificar espacios educativos más democráticos y justos para todo el alumnado.

BLOQUE 1. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Contexto actual del futuro de la educación

La UNESCO plantea enfoques estratégicos para dar cumplimiento al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y uno de ellos pone el énfasis en la incorporación de una formación docente basada en una educación más inclusiva, de igualdad de género y equitativa para ser considerada e implementada en los centros educativos y brindar una enseñanza y aprendizajes con igualdad de oportunidades para todo el alumnado, velando particularmente por las niñas y mujeres y, asimismo, que garantice el acceso de niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad para dar respuesta a una educación y aprendizajes de calidad (UNESCO, 2016). Es evidente que debemos transitar de aquí al 2030 hacia una educación que brinde una diversidad de oportunidades que dialoguen armónicamente con las características, intereses, capacidades y necesidades de todo estudiantado, facilitando su motivación por practicar, desarrollar y alcanzar los aprendizajes que estarán presentes en la trayectoria de su ruta de formación educativa integral. Ahora bien, para el cumplimiento de este magno objetivo, Stefania Giannini (2022) subdirectora de educación de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona la necesidad de una mejor formación continua de la profesión docente, en un mundo que comienza un nuevo periodo tecnológico a convivir con el uso de la Inteligencia Artificial Generativa bajo firmes cimientos éticos regulatorios para su uso (UNESCO, 2023a; Giannini, 2023). Tan es así que las organizaciones educativas del mundo reconocen y comprenden los desafíos que tiene la educación en el siglo XXI: re-imaginar una educación basada en la justicia social, la equidad, la inclusión y la diversidad. Para ello, el profesorado, como facilitador de conocimientos, tiene un rol fundamental para potenciar el aprendizaje del alumnado, siendo así, una necesidad imperante la formación profesional docente que garantice en las aulas el despliegue de pedagogías innovadoras que otorguen diferentes formas de aprender al alumnado mediante la utilización de herramientas y recursos que hoy en día nos facilita la tecnología (Azoulay, *et al.*, 2022; Roorda *et al.*, 2020), por medio de la renovación de prácticas pedagógicas en el aula (Díez-Gutiérrez *et al.*, 2023), que aporten al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en un mundo que viene mutando por el efecto de la reciente pandemia, pero también por las nuevas tecnologías, la digitalización, el uso de la robótica y la inteligencia artificial. De esta manera, lo descrito anteriormente tiene el foco lumínico en el deseo imperante de que los establecimientos educativos dispongan de recursos, herramientas e insumos que ayuden

al desarrollo de procesos pedagógicos significativos que garanticen un mejor diseño arquitectónico y organizativo que encamine al alumnado hacia una ruta ecológica de aprendizajes rodeada de estrategias que ayuden, orienten y susciten curiosidad por aprender nuevos conocimientos, habilidades y valores que contribuyan en su formación integral escolar, pero también en una movilidad de bienestar socioemocional que impacte en una mayor motivación, curiosidad por aprender y pertinencia en el espacio educativo en el cual convive el educando. Es evidente que un pilar fundamental en este planteamiento es el compromiso permanente que deben tener los centros educativos en la constitución y permanencia de equipos docentes con las competencias necesarias que garanticen aulas con espacios pedagógicos dinámicos y de colaboración centrados en las necesidades de los educandos por medio de acciones estratégicas que operativicen una tríada perfecta para aprender entre los métodos, las didácticas y los procesos evaluativos con sello en la inclusión que contribuyan a minimizar las barreras de discriminación para ampliar una oferta educativa que respondan a las necesidades de todo el alumnado, de manera de suscitar una educación de calidad con iguales condiciones.

Es evidente que, actualmente, transitamos en un mundo con profundas desigualdades, con sistemas democráticos que presentan fragilidades y, además, con una gran variedad de avances e innovaciones tecnológicas, tanto en recursos de alta gama, como en la facilidad de interactuar en segundos con el mundo. Este constante cúmulo de innovaciones ha ocasionado tener que adaptarnos rápidamente a vivir en un nuevo espacio tecnológico. Sin embargo, se requiere de direccionar estas innovaciones para aprovecharlas y nutrir los aspectos relacionados con la equidad, la inclusión y la participación democrática de parte de todos los actores que se desempeñan en instituciones educativas. El documento “Reimaginar juntos nuestro futuro; un nuevo contrato social para la educación” expone una propuesta que implica diferentes factores del ámbito de la educación para preparar un replanteamiento de fortalecer los aprendizajes para renovar y transformar una mejor educación que garantice un futuro más justo, equitativo y sostenible bajo cimientos basales de cooperación, colaboración y solidaridad. Este documento reconoce las ricas atribuciones de la educación para provocar un cambio profundo en las personas, particularmente en el futuro de niñas, niños, jóvenes y adultos que se encuentran en una formación tanto escolar como académica. Para ello, el profesorado es la médula y pieza fundamental para transformar una nueva pedagogía, pero con las competencias necesarias que requiere la formación escolar actual,

deseos de plasmar una labor colaborativa de co-enseñanza que genere sinergia de estrategias innovadoras con una idea pedagógica fundamental de crear una arquitectura dinámica, interactiva, solidaria e inclusiva en la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el foco lumínico permanente en las necesidades y requerimientos del alumnado y, de esta manera, dar respuesta a una formación escolar acorde a las exigencias del mundo actual que promueva la operativización de las habilidades del siglo XXI. Una escuela moderna que prolifere no solo aprendizajes en el aula, sino que más bien pueda expandir los saberes de manera integral con un sentido de comunidad en donde docentes, directivos, orientadores y todo especialista de la educación centre sus energías en generar espacios educativos e innovadores que satisfagan las necesidades y características particulares de todo el alumnado con la intención de personalizar los aprendizajes con espacios contextualizados, auténticos y relevantes para aprender, desaprender y seguir aprendiendo a través de un diálogo reflexivo, solidario y empático. Ahora bien, esto solo será posible por medio de una formación docente eficaz en donde la cultura digital sea un aliciente importante para producir, circular y expandir aprendizajes dinámicos a través de propuestas metodológicas de investigación-acción, resolución de problemas y trabajo basado en proyectos que otorguen una variedad de oportunidades bajo circunstancia didácticas reales, tanto individuales como colaborativas en donde el alumnado pueda practicar, comprender, aplicar y socializar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que va adquiriendo en su formación escolar integral (UNESCO, 2022a). El objetivo es instaurar una escuela abierta, inclusiva, solidaria e innovadora con un sentido real de comunidad junto a docentes, directivos y todo profesional de la educación bien preparado y que asegure el desarrollo profesional en docentes noveles y expertos para una transformación del buen futuro de todo el alumnado para que este progrese en una movilidad social globalizada donde pueda desenvolverse en diálogos constructivos y acciones resolutivas que originen más oportunidades tanto académicas como laborales en su formación integral continua.

Chile, en sintonía con este desafío, ha conseguido resultados interesantes en evaluaciones que miden la calidad de la educación. Uno de ellos es en el Informe Talis 2018, el cual muestra datos relevantes en ámbitos de formación docente para la enseñanza en entornos de habilidades mixtas, como también en formación de enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales y finalmente en aspectos de innovación para el aula. Sin embargo, el informe también plantea desafíos a mejorar. El referido al ámbito de *prácticas docentes efectivas*, en donde evalúa

la frecuencia de su aplicación en clases, agrupándolas en cuatro estrategias asociadas positivamente a los resultados de aprendizaje del alumnado y denominadas: *gestión de aula*; *claridad de instrucción*; *activación cognitiva*; y *actividades mejoradas*. Los datos muestran que en dos de las cuatro estrategias existen porcentajes que evidencian una frecuencia de aplicabilidad en clases por debajo de lo esperado en comparación con Talis 2013: la primera es *gestión de aula* (garantizar un ambiente ordenado en el aula) que muestra una frecuencia por debajo 70 % y la segunda, *activación cognitiva* (garantizar el pensamiento crítico y la utilización del conocimiento para encontrar una solución en grupos colaborativos), que muestra una frecuencia por debajo de 59 % (OCDE, 2019; OCDE, 2019b). Lo descrito es fundamental para fortalecer las prácticas pedagógicas del profesorado, pero también es imperante mejorar estos resultados para disminuir las cifras de deserción escolar. Según cifras del MINEDUC en el año 2022, y producto de la pandemia COVID-19, hubo alrededor de 50.529 estudiantes de educación regular entre 5 y 21 años excluidos del sistema educativo. Este dato impacta directamente en la deserción escolar, eventualmente por una discontinuidad de múltiples factores que entregan el apoyo pedagógico necesario al alumnado, uno de los más relevantes es el factor escolar, donde la ausencia de empatía, de motivación y de diálogos constructivos afectarán a la interacción en los ambientes de aprendizajes, causando desidia por aprender y por ende, reprobaciones, fracaso y deserción escolar del alumnado (Araya y Palma, 2023; Valenzuela y Contreras, 2019). Es necesario aportar en la creación de ambientes de aprendizaje que aseguren una organización de estrategias pedagógicas con sello en lo socioemocional, la motivación, la solidaridad y la empatía, que favorezcan las interacciones entre docentes y estudiantes, como también, con los distintos profesionales que participan en los procesos educativos del alumnado. Por lo tanto, para responder a este desafío del profesorado la literatura ha puesto en evidencia que se hace necesario dotar de las herramientas necesarias con las cuales el profesorado pueda gestionar una organización pedagógica en el aula que genere la proliferación de escenarios de aprendizajes significativos, dinámicos, colaborativos, solidarios y empáticos que brinden ambientes más inclusivos que conlleven a una mayor participación y motivación por parte del alumnado.

Capítulo 2. Breve historia del origen de la carrera profesional docente en Chile

El Estado de Chile, a principios del año 1990, se ha denodado con mucho esmero en generar una variedad de políticas, programas e iniciativas educativas para poder contribuir a la mejora de la calidad, la equidad y la inclusión en la educación con la idea de robustecer la funcionalidad del currículo nacional, pero principalmente para fortalecer la profesión docente, considerando que “las y los profesores tienen la responsabilidad directa de su ejecución del currículum en la comunidad educativa” (Coll, 1991a, p. 31). Es así que en 1991, bajo el mandato presidencial del sr. Patricio Aylwin Azocar y en colaboración con el Ministro de educación de esa época, el sr. Ricardo Lagos Escobar, se promulga la Ley 19.070, la cual aprueba el Estatuto de los Profesionales de la Educación, con el propósito fundamental de generar instancias y herramientas para potenciar la profesión docente en Chile, normando requisitos, deberes, obligaciones y derechos de carácter profesional, para que el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP) sean permanentes colaboradores en el desarrollo de los profesionales de la educación a través de cursos, programas, procesos de acompañamientos o actividades de formación de carácter gratuito que se ajusten a las necesidades del profesorado, y de esta manera, seguir potenciando la formación profesional docente en Chile. En el año 1994, y bajo este mismo contexto y propósito, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial plantean “la necesidad de reforzar la profesión docente y de adoptar nuevos modelos pedagógicos y de administración escolar” (Bruner *et al.*, 1995, p. 53). Esta idea es inmediatamente aceptada en aras de la prosperidad educacional del país. Por dicho motivo, el gobierno democrático de turno dirigido por el presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle propone impulsar un informe técnico colaborativo denominado “Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación”, también conocido como “Informe Brunner”. En este informe se consigna la modernización de la educación en todos sus aspectos más importantes, estableciendo la participación activa y comprometida del profesorado para “promover el fortalecimiento de la profesión docente, dotándola de las condiciones que permitan a los profesores ejercer su labor en el mejor nivel posible y creando un adecuado contexto para su desarrollo” (Bruner *et al.*, 1995, p. 90).

Por lo anterior, en los primeros años de vuelta a la democracia se generaron bastantes encuentros de acuerdos fructíferos y diálogos democráticos que direccionaron decisiones necesarias para oxigenar el mejoramiento de la educación en Chile. Es así que, en el año 2000, bajo el gobierno del presidente Ricardo Lagos Escobar, se crean los “Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente”, que tienen el foco en orientar las buenas prácticas pedagógicas para evaluar el desempeño docente con sustento en los procesos que la investigación educacional reconoce como eficaces para mejorar el aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todos los niveles del sistema educativo chileno (MINEDUC, 2001). La iniciativa de elaborar dicho documento fue con el objetivo de establecer los parámetros de desempeño que permitan establecer las bases de la calidad en la labor docente que realiza el profesorado en el aula, -entiéndase por aula- “cualquier espacio de aprendizaje en el que hay interacción entre el o la docente y las y los estudiantes (MINEDUC, 2018, p. 28). En consecuencia, las distintas reformas educacionales impulsadas por los gobiernos democráticos de Chile fueron concatenando el propósito permanente del mejoramiento de un sistema educativo chileno de calidad que considere como una constante la equidad y la inclusión para brindar mayores oportunidades de aprendizajes en los procesos de formación escolar de los educandos. Por ello, en el mismo año 2000, el Ministerio de Educación junto a la Organización Gremial de Profesores, acordaron la creación de las bases acerca de los principios basales para instalar un sistema de evaluación formativo, orientado a evaluar el desempeño profesional de los docentes en Chile, respecto de la noción organizativa del currículo que favorezca el buen diseño de la implementación de cada uno de los elementos didácticos y evaluativos que serán propuestos para operativizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por consiguiente, en dicho acuerdo se estableció la creación de un comité técnico tripartito, integrado por el Organización Gremial de Profesores (Colegio de Profesores), la Asociación Chilena de Municipalidades y el MINEDUC para construir en conjunto un sistema de evaluación transparente, claro, diverso y de carácter formativo (Ley 20.370, 2009). Este proceso de diálogo pedagógico entre los organismos de la Comisión tripartita se mantuvo durante tres años, sosteniendo un proceso de estudio, discusión y debate permanente, llegando a consensos acerca de la relevancia de la profesión docente y la educación de los estudiantes, acompañado de asambleas nacionales ordinarias y extraordinarias, encuentros pedagógicos y foros nacionales, con la participación de alrededor de 70.000 docentes de todo el país (Colegio de profesoras y profesores, 2003). Esto conllevó, en el año 2003, a la cristalización del diseño de un documento oficial que determinara y

orientara las buenas prácticas pedagógicas del profesorado de Chile, denominado “Marco para la Buena Enseñanza”. La estructura de este marco de competencias docentes evidencia una revisión pormenorizada y exhaustiva de un conjunto de documentación científica que sustenta una enriquecedora referencia bibliográfica que plasma su creación. Por citar algunas de las temáticas más relevantes se encuentran: percepciones que tienen los estudiantes del clima de convivencia escolar, la evaluación y el aprendizaje en aula, el trabajo colaborativo entre docentes y los estándares profesionales de docentes de Estados Unidos y Australia bajo un foco central del mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

2.1. La ley 20.903. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Desde fines del siglo XX, y dado a los bajos resultados en pruebas estandarizadas, la calidad en la educación ha estado en la palestra, transformándose en una prioridad dentro de las políticas públicas y particularmente en la implementación de la reforma educacional chilena. En este escenario, el sistema educativo chileno afronta cambios y desafíos relevantes que pretenden fortalecer todos sus niveles de escolaridad, referido a educación parvularia, básica y media. Del mismo modo, la Ley 20.370 (2009) en su artículo 10, letra C indica claramente que son deberes de los profesionales de la educación poner en práctica una operatividad pedagógica de forma idónea y responsable para brindar orientaciones vocacionales al alumnado y, asimismo, mantener una constante actualización de sus competencias profesionales para garantizar la entrega de una enseñanza eficaz y coherente con los contenidos curriculares de los programas de estudios que propone el sistema educativo para la formación de todo el alumnado de Chile. A raíz de lo anterior mencionado, y con el objeto de fortalecer la profesión docente y por ende mejorar en la calidad educativa, se inician una serie de políticas y reformas educativas. En el año 2003 en adelante se comenzó a implementar un programa nacional de evaluación de profesores, denominado Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, orientado a evaluar el desempeño profesional de los docentes de aula de establecimientos municipales de Chile. Asimismo, una de las políticas educativas que se encuentra en pleno desarrollo es el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903, siendo una de las inversiones más grandes de la reforma educacional, la cual permitirá: a) mejorar sustantivamente las remuneraciones y aumento de horas no lectivas para tener el tiempo necesario en la organización de los procesos pedagógicos;

b) crear nuevos derechos para el profesorado con foco en ámbito de acompañamiento en docentes noveles y experimentados, asegurando el estado a través del MINEDUC; y c) una formación continua con una integralidad que se preocupa de potenciar la carrera profesional docente con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos. Sin duda, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente busca contribuir al reconocimiento de la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones y para ello genera transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia, centrando todos sus esfuerzos en fortalecer la formación profesional docente y apoyar el desarrollo de educadores, profesores y directivos a lo largo de toda su vida profesional, como también acompañar desde el ingreso en los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional para promover el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestro. Su implementación se lleva adelante desde el año 2016 al 2026, y contempla un aumento del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional y la instauración de nuevos derechos para los docentes: el acompañamiento en los primeros años de ejercicio y la formación continua por medio de actividades formativas y programas de aprendizaje.

2.2. La Estructura de la Evaluación Docente

Junto a la Carrera Docente, y de manera articulada, se encuentra el “Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente”, instancia evaluativa implementada en Chile en el año 2003 en el marco de las políticas de desarrollo del cuerpo docente, siendo ésta, una importante innovación educacional que ha generado amplio interés tanto nacional como internacional. El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional, o también conocida como *Evaluación Docente*, es una evaluación obligatoria para todo el profesorado que se desempeñan en los establecimientos municipales del país. Fue creada el 25 de junio del año 2003 a partir del Acuerdo Marco tripartito suscrito por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile y su objetivo principal es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. El organismo a cargo de dicho sistema es el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. En el año 2017, dentro del marco de la Ley N° 20.903, también se dio inicio al proceso mediante el cual los establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada podían solicitar

voluntariamente su ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Cabe destacar que para el año 2026 todos los establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada, sin excepción, deberán estar adscritos a dicho sistema.

El “Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente” es un proceso de evaluación obligatorio para el profesorado y educadoras de aula que se desempeñan en centros educativos que pertenecen a municipios o de los servicios locales de educación pública de Chile y tiene dos objetivos claramente establecidos: el primero es fortalecer la profesión docente y el segundo contribuir a mejorar la calidad de la educación. La Evaluación del Desempeño Profesional Docente consta de 4 instrumentos, los cuales recogen información relevante y complementaria a partir de evidencias directas de su trabajo docente, de la entrevista realizada por un par, de sus superiores jerárquicos y de su propia autoevaluación (CPEIP y DocenteMÁS, 2023).

Figura 1

Cuadro del detalle de ponderación por cada uno de los instrumentos.

Instrumento	Ponderación
Portafolio de Desempeño Pedagógico	60%
Entrevista por un Evaluador Par	20%
Autoevaluación	10%
Informe de Referencia de Terceros	10%

Fuente: www.docentemas.cl

El resultado final de la evaluación clasifica a cada Profesor evaluado en uno de los tramos señalados en la carrera docente. Dentro de los desempeños existen los siguientes:

- Desempeño destacado: Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando o bien por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del aspecto evaluado. El profesorado que obtiene en la evaluación docente un nivel de desempeño “destacado” debe volver a evaluarse en un periodo de cuatro años.

- Desempeño competente: Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional se trata de un buen desempeño (desempeño mínimo esperado). El profesorado que obtenga en la evaluación docente un nivel de desempeño “competente” debe volver a evaluarse en un periodo de cuatro años.
- Desempeño básico: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). El profesorado que obtenga en la evaluación docente un nivel de desempeño “básico” debe volver a evaluarse en un periodo de dos años y participar en un Plan de Superación Profesional dispuesto por su sostenedor/a. Por otro lado, la Ley N° 21.501, promulgada en 2011, establece que las y los docentes y los y las educadoras que no logren subir de nivel de desempeño básico en tres oportunidades consecutivas deberán abandonar su dotación.
- Desempeño insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer pedagógico. El profesorado que obtenga en la evaluación docente un nivel de desempeño “insatisfactorio” debe volver a evaluarse al año inmediatamente siguiente y participar en el Plan de Superación dispuesto por su sostenedor/a. Por otro lado, la Ley N° 21.501, promulgada en el año 2011, establece que los y las docentes y los y las educadoras que no logren subir de un nivel de insatisfactorio en dos oportunidades consecutivas debe abandonar su dotación.

A continuación, se mencionan y describen los cuatro instrumentos que componen el proceso del “Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente” que expone el canal oficial de la página web de *DocenteMÁS* (2023):

Portafolio de Competencias Pedagógicas: este instrumento tiene como función recoger, a través de productos estandarizados, evidencia verificable respecto de las mejores prácticas de desempeño del docente o de la docente evaluados. Tiene una estructura de tres módulos en donde se distribuyen cinco tareas pedagógicas que el profesorado debe cumplir para demostrar su real desempeño acerca de la organización, el diseño, y la organización y el modo de implementar el proceso didáctico y evaluativo con sus estudiantes. El primer módulo presenta tres tareas: el diseño de la enseñanza, la propuesta evaluativa y el análisis pedagógico. El segundo módulo presenta una tarea: la grabación de una clase con una ficha descriptiva de la grabación didáctica. El módulo tres presenta una tarea:

evidenciar la participación activa de espacios colaborativos que haya dialogado y reflexionado junto a otro colega con la idea pedagógica de aportar al desarrollo de aprendizaje integrales de calidad para el alumnado. La corrección de las evidencias del Portafolio es realizada por profesores correctores del mismo nivel y subsector de aprendizaje del docente evaluado, especialmente entrenados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas para el desempeño de esta función.

Entrevista por un Evaluador Par: aplicada mediante una pauta de entrevista con preguntas conocidas con anticipación por el docente que está siendo evaluado. Esta entrevista tiene una duración aproximada de una hora y busca promover el diálogo y reflexión pedagógico entre pares acerca de la determinación de las características de sus estudiantes para favorecer el aprendizaje y de qué manera aportar al trabajo colaborativo entre colegas para mejorar o fortalecer los procesos de aprendizajes del alumnado.

Autoevaluación (reflexión sobre su quehacer docente): tiene como función principal que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica y valore su propio desempeño profesional a partir de una pauta previamente determinada que consta de ocho (8) preguntas que consideran ámbitos relacionados con las estrategias y las actividades didácticas para interactuar y evaluar cotidianamente a sus estudiantes.

Informe de Referencia de Terceros: pauta estructurada que debe ser completada por el Director y Jefe de la Unidad Técnico Profesional (UTP) del establecimiento. Contiene distintas preguntas referidas al quehacer del docente evaluado respecto de su práctica pedagógica cotidiana. Para cada pregunta, el Director y el Jefe de UTP deben emitir, por separado, su evaluación del docente en uno de los cuatro niveles de desempeño. El instrumento permite recoger el juicio de los superiores jerárquicos respecto a la práctica del docente evaluado.

Todos los instrumentos del “Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente” se construyen en base a los cimientos de los dominios y estándares del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), actualizado en el año 2021 con el nombre de “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE). Este documento es el eje orientador del

sistema de evaluación para que así sea aplicado a todo el profesorado que participa de este proceso evaluativo con la idea de recolectar información directa acerca del quehacer de las prácticas pedagógicas que implementan en las aulas.

2.3. Análisis de los resultados de la “Evaluación del Desempeño Profesional Docente” en Chile en el periodo 2018-2021

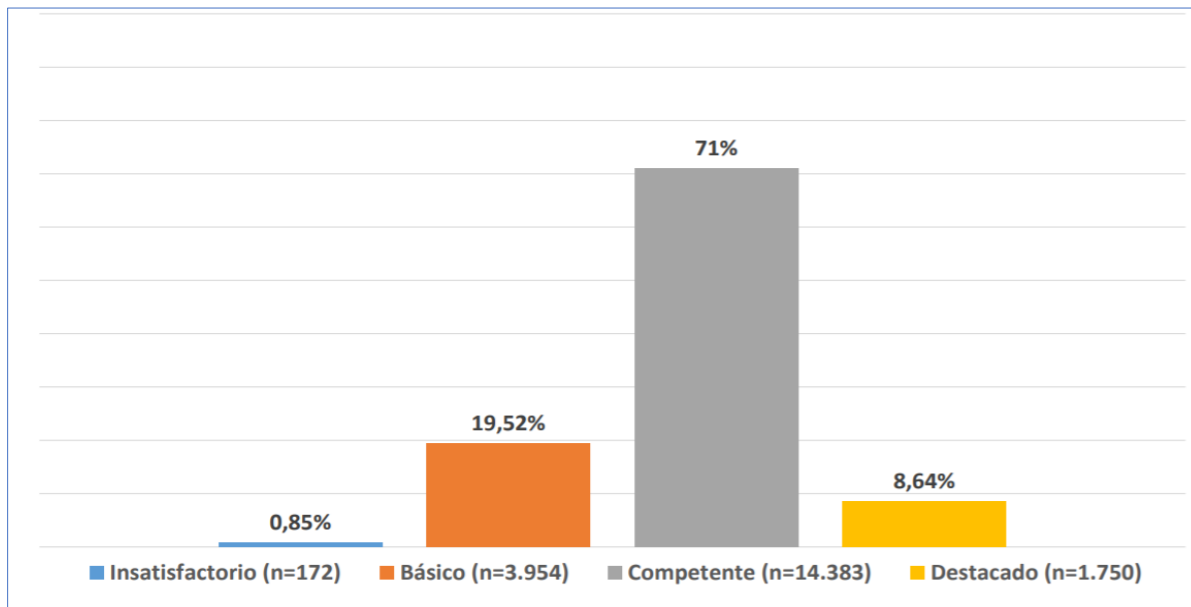
2.3.1. Análisis de los resultados del año 2018

Tal como se ha mencionada, la Ley n° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo profesional Docente reconoce la importancia de la profesión docente y, por ello, propone una variedad de artículos garantes que brinden diferentes mecanismos y actividades para que los establecimientos educativos, a través de directivos y líderes pedagógicos, acompañen colaborativamente al profesorado a mejorar o fortalecer las áreas relacionadas con las diferentes acciones pedagógicas vinculadas a la preparación de la didáctica, la evaluación y el diseño de los procesos de retroalimentación. De esta manera, también propone un proceso evaluativo integral que reconoce los saberes disciplinarios y pedagógicos, como también las acciones que desarrollan colaborativamente con los integrantes de la comunidad educativa para apoyar y fortalecer los aprendizajes de todo el alumnado, y de esta manera dar cumplimiento de los estándares de desempeño profesional que orientan lo que debe realizar una profesora y profesor eficaz, tanto dentro del aula, como fuera de ella, comprometiéndose a otros profesionales de la educación para el fortalecimiento permanente del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Teniendo en consideración este contexto y, asimismo, con el objetivo de tener una panorámica amplia de lo que sucede con el desempeño profesional docente en Chile, se presenta un análisis de los resultados del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente de los cuatro últimos años: 2018, 2019, 2020 y 2021.

En la evaluación docente del año 2018 participaron 20.259 docentes. La figura 2, referida al gráfico: “distribución de resultados de niveles de desempeño de docentes evaluados en 2018”, precisa que los resultados fueron: un 8,64%, equivalente a 1.750 docentes, calificaron en nivel Destacado, un 71%, equivalente a 14.383 docentes, calificaron con resultados en nivel Competente, un 19,52%, equivalente a 3.954 docentes, calificaron en nivel Básico y un 0,85%, equivalente a 172 docentes, calificaron con resultados en nivel Insatisfactorio.

Figura 2

Distribución de resultados de niveles de desempeño de docentes evaluados en 2018.



Fuente: publicación del CPEIP, 2019.

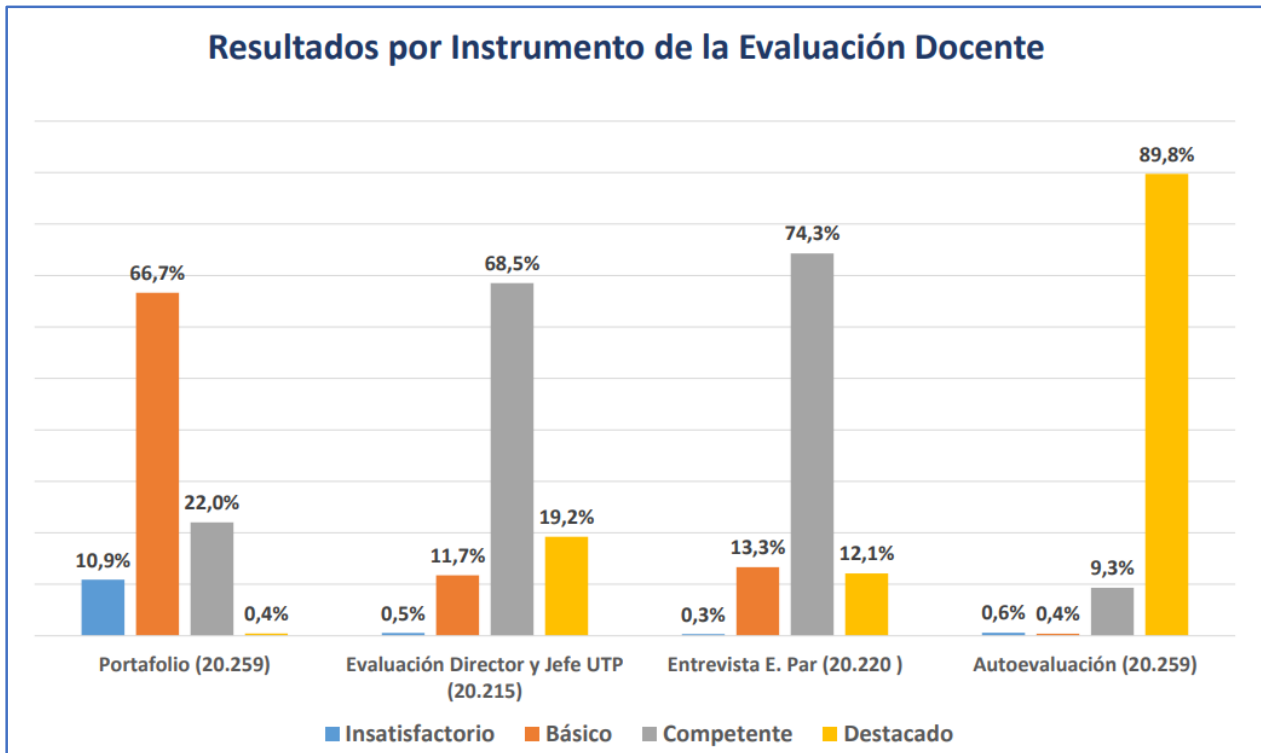
La figura 3, referida al gráfico: “resultados por instrumento de la evaluación docente”, ilustra los resultados obtenidos en los cuatro (4) instrumentos de recogida de información: Portafolio, Informe de referencia de terceros (evaluación Director y Jefe de UTP), Entrevista por un evaluador par y Autoevaluación. En el Portafolio: un 0,4% obtuvo nivel Destacado, un 22,0% nivel Competente, un 66,7% en nivel Básico y un 10,9% nivel Insatisfactorio. En el ámbito de la Evaluación del “Director y del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica”: un 19,2% obtuvo nivel Destacado, un 68,5% nivel Competente, un 11,7 nivel Básico y un 0,5% nivel Insatisfactorio. Respecto al ámbito de la “Entrevista por un par evaluador”: un 12,1% obtuvo nivel Destacado, un 74,3 nivel Competente, un 13,3% nivel Básico y un 0,3% nivel Insatisfactorio. Finalmente, en la Autoevaluación: un 89,8% obtuvo nivel Destacado, un 9,3% nivel Competente, un 0,4% nivel Básico y un 0,6% nivel Insatisfactorio.

De los datos recolectados se puede inferir que existen buenos resultados en la evaluación del “Director y del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica” con un 68,5%, de igual manera en la “Entrevista por un par evaluador” con un 74,3% y la “Autoevaluación” con un 89,8%. Sin embargo, existen datos significativamente bajos que tienen vinculación directa con la organización del diseño del proceso didáctico y evaluativos para desarrollar con el alumnado en el aula. Estos datos se

aprecian en los resultados del “Portafolio”, que indican que un 10,9% es Insatisfactorio y un 66,7% es Básico. Datos que en la figura 4 se evidencian con mayor precisión.

Figura 3

Resultados por instrumento de la evaluación docente.

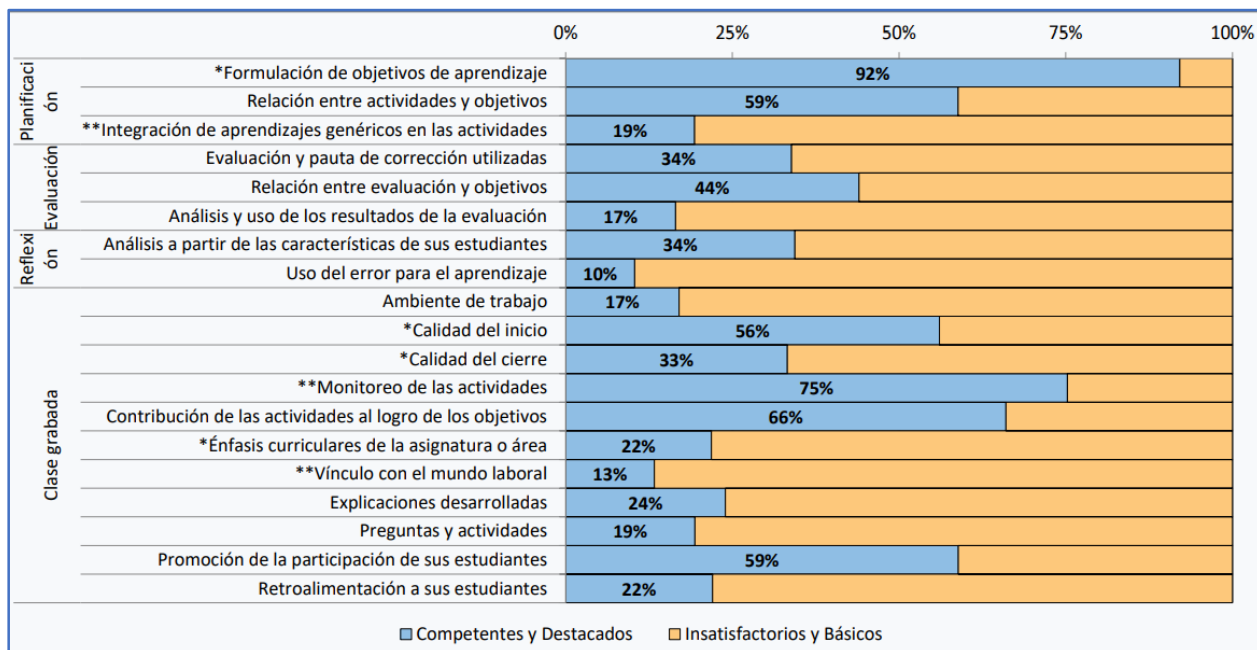


Fuente: publicación del CPEIP, 2019.

La figura 4, referida a los “resultados del módulo 1 y 2 del portafolio”, especifica con mayor claridad algunos de los resultados de la interacción didáctica con el alumnado, como por ejemplo la formulación de objetivos (92%) o el monitoreo de actividades (75%). Sin embargo, luego se aprecian bajos porcentajes que refieren a ámbitos fundamentales como por ejemplo el de la evaluación (17%), el uso del error para el aprendizaje (10%), el ambiente de trabajo (17%), la calidad del cierre de clase (33%), las preguntas y las actividades (19%) y la retroalimentación (22%).

Figura 4

Resultados del módulo 1 y 2 del portafolio.

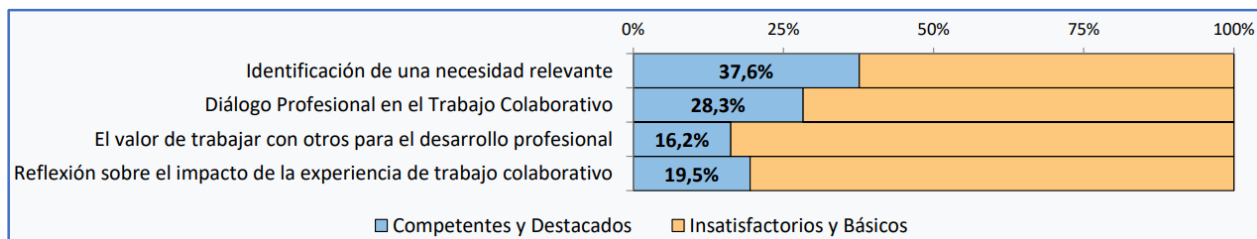


Fuente: publicación del CPEIP, 2019.

Respecto a los resultados de prácticas colaborativas entre docente, la figura 5, referida a los “resultados del módulo 3: trabajo colaborativo”, es preocupante por los bajos resultados, que no sobrepasan el 40%, siendo este módulo representativo acerca de la evidencia que se tiene del docente en la participación activa de espacios colaborativos de diálogos pedagógicos entre pares (entre docentes) para aportar al desarrollo de aprendizajes integrales de calidad para el alumnado.

Figura 5

Resultados del módulo 3: trabajo colaborativo.



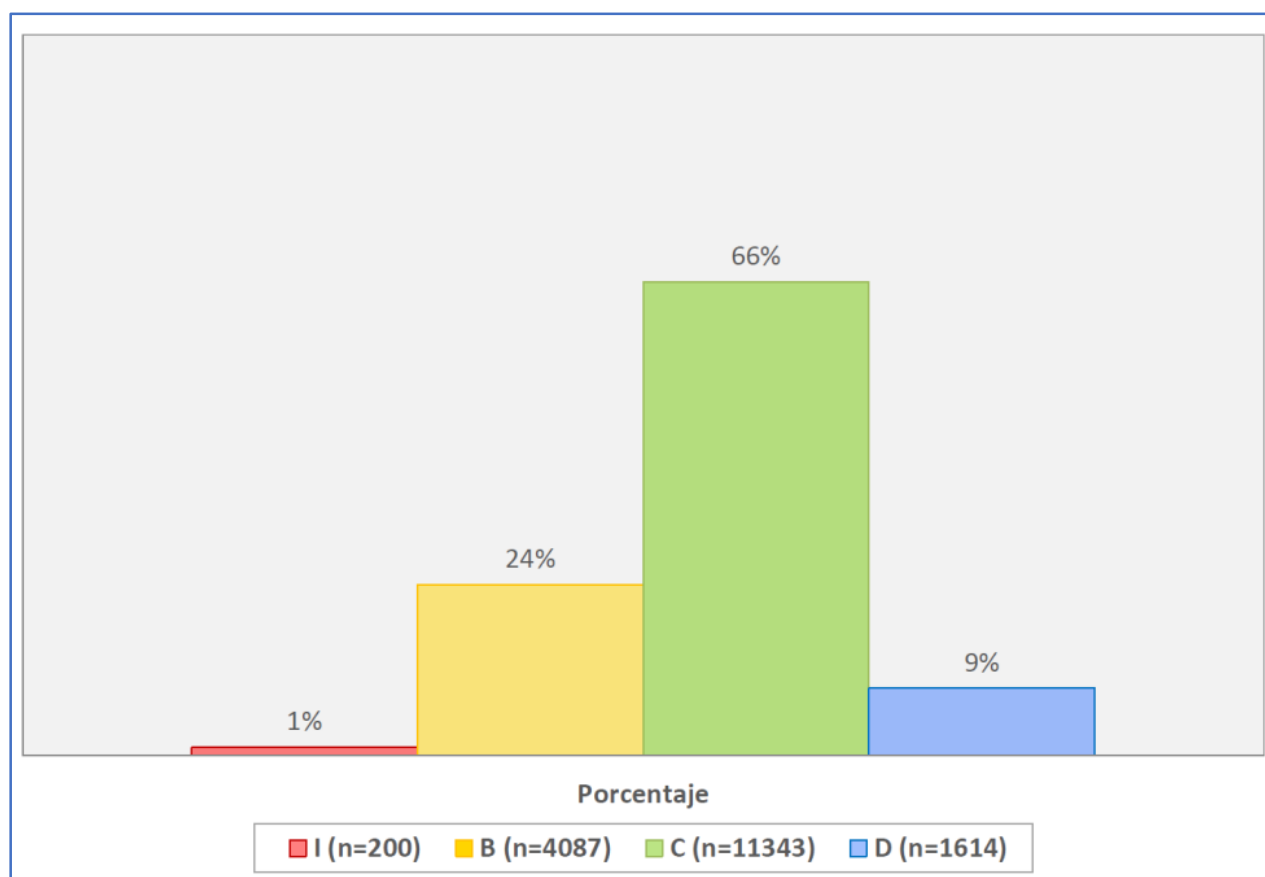
Fuente: publicación del CPEIP, 2019.

2.3.2. Análisis de los resultados del año 2019

La participación total del profesorado en el proceso de Evaluación del Desempeño Profesional Docente del año 2019 fue de 17.244. De este total representativo 447 se acogieron al Artículo 70 de no elaborar el “Portafolio 2019” por tener desempeño Destacado en la última evaluación o Competente en dos evaluaciones consecutivas. La figura 6, que ilustra los datos de la evaluación docente del año 2019, muestra que el 9%, equivalente a 1.614 docentes, calificaron en nivel Destacado, un 66%, equivalente a 11.343 docentes, calificaron en nivel Competente, un 24%, equivalente a 4.087 docentes, calificaron en nivel Básico y el 1%, equivalente a 200 docentes, calificaron en nivel Insatisfactorio.

Figura 6

Distribución final de niveles de desempeño de docentes evaluados en 2019 (N=17.244).

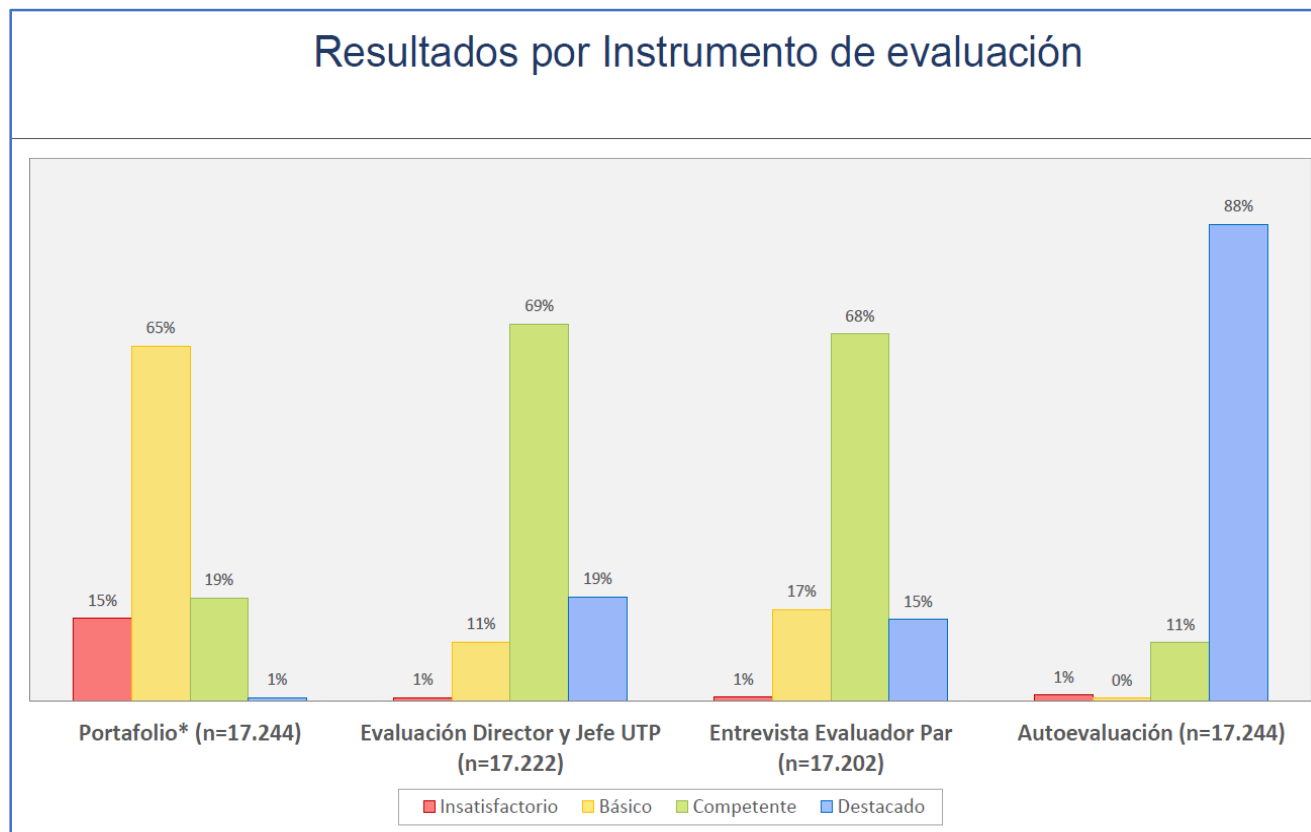


Fuente: publicación del CPEIP, 2020.

La figura 7, referida a los “resultados por instrumento de la evaluación docente”, ilustra los resultados obtenidos en los cuatro (4) instrumentos de recogida de información: Portafolio, Informe de referencia de terceros (evaluación Director y Jefe de UTP), Entrevista por un evaluador par y Autoevaluación. En el ámbito de Portafolio: un 1% obtuvo nivel Destacado, un 19% nivel Competente, un 65% nivel Básico y un 15% nivel Insatisfactorio. En el ámbito de la Evaluación del “Director y del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica”: un 19% obtuvo nivel Destacado, un 69% nivel Competente, un 11% nivel Básico y un 1% nivel Insatisfactorio. Respecto al ámbito de la “Entrevista por un par evaluador”: un 15% obtuvo nivel Destacado, un 68% nivel Competente, un 11% nivel Básico y un 1% nivel Insatisfactorio. Finalmente, en la Autoevaluación: un 88% obtuvo nivel Destacado, un 11% nivel Competente, un 0% nivel Básico y un 1% nivel Insatisfactorio. En base a los datos recolectados se puede inferir que se evidencian buenos resultados del nivel Competente en la evaluación del “Director y del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica” con un 69%; de manera similar en la “Entrevista por un par evaluador” 68% y en la “Autoevaluación” con un 88% en el nivel Destacado. Sin embargo, existen datos significativamente bajos que tienen vinculación directa con la organización del diseño del proceso didáctico y evaluativos que propondrá para desarrollar con el alumnado en el aula, que se aprecian en los resultados del “Portafolio” que indican que solo el 1% es Destacado, y un 19% Competente, mientras que un 65% se encuentra en el nivel Básico y un 15% en el nivel Insatisfactorio.

Figura 7

Resultados por instrumento de la evaluación.

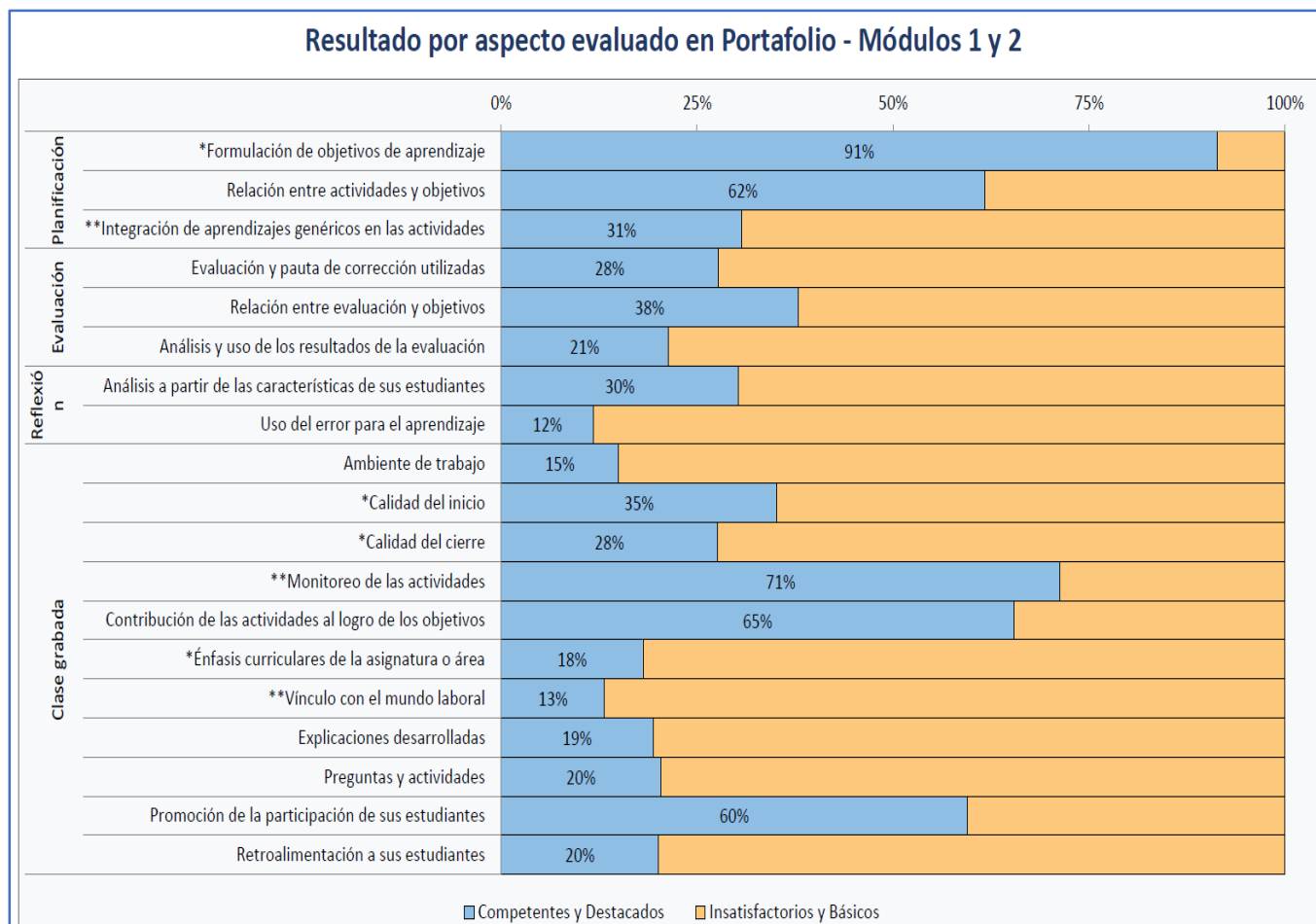


Fuente: publicación del CPEIP, 2020.

La figura 8 muestra los “resultados del módulo 1 y 2 del portafolio” que especifican con mayor claridad algunos de los resultados de la interacción didáctica con el alumnado, como por ejemplo, la formulación de objetivos: 91% o el monitoreo de actividades: 71%. Sin embargo, también se aprecian bajos porcentajes que se refieren a ámbitos fundamentales, como por ejemplo la evaluación: 38%, el uso del error para el aprendizaje: 12%, el ambiente de trabajo: 15%, la calidad del cierre de clase: 28%, las preguntas y las actividades: 20% y la retroalimentación 20%.

Figura 8

Resultados del módulo 1 y 2 del portafolio

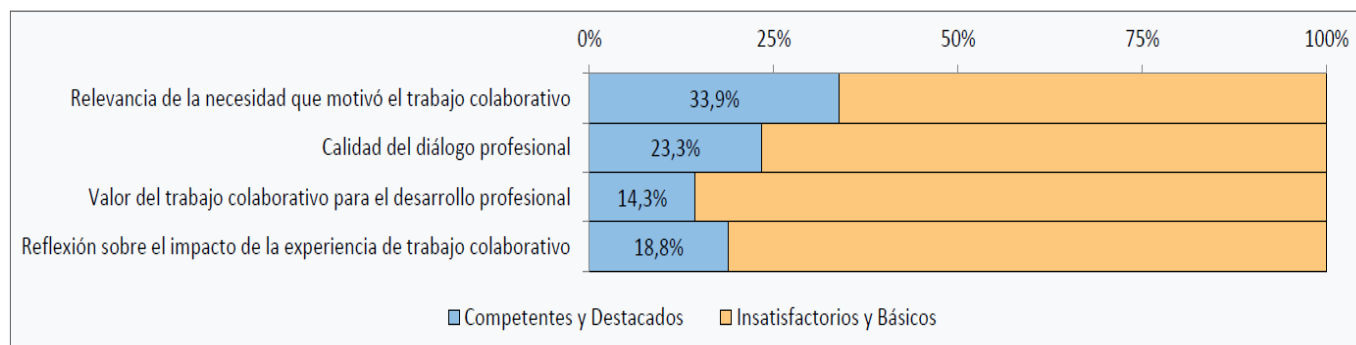


Fuente: publicación del CPEIP, 2020.

Respecto a los resultados de prácticas colaborativas entre docentes, la figura 9, Resultados del módulo 3: trabajo colaborativo, es preocupante por los bajos resultados, ya que no sobrepasan el 40%, siendo este módulo representativo de la evidencia que se tiene del docente en la participación activa de espacios colaborativos de diálogos pedagógicos entre pares (entre profesores) para aportar al desarrollo de aprendizaje integrales de calidad para el alumnado.

Figura 9

Resultados del módulo 3: trabajo colaborativo



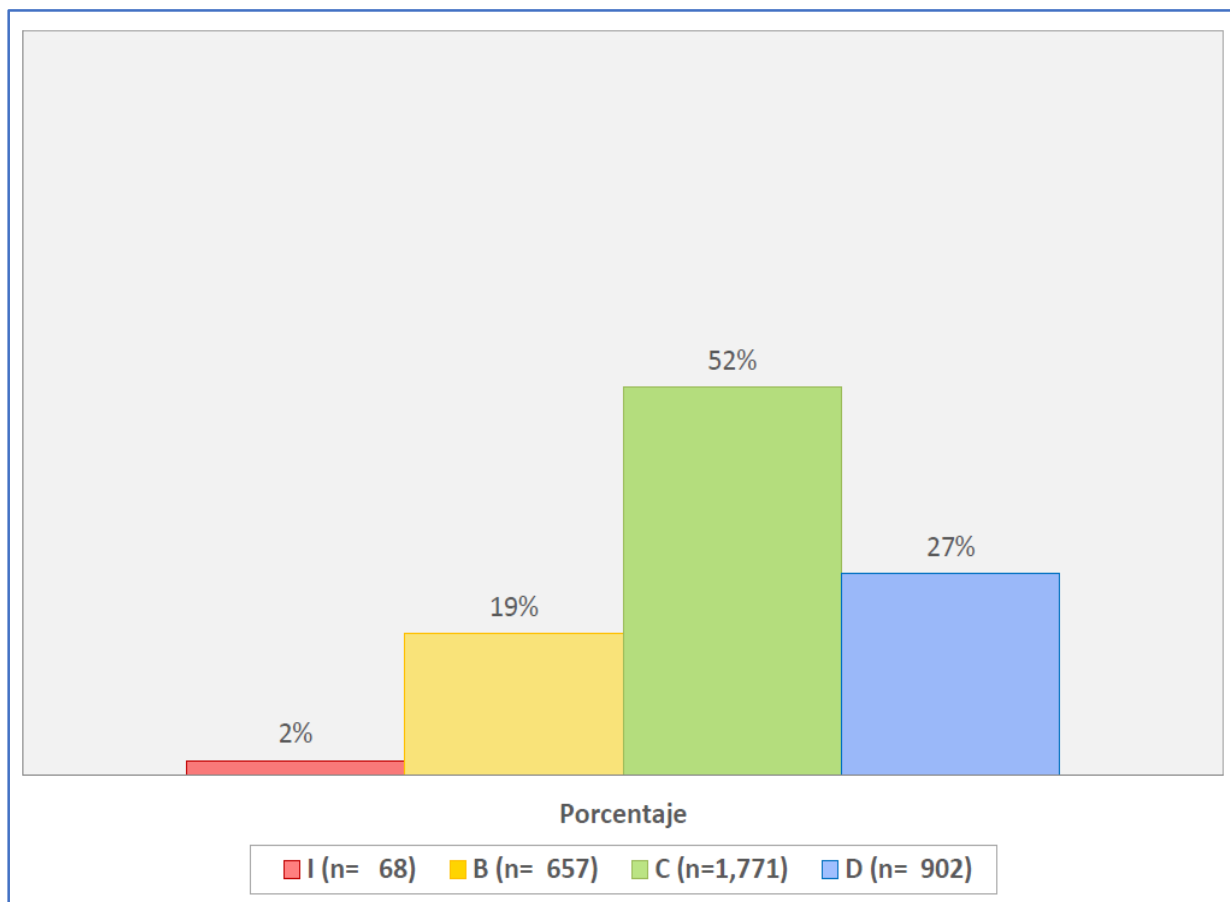
Fuente: publicación del CPEIP, 2020.

2.3.3. Análisis de los resultados del año 2020

La evaluación docente del año 2020 tuvo un proceso diferente con adecuaciones, debido a la pandemia mundial por causa de la afección del COVID-19, teniendo una aplicación a remota virtualizada. Por su parte, el portafolio tuvo una aplicación en dos fases con evidencia escrita y filmaciones de clases. En el mes de octubre de 2020 fue aplicada una ley que permitió suspender la evaluación docente para las y los docentes que estimaran conveniente suspender este proceso evaluativo competencial por este período por causa de la pandemia del coronavirus. La participación total del profesorado durante el período pandémico fue de 3.398, siendo una de las participaciones más baja de la evaluación docente por causa de la crisis sanitaria mundial. La figura 10 ilustra los datos de la evaluación docente del año 2020 indicando que el 27%, equivalente a 902 docentes, calificaron en nivel Destacado, un 52%, equivalente a 1.771 docentes, calificaron en nivel Competente, un 19%, equivalente a 657 docentes, calificaron en nivel Básico y el 2%, equivalente a 68 docentes, calificaron con resultados en nivel Insatisfactorio.

Figura 10

Distribución final de niveles de desempeño de docentes y educadoras/es evaluados en 2020 (N=3.398).



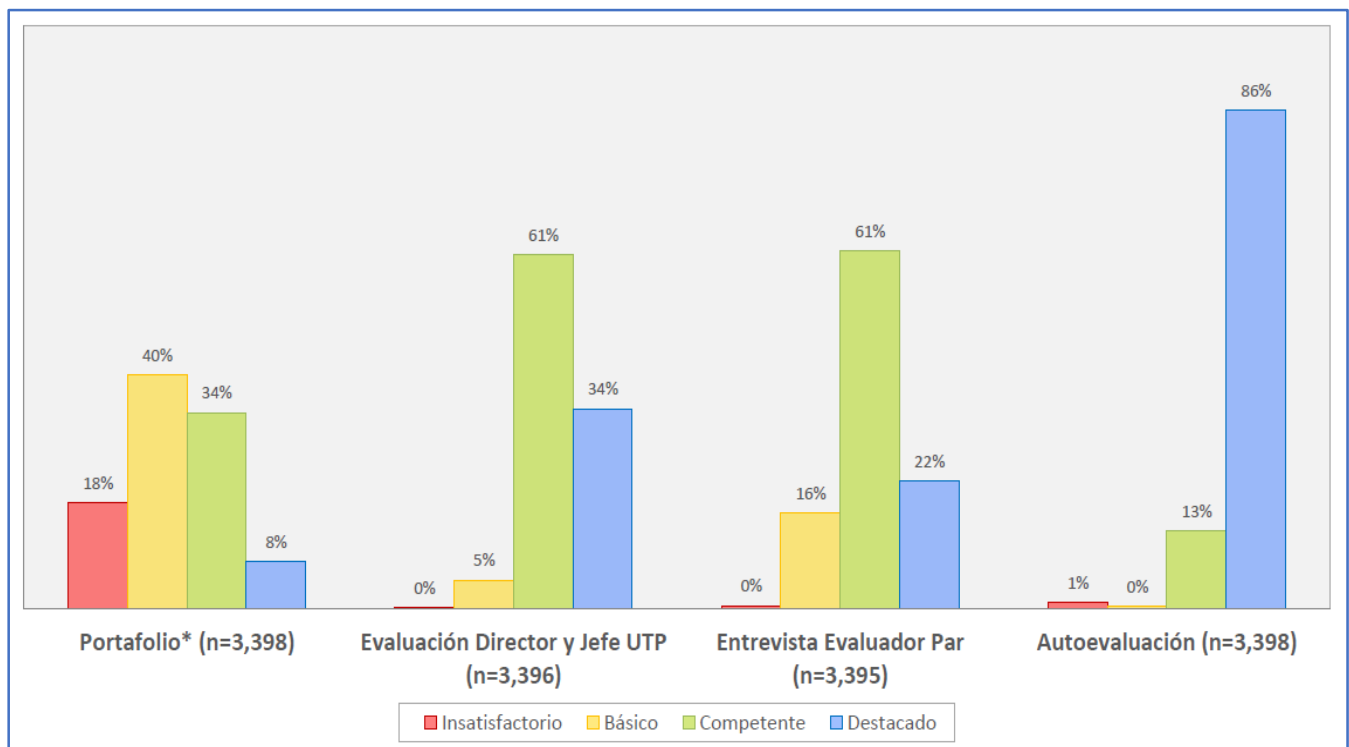
Fuente: publicación del CPEIP, 2021.

La figura 11, referida al gráfico: “resultados por instrumento de la evaluación”, ilustra los resultados obtenidos en los cuatro (4) instrumentos de recogida de información: Portafolio, Informe de referencia de terceros (evaluación Director y Jefe de UTP), Entrevista por un evaluador par y Autoevaluación. En el ámbito de Portafolio: un 8% obtuvo nivel Destacado, un 34% nivel Competente, un 40% nivel Básico y un 18% nivel Insatisfactorio. En el ámbito de la Evaluación del “Director y del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica”: un 34% obtuvo nivel Destacado, un 61% nivel Competente, un 5% nivel Básico y un 0% nivel Insatisfactorio. Respecto al ámbito de la “Entrevista por un par evaluador”: un 22% obtuvo nivel Destacado, un 61% nivel Competente, un 16% nivel Básico y un 0% nivel Insatisfactorio. Finalmente, en la Autoevaluación: un 86% obtuvo nivel Destacado, un 13% nivel Competente, un 0% en nivel Básico y un 1% nivel

Insatisfactorio. Los datos recolectados evidencian buenos resultados del nivel Competente en la evaluación del “Director y del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica” con un 61%, de igual manera en la “Entrevista por un par evaluador” 61% y la “Autoevaluación” con un 86% en el nivel Destacado. Sin embargo, existen datos significativamente bajos que tienen vinculación directa con la organización del diseño del proceso didáctico y evaluativos que propondrá para desarrollar con el alumnado en el aula. Esto se aprecia en los resultados del “Portafolio” que indican que el 8% es Destacado, un 34% Competente, mientras que un 40% se encuentra en el nivel Básico y un 18% en el nivel Insatisfactorio. En el gráfico de la figura 12 los resultados del ámbito de Portafolio se ilustran con mayor precisión.

Figura 11

Resultados por instrumento de la evaluación.



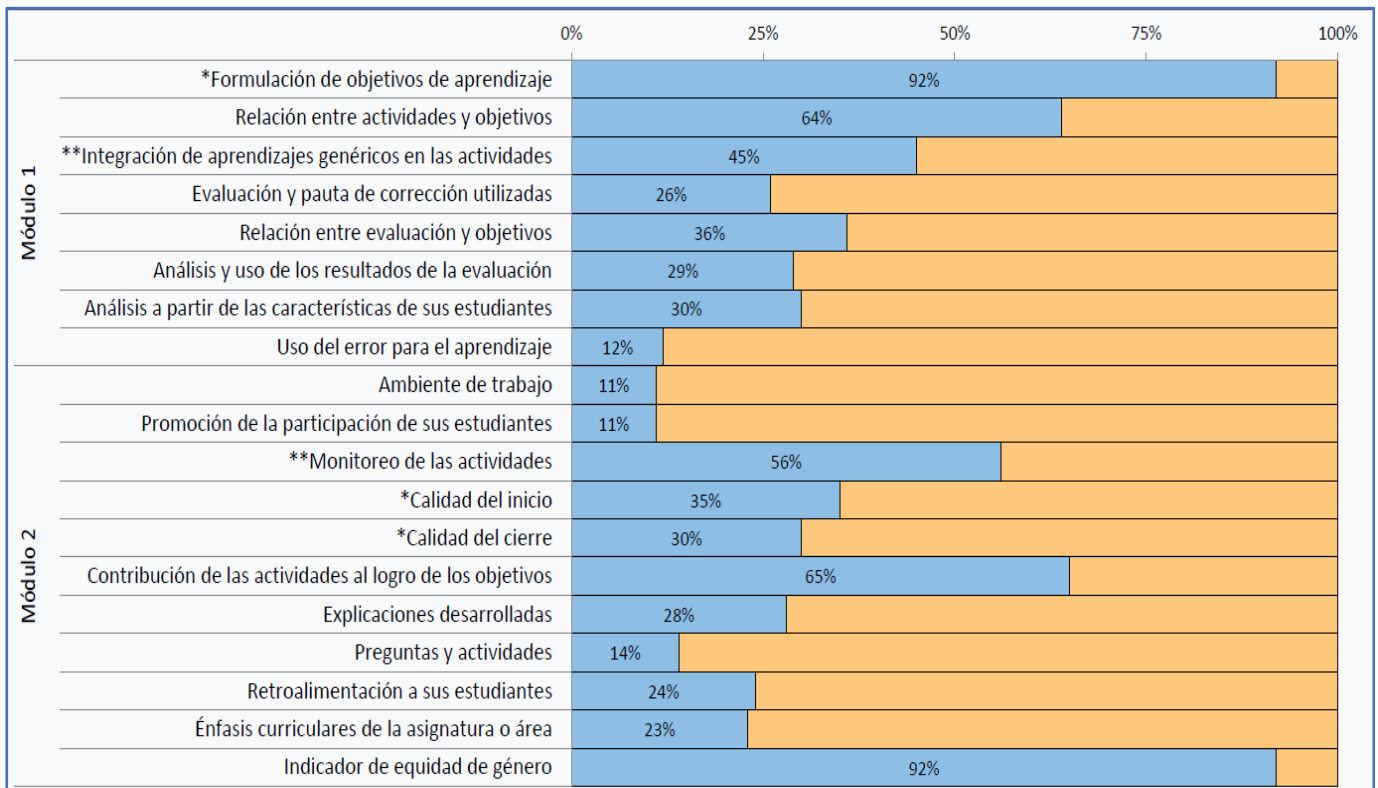
Fuente: publicación del CPEIP, 2021.

La figura 12 muestra los “resultados del módulo 1 y 2 del portafolio” que especifican con mayor claridad algunos de los resultados de la interacción didáctica con el alumnado, como por ejemplo la formulación de objetivos: 92%, la relación entre actividades y objetivos: 64%, la contribución de las actividades al logro de los objetivos: 65% y el indicador de equidad de género:

92%. Sin embargo, también se aprecian bajos porcentajes que se refieren a ámbitos fundamentales, como por ejemplo la evaluación: 36%, el uso del error para el aprendizaje: 12%, el ambiente de trabajo: 11%, la calidad del cierre de clase: 30%, las preguntas y las actividades: 14% y la retroalimentación: 24%.

Figura 12

Resultados del módulo 1 y 2 del portafolio



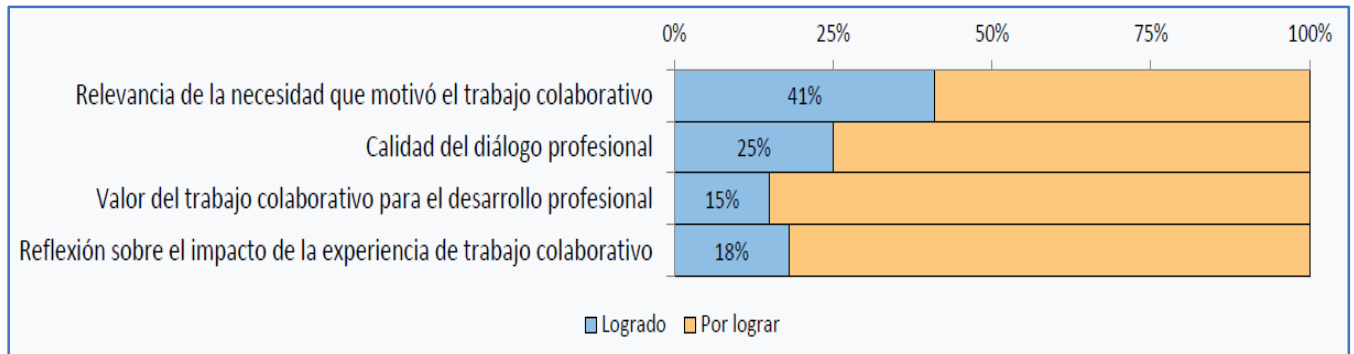
Fuente: publicación del CPEIP, 2021.

Respecto a los resultados de prácticas colaborativas entre docente, la figura 13, “resultados del módulo 3: trabajo colaborativo”, muestra que es preocupante por los bajos resultados generar vínculos para el trabajo colaborativo entre docente, principalmente en la calidad del diálogo, en su valor que aporta al desarrollo profesional docente y la reflexión sobre el impacto que tiene instaurar la colaboración entre pares para aportar al desarrollo de aprendizajes integrales de calidad para el alumnado. Es evidente que la crisis sanitaria por causa del COVID-19 afectó con mayor impacto este escenario de trabajo colaborativo entre docentes, y en ello podemos encontrar causas que van desde los escasos tiempos y falta de herramientas para generar espacios virtuales de diálogo, como

también dificultades para conectarse por medio de un ordenador o notebook a una red de internet que otorgará una adecuada conexión, hasta el “estrés profesional y familiar” por la compleja crisis sanitaria que el mundo estaba viviendo.

Figura 13

Resultados del módulo 3: trabajo colaborativo.



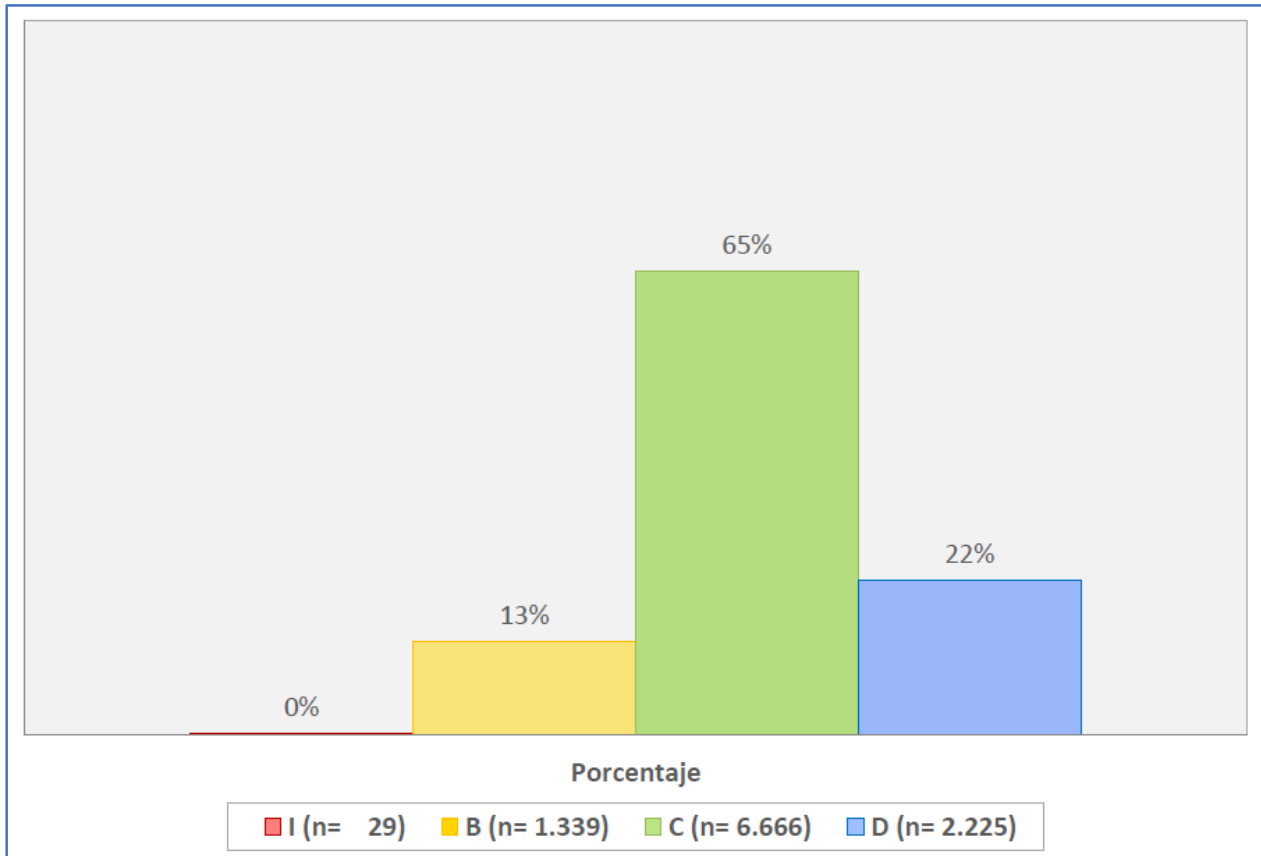
Fuente: publicación del CPEIP, 2021.

2.3.4. Análisis de los resultados del año 2021

La evaluación docente del año 2021 mostró una disminución significativa de los docentes evaluados, al igual que en el año 2020, debido a la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia del coronavirus. Por este motivo, nuevamente algunos de sus instrumentos fueron aplicados de forma remota. Respecto a la participación total del profesorado durante este período, esta fue de 10.259. La figura 14, referida al gráfico: resultados por instrumento de la evaluación docente, ilustra los resultados obtenidos en los cuatro (4) instrumentos de recogida de información: Portafolio, Informe de referencia de terceros (evaluación Director y Jefe de UTP), Entrevista por un evaluador par y Autoevaluación. Los resultados generales indican que el 27%, equivalente a 2.225 docentes, calificaron en nivel Destacado, un 65%, equivalente a 6.666 docentes, calificaron en nivel Competente, un 13%, equivalente a 1.339 docentes, calificaron en nivel Básico y el 0.28%, equivalente a 29 docentes, calificaron en nivel Insatisfactorio.

Figura 14

Distribución final de niveles de desempeño de docentes y educadoras/es evaluados en 2021 (N=10.259).



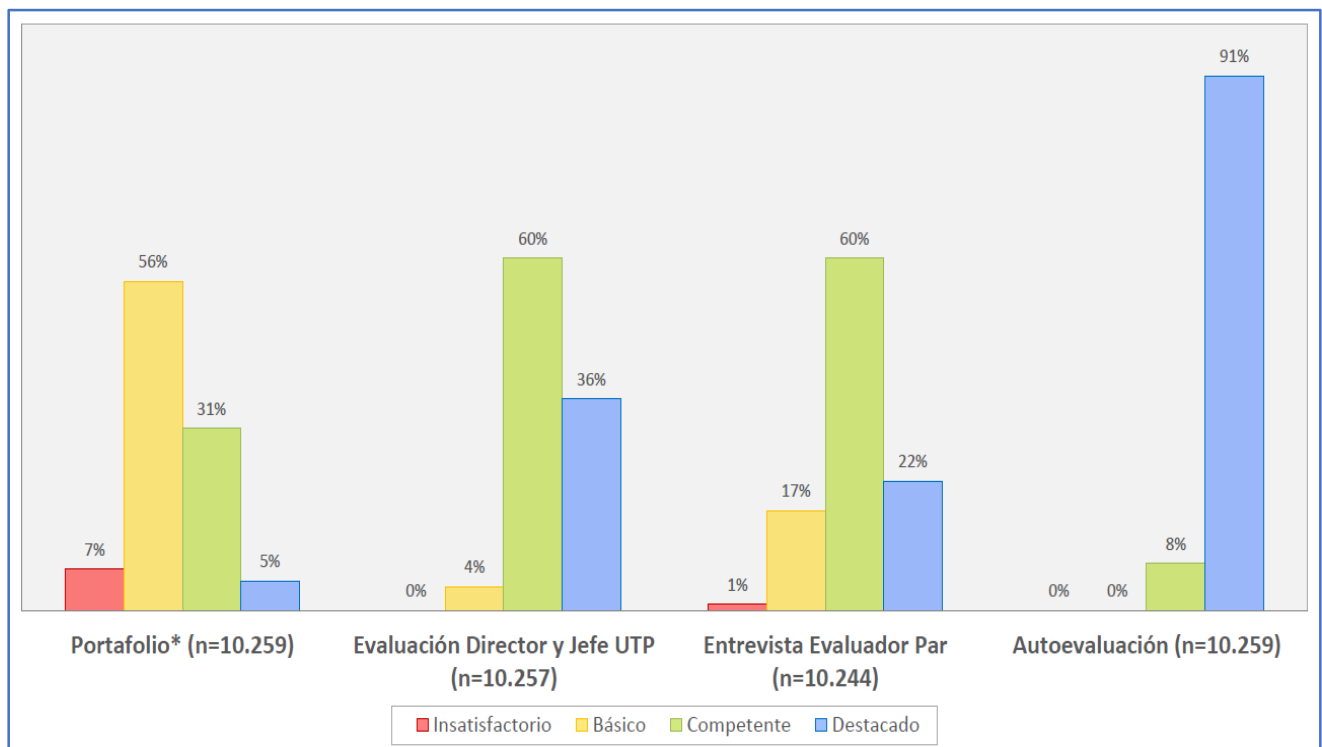
Fuente: publicación del CPEIP, 2021.

La figura 15, referida al gráfico: “resultados por instrumento de la evaluación”, ilustra los resultados obtenidos en los cuatro (4) instrumentos de recogida de información: Portafolio, Informe de referencia de terceros (evaluación Director y Jefe de UTP), Entrevista por un evaluador par y Autoevaluación. En el ámbito del Portafolio: un 5% obtuvo nivel Destacado, un 31% nivel Competente, un 56% nivel Básico y un 7% nivel Insatisfactorio. En el ámbito de la Evaluación del “Director y del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica”: un 36% obtuvo nivel Destacado, un 60% nivel Competente, un 4% nivel Básico y un 0% nivel Insatisfactorio. Respecto al ámbito de la “Entrevista por un par evaluador”: un 22% obtuvo nivel Destacado, un 60% nivel Competente, un 17% nivel Básico y un 1% nivel Insatisfactorio. Finalmente, en la Autoevaluación: un 91% obtuvo nivel Destacado, un 8% nivel Competente, un 0% nivel Básico y un 0% nivel Insatisfactorio. Los

datos recolectados evidencian buenos resultados del nivel Competente en la evaluación del “Director y del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica” con un 60%, de igual manera en la “Entrevista por un par evaluador” con otro 60% y la “Autoevaluación” con un 91% en el nivel Destacado. Sin embargo, existen datos significativamente bajos que tienen vinculación directa con la organización del diseño del proceso didáctico y evaluativos que propondrá para desarrollar con el alumnado en el aula. Esto se aprecia en los resultados del “Portafolio” que indican que el 5% es Destacado, un 31% Competente, mientras que un 56% se encuentra en el nivel Básico y un 7% en el nivel Insatisfactorio. En el gráfico de la figura 16 los resultados del ámbito de Portafolio se ilustran con mayor precisión.

Figura 15

Resultados por instrumento de la evaluación.



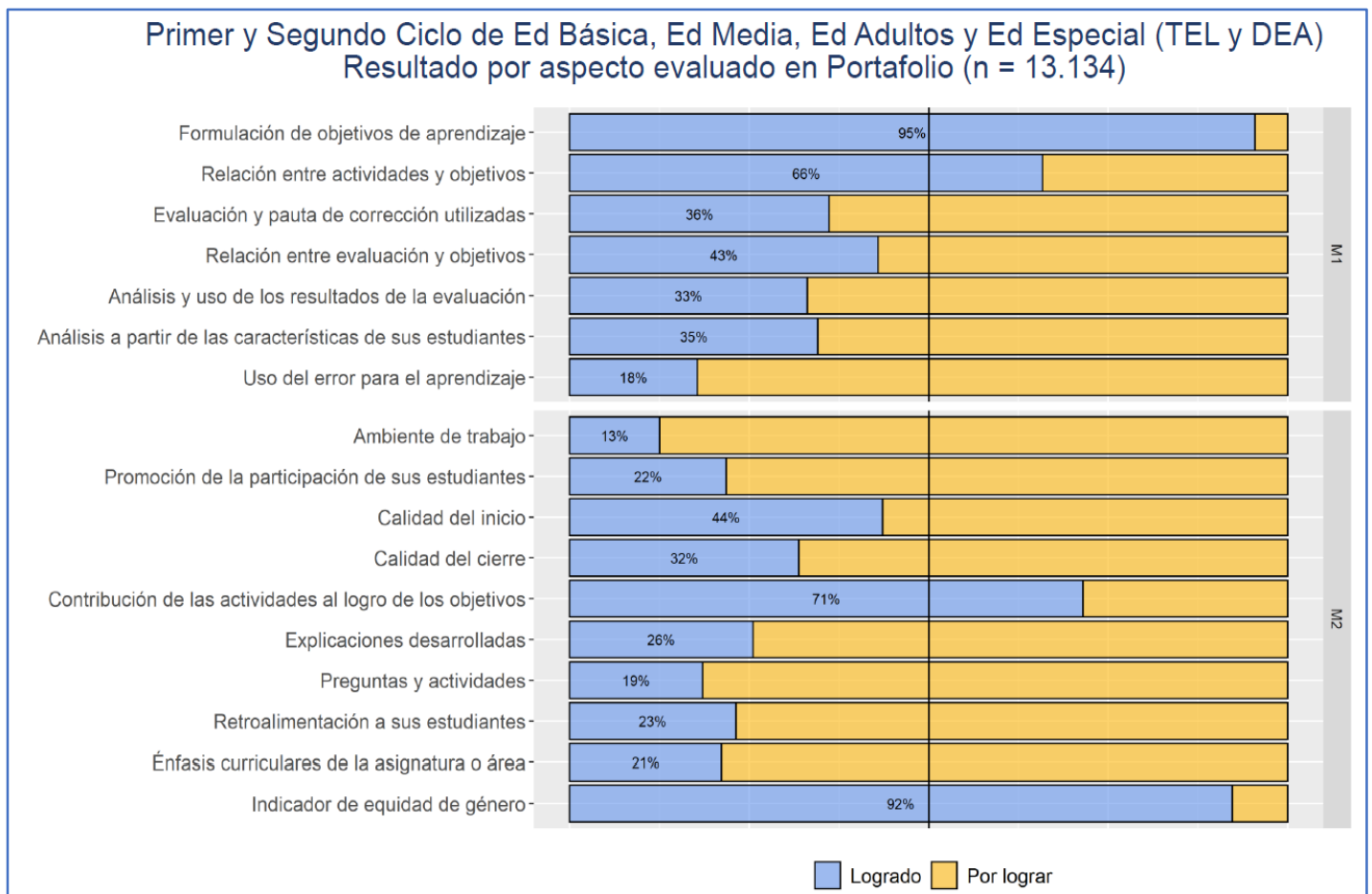
Fuente: publicación del CPEIP, 2021.

La figura 16 muestra los “resultados del módulo 1 y 2 del portafolio” que especifican con mayor claridad algunos de los resultados de la interacción didáctica con el alumnado, como por ejemplo la formulación de objetivos: 95%, la relación entre actividades y objetivos: 66%, la

contribución de las actividades al logro de los objetivos: 71% y el indicador de equidad de género: 92%. Sin embargo, también se aprecian bajos porcentajes que se refieren a ámbitos fundamentales, como por ejemplo la evaluación: 43%, el uso del error para el aprendizaje: 18%, el ambiente de trabajo: 13%, la calidad del cierre de clase: 32%, las preguntas y las actividades: 19% y la retroalimentación: 23%.

Figura 16

Resultados del módulo 1 y 2 del portafolio



Fuente: publicación del CPEIP, 2021.

2.3.5. Análisis global

Los datos del proceso del sistema evaluación del desempeño profesional docente entre los años 2018 y 2021 muestran una tendencia en los niveles obtenidos por el profesorado que requiere de garantizar y entregar un mayor apoyo pedagógico que pueda orientar el fortalecimiento del desempeño profesional docente y de esta manera mejorar los niveles de logros alcanzado. Los datos muestran que los docentes requieren de un mejoramiento: por ejemplo, en los años 2018 y 2019 el nivel de logro Destacado no alcanza el 10% y, asimismo, en los años 2020 alcanza el 27% y 2021 solo el 22%. En lo que refiere al nivel que lo sigue, Competente, el promedio general entre los años 2018 y 2021 es del 60% de logro alcanzado por el profesorado. Respecto al nivel Básico, entre los años 2018 y 2021 muestra una tendencia promedio del 20%.

En base a la generalidad de los datos analizados es evidente que se necesitan realizar mayores esfuerzos para brindar los apoyos, las orientaciones, las estrategias y las herramientas precisas para seguir realizando denodados esfuerzos por mejorar de manera integral el desempeño profesional de todo el profesorado de Chile. Por tanto, es evidente y necesario un apoyo continuo y en particular en el nivel Básico para elevar estos resultados con el propósito fundamental de que los docentes puedan ejercer su rol sin irregularidades que le permita entregar una enseñanza de calidad centrada en el alumnado y sustentado en los dominios y criterios establecidos por el documento referencial: “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE).

Capítulo 3. Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza (EPDMBE)

3.1. Propósito de los Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza

Este robustecimiento continuo y denodado de los diferentes actores que integran el Ministerio de Educación de Chile se ha sostenido en el tiempo. Por ello, en el año 2016 a través de la Ley 20.903 en su Título III, párrafo I “Aspectos Generales del Desarrollo Profesional Docente”, párrafo II “Del Reconocimiento y Promoción”, Artículo 19 letra J, mandata a este ministerio la elaboración de los “estándares de desempeño profesional docente” y aprobación del Consejo Nacional de Educación con el objetivo de establecer las directrices obligatorias en las carreras de pedagogías, originando, luego de casi dos décadas, una propuesta de actualización del Marco para la Buena Enseñanza. Esta acción ministerial responde también a una de las sugerencias realizadas por la OCDE (2017) en el Informe “Educación en Chile” del capítulo 2, *Fortalecer la calidad y equidad en la educación de la primera infancia y en las escuelas chilenas*. Este organismo plantea la creación de estrategias centradas en el mejoramiento del conocimiento y habilidades del profesorado que nutran el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas por medio del trabajo colaborativo entre docentes, con la idea esencial de generar mayores espacios de inclusión que brinden significativas oportunidades de aprendizajes al alumnado, independientemente de su origen socioeconómico, de modo que ilustra la coherencia en las altas expectativas y los resultados positivos de sus aprendizajes. Por lo anterior, en el año 2021, el Ministerio de Educación, en colaboración con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y en el deseo de potenciar el Marco para la Buena Enseñanza, realiza un extenso proceso de socialización, consultas nacionales, seminarios, foros y revisión bibliográfica que concluye con la actualización de un nuevo marco referencial competencial, denominado: “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE). Este nuevo documento busca instaurar una política de estándares para la profesión docente de los actuales saberes profesionales con el propósito de fortalecer el quehacer pedagógico por medio de espacios educativos de calidad, con un sello permanente de inclusión y equidad, que promuevan procesos de aprendizajes más participativos y socioemocionalmente seguros que garanticen el desarrollo de las habilidades del siglo XXI de todo el alumnado en la sociedad digital actual en la cual estamos inmersos (MINEDUC, 2021).

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los propósitos “madre”, fundamentales, de su origen hace décadas fue el mejoramiento de la calidad de la educación a través de un pilar base: el fortalecimiento de la profesión docente. Así lo mencionaba en el Informe Brunner del año 1995 en el libro: *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI*, en donde se planteaba que “para llevar adelante una profunda renovación de la educación chilena se requiere fortalecer la profesión docente, dotándola de condiciones que permitan a los profesores ejercer su labor en el mejor nivel posible y creando un adecuado contexto para su desarrollo” (Brunner *et al.*, 1995, p. 90). Por tal motivo, el propósito se ha mantenido en el tiempo con un discurso transversal del Estado de Chile y en sintonía con los estamentos referenciales como son el CPEIP, el Colegio de Profesores y el MINEDUC a través de su Agencia de Calidad de la Educación; además de algunos organismos internacionales colaboradores como la OCDE y la UNESCO, por mencionar las más relevantes.

Este nuevo documento EPDMBE viene a dar respuesta a las nuevas exigencias y demandas para una pedagogía más contemporánea que contextualice las necesidades de una enseñanza innovadora y efectiva que permita adquirir mejores orientaciones de recursos, herramientas e insumos que puedan contribuir a mejores aprendizajes para todos los estudiantes de Chile. Pero también menciona que su principal propósito es orientar el quehacer pedagógico compartiendo los conocimientos, las habilidades y las disposiciones que un profesorado efectivo debe organizar para interactuar con el alumnado y cualquier otro profesional comprometido con la gestión de los procesos pedagógicos centrados en fortalecer la formación integral de los aprendizajes del alumnado. Se puede inferir acerca de la relevancia de movilizar lo que ocurre en las aulas, mejorando la enseñanza a partir de un cambio en la práctica pedagógica, producto de un mayor conocimiento disciplinario y didáctico por parte del profesorado, partiendo de la premisa de que estos y estas aprenden mayoritariamente en su lugar de trabajo, con su grupo de pares, a partir de la reflexión de su propia práctica. En este mismo escenario reflexivo, pero desde una mirada de principios, podemos mencionar que los EPDMBE presentados en año 2021 fueron generados a partir de principios fundamentales de buscar el fortalecimiento de la profesión docente en los siguientes ámbitos: a) dar la relevancia del rol que tiene el profesorado como facilitador de aprendizajes de calidad como acción pedagógica fundamental en la generación de oportunidades efectivas para el aprendizaje y desarrollo integral de todo el alumnado; b) comprender la enseñanza

como un proceso sistemático y metódico que operativiza una variedad de elementos para que el alumnado aprenda y, asimismo, para tomar decisiones coherentes encaminadas al fortalecimiento de las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje; c) valorar la profesión docente. Por tanto, este documento competencial referencial, ilustra a través de la definición de los dominios y los estándares lo que es el aprendizaje de calidad y, por consiguiente, qué es una enseñanza de calidad, siendo referente para constituir una educación de calidad, y una guía para sustentar los ámbitos considerados en la evaluación profesional docente en Chile, aportativa para orientar y potenciar las prácticas de los docentes; y d) concebir los estándares como un marco amplio para apoyar a los líderes educativos en el desarrollo y formación de competencias docentes, incorporando los dominios y estándares más adecuados en los programas de formación inicial y continua (MINEDUC, 2021). En resumen, los principios del documento de referente competencial vienen a declarar el compromiso ético y vocacional que tiene la labor docente como base para la interacción profesional que cada docente establece con el alumnado, padres, apoderados, familias y con la comunidad escolar, aportando criterios orientadores para un desempeño que pueda fomentar la autonomía e instaurar procesos de colaboración que favorezcan el buen diseño didáctico y de aprendizaje en las comunidades educativas.

3.2. Estructura de los Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza

La estructura de los EPDMBE del año 2021 se mantiene bajo los cuatro dominios que define la Ley n° 20.903: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales. Cada dominio especifica un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que deben ser reinterpretados por cada docente a través de la reflexión sobre la propia práctica en su contexto. La innovación en este nuevo documento referencial de competencias se visualiza en que en sus cuatro dominios se han distribuido en 12 estándares, cada uno de ellos con su respectiva descripción.

Este nuevo documento tiene una estructura organizativa en niveles, que comienzan desde lo general a los más específico, y que se explican a continuación:

1. Dominios: corresponden a categorías de aspectos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje; en cada uno de ellos existen una descripción y una fundamentación pedagógica de su funcionalidad.

2. Estándares: representan las expectativas del buen desempeño docente asociado a cada dominio; explican lo que debe saber y saber hacer un docente en el ejercicio de su rol para dar cumplimiento a una buena docencia; por tanto, los estándares representan el desempeño que debe demostrar un docente en un determinado dominio para considerar un determinado nivel competencial.

3. Descripciones: corresponden a la profundización, a través de una explicación, del contenido planteado en cada estándar; de esta manera se materializa el sentido de cada uno de estos para que pueda ser perfectamente comprendido e incluso valorado.

La estructura de esta nueva versión de los EPDMBE busca orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente, considerando los diferentes requerimientos que la sociedad del conocimiento plantea a la docencia actual y convirtiéndonos en aprendices de por vida. Los docentes deben procurar transitar en una constante actualización de conocimientos, métodos y estrategias para adquirir nuevos aprendizajes que les permitan implementar un diseño curricular en el aula que contemple las actuales necesidades del alumnado.

3.3. Pilares de los Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza

APRENDIZAJE COLABORATIVO: La interacción en el aula corresponde a un proceso de comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes, y entre pares de estudiantes, siendo este proceso un núcleo vertebral elemental para lograr un aprendizaje activo y el éxito en la educación, debido a que la presencia del factor social en la interacción entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje influye positivamente en una mejor motivación, mayor participación, compromisos y estimulación del pensamiento crítico, ayudando a los educandos a mejorar sus resultados de aprendizaje. Algunos estudios han concluido que la interacción en el aula tiene influencia directa en la colaboración, debido a que estimula el interés de los estudiantes por

aprender colaborativamente, en donde todos participen, dialoguen y reflexionen en ambientes de grupo (Quereshi *et al.*, 2021). Ahora bien, estos elementos presentados entregar una mejor orientación para definir que el aprendizaje colaborativo es la organización pedagógica intencionada para que el alumnado trabaje en parejas o en grupos asumiendo compromisos, tareas o roles de manera activa, en donde todos puedan colaborar y contribuir equitativamente en el logro de los objetivos de aprendizajes determinados en una asignatura (Barkley *et al.*, 2012; Mesa-Rave *et al.*, 2023), de ahí que su organización e implementación del aprendizaje colaborativo es elemental en el aprendizaje de los estudiantes, ya que desafía al estudiante a comunicarse entre pares para dialogar, explicar y reflexionar en base a su experiencia de aprendizaje que contribuya a crear estudiantes buscadores de ayuda y proveedores de ayuda en el diseño de las actividades de aprendizaje que desarrollará individual y grupalmente (Watkins *et al.*, 2007). Una propuesta organizativa de trabajo colaborativo para el alumnado incitará la luminosidad de la interacción en el aula, correspondiente a un proceso de comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes, y entre pares (estudiantes), siendo este proceso un núcleo vertebral elemental para lograr un aprendizaje activo y el éxito en la educación, debido a que la presencia del factor social en la interacción entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje influye positivamente en una mejor motivación, mayor participación, compromisos y estimulación del pensamiento crítico, ayudando a los educandos a mejorar sus resultados de aprendizaje (Quereshi *et al.*, 2021; Hernández-Sellés *et al.*, 2019). Al parecer, el aprendizaje colaborativo es una valiosa herramienta para enfrentar las exigencias del mundo actual, dado que para los educandos es un escenario propicio para dialogar, compartir y generar ideas juntos en una interacción constante en donde asumen roles para responder a cada uno de los desafíos que responde para el logro de sus aprendizajes.

INCLUSIÓN ESCOLAR: La visión representada en la Declaración de Incheon plantea en su marco de acción la visión del cumplimiento del objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, esta visión universal, será la base de cimentación para hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, también a las disparidades y desigualdades en el acceso, participación y los resultados de aprendizaje, de manera de garantizar a través de ajustes y cambios en políticas educativas para que nadie se queda atrás y, todas y todos las personas

y el alumnado tengan acceso igualitario y universal a una educación de calidad, en consecuencia, la inclusión refiere a dar respuesta a la diversidad de necesidades y requerimientos de todos las y los estudiantes, por ello, se hace relevantes el compromiso de las comunidades educativas junto a cada uno de los actores que la componen generar estrategias que garanticen más y mejores espacios de participación, de aprendizajes con foco en una educación colaborativa y solidaria para hacer frente a la exclusión y desigualdades, como también a la discapacidad motriz y cognitiva (UNESCO, 2016). En concreto, una comunidad educativa que se denomine inclusiva debe tener un sello organizacional de colaboración entre docentes y junto a equipos multidisciplinarios para movilizar una educación adecuada centradas en las necesidades, discapacidades y requerimientos del alumnado con el objetivo de otorgar más oportunidades que estimulen y apoyen el aprendizaje (Hegarty, 2020), de manera de proporcionar un proceso de reforma sistemática de ajustes en el contenido, métodos de enseñanza y de acciones estratégicas educativas que favorezcan la organización de la enseñanza y del aprendizaje de derribar barreras para que todo el alumnado más y pertinentes oportunidades para aprender equitativamente en entornos que sean adecuados a sus necesidad y preferencias (UNESCO, 2020b), sin duda, “la inclusión, es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13).

EQUIDAD: La Agenda 2030 del ODS 4 determina a la equidad como parte de la columna vertebral de todo sistema educativo precisando en la meta 4.5 eliminar la disparidad de género y garantizar el acceso en condiciones que tengan las mismas oportunidades en todos los niveles del sistema educativo, indistintamente situación social, grupos culturales, sociales, ancestrales de las y los estudiantes (OEI, 2021). En consonancia con esto, la literatura científica define el concepto de equidad refiera a la distribución desigual de los bienes comunes que garanticen y brinden mejores oportunidades de espacios educativos más igualitarios para todo el alumnado con el propósito de lograr el mejor potencial de sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores capacidades individuales, sociales y competenciales. Frente a esto, es necesario la organización de los centros educativos por medio de una acción en conjunta de los principales actores: profesores, familias y estudiantes puedan impulsar acciones estratégicas integrales y dinámicas que garanticen la igualdad de oportunidades indistintamente el género o la procedencia sociocultural (OECD, 2022; Jurado de los Santos *et al.*, 2020).

COMPETENCIAS: El centro internacional de enseñanza superior e investigación Tuning Academy (2008) define el concepto competencia como la capacidad de operativizar a través de una combinación dinámica e integradora el accionar desde lo que conoce y comprende (saber conocer) para aplicar una determinada habilidad para la realización de una tarea, actividad o desafío, demostrando que puede hacerlo en un grado determinado de logro alcanzado (saber actuar) considerando las condiciones y contexto social (saber ser). La selección de una competencia está dada por competencia específica, la cual tiene un fundamento científico desde la academia con una orientación al desarrollo profesionalizador que derivan de las exigencias de la labor de algún campo profesional para llevar a cabo una tarea o dar una solución a un problema específico y, la competencia genérica, que necesita desarrollar toda persona en diferentes momentos de la vida, en lo personal, social y profesional. Estas competencias genéricas se distinguen en tres tipos: a) competencias instrumentales: su funcionalidad es ser un medio o herramienta para obtener un determinado propósito, b) competencias interpersonales: refiere a las capacidades y habilidades de cada persona que son necesarias para lograr una buena interacción social, tienen vinculación con sentimientos y emociones, finalmente c) competencias sistémicas: refieren a destrezas y habilidades para comprender como cada componente o elementos dialogan y se vinculan en la funcionalidad general de un sistema (Tuning; 2003; Villa, 2020; Villa y Poblete, 2007). La literatura plantea una definición aún más cerca al aula reconociendo que las competencias docentes son habilidades de conocimiento pedagógico centradas en el mejoramiento continuo de los aprendizajes del alumnado basado en tres dimensiones: a) temático: referido del ámbito disciplinario de una asignatura, b) interés didáctico: en la determinación y organización de métodos, estrategias y técnicas, y c) interés educativo: dirigido al compromiso de desarrollar hábitos trabajo de calidad, de habilidades interpersonales de actitudes y valores, con el objetivo de combinar estas temáticas eficientemente para dar cumplimiento a tareas, desafíos e itinerarios formativos por medio de interacciones afables, amigables y empáticas (Gil-López *et al.*, 2023; MINEDUC, 2021).

CLIMA DE AULA: El concepto de clima de aula es definido por la literatura científica como un concepto subjetivo y como proceso social dinámico originado de las relaciones entre alumnos y el docente y alumnado establecen entre sí (Casassus, 2017; López y Bisquerra, 2013). La estabilidad y buen desarrollo de un clima de aula depende de satisfacer las necesidades psicológicas básicas, las cuales podrían ayudar a generar emociones positivas y por otro lado, disminuir las emociones negativas, suscitando relaciones respetuosas, afectivas y afables que prevalecerá un mayor deseo de aprender solidariamente, por estas razones, es relevante considerar en la interacción de las clases adecuadas estrategias para la “satisfacción e involucramiento” del alumnado en el aula y la “relación con el profesor”, dimensiones que impactarán positivamente en el ámbito académico y personal del alumnado (Fierro-Suero *et al.*, 2021). Por lo tanto, es fundamental que el profesorado conozca las características y las necesidades del alumnado para comprender las emociones e implementar estrategias de manera de generar interacciones afectivas y amigables en el aula entre los estudiantes y, entre docentes y estudiantes.

BLOQUE 2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4. Justificación, objetivos, hipótesis, metodología

4.1. Justificación

La elección de abordar el desarrollo de competencias docentes en Chile se debe a varios motivos, que se exponen cronológicamente en esta tesis doctoral. Chile, a través de su Ministerio de Educación, desde mediados del año 1990 viene implementando diferentes políticas educativas para mejorar la calidad de la educación, por medio de diferentes leyes acompañadas de instrumentos y documentos técnicos curriculares que orienten a departamentos, directivos, docentes y todo profesional que se desempeñe en el ámbito de la educación para una adecuada implementación en las diferentes comunidades educativas del país. En consecuencia, desde los gobiernos democráticos de mediados del 1990 y específicamente en el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruz-Tagle se intentó el fortalecimiento de la profesión docente para proporcionar las condiciones necesarias para desempeñar una labor pedagógica lo más eficazmente posible en las aulas de las diferentes comunidades educativas. Por tal razón, a medida que se iba consolidando la democracia y la estabilidad política, social y económica en el Estado de Chile, también se visibilizaba el fortaleciendo del sistema educativo chileno con el foco principal en las competencias docentes, teniendo en consideración que este conjunto sistemático de conocimientos, habilidades y actitudes armonizadas serán las necesarias para el diseño y la actuación didáctica satisfactoria en el quehacer pedagógico del profesorado que asegure la implementación curricular del proceso de aprendizaje-enseñanza, evaluativo, reflexivo y colaborativo para los educandos, de manera que impacte en el mejoramiento de la calidad de la educación y de los aprendizajes en las comunidades educativas del país (MINEDUC, 2021).

El organismo de cooperación internacional que integra Chile, conocido mundialmente como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó un profundo estudio entre el año 2014 y el 2016 con el propósito fundamental de analizar los cambios y la situación real de la educación en Chile, entregando asertivas recomendaciones para colaborar en brindar mejores oportunidades educativas para todas y todos los chilenos. Si bien la OCDE destaca bastantes fortalezas del sistema escolar chileno, también consigna importantes recomendaciones como desafíos para evaluar las reformas educativas y seguir fortaleciendo la calidad de la educación en Chile. Algunas de las fortalezas que destaca el Review of National

Policies for Education (OCDE, 2017) en el sistema educacional de Chile son: el acceso a la educación es mejor en Chile que en otros países de América Latina; los estudiantes chilenos permanecen más tiempo en el sistema educativo y siguen un currículum común por más tiempo; Chile ha logrado avances en términos de calidad y equidad; los esfuerzos para abordar las inquietudes debidas a otros factores han ido en aumento; Chile está trabajando para unificar y fortalecer el sistema educativo público en todas las regiones del país; la mayoría de los docentes siguen programas de formación inicial docente; y el liderazgo escolar en Chile ha sido el objetivo de reformas para mejorar su calidad. Asimismo, consigna algunas recomendaciones para brindar más y mejores oportunidades educativas para el sistema educacional de Chile; debilidades que serán los pilares fundamentales para la Justificación de esta obra doctoral de investigación. La OCDE recomienda el fortalecimiento del sistema educativo con una estrategia coherente, progresiva y continua para apoyar las competencias del profesorado bajo una concepción de un trabajo pedagógico solidario que impacte directamente en mejores aprendizajes para todo el alumnado que aprende en las aulas chilenas. Esta recomendación incluye cinco factores que robustecen la implementación de esta dimensión estratégica:

1. Asegurar una visión compartida en todo el sistema respecto de qué debiesen aprender los estudiantes y por qué. Este factor plantea asegurar una propuesta simple y convincente de una educación de calidad para ayudar a mejorar el futuro de los educandos, asegurando la participación de todos los actores que participan en la gestión e implementación de los procesos pedagógicos que impactarán en los aprendizajes de los educandos, pero por medio de un currículum que sea claro, sencillo y armónico para que sea comprendido por todos los actores del proceso pedagógico, pero principalmente por el alumnado y el profesorado. Por ello es necesario facilitar al profesorado las estrategias, herramientas y recursos para su adecuada implementación.

2. Hacer que las prácticas efectivas de instrucción y de gestión escolar sean visibles en los programas del sistema escolar. Este segundo factor tiene el foco de luz en prioridades del liderazgo educativo; por tanto, es necesario que el gobierno, junto al MINEDUC, genere la difusión de buenas prácticas pedagógicas a través de videos, documentales, publicaciones impresas y en línea, talleres, sesiones de aprendizaje profesional o foros y ferias y, asimismo, comprometerse en crear una variedad de oportunidades para practicar y potenciar el quehacer pedagógico.

3. Estimular y apoyar el desarrollo de culturas colaborativas enfocadas en examinar y mejorar la practica instruccional dentro y entre escuelas. Es necesario crear en el interior de las

escuelas, colegios y liceos comunidades de aprendizaje que fomenten el trabajo en equipo y colaborativo entre el profesorado con el propósito de diseminar mejores espacios para la formación escolar integral del alumnado, bajo los cimientos de procesos de evaluación formativos en las aulas.

4. Intensificar el apoyo a nivel de escuela y de aula para establecimientos públicos y particulares subvencionados que atiendan a un gran número de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Chile refleja significativas inequidades en el ámbito escolar, precisando que el contexto socioeconómico del alumnado influye más en el desempeño. Esto se evidencia en los estudios de PISA de 2015 y 2018, donde se muestra como una tendencia que el desempeño de los estudiantes de las escuelas públicas tiende a ser más bajo que el de los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y pagados. Esto significa que en Chile el desempeño escolar depende más de la condición socioeconómica de sus estudiantes que de la calidad de los servicios educativos que entregan las escuela o tipos de escuelas. Por lo anterior, es necesario que las comunidades educativas más desfavorecidas a nivel socioeconómico y rendimiento de estudiantes reciban mayor apoyo de mejores recursos humanos y financieros. Este penúltimo punto es importantísimo, porque un profesorado con mejores competencias y capacidades apoyará una enseñanza más eficaz que conduzca a rutas de aprendizaje más diversas y significativas en todo el alumnado.

5. En el mes de marzo de 2016, la Ley 20.903 crea el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente, originando un nuevo escenario propicio para contribuir al mejoramiento profesional del profesorado con herramientas y directrices de competencias pedagógicas que garanticen una enseñanza que germine en los estudiantes aprendizajes para el mundo actual del siglo XXI. Estas directrices deben tener coherencia con el marco referencia de los “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE), debido a que este marco sustenta las dimensiones del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente para asegurar las capacidades que despliega un docente efectivo que logra aprendizajes significativos con sus estudiantes.

En base a lo anteriormente descrito, es necesario un apoyo continuo del fortalecimiento de las competencias docentes para la adquisición armónica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores esenciales para la actualización permanente de conocimientos pedagógicos y disciplinarios que sincronicen el trabajo colaborativo y reflexivo que susciten la profundización de

acciones didácticas para la inclusión educativa y la innovación pedagógica en los diferentes contextos educativos de las escuelas, los colegios y los liceos de Chile. Por tal motivo, esta investigación doctoral que involucra la línea de investigación desarrollo de competencias docentes para la equidad del programa doctoral de “Equidad e Innovación en Educación” que pertenece a la prestigiosa Universidad de Oviedo, tiene como objetivo general analizar la realidad de la implementación de las competencias de los docentes que se desempeñan en niveles de educación secundaria en centros educativos de diferentes regiones de Chile, de manera de poder contribuir a la mejora continua del quehacer profesional del profesorado y asimismo, para mejorar los logros de aprendizaje del estudiantado.

4.2. Objetivo general

Esta investigación busca ser una propuesta de participación directa por parte del alumnado con la idea fundamental de escuchar la voz de los principales protagonistas del proceso educativo, y con ello tener información más directa, diversa y democrática acerca de las competencias del profesorado (Rincón-Gallardo, 2019). Se busca también apreciar las bondades del ambiente de aula, una construcción a partir de interacciones sociales que suceden entre alumnado y profesorado, y entre el propio alumnado. Para que esta acción suceda satisfactoriamente, el profesorado debe tener un buen dominio disciplinario y una organización de la enseñanza, de modo que pueda implementar estrategias, técnicas o actividades que influyan positivamente en la interacción social, el buen diálogo y la anticipación resolutive, generando un grato clima de aula y, como consecuencia, una mayor participación, motivación y autorregulación del alumnado en los procesos de aprendizaje (Villanueva, 2020). En base a todo lo anterior, nos planteamos el siguiente objetivo general:

- Analizar la realidad de la implementación de las competencias del profesorado que se desempeñan en niveles de educación secundaria en centros educativos de diferentes regiones de Chile.

4.2.1. Objetivos específicos.

1. Diseñar dos cuestionarios en base al documento oficial del Ministerio de Educación de Chile, “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza”, uno para el dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y otro para el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” para obtener información desde la perspectiva del alumnado.
2. Conocer las percepciones de una muestra amplia del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio B por parte de sus profesores.
3. Conocer las percepciones de una muestra amplia del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio C por parte de sus profesores.
4. Establecer conclusiones para entregar orientaciones pedagógicas a las comunidades educativas chilenas que participaron en la investigación doctoral.

4.2.2. Hipótesis de la investigación

En base a los cuatro objetivos específicos formulados en el apartado anterior, se procede a exponer las diferentes hipótesis que se relacionan con cada uno de los objetivos específicos que sustentan la arquitectura del desarrollo de esta tesis doctoral:

1. En base a los “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” será posible diseñar dos cuestionarios validados para medir el dominio B y el dominio C.
2. El desempeño de las competencias docentes del dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje será percibido por los estudiantes de manera diferente según el centro educativo.
3. El desempeño de las competencias docentes del dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes será percibido por los estudiantes de manera diferente según el centro educativo.
4. En base a los estudios empíricos será posible entregar orientaciones pedagógicas a las comunidades educativas.

4.3. Diseño investigador

El diseño de la presente investigación fue cuantitativo no experimental, ex post facto prospectivo, transversal, descriptivo, ya que los datos se obtuvieron en un momento concreto (Montero y León, 2007). Su propósito es describir y analizar su incidencia en una población concreta (Hernández *et al.*, 2010). Se usó un muestreo no probabilístico de técnica por conveniencia para la selección de los participantes, teniendo en cuenta la dispersión de la muestra por la geografía del país (Chile), así como las posibilidades de los investigadores a acceder a la muestra (Cohen *et al.*, 2011).

4.3.1. Participantes

Un total de 425 estudiantes del nivel escolar de educación secundaria (51.3 % varones, 48.7 % mujeres) de edades comprendidas entre los 12 y 19 años (cursos de séptimos a cuartos medios) accedieron a participar. Estaban enrolados en cinco colegios de cuatro regiones diferentes de Chile:

*163 estudiantes de la región Metropolitana (52.1 % varones y 47.9 % mujeres) de un centro educativo de dependencia particular subvencionado y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico de clase vulnerable.

*60 estudiantes de la región de los Lagos (70 % varones y 30 % mujeres) de un centro educativo de dependencia particular subvencionado y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico de clase media.

43 estudiantes de la región de Coquimbo (46.5 % varones y 53.5 % mujeres) de un centro de dependencia corporación municipal de educación y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico de clase vulnerable,

60 estudiantes de la región de Coquimbo (50 % varones y 50 % mujeres) de un centro educativo de dependencia particular subvencionado y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico de clase media

*99 estudiantes de la región de Valparaíso (41.4 % varones y 58.6 % mujeres) de un centro educativo de dependencia particular subvencionado y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico de clase media.

4.3.2. Procedimiento/desarrollo de la investigación

En primer lugar, los investigadores obtuvieron el permiso para llevar a cabo la investigación del comité de ética de la universidad de Oviedo (referencia: 1_RRI_2022), siguiendo los principios de la declaración de Helsinki (1964). En segundo lugar, el primer autor contactó con diferentes colegios y explicó vía telemática el proyecto a todos los directivos interesados. Se les pidió que explicaran el proyecto a los estudiantes implicados y a sus progenitores o representantes legales, enviándoles un consentimiento informado para que estos lo firmaran si deseaban que sus hijos participasen. Solo cuando se recibieron todos los consentimientos informados, el mismo investigador se desplazó a cada uno de los colegios implicados para obtener los datos del estudio. La aplicación del instrumento de recogida de información tuvo lugar durante el horario lectivo, en forma presencial, en ausencia de docentes o directivos y dirigida solo por el investigador. Se recordó al alumnado la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento; así como la confidencialidad y el anonimato de todas las respuestas, siguiendo los requerimientos de la Asociación Americana de Psicología (2017). Todos los datos fueron recogidos en un periodo temporal de un mes al inicio del segundo trimestre del curso escolar del año 2022.

4.3.3. Instrumentos de recogida de información

Para la presente investigación se ha considerado el nuevo documento referencial competencial “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE) del año 2021. Este documento incluye cuatro dominios: dominio A. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y dominio D. Responsabilidades profesionales. Para la presente investigación se han seleccionado dos dominios para diseñar los instrumentos de recogida de información:

*El dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, integra los estándares 5 y 6. El estándar 5 incluye tres focos: el primer foco, *Promoción de un ambiente de respeto y valoración de la diversidad*, tiene tres descriptores (e.g. 1. “Promueve relaciones sociales de respeto, cercanía, honestidad y mismas oportunidades en las interacciones o diálogos de aprendizaje dentro y fuera del aula”), el segundo foco, *Promoción de un ambiente para la buena*

convivencia, presenta seis descriptores (e.g. 6. “Plantea estrategias que permitan la resolución dialogada, razonable y pacífica de conflictos o burlas entre mis compañeros/as”) y el tercer foco, *Gestión de un ambiente organizado*, incluye tres descriptores (e.g. 11. “Establece las responsabilidades que debemos asumir en las tareas o actividades de aprendizaje, definiendo tiempos o momentos relevantes a considerar”). Por su parte, el estándar 6 incluye dos focos, el primer foco, *Apoyo al desarrollo socioemocional*, presenta tres descriptores (e.g. 19. “Implementa estrategias para desarrollar habilidades que favorezcan relaciones positivas, manejo de situaciones desafiantes y el cuidado mental y físico”) y el segundo foco, *Formación ciudadana*, incluye cinco descriptores (e.g. 24. “Genera oportunidades para desarrollar habilidades necesarias para desenvolvernó como ciudadanos digitales, capaces de investigar y resolver problemas”). En total, el cuestionario del dominio B utilizado en el presente estudio incorporó 24 descriptores.

*El dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, integra los estándares 7, 8 y 9. El estándar 7 incluye cuatro focos: el primer foco, *Comunica y demuestra altas expectativas*, tiene cuatro descriptores (e.g., 1. “Comunica y demuestra a todos los/as estudiantes las expectativas de aprendizajes, los criterios y procedimientos evaluativos como una instancia reflexiva de los esfuerzos necesarios para alcanzarlos”), el segundo foco, *Comunicación de objetivos, instrucciones y conocimientos*, presenta cinco descriptores (e.g., 7. “Presenta actividades motivadoras y creativas en el inicio de clase para incentivar la participación activa y diálogo reflexivo de sus estudiantes que permitan la conexión con los contenidos de la clase”), el tercer foco, *Participación de los estudiantes*, incluye tres descriptores (e.g., 12. “Apoya el desarrollo de sus estudiantes para transitar gradualmente desde un trabajo guiado a uno autónomo, utilizando diversos recursos educativos e incluyendo las tecnologías digitales”) y el foco cuatro, *Ajuste de la práctica pedagógica*, tiene un solo descriptor (e.g., 13. “Ajusta las actividades de clases en función de las necesidades, respuestas y progresión de las tareas o trabajos de sus estudiantes”). Por su parte, el estándar 8 incluye tres focos: el primer foco, *Pensamiento crítico*, presenta tres descriptores (e.g., 14. “Implementa actividades de aprendizaje en el aula que estimulen el pensamiento crítico de sus estudiantes, a través de metodologías de proyectos, debates, portafolio, creaciones artísticas o promoción de vida saludable”), el segundo foco, *Pensamiento creativo*, incluye dos descriptores (e.g., 18. “Implementa actividades de aprendizaje que estimulen la creación original para el logro de los objetivos de aprendizaje (producción artística y literaria,

elaboración de proyectos, generación de ideas y soluciones originales”) y el tercer foco, *Metacognición*, tiene dos descriptores (e.g., 20. “Implementa diferentes actividades a sus estudiantes que permitan identificar, comprender y resolver las actividades que realizan de forma autónoma”). Por último, el estándar 9 incluye tres focos: el primer foco, *Criterios de evaluación y monitoreo del aprendizaje*, presenta cinco descriptores (e.g., 21. “Explica a sus estudiantes los criterios de evaluación, alineados al objetivo de aprendizaje, entregándoles ejemplos de los desempeños esperados”), el segundo foco, *Retroalimentación*, tiene cuatro descriptores (e.g., 26. “Ofrece oportunamente retroalimentación descriptiva y acciones de mejoras, basándose en los criterios e instrumentos de evaluación para reflexionar de las fortalezas y debilidades de los aprendizajes logrados”) y el tercer foco, *Autoevaluación de los aprendizajes*, incluye dos descriptores (e.g., 30. “Enseña y guía a sus estudiantes a usar criterios, indicadores y atributos en las instancias de auto y coevaluación, con el propósito de observar su aprendizaje y el de otros”). En total, el cuestionario del dominio C utilizado en el presente estudio incorporó 31 descriptores.

BLOQUE 3. ESTUDIOS EMPÍRICOS

Capítulo 5. Estudios empíricos

5.1. Estudio I. Diseño y validación de los instrumentos de recogida de datos

5.1.1. Análisis de datos

La estructura arquitectónica original del documento “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE) plantea su uso como una lista de estándares de desempeño y focos orientadores que permitan observar a un docente por parte de otro docente o directivo, pero sin ningún tipo de valoración concreta. Por eso, el primer objetivo específico de esta investigación fue diseñar dos cuestionarios en base al documento oficial del Ministerio de Educación de Chile, “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE), uno para el dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y otro para el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” para obtener información desde la perspectiva del alumnado. El planteamiento de este objetivo tiene el propósito de elevar la calidad psicométrica a través del diseño de instrumentos de recogida de información con adecuadas propiedades psicométricas que incluye la elaboración de una escala tipo Likert de respuestas que consideren un conjunto de categorías o cuantificadores lingüísticos de frecuencia que permitan obtener información de mayor detalle y precisión de parte de los participantes acerca de la frecuencia de aplicación en el aula de los estándares de los dominios B y C. Por lo tanto, siguiendo a Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) entre los pasos que se deben seguir para la construcción de un test que tenga adecuadas propiedades psicométricas se incluye la elaboración de una escala de respuesta para los participantes. En este sentido, Cañadas y Sánchez (1998) consideran que un conjunto de categorías o cuantificadores lingüísticos de frecuencia (e.g., *nunca, a veces, siempre*) o de cantidad (e.g., *nada, algo, todo*) permite una menor ambigüedad en las respuestas y una posibilidad de obtener más información y de mayor detalle. En base a todo esto, se diseñaron dos cuestionarios en formato escala Likert con estructura de respuesta de cinco puntos: 1. *Nunca*, 2. *Pocas veces*, 3. *Neutra (indiferente)*, 4. *Bastantes veces*, con 24 descriptores de desempeño obtenidos desde los estándares 5 y 6 del dominio B. *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* y con 31 descriptores de desempeño obtenidos de los estándares 7, 8 y 9 del dominio C. *Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes*. Por lo tanto, esta acción organizativa fue el primer paso realizado para elevar la calidad psicométrica de los instrumentos diseñados para los dominios B y C.

El segundo paso realizado para intentar elevar la calidad psicométrica de los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) fue incluir las siguientes frases introductorias antes de cada estándar del dominio B: estándar 5: “Respecto al ambiente de clase, mis profesores...” y estándar 6: “Respecto a nuestro desarrollo social y emocional, mis profesores...”. En el dominio C se siguió el mismo procedimiento, incluyendo las siguientes frases introductorias: estándar 7: “Respecto al logro de aprendizajes, mis profesores...”, estándar 8: “Respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento, mis profesores...” y estándar 9: “Respecto a la evaluación, mis profesores...”.

El tercer paso realizado para intentar elevar la calidad psicométrica de los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) fue revisar los ítems originales de los dominios B y C y reformularlos para lograr una mejor comprensión por parte de los futuros usuarios: estudiantes de secundaria (Muñiz *et al.*, 2005). Para ello, dos profesores universitarios con experiencia previa en elaboración/adaptación de cuestionarios revisaron todos los ítems y acordaron las adaptaciones necesarias. A continuación, se llevó a cabo un proceso de depuración: una pequeña muestra de estudiantes (n= 10), de similares características a la población-diana del estudio, revisó todos los ítems para detectar problemas de comprensión o erratas y hacer las modificaciones necesarias en la versión final de los cuestionarios.

En base a todo lo anterior, el documento EPDMBE, que originariamente plantea su uso por docentes o directivos, fue modificado para que en el presente estudio fuese utilizado por el alumnado y dar cumplimiento así a los objetivos de la investigación (estos instrumentos se encuentran en los anexos n°1 y n°2).

Todos los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS versión 22.0 (IBM, Chicago, IL). Con el objetivo de contrastar la escala de medida propuesta se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC). El análisis inicial del documento final examinó la normalidad multivariante de los indicadores. Los resultados del coeficiente de curtosis multivariado (coeficiente de Mardia = 103.50) indicó que la muestra presentaba una distribución no-normal (Mardia, 1974). Por este motivo se decidió utilizar el programa EQS 6.2 (Bentler, 2005). Se realizó el análisis en base al estadístico Satorra-Bentler chi-cuadrado (S-B χ^2 ; Satorra y Bentler, 1994) y a los

estimadores estándares robustos, en lugar del habitual estadístico de máxima verosimilitud chi-cuadrado ($ML\chi^2$), ya que sirve como corrección para χ^2 cuando las suposiciones de distribución son violadas (Curran *et al.*, 1996). La bondad del ajuste de los datos se determinó sobre la base de criterios múltiples (Byrne, 2008): como índice de ajuste incremental se empleó la versión robusta del *Comparative Fit Index* (*CFI), como medida de los índices de ajuste absoluto se utilizó la versión robusta del *Root Mean Square Error Aproximation* (*RMSEA) y el *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR). Para completar el análisis también se incluyó el intervalo de confianza al 90% proporcionado por el *RMSEA (Steiger, 1990).

5.1.2. Resultados

Desafortunadamente, los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio mostraron que el modelo no se ajustaba bien a los datos: $S-B\chi^2(143) = 2374.61, p < .078$; *CFI = 0.853; *RMSEA (90% CI) = 0.021 (0.035-0.038); SRMR = 0.11. No obstante, los alphas de Cornbach de cada uno de los dominios sí que fueron satisfactorios y mostraron que los instrumentos podían ser usados en la investigación para obtener datos. Los resultados exactos se presentan en cada uno de los estudios posteriores.

5.1.3. Discusión

Como se ha descrito en los párrafos de este capítulo, el primer objetivo de esta investigación fue diseñar y validar dos instrumentos (cuestionarios) de recogida de información para elevar la calidad psicométrica de los dominios B y C de los “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE) para obtener información desde la perspectiva del alumnado, y los resultados mostraron que este objetivo se logró tan solo de manera parcial: se consiguió elevar la calidad psicométrica del documento de dominios y transformarlo para ser usado por los estudiantes, pero no se logró validar los instrumentos.

Incorporar una escala de respuestas para los participantes, supone uno de los pasos indicados en la literatura científica para construir un instrumento que tenga adecuadas propiedades psicométricas (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Como señalan Cañadas y Sánchez (1998), unos cuantificadores lingüísticos de frecuencia (e.g. *nunca, a veces, siempre*) o de cantidad (e.g., *nada,*

algo, todo) permiten una menor ambigüedad en las respuestas de los participantes y una posibilidad de conseguir más información y de mayor detalle de ellos. De hecho, esta transformación permitió obtener, por primera vez, datos cuantitativos a través de los EPDMBE y poder comparar opiniones de poblaciones diferentes de estudiantes.

Entre las causas que podrían explicar la no consecución de la validación figuran dos especialmente: la gran similitud entre muchos de los ítems de los factores y la similitud entre los factores mismos. En el futuro debería intentar elaborarse instrumentos tomando como referencia los dominios B y C, pero teniendo cuidado de no repetir ítems y/o factores.

5.2. Estudio II. Estándares 5 y 6 del dominio B. “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”

5.2.1. Análisis de datos

Todos los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS versión 22.0 (IBM, Chicago, IL). En primer lugar, se comprobó la normalidad de los datos recogidos a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, encontrándose que estos no seguían una distribución normal ($p < .005$). No obstante, Blanca *et al.* (2017) señala que cuando la asimetría y la kurtosis se sitúan entre -1 y $+1$ las pruebas estadísticas paramétricas pueden ser usadas. En el presente estudio, estos fueron de $.244$ y $.483$ respectivamente. Por lo tanto, a partir de este momento se utilizaron pruebas estadísticas paramétricas. En concreto se llevaron a cabo estadísticos descriptivos e inferenciales (Análisis de la varianza: ANOVA de un factor). Finalmente, se calculó el tamaño del efecto (η^2).

5.2.2. Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis de la fiabilidad del cuestionario ad hoc utilizado, obteniéndose un alpha de Cronbach global de $.905$ y parciales de $.844$ para el estándar 5 y de $.839$ para el estándar 6. Todos ellos se consideran muy adecuados. En segundo lugar, los resultados se analizaron en función de la región de procedencia de los colegios participantes. La tabla 1 muestra los resultados descriptivos y los de la ANOVA de un factor realizada al estándar 5. Estos últimos indican que varios ítems (descriptores) presentan diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes regiones (en negrita en la tabla) : ítem 4: $F(3, 6.17) = 5.692, p < .001$ (menor en Coquimbo y Valparaíso), $\eta^2 = .039$; ítem 11: $F(3, 3.40) = 3.445, p = .027$ (menor en Coquimbo), $\eta^2 = .022$; ítem 14: $F(3, 7.54) = 5.864, p < .001$ (menor en Valparaíso), $\eta^2 = .043$; ítem 15: $F(3, 5.23) = 3.816, p = .007$ (menor en Valparaíso), $\eta^2 = .028$. El resto de los ítems se mostraron similares en todas las regiones.

Tabla 1*Estándar 5. Medias, desviaciones estándar y ANOVA de un factor.*

Respecto al ambiente de clase, mis profesores...	Región	Media	DT
1. Promueven relaciones sociales de respeto, cercanía, honestidad y mismas oportunidades en las interacciones o diálogos de aprendizaje dentro y fuera del aula	Metropolitana	3.74	0.96
	Los Lagos	3.82	1.14
	Coquimbo	3.72	1.14
	Valparaíso	3.93	0.90
	Total	3.80	1.00
2. Valoran el respeto por la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas	Metropolitana	4.23	0.94
	Los Lagos	4.13	1.09
	Coquimbo	4.12	1.09
	Valparaíso	4.01	1.04
	Total	4.14	1.01
3. Abordan oportunamente situaciones que ponen en riesgo el ambiente de respeto en el aula y cualquier manifestación de discriminación, que atenten contra la dignidad de sus estudiantes	Metropolitana	3.14 ^a	1.40
	Los Lagos	3.63 ^a	1.30
	Coquimbo	2.67 ^a	1.44
	Valparaíso	3.31 ^a	1.34
	Total	3.21	1.39
4. Facilitan oportunidades para aprender en un ambiente emocionalmente seguro, de confianza y de comprensión recíproca de mis intereses y motivos del otro	Metropolitana	3.77 ^a	1.04
	Los Lagos	3.98 ^a	1.08
	Coquimbo	3.44 ^{ab}	1.16
	Valparaíso	3.37 ^b	0.95
	Total	3.66	1.06
5. Proponen actividades colaborativas para trabajar la comunicación, tolerancia y la autoestima, referida a la responsabilidad y aceptación de mis fortalezas y debilidades	Metropolitana	3.42	1.17
	Los Lagos	3.68	1.20
	Coquimbo	3.60	1.29
	Valparaíso	3.32	1.14
	Total	3.46	1.18
6. Plantean estrategias que permitan la resolución dialogada, razonable y pacífica de conflictos o burlas entre mis compañeros/as	Metropolitana	3.74	1.06
	Los Lagos	3.70	1.29
	Coquimbo	3.37	1.46
	Valparaíso	3.46	1.24
	Total	3.62	1.20
7. Previenen situaciones de conflicto a través de normas conocidas, con foco en la reflexión valórica y emocional	Metropolitana	3.61	1.03
	Los Lagos	3.68	1.29
	Coquimbo	3.28	1.33
	Valparaíso	3.36	1.15
	Total	3.52	1.15
8. Abordan de manera reflexiva y como espacio de aprendizaje conductas y valores que podrían afectar el buen diálogo y las relaciones sociales entre mis compañeros/as y el/la profesor/a	Metropolitana	3.50	1.16
	Los Lagos	3.78	1.12
	Coquimbo	3.12	1.38
	Valparaíso	3.51	1.21
	Total	3.50	1.20
9. Involucran a mi madre, padre o apoderado en una reflexión para abordar, orientar y así, dar solución a posibles problemas de convivencia escolar en el aula	Metropolitana	3.21	1.36
	Los Lagos	3.10	1.31
	Coquimbo	3.12	1.38
	Valparaíso	3.10	1.33
	Total	3.15	1.35

10. Generan momentos para reflexionar de la importancia del respeto, del buen trato y valores para prevenir y resolver conflictos	Metropolitana	3.75	1.03
	Los Lagos	3.62	1.22
	Coquimbo	3.86	1.10
	Valparaíso	3.70	1.22
	Total	3.73	1.12
11. Establecen las responsabilidades que debemos asumir en las tareas o actividades de aprendizaje, definiendo tiempos o momentos relevantes a considerar	Metropolitana	3.96 ^a	0.95
	Los Lagos	4.05 ^a	1.01
	Coquimbo	3.53 ^a	1.24
	Valparaíso	4.10 ^a	0.92
	Total	3.96	1.00
12. Organizan los recursos educativos, los espacios necesarios y seguros en el aula para la óptima realización de nuestras tareas o actividades de aprendizaje	Metropolitana	3.77	1.00
	Los Lagos	3.75	1.12
	Coquimbo	3.37	1.29
	Valparaíso	3.73	0.94
	Total	3.71	1.05
13. Organizan claramente las actividades e interacciones para que tengan un orden y propósito, y comprendamos qué hacer, cómo hacer y para qué hacerlo	Metropolitana	3.80 ^a	1.06
	Los Lagos	3.55 ^{ab}	1.24
	Coquimbo	3.21 ^b	1.45
	Valparaíso	3.72 ^{ab}	1.10
	Total	3.67	1.16
14. Muestran preocupación e interés por los avances de aprendizaje de todos sus estudiantes, brindando orientación y atención efectivas	Metropolitana	3.93 ^a	0.92
	Los Lagos	3.60 ^{ab}	1.22
	Coquimbo	3.51 ^{ab}	1.47
	Valparaíso	3.34 ^b	1.23
	Total	3.67	1.15
15. Propician oportunidades y desafíos de aprendizaje colaborativos para que participemos, ejecutemos y percibamos con placer la utilidad de las actividades de aprendizaje	Metropolitana	3.80 ^a	1.04
	Los Lagos	3.60 ^{ab}	1.38
	Coquimbo	3.63 ^{ab}	1.34
	Valparaíso	3.29 ^b	1.15
	Total	3.61	1.18

Nota: Superíndices distintos en el mismo ítem señalan diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.05$; DT = Desviación Típica.

Por su parte, la tabla 2 muestra los resultados descriptivos y los de la ANOVA de un factor realizada al estándar 6. Estos últimos indican que diferentes ítems presentaban diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes regiones: ítem 16: $F(3, 6.17) = 5.692, p < .001$ (menor en Coquimbo y Valparaíso), $\eta^2 = .023$; ítem 18: $F(3, 3.68) = 2.742, p = .037$ (menor en Valparaíso), $\eta^2 = .020$; ítem 19: $F(3, 5.01) = 3.612, p = .002, \eta^2 = .034$ (menor en Valparaíso); ítem 20: $F(3, 7.39) = 5.437, p = .001$ (menor en Valparaíso), $\eta^2 = .037$; ítem 21: $F(3, 3.72) = 3.437, p = .023$ (menor en Coquimbo), $\eta^2 = .022$; ítem 23: $F(3, 3.72) = 3.437, p = .043$ (menor en Coquimbo), $\eta^2 = .019$. El resto de los ítems se mostraron similares en todas las regiones.

Tabla 2*Estándar 6. Medias, desviaciones estándar y ANOVA de un factor.*

Respecto a nuestro desarrollo social y emocional, mis profesores...	Región	Media	DT
16. Comprenden el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/as	Metropolitana	3.48 ^a	1.16
	Los Lagos	3.45 ^{ab}	1.35
	Coquimbo	3.08 ^b	1.36
	Valparaíso	3.13 ^{ab}	1.12
	Total	3.30	1.21
17. Promueven la práctica de habilidades sociales tales como la escucha, la empatía y la asertividad que faciliten la interacción con mis compañeros/as y con los adultos	Metropolitana	3.67	1.03
	Los Lagos	3.83	1.16
	Coquimbo	3.72	1.09
	Valparaíso	3.66	1.01
	Total	3.70	1.05
18. Implementan estrategias para desarrollar habilidades para identificar nuestras aptitudes e intereses personales	Metropolitana	3.35 ^{ab}	1.14
	Los Lagos	3.58 ^a	1.13
	Coquimbo	3.19 ^{ab}	1.23
	Valparaíso	3.06 ^b	1.15
	Total	3.31	1.16
19. Implementan estrategias para desarrollar habilidades que favorezcan relaciones positivas, manejo de situaciones desafiantes y el cuidado mental y físico	Metropolitana	3.56 ^a	1.15
	Los Lagos	3.67 ^a	1.10
	Coquimbo	3.18 ^{ab}	1.38
	Valparaíso	3.13 ^b	1.16
	Total	3.45	1.19
20. Promueven oportunidades para desarrollar conocimientos y habilidades para valorar la diversidad y establecer relaciones con personas de diferentes grupos culturales y étnicos en una sociedad multicultural	Metropolitana	3.65 ^a	1.11
	Los Lagos	3.67 ^a	1.23
	Coquimbo	3.41 ^{ab}	1.27
	Valparaíso	3.09 ^b	1.16
	Total	3.49	1.18
21. Promueven experiencias de aprendizaje vinculadas al desarrollo de los valores de la vida democrática y el respeto por los derechos humanos	Metropolitana	3.81 ^a	1.02
	Los Lagos	3.87 ^a	1.03
	Coquimbo	3.47 ^b	1.24
	Valparaíso	3.58 ^{ab}	0.98
	Total	3.70	1.05
22. Promueven oportunidades para conocer nuestros derechos y responsabilidades, participando de forma ética, responsable y tolerante dentro del aula	Metropolitana	3.83	1.04
	Los Lagos	3.83	1.16
	Coquimbo	3.51	1.18
	Valparaíso	3.65	1.10
	Total	3.75	1.09
23. Promueven oportunidades para desarrollar actitudes y conductas de responsabilidad personal y social, orientadas al cuidado y preservación del medio ambiente y sus recursos	Metropolitana	3.79	1.03
	Los Lagos	3.90	1.33
	Coquimbo	3.66	1.17
	Valparaíso	3.44	1.12
	Total	3.69	1.13
24. Generan oportunidades para desarrollar habilidades necesarias para desenvolvemos como ciudadanos digitales, capaces de investigar y resolver problemas	Metropolitana	3.66	1.13
	Los Lagos	3.62	1.22
	Coquimbo	3.47	1.24
	Valparaíso	3.26	1.23
	Total	3.52	1.19

Nota: Superíndices distintos en el mismo ítem señalan diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.05$; DT = Desviación Típica.

En segundo lugar, se realizaron los análisis de los datos obtenidos en función del género (ANOVA) y se encontraron diferencias estadísticamente significativas solo en el ítem 4: $F(1, 7.61) = 6.982, p = .009$, a favor de los varones (3.81 ± 1.04 frente a 3.50 ± 1.05), $\eta^2 = .027$. Finalmente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del curso de los participantes.

5.2.3. Discusión

El segundo objetivo específico de esta investigación fue conocer las percepciones de una muestra amplia del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio B por parte de sus profesores. Los resultados mostraron diferencias significativas en algunos de los descriptores en las regiones de Coquimbo y Valparaíso en concreto del estándar 5 y del estándar 6. La hipótesis inicial planteada en base a este objetivo fue: el desempeño de las competencias docentes del dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje será percibido por los estudiantes de manera diferente según el centro educativo y, los resultados la apoyaron parcialmente, ya que solo en algunos descriptores hubo diferencias estadísticamente significativas entre las distintas regiones evaluadas. En las regiones de Coquimbo y de Valparaíso los estudiantes participantes reflejaron puntuaciones significativamente más bajas acerca de la aplicación en el aula por parte del profesorado de los descriptores competenciales del dominio B que sus compañeros de las regiones Metropolitana y de los Lagos. Estas diferencias se pueden apreciar en los descriptores (ítems) 4, 11, 13, 14, 15 y 18 que abordan la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje focalizado en la adecuada *gestión de un ambiente organizado*, en donde los estudiantes de Coquimbo y Valparaíso percibieron que sus docentes los desarrollaban con menor frecuencia en el aula. Estos descriptores son esenciales para una gestión organizacional que establezca expectativas de aprendizaje (cómo aprenderán, qué aprenderán y para qué aprenderán), normas, rutinas para las transiciones entre actividades y la utilización de recursos educativos que favorezcan el desarrollo de los procesos de aprendizaje en el aula (Coll, 1991; Coll, 2018), de modo que, prevalezca el foco de luz en una organización que considere estudiantes heterogéneos con y sin necesidades especiales, con talentos y habilidades que estén distribuidas de manera desigual para favorecer las diferencias y asegurar una escolarización participativa-colaborativa en un grato ambiente de aprendizaje (Ahrbeck, 2014). De la misma manera, dichos descriptores abordan ámbitos relevantes relacionados con la

organización de las tareas y la responsabilidad del alumnado, en sus desafíos de aprendizajes individuales, en propiciar oportunidades de aprendizajes colaborativos que promuevan la participación, la aptitud y los intereses personales permitiéndoles percibir el avance de sus aprendizajes (UNESCO, 2020a).

Por otro lado, Simons (1997) menciona que el aprendizaje activo se desarrolla en el momento que el docente estimula al estudiante hacer uso de sus habilidades cognitivas y la toma decisiones que permitan dar sentido a la interacción de la experiencia de aprendizaje, en donde manipula, práctica y diseña el producto final que concretará como evidencia de lo aprendido. De lo anterior, se puede reflexionar, la importancia del rol del profesorado en la organización intencionada de acciones pedagógicas concatenadas (espacio, tiempo, recursos y estrategias) que susciten el accionar cognitivo y actitudinal de los educandos permitiéndoles asumir un compromiso activo y reflexivo, alicientes necesarios para afrontar individual y grupalmente los diferentes desafíos en sus actividades de aprendizaje que serán encomendadas, de modo que, esta intencionalidad pedagógica disemine escenarios de aprendizajes colaborativos, solidarios y significativos en las aulas (UNESCO, 2022a). Comprendiendo que el aprendizaje colaborativo es la organización pedagógica intencionada para que los estudiantes trabajen en parejas o en grupos asumiendo compromisos, tareas o roles de manera activa para que todos puedan colaborar y contribuir equitativamente en el logro de los objetivos de aprendizajes determinados en una asignatura (Barkley *et al.*, 2012), resaltando un sello social y solidario, en donde el alumnado nutre su aprendizaje con lo que sabe, lo que aprende y con lo que adquiere de sus pares (Pascual-Arias *et al.*, 2022). Por ello, la organización e implementación del aprendizaje colaborativo es elemental en el aprendizaje de los estudiantes, ya que desafía al estudiante a comunicarse entre pares para dialogar, explicar y reflexionar en base a su experiencia de aprendizaje (Watkins *et al.*, 2007), favoreciendo la autonomía, motivación, solidaridad y una participación activa para relacionarse con sus compañeros con el propósito de dar cumplimiento a las diferentes tareas que debe resolver, comprender y explicar para alcanzar sus aprendizajes (León *et al.*, 2023). En consecuencia, se puede inferir que el aprendizaje colaborativo es una valiosa herramienta para enfrentar las exigencias del mundo actual, dado que para el alumnado es un escenario propicio para dialogar, compartir y generar ideas en los procesos de aprendizajes, sin duda, su intencionalidad organizativa tiene efectos positivos en la mejora de los aprendizajes escolares. De igual modo, existe otro

aspecto elemental que incide en la efectividad del aprendizaje colaborativo que es el compromiso inherente del profesorado para generar escenarios que faciliten las herramientas y estrategias necesarias para la gestión de las actividades de aprendizajes, su participación y el tiempo asignado de interacción entre los actores del proceso (García y Gaviria, 2021). Los escenarios de colaboración en el aula serán un aliciente para cimentar la inclusión y la equidad como pilares fundamentales que brinden a todos los educandos las mismas oportunidades de aprendizajes para alcanzar su máximo potencial, indistintamente de su origen étnico, características personales, familiares, sociales, de género, edad, religión, nivel socioeconómico, con discapacidad o con necesidades educativas especiales (OECD, 2022; UNESCO, 2016).

Por otra parte, los descriptores (ítems) 19, 20 y 21 abordan cuestiones relacionadas con la *creación de un ambiente de aula emocionalmente seguro, de relaciones sociales positivas, de respeto a la diversidad cultural y a los valores democráticos*, y los estudiantes de las regiones de Coquimbo y Valparaíso señalaron que sus docentes los desarrollaban con menor intensidad que sus compañeros de las regiones Metropolitana y los Lagos. Estos estudiantes percibieron que sus docentes trabajaban con menor frecuencia estos descriptores competenciales esenciales para crear grupos que puedan trabajar unidos, motivados y comprometidos en sus procesos de aprendizajes con un enfoque de cooperación y, en consecuencia, promover una sociedad más inclusiva, diversa, democrática y tolerante. Los resultados muestran descriptores competenciales que se aplican con menor frecuencia en el aula. En este sentido un ambiente propicio de aula debe considerar dos aspectos inherentes que son la integración e inclusión, por un lado, la integración como una instancia para adaptar al estudiante en experiencias escolares con medios didácticos adecuados que permitan el desarrollo del aprendizaje y bajo el mismo dial la inclusión, para adaptar la escuela a las necesidades y requerimientos de los estudiantes y, la adaptación del currículo escolar, concretamente en ajustes al diseño curricular de aula que permitan realizar las adecuaciones de estrategias metodológicas necesarias con un sello innovador (Espinoza *et al.*, 2020; Casanova, 2016). En base a todo lo anteriormente expuesto, la educación inclusiva es un componente esencial, porque exige una modificación sustantiva en las concepciones educativas, en los modos de enseñar, aprender y evaluar, en la organización del centro educativo y en la cultura docente (Carbonell, 2015), por ello, los estudios nos indican si bien la aptitud y actitud de los educandos es importante, también es necesario la autoeficacia del profesorado para organizar e implementar adecuadas

estrategias para la gestión del aula (González-Mayorga y Rodríguez-Esteban, 2023), siendo una herramienta competencial necesaria para afrontar situaciones nuevas o complejas en bases a sus propias competencias adquiridas a través de los años de experiencia, con las cuales sea capaz de hacer frente a situaciones nuevas, de modo que un docente pueda diseñar una mejor enseñanza para que todos las y los estudiantes puedan aprender juntos en un objetivo común de aprendizaje (Greiner *et al.*, 2020).

La literatura científica resalta una relación entre un clima de aula socialmente positivo con un buen rendimiento escolar y adquisición de aprendizajes efectivos, por ello, un buen clima de aula dependerá de las herramientas, actividades y estrategias que considere el profesorado para establecer relaciones de confianza, compromiso y comunicación que favorezcan la interacción del alumnado y el docente, pero asimismo, originando espacio de reflexión entre el alumnado para comprender sus aprendizajes y saber cómo mejorarlos para seguir avanzando (Villanueva, 2020). En este sentido, Triana y Velásquez (2014) indica que un clima emocional positivo en el aula aportará al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y conductuales, las cuales serán bondades para un mejor rendimiento del proceso educativo de los educandos.

Para el autor Jackson (2013), la interacción comunicacional es una herramienta necesaria para dar apoyo a los estudiantes en sus aprendizajes. Por ello, los autores consignan la relevancia del seguimiento y apoyo permanente que debe tener el profesorado con los estudiantes para dar cumplimiento a tareas formativas y sumativas (Paneiva *et al.*, 2021), tal como lo expone un reciente estudio que confirma que estudiantes de secundaria percibieron que el apoyo proporcionado por el profesorado tiene implicancia en pronosticar sus niveles acerca del ámbito emocional, conductual y cognitivo, y así, lo evidencia precisando que cuando los estudiantes perciben apoyo informacional de orientaciones acerca de su comportamiento o *feedback* para mejorar sus aprendizajes, esta acción, conlleva a tener estudiantes motivados, felices y deseosos de aprender (Izar-de-la-Fuente *et al.*, 2023).

5.3. Estudio III. Estándares 7, 8 y 9 del dominio C. “Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes”

5.3.1. Análisis de datos

Todos los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS versión 22.0 (IBM, Chicago, IL). Se comprobó la normalidad de los datos recogidos a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, encontrándose que estos no seguían una distribución normal ($p < 0.005$). No obstante, Blanca *et al.* (2017) señala que cuando la asimetría y la kurtosis se sitúan entre -1 y $+1$ las pruebas estadísticas paramétricas pueden ser usadas. En estos datos fueron de $-.299$ y $.363$ respectivamente. Por lo tanto, a partir de este momento se utilizaron pruebas estadísticas paramétricas. En concreto se llevaron a cabo estadísticos descriptivos e inferenciales (Análisis de la varianza: ANOVA).

5.3.2. Resultados

En primer lugar, los resultados se analizaron en función de la región de procedencia de los colegios participantes. La tabla 3 muestra los resultados descriptivos y los de la ANOVA de un factor realizada al estándar 7. Estos últimos indican que varios ítems (descriptores) presentaban diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes regiones (en negrita en la tabla): #2: $F(3, 4.15) = 3.244, p = .022$ (menor en Valparaíso); #3: $F(3, 7.16) = 4.914, p = .002$ (menor en Valparaíso), y #4: $F(3, 7.65) = 5.253, p = .001$ (menor en Valparaíso). El resto de los ítems (descriptores) se mostraron similares en todas las regiones.

Tabla 3*Estándar 7. Medias, desviaciones estándar y ANOVA de un factor.*

Respecto al logros de aprendizajes, mis profesores...	Región	Media	DT
1. Comunican y demuestra a todos los/as estudiantes las expectativas de aprendizajes, los criterios y procedimientos evaluativos como una instancia reflexiva de los esfuerzos necesarios para alcanzarlos	Metropolitana	3.61	1.08
	Los Lagos	3.43	1.22
	Coquimbo	3.46	1.25
	Valparaíso	3.58	1.17
	Total	3.54	1.15
2. Aplican estrategias (acciones) motivacionales para conseguir involucramiento y perseverancia en las actividades de aprendizaje	Metropolitana	3.59 ^a	1.15
	Los Lagos	3.48 ^{ab}	1.25
	Coquimbo	3.51 ^{ab}	1.06
	Valparaíso	3.15 ^b	1.07
	Total	3.45	1.14
3. Implementan estrategias (acciones) para fortalecer la autoestima académica y capacidades, mediante el reconocimiento explícito de los logros de aprendizaje	Metropolitana	3.32 ^a	1.15
	Los Lagos	3.53 ^a	1.24
	Coquimbo	3.28 ^{ab}	1.26
	Valparaíso	2.85 ^b	1.20
	Total	3.23	1.22
4. Ayudan a los estudiantes a identificar expectativas y comportamientos basados en creencias sobre género que generan desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres	Metropolitana	3.55 ^a	1.22
	Los Lagos	3.47 ^{ab}	1.26
	Coquimbo	3.42 ^a	1.21
	Valparaíso	2.96 ^b	1.12
	Total	3.37	1.22
5. Comunican con claridad los objetivos de aprendizaje y propone actividades colaborativas para facilitar la comprensión de las metas que debemos alcanzar	Metropolitana	3.69	1.12
	Los Lagos	3.72	1.12
	Coquimbo	3.59	1.10
	Valparaíso	3.39	1.11
	Total	3.60	1.14
6. Entregan indicaciones e instrucciones claras para el buen desarrollo de los trabajos o tareas, y ofrece apoyos específicos a estudiantes que lo requieran	Metropolitana	3.85	1.05
	Los Lagos	3.77	1.22
	Coquimbo	3.68	1.22
	Valparaíso	3.63	1.07
	Total	3.74	1.12
7. Presentan actividades motivadoras y creativas en el inicio de clase para incentivar la participación activa y diálogo reflexivo de sus estudiantes que permitan la conexión con los contenidos de la clase	Metropolitana	3.29	1.16
	Los Lagos	2.87	1.37
	Coquimbo	3.15	1.38
	Valparaíso	2.88	1.20
	Total	3.10	1.27
8. Plantean preguntas en el inicio de clase para motivar la participación activa de sus estudiantes que permitan la conexión con los contenidos de la clase	Metropolitana	3.20	1.20
	Los Lagos	3.10	1.23
	Coquimbo	3.17	1.31
	Valparaíso	3.07	1.34
	Total	3.15	1.56
9. Presentan el contenido mediante un lenguaje técnico adecuado a la disciplina que enseña, planteando ejemplos de metáforas, ilustraciones, situaciones reales, experimentos, ejecuciones, manipulación de material concreto, etc..	Metropolitana	3.71	1.06
	Los Lagos	3.35	1.21
	Coquimbo	3.56	1.16
	Valparaíso	3.43	1.11
	Total	3.56	1.12

10. Involucran a sus estudiantes en el uso del aprendizaje, a través de preguntas, producciones escritas, elaboración de modelos, uso de herramientas tecnológicas, manifestaciones motrices y creaciones plásticas	Metropolitana	3.47	1.05
	Los Lagos	3.50	1.34
	Coquimbo	3.27	1.09
	Valparaíso	3.53	1.13
	Total	3.44	1.13
11. Organizan los trabajos de clases, equilibrando momentos de aprendizaje individual y colaborativo, a través de situaciones reales de aprendizaje. Ejemplo: investigación, proyectos, portafolios, debates, etc..	Metropolitana	3.41	1.13
	Los Lagos	4.70	1.12
	Coquimbo	3.48	1.07
	Valparaíso	4.56	1.22
	Total	3.50	1.14
12. Apoyan el desarrollo de sus estudiantes para transitar gradualmente desde un trabajo guiado a uno autónomo, utilizando diversos recursos educativos e incluyendo las tecnologías digitales	Metropolitana	3.68	1.00
	Los Lagos	3.43	1.25
	Coquimbo	3.50	.98
	Valparaíso	3.42	1.10
	Total	3.54	1.06
13. Ajustan las actividades de clases en función de las necesidades, respuestas y progresión de las tareas o trabajos de sus estudiantes	Metropolitana	3.51	1.10
	Los Lagos	3.43	1.29
	Coquimbo	3.46	1.14
	Valparaíso	3.30	1.08
	Total	3.44	1.13

Nota: Superíndices distintos en el mismo ítem señalan diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < .05$; DT = Desviación Típica.

La tabla 4 muestra los resultados descriptivos y los de la ANOVA de un factor realizada al estándar 8. Estos últimos mostraron que solo un ítem (descriptores) presentaba diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes regiones (en negrita en la tabla): #20: $F(3, 8.30) = 4.379$, $p = .005$ (menor en Los Lagos). El resto de los ítems (descriptores) se mostraron similares en todas las regiones.

Tabla 4*Estándar 8. Medias, desviaciones estándar y ANOVA de un factor.*

Respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento, mis profesores...	Región	Media	DT
14. Implementan actividades de aprendizaje en el aula que estimulen el pensamiento crítico de sus estudiantes, a través de metodologías de proyectos, debates, portafolio, creaciones artísticas o promoción de vida saludable	Metropolitana	3.26	1.08
	Los Lagos	3.38	1.23
	Coquimbo	3.33	1.21
	Valparaíso	3.16	1.12
	Total	3.27	1.14
15. Plantean preguntas a sus estudiantes para justificar y/o evaluar diversos argumentos, formular debates grupales sobre problemáticas concretas	Metropolitana	3.38	1.14
	Los Lagos	3.38	1.37
	Coquimbo	3.20	1.28
	Valparaíso	3.06	1.26
	Total	3.26	1.24
16. Generan espacios de participación y diálogo reflexivo con sus estudiantes que permitan la elaboración de juicios críticos y el uso del error como oportunidad de aprendizaje	Metropolitana	3.48	1.11
	Los Lagos	3.38	1.26
	Coquimbo	3.26	1.26
	Valparaíso	3.16	1.25
	Total	3.34	1.21
17. Implementan actividades de aprendizaje que estimulen el pensamiento creativo, a través de la transformación de información, creación de proyectos, obras artísticas y literarias, etc..	Metropolitana	3.42	1.11
	Los Lagos	3.28	1.37
	Coquimbo	3.37	1.17
	Valparaíso	3.24	1.12
	Total	3.35	1.17
18. Implementan actividades de aprendizaje que estimulen la creación original para el logro de los objetivos de aprendizaje (producción artística y literaria, elaboración de proyectos, generación de ideas y soluciones originales)	Metropolitana	3.39	1.03
	Los Lagos	3.25	1.27
	Coquimbo	3.40	1.20
	Valparaíso	3.39	1.17
	Total	3.37	1.14
19. Incorporan diferentes actividades de aprendizaje a sus estudiantes para estimular la reflexión sobre cómo se aproximan a posibles problemas y puedan dar soluciones	Metropolitana	3.52	1.13
	Los Lagos	3.55	1.29
	Coquimbo	3.34	1.22
	Valparaíso	3.25	1.17
	Total	3.42	1.19
20. Implementan diferentes actividades a sus estudiantes que permitan identificar, comprender y resolver las actividades que realizan de forma autónoma	Metropolitana	3.80 ^a	1.01
	Los Lagos	3.32 ^b	1.30
	Coquimbo	3.52 ^{ab}	1.16
	Valparaíso	3.58 ^{ab}	1.13
	Total	3.61 ^{ab}	1.13

Nota: Superíndices distintos en el mismo ítem señalan diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < .05$; DT = Desviación Típica.

Finalmente, la tabla 5 muestra los resultados descriptivos y los de la ANOVA de un factor realizada al estándar 9. Estos últimos mostraron que diferentes ítems (descriptores) presentaban diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes regiones: #22: $F(3, 7.78) = 4.711, p = .003$ (menor en Valparaíso); #23: $F(3, 8.24) = 5.728, p < .001$ (menor en Valparaíso); #25: $F(3, 10.35) = 7.197, p < .001$ (menor en Valparaíso); #28: $F(3, 14.54) = 7.868, p < .017$ (menor en Los

Lagos y Valparaíso); #30: $F(3, 5.83) = 4.070, p = .007$ (menor en Valparaíso) y #31: $F(3, 6.04) = 4.091, p = .007$ (menor en Valparaíso). El resto de los ítems (descriptores) se mostraron similares en todas las regiones.

Tabla 5

Estándar 9. Medias, desviaciones estándar y ANOVA de un factor.

Respecto a la evaluación, mis profesores...	Región	Media	DT
21. Explican a sus estudiantes los criterios de evaluación, alineados al objetivo de aprendizaje, entregándoles ejemplos de los desempeños esperados	Metropolitana	3.66	1.14
	Los Lagos	3.72	1.26
	Coquimbo	3.79	1.19
	Valparaíso	3.93	1.07
	Total	3.76	1.15
22. Proponen a sus estudiantes instancia de autoevaluación y de coevaluación para evaluar a sus compañeros/as	Metropolitana	3.23 ^a	1.26
	Los Lagos	2.98 ^{ab}	1.26
	Coquimbo	3.18 ^a	1.29
	Valparaíso	2.65 ^b	1.31
	Total	3.05	1.30
23. Generan espacios de participación y reflexión a sus estudiantes para determinar las actividades evaluativas más atractivas para sus futuras evaluaciones	Metropolitana	3.50 ^a	1.13
	Los Lagos	3.53 ^a	1.22
	Coquimbo	3.19 ^{ab}	1.30
	Valparaíso	2.93 ^b	1.18
	Total	3.30	1.22
24. Monitorean el nivel de comprensión del aprendizaje de sus estudiantes, mediante preguntas reflexivas y actividades colaborativas	Metropolitana	3.61	1.13
	Los Lagos	3.65	1.14
	Coquimbo	3.50	1.25
	Valparaíso	3.29	1.19
	Total	3.52	1.18
25. Utilizan los resultados de la evaluación para realizar actividades adicionales y diferenciadas que permitan fortalecer los aprendizajes o reorganizar las actividades según las necesidades de sus estudiantes	Metropolitana	3.53 ^a	1.09
	Los Lagos	3.62 ^a	1.26
	Coquimbo	3.44 ^a	1.23
	Valparaíso	2.89 ^b	1.29
	Total	3.37	1.22
26. Ofrecen oportunamente retroalimentación descriptiva y acciones de mejoras, basándose en los criterios e instrumentos de evaluación para reflexionar de las fortalezas y debilidades de los aprendizajes logrados	Metropolitana	3.46	1.15
	Los Lagos	3.37	1.20
	Coquimbo	3.28	1.24
	Valparaíso	3.27	1.18
	Total	3.36	1.18
27. Comunican a sus estudiantes oportunamente los logros de aprendizaje obtenidos en las evaluaciones, asegurándose de que comprendan el número o concepto que representa el logro del aprendizaje	Metropolitana	3.45	1.16
	Los Lagos	3.38	1.41
	Coquimbo	3.51	1.11
	Valparaíso	3.27	1.32
	Total	3.42	1.23
28. Comunican a mi madre, padre o apoderados oportunamente los logros de aprendizaje obtenidos y sus calificaciones, ofreciendo acciones para mejorar el aprendizaje	Metropolitana	3.12 ^a	1.34
	Los Lagos	2.55 ^b	1.39
	Coquimbo	2.84 ^{ab}	1.37
	Valparaíso	2.31 ^b	1.34
	Total	2.78	1.39

29. Desarrollan actividades oportunas para abordar los potenciales efectos de evaluaciones formativas (sin nota) y sumativas (con nota) en las emociones y motivación de sus estudiantes.	Metropolitana	3.36	1.13
	Los Lagos	3.40	1.42
	Coquimbo	3.32	1.13
	Valparaíso	3.10	1.35
	Total	3.30	1.23
30. Enseñan y guían a sus estudiantes a usar criterios, indicadores y atributos en las instancias de auto y coevaluación, con el propósito de observar su aprendizaje y el de otros	Metropolitana	3.31 ^a	1.16
	Los Lagos	3.33 ^a	1.11
	Coquimbo	3.28 ^a	1.27
	Valparaíso	2.83 ^b	1.21
	Total	3.20	1.21
31. Generan oportunidades para que sean sus propios estudiantes quienes, en los trabajos grupales establezcan, total o parcialmente, criterios y atributos para la evaluación de sus propios trabajos	Metropolitana	3.59 ^a	1.18
	Los Lagos	3.68 ^a	1.32
	Coquimbo	3.67 ^a	1.19
	Valparaíso	3.15 ^b	1.23
	Total	3.52	1.22

Nota: Superíndices distintos en el mismo ítem señalan diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < .05$; DT = Desviación Típica.

Se realizaron los análisis de los datos obtenidos en función del género (ANOVA) y se encontraron diferencias estadísticamente significativas solo en el ítem #4: $F(1, 7.61) = 6.982$, $p = .009$, a favor de los varones (3.81 ± 1.04 frente a 3.50 ± 1.05). Finalmente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del curso de los participantes.

5.3.3. Discusión

El tercer objetivo específico de esta investigación fue conocer las percepciones de una muestra amplia del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio C por parte de sus profesores. Los resultados mostraron diferencias significativas en algunos de los descriptores en la región de Valparaíso, en concreto tres del estándar 7 y seis del estándar 9. La hipótesis inicial planteada en base a este objetivo fue: el desempeño de las competencias docentes del dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes será percibido por los estudiantes de manera diferente según el centro educativo y, los resultados la apoyaron parcialmente, ya que solo en algunos descriptores hubo diferencias estadísticamente significativas entre las distintas regiones evaluadas. Particularmente las diferencias se encuentran en la región de Valparaíso, donde los estudiantes participantes reflejaron puntuaciones significativas más bajas acerca de la aplicación en el aula por parte del profesorado de los descriptores competenciales del dominio C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes que sus compañeros de las regiones Metropolitana, Los Lagos

y Coquimbo. Estas significativas diferencias de la región de Valparaíso se pueden apreciar en el estándar 7 en sus descriptores 2, 3 y 4 que tienen el foco en *Comunicar y demostrar altas expectativas de los estudiantes*. Estos descriptores del estándar 7 son ámbitos esenciales para comunicar con claridad los objetivos, criterios y metas de los aprendizajes que debe alcanzar el alumnado, de ahí que su implementación en el aula requiere de la diseminación de interacciones sociales entre estudiantes y docente, como también, estudiantes entre sí (MINEDUC, 2021), sin embargo muchas veces el estudiante conoce los aprendizajes del proceso didáctico, pero, desconoce cómo y en qué momento será evaluado su desempeño, por ello, es relevante que el profesorado comunique y explique claramente los criterios, los momentos y procedimientos evaluativos que garantizarán la comprensión del logro de aprendizaje de los educandos (Hattie, 2008). Esta acción pedagógica requiere del buen dominio disciplinario del profesorado, pero también de conocer las diferencias y necesidad del alumnado, de manera de generar una mejor enseñanza que decante en la luminosidad de significativos aprendizajes en el alumnado. De tal manera, de organizar un proceso de evaluación inclusiva que considere diferentes estrategias para llegar a cada una de las diferentes necesidades del alumnado y así, brindar mayor orientación y apoyo a sus aprendizajes para hacer frente a la enseñanza y a una evaluación más justa y solidaria (Calatayud, 2019). Por ende, Orozco y Moriña (2019), indican que para plasmar pedagogías inclusivas para el alumnado, es necesario la organización de metodologías y estrategias activas, cómo por ejemplo: Diseño Universal de Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Flipped Classroom, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Dialógico, Mindfulness, Simulaciones, Grupos Interactivos, Tutoría entre Iguales, Co-enseñanza y el uso de la Tecnología, siendo estos, escenarios atractivos que susciten espacios más participativos, colaborativos y solidarios para todo el alumnado. Sin duda, un diseño organizacional progresivo de la enseñanza por medio de estrategias que influyan positivamente en la interacción social, el buen diálogo y la anticipación resolutive, propiciarán la creación de un clima de aula en donde todo el alumnado pueda tener una mayor participación en sus actividades de aprendizaje (Villanueva, 2020; Cornejo y Redondo, 2001). Por consiguiente, crear un clima de relaciones positivas brindará una comunicación afectiva, socialmente segura y comprensiva de las expectativas y metas que debe lograr el alumnado, favoreciendo la retroalimentación que acompañe, motive, oriente y otorgue mayores oportunidades necesarias para el logro de los aprendizajes de todo el alumnado (Conroy

et al., 2009), este despliegue de ambiente aula favorecerá para que los errores sean una oportunidad lumínica para mejorar el aprendizaje de los educandos (Hattie, 2008).

Respecto al estándar 9 en sus descriptores 22, 23, 25 con foco en los *Criterios de evaluación y el monitoreo del aprendizaje*, el 28 focalizado en la *Retroalimentación* y el 30 y 31 con foco en la *Autoevaluación de los aprendizajes*, en donde los estudiantes de Valparaíso percibieron que sus docentes los desarrollaban con menor frecuencia en el aula. Es necesario una mayor presencia de estos componentes durante todo proceso educativo del alumnado para desarrollar una alfabetización organizada del proceso evaluativo en el aula con lineamientos que tengan el foco en el alumnado como protagonista principal, con la idea pedagógica de tener claridad y brindar una adecuada orientación acerca de lo que debe aprender y como ira aprendiendo para ser evaluado (Förster, 2017). Para los resultados de este estudio nos referiremos a un contexto evaluativo criterial bajo en un enfoque cualitativo y formativo con la intención de evaluar los procesos de formación del alumnado. Romero *et al.* (2018) consigna que la evaluación formativa en el aula orienta, ayuda, clarifica y oxigena todo proceso de enseñanza que se basa en un aprendizaje centrado en el estudiante, alicientes necesarios para que el alumnado conozca lo que debe realizar para lograr sus aprendizajes, estableciendo características esenciales que aportan directamente a alumnado, por ejemplo; mejora la motivación, aumenta la responsabilidad, fomenta la autonomía, ayuda a direccionar los problemas o barreras que surgen en el proceso y una comprensión de los aprendizajes obtenidos. La evaluación formativa ofrece una proliferación de datos útiles para entender, percibir y discernir con mayor profundidad la valorización del accionar o desempeño educativo del alumno con el propósito fundamental de tomar decisiones adecuadas para la mejora continua de aspectos; cómo van aprendiendo, cómo avanzan y sus logros de aprendizajes que ha obteniendo, cómo también lo que debe mejorar en su formación académica el alumnado, pero asimismo, para nutrir las estrategias de enseñanza del profesorado (Casanova, 2021). Es evidente que el enfoque de evaluación formativa es sinónimo de evaluación para el aprendizaje, refiriéndose a un enfoque que fomenta la práctica constante de actividades que apoyan y orientan al buen logro de aprendizaje en compañía de una interacción comunicativa de retroalimentación, siendo así la retroalimentación un catalizador del proceso educativo, pero, sobre todo, un nutriente para la mejora continua de los aprendizajes del alumnado. En las últimas décadas la literatura científica a nivel mundial resalta que el predominio de la evaluación formativa (evaluación para el aprendizaje)

brinda orientación facilitando una mejor comprensión del aprendizaje, impactando positivamente en el rendimiento académico del alumnado (Anijovich, 2019; Isamil *et al.*, 2022). Un reciente estudio revela que existe una gran resistencia del profesorado respecto del cuestionamiento de prácticas evaluativas tradicionales, siendo evidente que la evaluación formativa propone espacios de *feedback*, por ende, promueve la reflexión, originando una mayor participación del alumnado en las aulas (Carrillo-López y Hortigüela-Alcalá, 2023). Frente a esta realidad, la evaluación formativa y sumativa dialogan y no son excluyentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, hoy más que nunca es necesario que prepondere en las aulas una mayor frecuencia de procesos evaluativos bajo un enfoque formativo para monitorear, orientar y apoyar los aprendizajes del alumnado, estableciendo criterios comprensibles en un lenguaje común, tanto para el alumnado y el profesorado, siendo el *feedback* parte fundamental del proceso que facilita al alumnado la información necesaria para conocer su progreso y seguir avanzando en la ruta de aprendizajes (MINEDUC, 2019), mediante el despliegue de una variedad de estrategias evaluativas para co-construir aprendizajes en el aula entre estudiantes y docentes, de manera propiciar escenarios de autorregulación para el alumnado y también de ajustes para la enseñanza, acciones necesarias para aportar a disminuir las grandes brechas de aprendizajes en las aulas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017; García-Medina *et al.*, 2015; MINEDUC, 2023).

Ravela (2019) en su estudio recoge información muy significativa en aulas escolares de 8 países de América Latina y en ella reflexiona precisando que para generar el proceso de evaluación formativa, los estudiantes requieren de saber desde el inicio los objetivos que se esperan que logren, cómo lo logran, de qué manera serán evaluados y el propósito de logra cierto desempeño para que tenga sentido con su formación integral, este será el andamiaje para instaurar un espacio reflexivo, de autorregulación que diseminen la retroalimentación en un diálogo interactivo, donde el docente entrega una explicación valorativa y descriptiva a sus alumnos, con énfasis en una devolución descriptiva focalizada en la tarea o actividad de aprendizaje, reconociendo y expresando con claridad los logros de lo aprendido de los educandos. En su estudio se puede inferir que mayor prevalencia de retroalimentación, mayor énfasis tendrá la evaluación formativa en la acción.

Los estudios han mostrado que los métodos de retroalimentación positiva y constructiva que proporcionan elogios precisos acerca de las actividades que realiza el alumnado son más efectivos y eficaces, favoreciendo la autonomía, la motivación por continuar con el desarrollo de sus aprendizajes y también, para obtener mejores resultados del rendimiento académico del estudiante (Whitney y Ackerman, 2020; Hatti y Timperley 2007), del tal manera, de guiar a una metacognición en donde cognitivamente pueda repensar sobre su propio aprendizaje respecto a los pasos realizados, las posibles inconvenientes y el desempeño alcanzado en el proceso de aprendizaje de tal modo, que pueda autoevaluar su desempeño y comprobarlos con los ya obtenido para comprender y sentir satisfacción por su proceso integral de aprendizajes conseguidos (Blanchard y Muzás, 2018; Ruay, 2018). La obra de la Doctora Walsh (2023) revela que el uso del feedback se transforma en formativo cuando su función pedagógica busca satisfacer las necesidades del alumnado siendo capaces de razonar y responder fundamentando acerca de lo que está aprendiendo, pero también para precisar la orientación en la búsqueda de información para mejorar y seguir aprendiendo, de ahí que el *feedback* es parte integral de los procesos de aprendizaje, por lo tanto, el aprendizaje requiere de una transmisión a través de un “modelo de participación” centrado en relaciones dialógicas entre docentes y estudiantes, permitiéndoles a los educandos poner en acción la información proporcionada por el profesorado para mejorar su desempeño, y de esta manera, ayudar a reducir la brecha de aprendizaje en las aulas. También, plantea que una potente estrategia para generar *feedback* formativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje podría ser el planteamiento de preguntas abiertas de calidad, tanto por el profesorado como del alumnado, formulándose en coherencia con las temáticas que deben aprender los educandos que incentiven el *feedback* formativo, de manera que su adecuado diseño favorecerá el razonamiento y el discurso del alumnado, otorgando datos relevantes hacia el profesorado para generar un feedback eficaz entre el alumnado y el profesorado generando un diálogo y por tanto, originando una interacción dialógica de un *feedback* recíproco que oriente el aprendizaje respecto de lo que ha aprendido y cómo debe seguir aprendiendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, precisa que la distinción de una pregunta de calidad brindará al alumnado el razonamiento para organizar sus ideas de manera de explicarlas a través de un diálogo orientado al proceso cognitivo, y no al propósito común que muchas veces se utiliza la pregunta en el aula, que es para saber si las respuesta del alumnado es correcta o incorrecta, sino más bien incitar la reflexión, comprensión y organización de ideas por medio de la interacción de un *feedback*

dialógico, producto de una comunicación bidireccional entre el alumnado y el profesorado en donde el alumnado coteja sus aprendizajes para comprender lo que ha aprendido en clases. Frente a lo expuesto de la autora Walsch, se puede reflexionar que el planteamiento de preguntas abiertas de calidad provocará espacios de razonamiento, estableciendo un diálogo interactivo entre el docente y estudiantes y, entre pares, provocando una interacción que proliferará un *feedback* formativo que proporcionará información al profesorado para atender las necesidades del alumnado y, asimismo generará información al alumnado acerca de lo aprendido y de cómo puede seguir avanzando en su aprendizaje, promoviendo procesos metacognitivos entre los actores que interactúan en el aula. Sin duda, el uso efectivo de la retroalimentación del docente es una estrategia de enseñanza importante para desarrollar en el aula con sus estudiantes, porque proporcionar información y orientación acerca de las necesidades que tienen los educandos para mejorar su aprendizaje, pero asimismo, una mayor frecuencia de la retroalimentación, brindará mayor apoyo al aprendizaje, aumentará la motivación por aprender y una participación activa que contribuya al buen desarrollo de la enseñanza otorgando mayores oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado (Conroy *et al.*, 2009).

En base a lo anterior, la autoeficacia del profesorado es una competencia fundamental para garantizar una adecuada organización de estrategias y actividades que generen una mejor enseñanza más inclusiva y equitativa, que promueva una mayor participación y compromiso en las diferentes actividades de aprendizaje y evaluativas tanto grupales como individuales que realiza el alumnado (Bosse *et al.*, 2016; González-Mayorga y Esteban, 2023; Greiner *et al.*, 2020;), Sin duda, el profesorado es un agente determinante en la arquitectura de una adecuada gestión pedagógica que ejerza influencia en los aprendizajes del alumnado (Gil-López *et al.*, 2023), por ello, es relevante que las aulas del actual siglo XXI desarrollen una enseñanza dinámica, desafiante, colaborativa, solidaria e innovadora con tecnología y recursos digitales que garanticen una ruta más ecológica para el aprendizaje de los educandos (UNESCO, 2022a; OCDE, 2018).

BLOQUE 4. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Capítulo 6. Conclusiones, limitaciones y propuestas de futuro

6.1. Conclusiones

6.1.1. Estudio I. Objetivo específico 1.

Diseñar dos cuestionarios en base al documento oficial del Ministerio de Educación de Chile, “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE), uno para el dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y otro para el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” para obtener información desde la perspectiva del alumnado.

El primer objetivo específico de esta investigación fue diseñar dos cuestionarios en base al documento oficial del Ministerio de Educación de Chile, “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE), uno para el dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y otro para el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” para obtener información desde la perspectiva del alumnado. Para dar cumplimiento a dicho objetivo la presente investigación se planteó diseñar dos instrumentos (cuestionarios) de recogida de información basados en orientaciones de la literatura científica que han permitido operativizar y dotar de mínimas exigencias para cumplir con un mayor rigor psicométrico bajo una estructura arquitectónica de escala tipo Likert con cuantificadores lingüísticos que facultaron recoger información clara y enriquecedora de la percepción que tienen el alumnados de educación secundaria respecto a la frecuencia de aplicación de los estándares del dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos las y los estudiantes por parte del profesorado. Asimismo, el cumplimiento de este logro permitió comparar opiniones de regiones diferentes de estudiantes. Los instrumentos diseñados podrían ser compartidos con iniciativa solidaria con las comunidades educativas, de manera que pueda replicar su aplicación, no solo considerando a directivos y docentes, sino también para ser usado por el alumnado. Esta conversión ha permitido obtener valores cuantitativos de la percepción de los estudiantes que posibilita conocer con qué frecuencia se aplican los diferentes descriptores en los colegios y poder hacer comparativas entre ellos o a lo largo del tiempo.

El diseño de la presente investigación junto a los instrumentos elaborados y aplicados al alumnado de educación secundaria para conocer su percepción acerca de la frecuencia de aplicabilidad de las competencias de sus profesores ha permitido disponer de información más diversa acerca de los dominios B y C, originando una enriquecedora oportunidad de recolección y tipificación de información relevante para que las comunidades educativas participantes puedan tomar decisiones pertinentes acerca del despliegue competencial del profesorado en la operatividad integral de la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación.

El documento “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” (EPDMBE) plantea su uso por docentes o directivos, pero en el presente estudio fue utilizado por el alumnado para conocer sus impresiones, considerando que el alumnado tiene la percepción de la convivencia del espacio educativo que despliega y disemina el profesorado diariamente en su quehacer pedagógico. Por lo tanto, la recogida de esta información desde uno de los protagonistas principales del núcleo del proceso pedagógico concede bondades de *diversidad, equidad y democratización* de espacios dialogantes-reflexivos que favorecen la toma de decisiones acerca de la información de este estudio, tanto, para mejorar, como para fortalecer una arquitectura educativa más justa e inclusiva.

6.1.2. Estudio II. Objetivo específico 2.

Conocer las percepciones de una muestra amplia del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio B por parte de sus profesores.

La presente investigación ha permitido disponer de información más diversa y oportuna para precisar que tan bien es la organización del profesorado en la creación de un ambiente para el aprendizaje o para mejorar lo que sea necesario, a través de acciones pedagógicas congruentes y, en un afán netamente formativo de mejora continua y de fortalecimiento del desarrollo profesional del docente. Obtener valores cuantitativos de la percepción del alumnado posibilita conocer con qué frecuencia se aplican los diferentes descriptores en los colegios y poder hacer comparativas entre ellos o a lo largo del tiempo. Los estudiantes de los centros educativos de las regiones

Metropolitana y los Lagos perciben que existe una mayor frecuencia en la aplicación de los descriptores competenciales del dominio B. “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” por parte del profesorado, lo que permite establecer un ambiente de aula organizado, inclusivo, participativo y de respeto a través de acciones estratégicas que favorecen la interacción de espacios educativos para el desarrollo de competencias personales y socioemocionales. Respecto a los resultados de los estudiantes de la región de Coquimbo y de Valparaíso, estos muestran que parece necesario fortalecer las competencias del profesorado, en relación con creación de un ambiente de aula emocionalmente seguro, de relaciones sociales positivas y de respeto a la diversidad cultural y a los valores democráticos que impacte positivamente en los aprendizajes de todos los estudiantes. En consecuencia, se recomienda fortalecer el desarrollo profesional docente. Principalmente apoyar y orientar al profesorado en estrategias pedagógicas para la organización de tareas, normas, rutinas de transición y recursos didácticos que concatenados contribuyan a la diseminación de escenarios de aprendizajes que otorguen oportunidades de colaboración y de relaciones positivas entre los educandos para la comprensión integral de los aprendizajes, bajo la constelación permanente de la inclusión y la equidad que garantice la participación de todos los estudiantes en un clima de aula de respeto, empatía y buen diálogo.

Los resultados analizados muestran que existen algunas necesidades de desarrollo y mejora que percibe el alumnado que se aplican en el aula con menor frecuencia, las cuales se precisan en las siguientes competencias:

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

- Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado; los descriptores competenciales que abordan un ambiente propicio para el aprendizaje focalizado en la adecuada gestión de un ambiente organizado.
- Estándar 6: Desarrollo personal y social; los descriptores competenciales que abordan ámbitos relacionados con la creación de un ambiente de aula emocionalmente seguro.

6.1.3. Estudio III. Objetivo específico 3.

Conocer las percepciones de una muestra amplia del alumnado de educación secundaria de diferentes regiones acerca de la aplicación en el aula de los estándares del dominio C por parte de sus profesores.

Los resultados mostraron que el alumnado de la región Metropolitana, los Lagos y Coquimbo, perciben que existen una mayor frecuencia en la aplicación de los descriptores competenciales del dominio C. “Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes” por parte del profesorado, que permiten un diseño organizativo en el aula de la enseñanza con metas, objetivos e instancia estratégicas de aprendizaje y evaluativas que conozca el alumnado para comprender qué es lo que debe aprender, como lo debe aprender y en qué momento práctica y desarrollar la tarea encomendada para dar cumplimiento al buen logro de su desempeño de formación escolar, con el propósito fundamental de diseminar la retroalimentación y metacognición, premisas que originan una enseñanza activa con enfoque en formativo para evaluar los aprendizajes del alumnado en el aula.

Respecto a los resultados de alumnado de la región de Valparaíso muestran que existen algunos descriptores del dominio C con diferencias estadísticamente significativas con los otros centros educativos evaluados, lo cual nos permiten inferir que parece necesario fortalecer dichas competencias del profesorado, en relación a *Comunicar y demostrar altas expectativas de los estudiantes, Criterios de evaluación y monitoreo del aprendizaje, Retroalimentación y Autoevaluación de los aprendizajes*. En consecuencia, se recomienda mejorar las competencias mencionadas, con el propósito principal de implementar estrategias pedagógicas que ayuden, orienten y aporten positivamente en una comunicación comprensiva acerca de las expectativas y metas de lo que deben lograr los estudiantes en los procesos de aprendizaje, a través de una enseñanza dinámica e innovadora que brinden más experiencias para evaluar sus aprendizajes bajo un enfoque formativo que provoque una frecuente diseminación de la retroalimentación y metacognición, otorgando mayores oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los educandos.

Lo expuesto armónicamente en cada uno de los epígrafes que contiene esta obra investigativa por medio del riguroso sustento de la literatura científica, se puede concluir que en la sociedad actual la inclusión y la equidad en los sistemas educativos son inseparables, algo así, como dos caras de una misma moneda, por tal motivo, las comunidades educativas y el profesorado deben considerarlas como el alma en el diseño e implementación de todo proceso de gestión pedagógica- curricular integral que pueda dar respuestas a las diversas necesidades de todo el alumnado con el propósito fundamental de garantizar más y mejores oportunidades de aprendizajes en la interacción del proceso de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, de manera de fomentar seguridad emocional y sentido de pertinencia en las comunidades educativas.

Los resultados analizados muestran que existen algunas necesidades de desarrollo y mejora que percibe el alumnado que se aplican en el aula con menor frecuencia, las cuales se precisan en las siguientes competencias:

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

- Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes profundos; los descriptores competenciales que abordan un ambiente propicio para el aprendizaje focalizado en Comunicar y demostrar altas expectativas de los estudiantes.
- Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje; los descriptores competenciales focalizados en Criterios de evaluación y monitoreo del aprendizaje, Retroalimentación y Autoevaluación de los aprendizajes.

6.1.4 Objetivo específico 4.

Entregar orientaciones pedagógicas a las comunidades educativas chilenas que participaron en la investigación doctoral.

Orientación pedagógica n°1.

Considerando que en los centros educativos de las regiones de Coquimbo y de Valparaíso reflejaron puntuaciones significativamente más bajas acerca de la frecuencia de aplicación en el aula del ámbito gestión de un ambiente organizado, ambiente de aula emocionalmente seguro, de relaciones sociales positivas, de respeto a la diversidad cultural y a los valores democráticos que impacte positivamente en los aprendizajes de todos los estudiantes.

Se recomienda fortalecer el desarrollo profesional docente, particularmente en apoyar y orientar al profesorado con estrategias pedagógicas para la organización de tareas, normas, rutinas de transición y recursos didácticos que concatenados contribuyan a la diseminación de escenarios de aprendizajes que otorguen oportunidades de colaboración y de relaciones positivas entre los educandos para la comprensión integral de los aprendizajes, bajo la constelación permanente de la inclusión y la equidad que garantice la participación de todos los estudiantes en un clima de aula de respeto, empatía y buen diálogo.

Orientación pedagógica n°2.

Considerando que el centro educativo de la región de Valparaíso reflejó puntuaciones más bajas acerca de la frecuencia de aplicación en el aula del estándar 7 del foco de “Comunicar y demostrar altas expectativas de los estudiantes”. Se recomienda fortalecer el desarrollo profesional docente, particularmente en apoyar y orientar al profesorado con estrategias pedagógicas para organizar un proceso de evaluación más inclusivo que considere diferentes estrategias para llegar a cada una de las diferentes necesidades del alumnado, de manera de otorgar una mayor orientación y apoyo en los aprendizajes con las cuales puedan hacer frente a una enseñanza y a una evaluación más justa y solidaria. Por lo tanto, resulta necesario consignar metodologías de enseñanzas activas que tengan el foco lumínico en los procesos de aprendizajes, cómo por ejemplo: Diseño Universal de Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Flipped Classroom, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Dialógico, Mindfulness, Simulaciones, Grupos

Interactivos, Tutoría entre Iguales, Co-enseñanza y el uso de la Tecnología, siendo estos, escenarios atractivos que susciten espacios más participativos, colaborativos y solidarios para todo el alumnado.

Orientación pedagógica n°3.

El alumnado del centro educativo de Valparaíso percibió que el profesorado desarrollaba con menor frecuencia en el aula el estándar 9, particularmente en el foco “Criterios de evaluación”. Se sugiere organizar en el aula escenarios evaluativos enfocados en la evaluación formativa con la idea pedagógica de orientar, ayudar, clarificar y oxigenar todo proceso de enseñanza, siendo alicientes necesarios para que el alumnado conozca lo que debe realizar para lograr sus aprendizajes. Esto implicará que el profesorado proponga datos útiles para entender, percibir y discernir con mayor profundidad la valorización del accionar o desempeño educativo del alumno con el propósito fundamental de tomar decisiones adecuadas para la mejora continua de; cómo van aprendiendo, cómo avanzan y visualizan los logros de aprendizajes del alumnado.

Orientación pedagógica n°4.

El alumnado del centro educativo de Valparaíso percibió que el profesorado desarrollaba con menor frecuencia en el aula el estándar 9, particularmente en el foco “Retroalimentación”. Se sugiere considerar la adecuada implementación de un *feedback* formativo con estrategias evaluativas para co-construir aprendizajes en el aula entre estudiantes y docentes, de manera propiciar escenarios de autorregulación para el alumnado y también de ajustes de la enseñanza. Es necesario que el alumnado tenga en conocimiento desde el inicio del proceso pedagógico los objetivos que se esperan que logren, cómo lo logran, de qué manera serán evaluados y el propósito de logra cierto desempeño. Este será el andamiaje para instaurar un espacio reflexivo, de autorregulación que diseminen un diálogo interactivo, de manera que el profesorado pueda intencionar una explicación valorativa y descriptiva hacia el alumnado, con énfasis en una devolución descriptiva focalizada en la tarea o actividad de aprendizaje, reconociendo y expresando con claridad los logros de lo aprendido. De modo que, el profesorado desarrolle retroalimentaciones positivas y constructiva que proporcionen elogios respecto de las tareas o

actividades con la idea pedagógica de motivar al alumnado a seguir mejorando o fortaleciendo cada uno de los desafíos para obtener mejores resultados de su desempeño y participación.

Orientación pedagógica n°5.

El alumnado del centro educativo de Valparaíso percibió que el profesorado desarrollaba con menor frecuencia en el aula el estándar 9, particularmente en el foco “Autoevaluación de los aprendizajes”. La literatura plantea la relevancia de instaurar en las aulas estrategias que originen *feedback* formativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del planteamiento de preguntas abiertas de calidad, tanto por el profesorado como del alumnado, debido a que podrían favorecer el razonamiento y el discurso entre el alumnado y el profesorado generando un diálogo y por tanto, suscitando una interacción dialógica de *feedback* recíproco que apoye con mejores orientaciones en los procesos de aprendizajes, respecto de lo que ha aprendido y cómo debe seguir aprendiendo. Una pregunta de calidad brindará al alumnado el razonamiento para organizar sus ideas de manera de explicarlas a través de un diálogo orientado al proceso cognitivo, y no al propósito común que muchas veces se utiliza la pregunta en el aula, que es para saber si las respuestas del alumnado es correcta o incorrecta, sino más bien incitar la reflexión, comprensión y organización de ideas por medio de la interacción de un *feedback* dialógico, de manera de instaurar una comunicación bidireccional entre el alumnado y el profesorado en donde el alumnado coteja sus aprendizajes para comprender lo que ha aprendido en clases.

Orientación pedagógica n°6.

Finalmente, se invita al profesorado y directivos de los centros educativos participantes de este estudio a revisar la selectiva literatura científica que se encuentra plasmada en la referencia bibliográfica de esta tesis doctoral con la idea de sumergirse en la temática investigativa para que puedan extraer sus propias conclusiones acerca de la operatividad de las competencias docentes en el aula.

6.2. Limitaciones y propuestas de futuro

La presente investigación no está exenta de debilidades. En primer lugar, la muestra. Aunque el número total de estudiantes participantes puede considerarse adecuado, el número por regiones es menos ambicioso, especialmente en la región de los Lagos. En segundo lugar, el diseño. Se ha usado un diseño transversal que no permite establecer relaciones causa-efecto. En tercer lugar, no se pudo analizar las diferencias por género. Por otra parte, el tratamiento de los datos ha sido básicamente descriptivo porque el diseño, el instrumento utilizado y los datos disponibles no permiten análisis más complejos.

Futuras investigaciones deberían incluir muestras mucho mayores que la usada en el presente estudio. Por otro lado, estos deberían usar diseños cuasi-experimentales y/o longitudinales para poder establecer relaciones de causa-efecto al aplicar programas de intervención. Estos estudios deberían realizar análisis estadísticos más complejos en base al uso de cuestionarios con mejores propiedades psicométricas.

Finalmente, a partir de los datos recabados mediante el desarrollo de esta tesis doctoral, se prevé la publicación de cuatro artículos relacionados con:

1. La percepción del alumnado de educación secundaria sobre las competencias del profesorado respecto a enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Datos preliminares.
2. El mejoramiento de los procesos evaluativos centrado en los aprendizajes del alumnado con respecto a los resultados obtenidos del dominio enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
3. Validación de un cuestionario para valorar el dominio que refiere a la “creación de un ambiente de aprendizaje”.
4. Validación de un cuestionario para valorar el dominio que refiere a la organización pedagógica de la enseñanza para el aprendizaje de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Guía de uso: evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*, Santiago: Agencia de Calidad de la Educación. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/02/Formaci%C3%B3n-para-el-profesor-Evaluando-clase-a-clase-para-mejorar-el-aprendizaje..pdf>
- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6(1), 5-19. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0154-x>
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación formativa. SUMMA.
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 165–176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Araya M., y Palma F. (2023). *Cómo mejorar la permanencia del estudiantado en el sistema escolar, Aprendizajes a partir de la implementación del Programa de Tutorías Pedagógicas en la región de Valparaíso, Chile*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385346>
- Azoulay, A., Hougbo, G., Russell, C. y Edwards, D. (2022). *Mensaje; La transformación de la educación comienza con los docentes*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382950_spa
- Barkley, E., Cross, K., y Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario (2ª ed.)*. Morata, S. L.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M., y Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103–164. <https://doi.org/10.25656/01:11857>
- Blanca, J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., y Bendayas, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552-557. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383>

- Blanchard, M. y Muzás, M. D. (2018). *Propuestas Metodológica para Profesores Reflexivos. Cómo trabajar en el aula con la diversidad*. Narcea.
- Bruner, J.J., Boeninger, E., Correa, E., De Castro, R., De Pujadas, G., Edwards, V., Figueroa, G., Larroulet, C., Léniz, F., Markmann, S., Muga, A., Navarro, A., Sancho, A., Segure, A., Valdés, M., Vial, G. y Ríos, F. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21; Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación*. Universitaria.
- Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20, 872–882.
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Carbonell, J. (2015) *Pedagogías del Siglo XXI; Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carrillo-López, P. J. y Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Prácticas evaluativas formativas del docente y rendimiento académico en escolares de primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.001>
- Casanova, M. A. (2016). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro (2a. Ed.)*.
- Casanova, M. A. (2021). *Manual de la evaluación educativa*. Editorial La Muralla.
- Casassus, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y DocenteMÁS. (2023). Evaluación Docente y Portafolio de Sistema de Reconocimiento. Mineduc. <https://www.docentemas.cl/sistemas-evaluativos/evaluacion-del-desempeno-profesional-docente/>
- Cohen, L., Manion, K., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Colegio de Profesora y Profesores de Chile (2003). Fin de las calificaciones: nuevo sistema nacional de evaluación del desempeño docente. *Revista Docencia, Hacia un movimiento pedagógico nacional*, n°20.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum; una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Piados.

- Coll, C. (2018, 2 de agosto). *La entrevista educativa – César Coll – La nueva ecología del aprendizaje*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KCXpuuzGd3M&t=23s>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. y Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior, 18*(2), 18-26.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1). 16-38.
- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación, y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21*(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Espinoza, L., Hernández, K. y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos, 46*(1), 183-201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., & Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos, 42*, 432–442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Foster, C. (2017). *El Poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizaje*. Universidad Católica de Chile.
- García, A., y Gaviria, A. (2021). Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo. *Estudios Pedagógicos, 47*(3), 303–319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300303>
- García-Medina, A., Pérez, M., Sepúlveda, R., Rodríguez, L. y Mercado, A. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/herramientas-para-mejorar-las-practicas-de-evaluacion-formativa-en-la-asignatura-de-espanol/>
- Giannini, S. (2022, 5 de octubre). *Día Mundial de los Docentes 2022 y Ceremonia del Premio Hamdan*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=L4Hucmtvb3Y&t=228s>

- Giannini, S. (2023, 5 de septiembre). *Digital learning and AI in education: UNESCO's integrated visión*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_Tx_iwvkvBM
- Gil-López, A., Antelm-Lanzat, A., Pérez-Navío, E. y Cacheiro-González, M. L. (2023). Relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso del estudiante: Una perspectiva desde la educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 109-119
- González-Mayorga, H. y Rodríguez-Esteban, A. (2023). Autoeficacia en la gestión del aula en el profesorado de primaria y secundaria: variables predictoras y perfiles docente. *Aula Abierta*, 52(1), 71-80. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.71-80>
- Greiner, F., Taskinen, P., y Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273-295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hegarty, S. (2020). *Inclusion and learning assessment: Policy and practice*. Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373661>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P.C., y González-Sanmamed, M. (2019). Computer-supported collaborative learning: An analysis of the relationship between interaction, emotional support, and online collaborative tools. *Computers y Education*, 138, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.012>
- Ismail, S. M., Rahul, D., Patra, I. y Rezvani, E. (2022). Formative vs. Summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>

- Izar-de-la-Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A., Escalante, N. y Fernández-Lasarte, O. (2023). Capacidad predictiva de fuentes y tipos de apoyo social sobre implicación escolar. *Educación XXI*, 26, 165-183. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31876>
- Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. *Lifewide Learning, Education and Personal Development* (chapter A5). <https://www.lifewideeducation.uk/lifewide-learning-education-personal-development.html>
- Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A., Marín-Marín, J. y Soler, R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-7.
- León K., Santos A., y Alonzo L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de La Educación*, 7(29), 1423–1437. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>
- Ley 20.370 (2009, 12 de septiembre). *Ley General de Educación de Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>
- Ley 20.903 (2016, 04 de marzo). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- López, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Psicopedagogía*, 62-77.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics*, 36(2), 115-128.
- Mesa-Rave, N., Gómez Marín, A., y Arango-Vásquez, S. I. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), pp. 259-282. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36241>
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile, División de Educación Superior). (2001) *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. https://www.academia.edu/28651699/Estandares_formacion_docentes

- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2004). *Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en el aula*. p. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89337_archivo_01.pdf
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) y Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14279>
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2021). *Estándares de la profesión docente, marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) y Unidad de Currículum y Evaluación. (2023). *Evaluación formativa con sentido pedagógico: Fortaleciendo la retroalimentación en el aula: orientaciones para la práctica pedagógica y la participación de estudiantes*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19475>
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- OECD. (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>.
- OCDE. (2018). *Educación en Chile*. <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on Pisa*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- OECD. (2022). *Building the future of education*. OECD

- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2021). *Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-inclusiva-hoy-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331–338. <https://doi.org/10.17811/rife.48.3.2019.331-338>
- Paneiva, J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2021). Clima áulico en la escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata. *Psicología Escolar e Educacional*, 25, 1-9 <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221999>
- Pascual-Arias, C. y García-Sanz, E. (2022). Aprendizaje colaborativo y autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria, *TRIM, Revista De investigación Multidisciplinar*, (22-23), 29-45. <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.29-45>
- Qureshi, M. A., Khaskheli, A., Qureshi, J. A., Raza, S. A. y Yousufi, S. Q. (2021). Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2371-2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Grano de sal.
- Romero, I., Gómez, P. y Pinzón, A. (2018). Compartir metas de aprendizaje como estrategia de evaluación formativa. Un caso con profesores de matemáticas. *Perfiles Educativos*, 40(162), 117–137. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58632>
- Roorda, D., Zee, M. y Koomen, H. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment and Human Development*, 23(5), 490-503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>

- Ruay, R. (2018). La evaluación: Una estrategia para desarrollar aprendizajes profundos en el estudiante. *Boletín Redipe*, 7(8), 46-52.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C.C. Clogg (Eds.). *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Sage.
- Simons, R. (1997). Definitions and theories of active learning, in D. Stern and G.L. Huber (eds), *Active Learning for Students and Teachers: Reports from Eight Countries*. OECD/Peter Lang.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173- 180.
- Triana, A., y Velásquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41. <https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>
- Tuning Academy. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto – Fase I*. Julia González y Robert Wagenaar.
- Tuning Academy. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. Julia González y Robert Wagenaar.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2020a). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- UNESCO. (2020b). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2022a). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

- UNESCO. (2022b). *Transformar la educación para el futuro*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa
- UNESCO. (2023a). *Guidance for generative AI in education and research*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- UNESCO. (2023b). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Valenzuela, J.P., Contreras M. y Ruiz C. (2019). *Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar*. Informe final. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile: MINEDUC.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18872>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero.
- Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.
<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Villanueva, R. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 187–216.
<https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>
- Walsh, J. (2023). *Feedback formativo: Diálogo significativo para mejorar el aprendizaje*. Santa María S. M.
- Watkins, C., Carnell, E. y Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. First published. Paul Chapman Publishing. <https://www.chriswatkins.net/wp-content/uploads/2015/07/Watkins-07-Effective-Learning-in-Classrooms.pdf>
- Whitney, T. y Ackerman, K. (2020). Acknowledging student behavior: A review of methods promoting positive and constructive feedback. *Beyond Behavior*, 29(2), 86-94.
<https://doi.org/10.1177/1074295620902474>

ANEXOS

Anexo n°1. Encuesta para estudiantes del dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DEL DOMINIO B

ANTECEDENTES

La siguiente encuesta fue elaborada para ser respondida por las y los estudiantes que se encuentran cursando el nivel escolar de educación media en centros educativos de Chile.

La encuesta que se presenta, tiene el propósito principal de reunir información, para realizar el estudio de la tesis para optar al Grado de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación, dictado por la Universidad de Oviedo, España. Cuyo tema es: “Estudio de las competencias docentes para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y la equidad educativa en el aula de los centros educativos de Chile”. Con la finalidad de obtener información relevante para analizar y valorar la frecuencia competencial de acciones pedagógicas que realizan las y los docentes en el aula, por tal motivo, solicito amablemente que responda – con total sinceridad - la totalidad de la encuesta.

La presente encuesta es anónima, no afectará en sus calificaciones, ni tampoco en su desempeño escolar. El uso de la información será dentro del contexto de la investigación y del programa doctoral de la Universidad de Oviedo de España.

Es una investigación internacional que busca como único propósito aportar al mejoramiento de la educación y al fortalecimiento de los procesos de aprendizajes de los centros educativos participantes.

La encuesta que Ud. procederá a contestar posee una serie de afirmaciones. Una vez que lea cada una de ellas, proceda a responder marcando con una X (equis) su respuesta definitiva de SOLO uno de los siguientes parámetros:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Neutra (Indiferente)	Bastantes veces	Siempre

Finalmente recordar que cualquiera que sea su respuesta, realizada de manera honesta, siempre será un gran aporte para el análisis de nuestro estudio.

Muchas gracias por su apoyo y colaboración. Comenzamos.

Antecedentes generales del establecimiento educativo.

Indique el nombre de su colegio

Indique la región en que se encuentra su colegio

Indique la comuna en que se encuentra su colegio

Caracterización del/la estudiante.

Género

Femenino

Masculino

Otro

Indique su edad

Indique el curso en que se encuentra

Respecto al ambiente de clase, mis profesores....					
	1	2	3	4	5
1. Promueve relaciones sociales de respeto, cercanía, honestidad y mismas oportunidades en las interacciones o diálogos de aprendizaje dentro y fuera del aula.					
2. Valora el respeto por la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas.					
3. Aborda oportunamente situaciones que ponen en riesgo el ambiente de respeto en el aula y cualquier manifestación de discriminación, que atenten contra la dignidad de sus estudiantes.					
4. Facilita oportunidades para aprender en un ambiente emocionalmente seguro, de confianza y de comprensión recíproca de mis intereses y motivos del otro.					
5. Propone actividades colaborativas para trabajar la comunicación, tolerancia y la autoestima, referida a la responsabilidad y aceptación de mis fortalezas y debilidades.					
6. Plantea estrategias que permitan la resolución dialogada, razonable y pacífica de conflictos o burlas entre mis compañeros/as.					
7. Previene situaciones de conflicto a través de normas conocidas, con foco en la reflexión valórica y emocional.					
8. Aborda de manera reflexiva y como espacio de aprendizaje conductas y valores que podrían afectar el buen diálogo y las relaciones sociales entre mis compañeros/as y el/la profesor/a.					

9. Involucra a mi madre, padre o apoderado en una reflexión para abordar, orientar y así, dar solución a posibles problemas de convivencia escolar en el aula.					
10. Genera momentos para reflexionar de la importancia del respeto, del buen trato y valores para prevenir y resolver conflictos.					
11. Establece las responsabilidades que debemos asumir en las tareas o actividades de aprendizaje, definiendo tiempos o momentos relevantes a considerar.					
12. Organiza los recursos educativos, los espacios necesarios y seguros en el aula para la óptima realización de nuestras tareas o actividades de aprendizaje.					
13. Organiza claramente las actividades e interacciones para que tengan un orden y propósito, y comprendamos qué hacer, cómo hacer y para qué hacerlo.					
14. Muestra preocupación e interés por los avances de aprendizaje de todos sus estudiantes, brindando orientación y atención efectivas.					
15. Propicia oportunidades y desafíos de aprendizaje colaborativos para que participemos, ejecutemos y percibamos con placer la utilidad de las actividades de aprendizaje.					

Respecto a nuestro desarrollo social y personal, mis profesores.....					
	1	2	3	4	5
16. Comprende el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/as.					
17. Promueve la práctica de habilidades sociales tales como la escucha, la empatía y la asertividad que faciliten la interacción con mis compañeros/as y con los adultos.					
18. Implementa estrategias para desarrollar habilidades para identificar nuestras aptitudes e intereses personales.					
19. Implementa estrategias para desarrollar habilidades que favorezcan relaciones positivas, manejo de situaciones desafiantes y el cuidado mental y físico.					
20. Promueve oportunidades para desarrollar conocimientos y habilidades para valorar la diversidad y establecer relaciones con personas de diferentes grupos culturales y étnicos en una sociedad multicultural.					
21. Promueve experiencias de aprendizaje vinculadas al desarrollo de los valores de la vida democrática y el respeto por los derechos humanos.					
22. Promueve oportunidades para conocer nuestros derechos y responsabilidades, participando de forma ética, responsable y tolerante dentro del aula.					
23. Promueve oportunidades para desarrollar actitudes y conductas de responsabilidad personal y social, orientadas al cuidado y preservación del medio ambiente y sus recursos.					
24. Genera oportunidades para desarrollar habilidades necesarias para desenvolvernos como ciudadanos digitales, capaces de investigar y resolver problemas.					

Anexo n°2. Encuesta para estudiantes del dominio C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DEL DOMINIO C

ANTECEDENTES

La siguiente encuesta fue elaborada para ser respondida por las y los estudiantes que se encuentran cursando el nivel escolar de educación media en centros educativos de Chile.

La encuesta que se presenta, tiene el propósito principal de reunir información, para realizar el estudio de la tesis para optar al Grado de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación, dictado por la Universidad de Oviedo, España. Cuyo tema es: “Estudio de las competencias docentes para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y la equidad educativa en el aula de los centros educativos de Chile”. Con la finalidad de obtener información relevante para analizar y valorar la frecuencia competencial de acciones pedagógicas que realizan las y los docentes en el aula, por tal motivo, solicito amablemente que responda – con total sinceridad - la totalidad de la encuesta.

La presente encuesta es anónima, no afectará en sus calificaciones, ni tampoco en su desempeño escolar. El uso de la información será dentro del contexto de la investigación y del programa doctoral de la Universidad de Oviedo de España.

Es una investigación internacional que busca como único propósito aportar al mejoramiento de la educación y al fortalecimiento de los procesos de aprendizajes de los centros educativos participantes.

La encuesta que Ud. procederá a contestar posee una serie de afirmaciones. Una vez que lea cada una de ellas, proceda a responder marcando con una X (equis) su respuesta definitiva de SOLO uno de los siguientes parámetros:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Neutra (Indiferente)	Bastantes veces	Siempre

Finalmente recordar que cualquiera que sea su respuesta, realizada de manera honesta, siempre será un gran aporte para el análisis de nuestro estudio.

Muchas gracias por su apoyo y colaboración. Comenzamos.

Antecedentes generales del establecimiento educativo.

Indique el nombre de su colegio

Indique la región en que se encuentra su colegio

Indique la comuna en que se encuentra su colegio

Caracterización del/la estudiante.

Género

- Femenino
 Masculino
 Otro

Indique su edad

Indique el curso en que se encuentra

Respecto al logro de aprendizajes, mis profesores.....					
	1	2	3	4	5
1. Comunican y demuestra a todos los/as estudiantes las expectativas de aprendizajes, los criterios y procedimientos evaluativos como una instancia reflexiva de los esfuerzos necesarios para alcanzarlos.					
2. Aplican estrategias (acciones) motivacionales para conseguir involucramiento y perseverancia en las actividades de aprendizaje.					
3. Implementan estrategias (acciones) para fortalecer la autoestima académica y capacidades, mediante el reconocimiento explícito de los logros de aprendizaje.					
4. Ayudan a los estudiantes a identificar expectativas y comportamientos basados en creencias sobre género que generan desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.					
5. Comunican con claridad los objetivos de aprendizaje y propone actividades colaborativas para facilitar la comprensión de las metas que debemos alcanzar.					
6. Entregan indicaciones e instrucciones claras para el buen desarrollo de los trabajos o tareas, y ofrece apoyos específicos a estudiantes que lo requieran.					
7. Presentan actividades motivadoras y creativas en el inicio de clase para incentivar la participación activa y diálogo reflexivo de sus estudiantes que permitan la conexión con los contenidos de la clase.					
8. Plantean preguntas en el inicio de clase para motivar la participación activa de sus estudiantes que permitan la conexión con los contenidos de la clase.					

9. Presentan el contenido mediante un lenguaje técnico adecuado a la disciplina que enseña, planteando ejemplos de metáforas, ilustraciones, situaciones reales, experimentos, ejecuciones, manipulación de material concreto, etc.					
10. Involucran a sus estudiantes en el uso del aprendizaje, a través de preguntas, producciones escritas, elaboración de modelos, uso de herramientas tecnológicas, manifestaciones motrices y creaciones plásticas.					
11. Organizan los trabajos de clases, equilibrando momentos de aprendizaje individual y colaborativo, a través de situaciones reales de aprendizaje. Ejemplo: investigación, proyectos, portafolios, debates, etc.					
12. Apoyan el desarrollo de sus estudiantes para transitar gradualmente desde un trabajo guiado a uno autónomo, utilizando diversos recursos educativos e incluyendo las tecnologías digitales.					
13. Ajustan las actividades de clases en función de las necesidades, respuestas y progresión de las tareas o trabajos de sus estudiantes.					

Respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento, mis profesores....					
	1	2	3	4	5
14. Implementan actividades de aprendizaje en el aula que estimulen el pensamiento crítico de sus estudiantes, a través de metodologías de proyectos, debates, portafolio, creaciones artísticas o promoción de vida saludable.					
15. Plantean preguntas a sus estudiantes para justificar y/o evaluar diversos argumentos, formular debates grupales sobre problemáticas concretas.					
16. Generan espacios de participación y diálogo reflexivo con sus estudiantes que permitan la elaboración de juicios críticos y el uso del error como oportunidad de aprendizaje.					
17. Implementan actividades de aprendizaje que estimulen el pensamiento creativo, a través de la transformación de información, creación de proyectos, obras artísticas y literarias, etc.					
18. Implementan actividades de aprendizaje que estimulen la creación original para el logro de los objetivos de aprendizaje (producción artística y literaria, elaboración de proyectos, generación de ideas y soluciones originales).					
19. Incorporan diferentes actividades de aprendizaje a sus estudiantes para estimular la reflexión sobre cómo se aproximan a posibles problemas y puedan dar soluciones.					
20. Implementan diferentes actividades a sus estudiantes que permitan identificar, comprender y resolver las actividades que realizan de forma autónoma.					

Respecto a la evaluación, mis profesores.....					
	1	2	3	4	5
21. Explican a sus estudiantes los criterios de evaluación, alineados al objetivo de aprendizaje, entregándoles ejemplos de los desempeños esperados.					
22. Proponen a sus estudiantes instancia de autoevaluación y de coevaluación para evaluar a sus compañeros/as.					
23. Generan espacios de participación y reflexión a sus estudiantes para determinar las actividades evaluativas más atractivas para sus futuras evaluaciones.					
24. Monitorean el nivel de comprensión del aprendizaje de sus estudiantes, mediante preguntas reflexivas y actividades colaborativas.					
25. Utilizan los resultados de la evaluación para realizar actividades adicionales y diferenciadas que permitan fortalecer los aprendizajes o reorganizar las actividades según las necesidades de sus estudiantes.					
26. Ofrecen oportunamente retroalimentación descriptiva y acciones de mejoras, basándose en los criterios e instrumentos de evaluación para reflexionar de las fortalezas y debilidades de los aprendizajes logrados.					
27. Comunican a sus estudiantes oportunamente los logros de aprendizaje obtenidos en las evaluaciones, asegurándose de que comprendan el número o concepto que representa el logro del aprendizaje.					
28. Comunican a mi madre, padre o apoderados oportunamente los logros de aprendizaje obtenidos y sus calificaciones, ofreciendo acciones para mejorar el aprendizaje.					
29. Desarrollan actividades oportunas para abordar los potenciales efectos de evaluaciones formativas (sin nota) y sumativas (con nota) en las emociones y motivación de sus estudiantes.					
30. Enseñan y guían a sus estudiantes a usar criterios, indicadores y atributos en las instancias de auto y coevaluación, con el propósito de observar su aprendizaje y el de otros.					
31. Generan oportunidades para que sean sus propios estudiantes quienes, en los trabajos grupales establezcan, total o parcialmente, criterios y atributos para la evaluación de sus propios trabajos.					

Anexo nº3. Certificado de aprobación de Artículo por revista “Aula Abierta”

Observación: fecha de aprobación 31 de octubre de 2023



INIE (Instituto de Investigación e
Innovación Educativa)

Universidad de Oviedo



ISSN: 0210-2773

EL DIRECTOR DE LA REVISTA *AULA ABIERTA*, EDITADA POR EL
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (INIE)
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

INFORMA:

Que el artículo *“Percepción del alumnado sobre los docentes respecto a
Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje. Datos
preliminares”* de los autores Pablo Ortega Cabezas y Javier Fernández
Río, ha sido aceptado para su publicación en la revista *Aula Abierta*.

Lo que hago constar a los efectos oportunos.

Oviedo, 4 de enero de 2024

RODRIGUEZ MUÑIZ
LUIS JOSE - 11429631B

Firmado digitalmente por
RODRIGUEZ MUÑIZ LUIS JOSE -
11429631B
Fecha: 2024.01.04 21:54:54 +01'00'

Fdo.: Luis J. Rodríguez Muñiz

Anexo n°4. Artículo admitido en revista “Aula Abierta”

Observación: fecha de aprobación 31 de octubre de 2023

Percepción del alumnado sobre los docentes respecto a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Datos preliminares

Pablo Ortega-Cabezas

afiliación: Universidad Andrés Bello

mail: pab.ortega@uandresbello.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9713-0749>

Javier Fernández-Rio

afiliación: Universidad de Oviedo

mail: javier.rio@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1368-3723>

Student perceptions of teachers with respect to create an enabling environment for learning. Preliminary data

RESUMEN

Esta investigación planteó un objetivo fundamental: usar el dominio B “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” del documento oficial “Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza” para obtener información desde la perspectiva del alumnado de una muestra amplia de educación secundaria de diferentes regiones de Chile acerca de la aplicación en el aula de los estándares de este dominio por parte del profesorado. El diseño de investigación fue cuantitativo, ex post facto prospectivo, transversal, descriptivo. Participaron 425 estudiantes de cuatro regiones de Chile: Coquimbo, Los Lagos, Metropolitana, Valparaíso. La recolección de información fue mediante un cuestionario *ad hoc*. Los resultados mostraron valores significativamente más bajos en Valparaíso y Coquimbo respecto a la creación de un ambiente de aula socioemocionalmente seguro y en estrategias de colaboración. Como conclusión, el profesorado de estas regiones requiere de formación para la creación de un ambiente de aula adecuado y de estrategias de trabajo colaborativo para sus estudiantes.

Palabras clave: actitud del alumno, actitud del profesor, ambiente de aprendizaje, clima de la clase, condiciones de aprendizaje

ABSTRACT

This research had one main goal: to use the domain B “create an environment conducive to learning” of the official document “Standards for the Teaching Profession Framework for Good Teaching” (EPDMBE) to obtain information from the students' perspective of a broad sample of secondary education students from different regions of Chile on the use of the standards of this domain in class by their teachers. The research design was quantitative, ex post facto prospective, cross-sectional, descriptive. A total of 425 students from four regions of Chile participated: Coquimbo, Los Lagos, Metropolitan, Valparaíso. Information was collected by means of a questionnaire. The results showed significantly lower values in Valparaíso and Coquimbo regarding the creation of a socioemotionally safe classroom environment and collaborative strategies. In conclusion, teachers in these regions require training to create an adequate classroom environment and collaborative work strategies for their students.

Keywords: student's attitude, teacher attitude, learning environment, class climate, learning conditions

1. Introducción

Las organizaciones educativas del mundo reconocen y comprenden los desafíos que tiene la educación en el siglo XXI, reimaginar una educación basada en la justicia social, equidad, inclusión y diversidad, para ello, el profesorado como facilitador de conocimientos tiene un rol fundamental para potenciar el aprendizaje del alumnado (Azoulay *et al.*, 2022; Roorda *et al.*, 2021), por medio de la renovación de prácticas pedagógicas en el aula (Díez-Gutiérrez *et al.*, 2023). Chile, en sintonía con este desafío ha conseguido resultados interesantes en evaluaciones que miden la calidad de la educación, uno de ellos es en el Informe Talis 2018, el cual muestra datos relevantes en ámbitos de formación docente para la enseñanza en entornos de habilidades mixtas, como también en formación de enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales y finalmente en aspecto de innovación para el aula. Sin embargo, el informe también indica desafíos a mejorar, referido al ámbito de *prácticas docentes efectivas*, en donde se evalúa la frecuencia de su aplicación en clases, agrupándolas en cuatro estrategias asociadas positivamente a los resultados

de aprendizaje del alumnado, denominadas: *gestión de aula*; *claridad de instrucción*; *activación cognitiva*; y *actividades mejoradas*. Los datos muestran que en dos de las cuatro estrategias existen porcentajes que evidencian una frecuencia de aplicabilidad en clases por debajo de lo esperado en comparación con Talis 2013: la primera es *gestión de aula*, que garantiza un ambiente ordenado en el aula, muestra una frecuencia por debajo 70 %; y la segunda, *activación cognitiva* que garantiza el pensamiento crítico y la utilización del conocimiento para encontrar una solución en grupos colaborativos, muestra una frecuencia por debajo de 59 % (OCDE, 2019; OCDE, 2019b). Lo descrito es fundamental para fortalecer las prácticas pedagógicas del profesorado, pero también, es imperante mejorar estos resultados para disminuir las cifras de deserción escolar, según cifras del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC en adelante) en el año 2022 y producto de la pandemia COVI-19, hubo alrededor de 50.529 estudiantes de educación regular entre 5 y 21 años, excluidos del sistema educativo. Este dato impacta directamente en la deserción escolar, eventualmente por una discontinuidad de múltiples factores que entregan el apoyo pedagógico necesario al alumnado, uno de los más relevantes es el factor escolar, donde la ausencia de empatía, de motivación y de diálogos constructivos, afectarán la interacción en los ambientes de aprendizajes, causando desidia por aprender y por ende, reprobaciones, fracaso y deserción escolar del alumnado (Araya y Palma, 2023; Valenzuela *et al.*, 2019). Sin duda, es necesario aportar en la creación de ambientes de aprendizajes que aseguren una organización de estrategias pedagógicas con sello en los socioemocional, la motivación, la solidaridad y la empatía, que favorezcan las interacciones entre docentes y estudiantes, como también, con los distintos profesionales que participan en los procesos educativos del alumnado.

Chile desde principios de 1990, se ha esmerado en generar una variedad de políticas, programas e iniciativas educativas para poder contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación que permita robustecer la funcionalidad del Currículo Nacional, principalmente para fortalecer la profesión docente. En el año 1994, la UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial plantean “la necesidad de reforzar la profesión docente y de adoptar nuevos modelos pedagógicos y de administración escolar” (Bruner *et al.*, 1995, p. 53), propuesta considerada en el “Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación”. Este Informe consigna la modernización de la educación, en todos sus aspectos más importantes, estableciendo una participación activa y comprometida del profesorado para promover el fortalecimiento de la

profesión docente (Bruner *et al.*, 1995). Por consiguiente, en el año 2000 el MINEDUC, junto al Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades, acordaron la creación de las bases de principios básicos para instalar un sistema de evaluación formativo y transparente orientado a evaluar el desempeño profesional de los docentes, del cual nace el Marco para la Buena Enseñanza, como documento sustentable del sistema de evaluación docente, siendo el MINEDUC el responsable de aplicar dicho proceso evaluativo al profesorado, con el objetivo de fortalecer la profesión docente (MINEDUC, 2004). En el año 2016, la Ley 20.903, mandaba al MINEDUC junto al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas la elaboración de nuevos estándares de desempeño profesional, que concluye en el año 2021 con la actualización del nuevo documento referencial de competencias denominado: Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza (EPDMBE en adelante). Este documento tiene como propósito dar respuesta a las nuevas exigencias y demandas a una pedagogía más contemporánea, contextualizada a las necesidades de una enseñanza innovadora y efectiva con mejores orientaciones de recursos que contribuyan a mejores aprendizajes para el alumnado de Chile (MINEDUC, 2021). La estructura de los EPDMBE consta de cuatro dominios: A) Preparación de la enseñanza, B) Creación de ambiente propicio para el aprendizaje, C) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y D) Responsabilidades profesionales. Cada dominio está compuesto por un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, organizados en 12 estándares que representan un buen desempeño.

En base a lo anterior, se planteó un único objetivo: usar el dominio B “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” del documento oficial EPDMBE para obtener información desde la perspectiva del alumnado de una muestra amplia de educación secundaria de diferentes regiones de Chile acerca de la aplicación en el aula de los estándares de este dominio por parte del profesorado. La hipótesis inicial planteada en base a este objetivo fue: el desempeño de las competencias docentes del dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje será percibido por los estudiantes con mayor o menor frecuencia según el centro educativo.

Esta investigación busca ser una propuesta pedagógica de participación directa por parte del alumnado con la idea fundamental de escuchar la voz de los principales protagonistas del proceso educativo, y con ello tener información más diversa y democrática acerca de las

competencias del profesorado (Rincón-Gallardo, 2019), particularmente para apreciar las bondades del ambiente de aula, las interacciones sociales que suceden en el aula entre estudiantes y docentes, y entre estudiante entre sí. Para que esta acción suceda satisfactoriamente el profesorado debe tener un buen dominio disciplinario y una organización de la enseñanza, de modo que pueda implementar estrategias, técnicas o actividades que influyan positivamente en la interacción social, el buen diálogo y la anticipación resolutive, generando un grato clima de aula y, asimismo una mayor participación, motivación y autorregulación del alumnado en los procesos de aprendizaje (Villanueva, 2020).

2. Método

El diseño de la presente investigación fue cuantitativo no experimental, *ex post facto* prospectivo, transversal, descriptivo (Montero y León, 2007), ya que los datos se obtuvieron en un momento concreto y, su propósito es describir y analizar su incidencia de las variables de una población (Hernández *et al.*, 2010). Se usó un muestreo no probabilístico de técnica por conveniencia para la selección de los participantes, teniendo en cuenta la dispersión de la muestra por la geografía del país (Chile), así como las posibilidades de los investigadores a acceder a la muestra (Cohen *et al.*, 2011).

Participaron un total de 425 estudiantes del nivel escolar de educación secundaria (51.3 % varones, 48.7 % mujeres) de edades comprendidas entre los 12 y 19 años (cursos de séptimos a cuartos medios), enrolados en cinco colegios de cuatro regiones diferentes de Chile: 163 estudiantes (52.1 % varones y 47.9 % mujeres) de la región Metropolitana de dependencia particular subvencionado y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico de clase vulnerable, 60 estudiantes (70 % varones y 30 % mujeres) de la región de Los Lagos de dependencia particular subvencionado y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico de clase media, 43 estudiantes (46.5 % varones y 53.5 % mujeres) de la región de Coquimbo dependencia corporación municipal de educación y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico de clase vulnerable, 60 estudiantes (50 % varones y 50 % mujeres) de la región de Coquimbo de dependencia particular subvencionado y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de

familias de nivel socioeconómico de clase media y, finalmente, 99 estudiantes (41.4 % varones y 58.6 % mujeres) de la región de Valparaíso de dependencia particular subvencionado y cuya comunidad educativa está conformada por estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico de clase media.

2.1. Procedimiento

En primer lugar, los investigadores obtuvieron el permiso para llevar a cabo la investigación del comité de ética de la Universidad de Oviedo de uno de los investigadores (referencia: 1_RRI_2022), siguiendo los principios de la declaración de Helsinki (1964). En segundo lugar, el primer autor contactó con los diferentes colegios y explicó vía telemática el proyecto a todos los directivos interesados. Se les pidió que explicaran el proyecto a los estudiantes implicados y a sus progenitores o representantes legales, enviándoles un consentimiento informado para que estos lo firmaran si deseaban que sus hijos participasen, como también los mismos equipos directivos fueron responsables del consentimiento. Solo cuando se recibieron todos los consentimientos informados, el mismo investigador se desplazó a cada uno de los colegios implicados para obtener los datos del estudio. La aplicación de la encuesta tuvo lugar durante el horario lectivo, en forma presencial, en ausencia de docentes o directivos y dirigida solo por el investigador. Se recordó al alumnado la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento; así como la confidencialidad y el anonimato de todas las respuestas, siguiendo los requerimientos de la Asociación Americana de Psicología (2017). Todos los datos fueron recogidos en un periodo temporal de un mes al inicio del segundo trimestre del curso escolar del año 2022.

2.2. Instrumentos

Para la presente investigación se ha considerado el dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje del EPDMBE y en base a este documento oficial del Gobierno de Chile se creó un instrumento de recogida de información *ad hoc*. La estructura arquitectónica original del documento oficial plantea su uso como una lista de estándares de desempeño y focos orientadores que permitan observar a un docente por parte de otro docente o directivo, pero sin ningún tipo de valoración concreta (e.g., escala Likert). Por eso, en esta investigación se ha intentado elevar la calidad psicométrica del dominio B. Siguiendo a Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) entre los pasos que se deben seguir para la construcción de un test que tenga adecuadas

propiedades psicométricas se incluye la elaboración de una escala de respuesta para los participantes. En este sentido, Cañadas y Sánchez (1998) consideran que un conjunto de categorías o cuantificadores lingüísticos de frecuencia (e.g., *nunca, a veces, siempre*) o de cantidad (e.g., *nada, algo, todo*) permite una menor ambigüedad en las respuestas y una posibilidad de obtener más información y de mayor detalle. En base a todo esto, se incluyó en el documento oficial sin valoración concreta una escala Likert con estructura de respuesta de cinco puntos: 1. *Nunca*, 2. *Pocas veces*, 3. *Neutra (indiferente)*, 4. *Bastantes veces* y con 24 descriptores de desempeño (ítems) obtenidos desde los estándares 5 y 6 del dominio B. Esta acción organizativa es el primer paso para dotar de algún tipo de calidad psicométrica al instrumento de recogida de información. En cada estándar se incluyeron las siguientes frases introductorias antes de los ítems: estándar 5: “Respecto al ambiente de clase, mis profesores...” y estándar 6: “Respecto a nuestro desarrollo social y emocional, mis profesores...”. Finalmente, el documento oficial EPDMBE planteaba su uso por parte de docentes o directivos, pero en el presente estudio fue utilizado por los estudiantes para conocer sus impresiones.

2.3. Análisis de Datos

En primer lugar, se comprobó la normalidad de los datos recogidos a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, encontrándose que estos no seguían una distribución normal ($p < .005$). No obstante, Blanca *et al.* (2017) señala que cuando la asimetría y la kurtosis se sitúan entre -1 y $+1$ las pruebas estadísticas paramétricas pueden ser usadas. En el presente estudio, estos fueron de .244 y .483 respectivamente. Por lo tanto, a partir de este momento se utilizaron pruebas estadísticas paramétricas. En concreto se llevaron a cabo estadísticos descriptivos e inferenciales (Análisis de la varianza: ANOVA de un factor). Finalmente, se calculó el tamaño del efecto (η^2).

3. Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis de la fiabilidad del cuestionario ad hoc utilizado, obteniéndose un alpha de Cronbach global de .905 y parciales de .844 para el estándar 5 y de .839 para el estándar 6. Todos ellos se consideran muy adecuados. En segundo lugar, los resultados se analizaron en función de la región de procedencia de los colegios participantes. La tabla 1 muestra los resultados descriptivos y los de la ANOVA de un factor realizada al Estándar 5. Estos últimos indican que varios ítems (descriptores) presentan diferencias estadísticamente significativas entre

las diferentes regiones (en negrita en la tabla): ítem 4: $F(3, 6.17) = 5.692, p < .001$ (menor en Coquimbo y Valparaíso), $\eta^2 = .039$; ítem 11: $F(3, 3.40) = 3.445, p = .027$ (menor en Coquimbo), $\eta^2 = .022$; ítem 14: $F(3, 7.54) = 5.864, p < .001$ (menor en Valparaíso), $\eta^2 = .043$; ítem 15: $F(3, 5.23) = 3.816, p = .007$ (menor en Valparaíso), $\eta^2 = .028$. El resto de los ítems se mostraron similares en todas las regiones.

Tabla 1

Estándar 5. Medias, desviaciones estándar y ANOVA de un factor.

Respecto al ambiente de clase, mis profesores...	Región	Media	DT
1. Promueven relaciones sociales de respeto, cercanía, honestidad y mismas oportunidades en las interacciones o diálogos de aprendizaje dentro y fuera del aula	Metropolitana	3.74	0.96
	Los Lagos	3.82	1.14
	Coquimbo	3.72	1.14
	Valparaíso	3.93	0.90
	Total	3.80	1.00
2. Valoran el respeto por la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas	Metropolitana	4.23	0.94
	Los Lagos	4.13	1.09
	Coquimbo	4.12	1.09
	Valparaíso	4.01	1.04
	Total	4.14	1.01
3. Abordan oportunamente situaciones que ponen en riesgo el ambiente de respeto en el aula y cualquier manifestación de discriminación, que atenten contra la dignidad de sus estudiantes	Metropolitana	3.14 ^a	1.40
	Los Lagos	3.63 ^a	1.30
	Coquimbo	2.67 ^a	1.44
	Valparaíso	3.31 ^a	1.34
	Total	3.21	1.39
4. Facilitan oportunidades para aprender en un ambiente emocionalmente seguro, de confianza y de comprensión recíproca de mis intereses y motivos del otro	Metropolitana	3.77 ^a	1.04
	Los Lagos	3.98 ^a	1.08
	Coquimbo	3.44 ^{ab}	1.16
	Valparaíso	3.37 ^b	0.95
	Total	3.66	1.06
5. Proponen actividades colaborativas para trabajar la comunicación, tolerancia y la autoestima, referida a la responsabilidad y aceptación de mis fortalezas y debilidades	Metropolitana	3.42	1.17
	Los Lagos	3.68	1.20
	Coquimbo	3.60	1.29
	Valparaíso	3.32	1.14
	Total	3.46	1.18
6. Plantean estrategias que permitan la resolución dialogada, razonable y pacífica de conflictos o burlas entre mis compañeros/as	Metropolitana	3.74	1.06
	Los Lagos	3.70	1.29
	Coquimbo	3.37	1.46
	Valparaíso	3.46	1.24
	Total	3.62	1.20
7. Previenen situaciones de conflicto a través de normas conocidas, con foco en la reflexión valórica y emocional	Metropolitana	3.61	1.03
	Los Lagos	3.68	1.29
	Coquimbo	3.28	1.33
	Valparaíso	3.36	1.15
	Total	3.52	1.15
	Metropolitana	3.50	1.16
	Los Lagos	3.78	1.12

8. Abordan de manera reflexiva y como espacio de aprendizaje conductas y valores que podrían afectar el buen diálogo y las relaciones sociales entre mis compañeros/as y el/la profesor/a	Coquimbo	3.12	1.38
	Valparaíso	3.51	1.21
	Total	3.50	1.20
9. Involucran a mi madre, padre o apoderado en una reflexión para abordar, orientar y así, dar solución a posibles problemas de convivencia escolar en el aula	Metropolitana	3.21	1.36
	Los Lagos	3.10	1.31
	Coquimbo	3.12	1.38
	Valparaíso	3.10	1.33
	Total	3.15	1.35
10. Generan momentos para reflexionar de la importancia del respeto, del buen trato y valores para prevenir y resolver conflictos	Metropolitana	3.75	1.03
	Los Lagos	3.62	1.22
	Coquimbo	3.86	1.10
	Valparaíso	3.70	1.22
	Total	3.73	1.12
11. Establecen las responsabilidades que debemos asumir en las tareas o actividades de aprendizaje, definiendo tiempos o momentos relevantes a considerar	Metropolitana	3.96 ^a	0.95
	Los Lagos	4.05 ^a	1.01
	Coquimbo	3.53 ^a	1.24
	Valparaíso	4.10 ^a	0.92
	Total	3.96	1.00
12. Organizan los recursos educativos, los espacios necesarios y seguros en el aula para la óptima realización de nuestras tareas o actividades de aprendizaje	Metropolitana	3.77	1.00
	Los Lagos	3.75	1.12
	Coquimbo	3.37	1.29
	Valparaíso	3.73	0.94
	Total	3.71	1.05
13. Organizan claramente las actividades e interacciones para que tengan un orden y propósito, y comprendamos qué hacer, cómo hacer y para qué hacerlo	Metropolitana	3.80 ^a	1.06
	Los Lagos	3.55 ^{ab}	1.24
	Coquimbo	3.21 ^b	1.45
	Valparaíso	3.72 ^{ab}	1.10
	Total	3.67	1.16
14. Muestran preocupación e interés por los avances de aprendizaje de todos sus estudiantes, brindando orientación y atención efectivas	Metropolitana	3.93 ^a	0.92
	Los Lagos	3.60 ^{ab}	1.22
	Coquimbo	3.51 ^{ab}	1.47
	Valparaíso	3.34 ^b	1.23
	Total	3.67	1.15
15. Propician oportunidades y desafíos de aprendizaje colaborativos para que participemos, ejecutemos y percibamos con placer la utilidad de las actividades de aprendizaje	Metropolitana	3.80 ^a	1.04
	Los Lagos	3.60 ^{ab}	1.38
	Coquimbo	3.63 ^{ab}	1.34
	Valparaíso	3.29 ^b	1.15
	Total	3.61	1.18

Nota: Superíndices distintos en el mismo ítem señalan diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.05$; DT = Desviación Típica.

Por su parte, la tabla 2 muestra los resultados descriptivos y los de la ANOVA de un factor realizada al estándar 6. Estos últimos indican que diferentes ítems presentaban diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes regiones: ítem 16: $F(3, 6.17) = 5.692, p < .001$ (menor en Coquimbo y Valparaíso), $\eta^2 = .023$; ítem 18: $F(3, 3.68) = 2.742, p = .037$ (menor en Valparaíso), $\eta^2 = .020$; ítem 19: $F(3, 5.01) = 3.612, p = .002, \eta^2 = .034$ (menor en Valparaíso); ítem

20: $F(3, 7.39) = 5.437, p = .001$ (menor en Valparaíso), $\eta^2 = .037$; ítem 21: $F(3, 3.72) = 3.437, p = .023$ (menor en Coquimbo), $\eta^2 = .022$; ítem 23: $F(3, 3.72) = 3.437, p = .043$ (menor en Coquimbo), $\eta^2 = .019$. El resto de los ítems se mostraron similares en todas las regiones.

Tabla 2

Estándar 6. Medias, desviaciones estándar y ANOVA de un factor.

Respecto a nuestro desarrollo social y emocional, mis profesores...	Región	Media	DT
16. Comprenden el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/as	Metropolitana	3.48 ^a	1.16
	Los Lagos	3.45 ^{ab}	1.35
	Coquimbo	3.08 ^b	1.36
	Valparaíso	3.13 ^{ab}	1.12
	Total	3.30	1.21
17. Promueven la práctica de habilidades sociales tales como la escucha, la empatía y la asertividad que faciliten la interacción con mis compañeros/as y con los adultos	Metropolitana	3.67	1.03
	Los Lagos	3.83	1.16
	Coquimbo	3.72	1.09
	Valparaíso	3.66	1.01
	Total	3.70	1.05
18. Implementan estrategias para desarrollar habilidades para identificar nuestras aptitudes e intereses personales	Metropolitana	3.35 ^{ab}	1.14
	Los Lagos	3.58 ^a	1.13
	Coquimbo	3.19 ^{ab}	1.23
	Valparaíso	3.06 ^b	1.15
	Total	3.31	1.16
19. Implementan estrategias para desarrollar habilidades que favorezcan relaciones positivas, manejo de situaciones desafiantes y el cuidado mental y físico	Metropolitana	3.56 ^a	1.15
	Los Lagos	3.67 ^a	1.10
	Coquimbo	3.18 ^{ab}	1.38
	Valparaíso	3.13 ^b	1.16
	Total	3.45	1.19
20. Promueven oportunidades para desarrollar conocimientos y habilidades para valorar la diversidad y establecer relaciones con personas de diferentes grupos culturales y étnicos en una sociedad multicultural	Metropolitana	3.65 ^a	1.11
	Los Lagos	3.67 ^a	1.23
	Coquimbo	3.41 ^{ab}	1.27
	Valparaíso	3.09 ^b	1.16
	Total	3.49	1.18
21. Promueven experiencias de aprendizaje vinculadas al desarrollo de los valores de la vida democrática y el respeto por los derechos humanos	Metropolitana	3.81 ^a	1.02
	Los Lagos	3.87 ^a	1.03
	Coquimbo	3.47 ^b	1.24
	Valparaíso	3.58 ^{ab}	0.98
	Total	3.70	1.05
22. Promueven oportunidades para conocer nuestros derechos y responsabilidades, participando de forma ética, responsable y tolerante dentro del aula	Metropolitana	3.83	1.04
	Los Lagos	3.83	1.16
	Coquimbo	3.51	1.18
	Valparaíso	3.65	1.10
	Total	3.75	1.09
23. Promueven oportunidades para desarrollar actitudes y conductas de responsabilidad personal y social, orientadas al cuidado y preservación del medio ambiente y sus recursos	Metropolitana	3.79	1.03
	Los Lagos	3.90	1.33
	Coquimbo	3.66	1.17
	Valparaíso	3.44	1.12
	Total	3.69	1.13

24. Generan oportunidades para desarrollar habilidades necesarias para desenvolvernos como ciudadanos digitales, capaces de investigar y resolver problemas	Metropolitana	3.66	1.13
	Los Lagos	3.62	1.22
	Coquimbo	3.47	1.24
	Valparaíso	3.26	1.23
	Total	3.52	1.19

Nota: Superíndices distintos en el mismo ítem señalan diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.05$; DT = Desviación Típica.

En segundo lugar, se realizaron los análisis de los datos obtenidos en función del género (ANOVA) y se encontraron diferencias estadísticamente significativas solo en el ítem 4: $F(1, 7.61) = 6.982$, $p = .009$, a favor de los varones (3.81 ± 1.04 frente a 3.50 ± 1.05), $\eta^2 = .027$. Finalmente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del curso de los participantes.

4. Discusión

El objetivo de esta investigación fue usar el dominio B “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” del documento oficial EPDMBE para obtener información desde la perspectiva del alumnado de una muestra amplia de educación secundaria de diferentes regiones de Chile acerca de la aplicación en el aula de los estándares de este dominio por parte del profesorado y los resultados mostraron diferencias significativas en algunos de los descriptores en las regiones de Coquimbo y Valparaíso. La hipótesis inicial planteada en base a este objetivo fue: el desempeño de las competencias docentes del dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje será percibido por los estudiantes con mayor o menor frecuencia según el centro educativo y, los resultados la apoyaron parcialmente, ya que solo en algunos descriptores hubo diferencias estadísticamente significativas entre las distintas regiones evaluadas. En las regiones de Coquimbo y de Valparaíso los estudiantes participantes reflejaron puntuaciones significativamente más bajas acerca de la aplicación en el aula por parte del profesorado de los descriptores competenciales del dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje que sus compañeros de las regiones Metropolitana y de Los Lagos. Estas diferencias se pueden apreciar en los descriptores (ítems) 4, 11, 14, 15 y 18 que abordan la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje focalizado en la adecuada *gestión de un ambiente organizado*, en donde los estudiantes de Coquimbo y Valparaíso percibieron que sus docentes los desarrollaban con menor frecuencia en el aula. Estos descriptores son esenciales para una gestión organizacional que establezca expectativas de aprendizaje (cómo aprenderán, qué aprenderán y para qué aprenderán), normas, rutinas para las

transiciones entre actividades y la utilización de recursos educativos que favorezcan el desarrollo de los procesos de aprendizaje en el aula (Coll, 1991), de modo que prevalezca el foco de luz en una organización que considere estudiantes heterogéneos con y sin necesidades especiales, con talentos y habilidades que estén distribuidas de manera desigual para favorecer las diferencias y asegurar una escolarización participativa-colaborativa en un grato ambiente de aprendizaje (Ahrbeck, 2014). De la misma manera, dichos descriptores abordan ámbitos relevantes relacionados con la organización de las tareas y la responsabilidad del alumnado, en sus desafíos de aprendizajes individuales, en propiciar oportunidades de aprendizajes colaborativos que promuevan la participación, la aptitud y los intereses personales permitiéndoles percibir el avance de sus aprendizajes (UNESCO, 2020).

Por otro lado, Simons (1997) menciona que el aprendizaje activo se desarrolla en el momento que el docente estimula al estudiante hacer uso de sus habilidades cognitivas y la toma decisiones que permitan dar sentido a la interacción de la experiencia de aprendizaje, en donde manipula, práctica y diseña el producto final que concretará como evidencia de lo aprendido. De lo anterior, se puede reflexionar, la importancia del rol del profesorado en la organización intencionada de acciones pedagógicas concatenadas (espacio, tiempo, recursos y estrategias) que susciten el accionar cognitivo y actitudinal de los educandos permitiéndoles asumir un compromiso activo y reflexivo, alicientes necesarios para afrontar individual y grupalmente los diferentes desafíos en sus actividades de aprendizaje que serán encomendadas, de modo que, esta intencionalidad pedagógica disemine escenarios de aprendizajes colaborativos y significativos en las aulas (UNESCO, 2022a). Comprendiendo que el aprendizaje colaborativo es la organización pedagógica intencionada para que los estudiantes trabajen en parejas o en grupos asumiendo compromisos, tareas o roles de manera activa para que todos puedan colaborar y contribuir equitativamente en el logro de los objetivos de aprendizajes determinados en una asignatura (Barkley *et al.*, 2012), resaltando un sello social y solidario, en donde el alumnado nutre su aprendizaje con lo que sabe, lo que aprende y con lo que adquiere de sus pares (Pascual-Arias *et al.*, 2022). Por ello, la organización e implementación del aprendizaje colaborativo es elemental en el aprendizaje de los estudiantes, ya que desafía al estudiante a comunicarse entre pares para dialogar, explicar y reflexionar en base a su experiencia de aprendizaje (Watkins *et al.*, 2007), favoreciendo la autonomía, motivación, solidaridad y una participación activa para relacionarse

con sus compañeros con el propósito de dar cumplimiento a las diferentes tareas que debe resolver, comprender y explicar para alcanzar sus aprendizajes (León *et al.*, 2023). En consecuencia, se puede inferir que el aprendizaje colaborativo es una valiosa herramienta para enfrentar las exigencias del mundo actual, dado que para el alumnado es un escenario propicio para dialogar, compartir y generar ideas en los procesos de aprendizajes, sin duda, su intencionalidad organizativa tiene efectos positivos en la mejora de los aprendizajes escolares.

De igual modo, existe otro un aspecto elemental que incide en la efectividad del aprendizaje colaborativo que es el compromiso inherente del profesorado de generar escenarios adecuados con las estrategias necesarias para la gestión de las actividades de aprendizajes, su participación y el tiempo asignado de interacción entre los actores del proceso (García y Gaviria, 2021). Los escenarios de colaboración en el aula serán un aliciente para cimentar la inclusión y la equidad como pilares fundamentales que brinden a todos los educandos las mismas oportunidades de aprendizajes para alcanzar su máximo potencial, indistintamente de su origen étnico, características personales, familiares, sociales, de género, edad, religión, nivel socioeconómico, con discapacidad o con necesidades educativas especiales (OECD, 2022; UNESCO, 2016).

Por otra parte, los descriptores (ítems) 19, 20 y 21 abordan cuestiones relacionadas con la creación de un ambiente de aula emocionalmente seguro, de relaciones sociales positivas, de respeto a la diversidad cultural y a los valores democráticos, y los estudiantes de las regiones de Coquimbo y Valparaíso señalaron que sus docentes los desarrollaban con menor intensidad que sus compañeros de las regiones Metropolitana y Los Lagos. Estos estudiantes percibieron que sus docentes trabajaban con menor frecuencia estos descriptores competenciales esenciales para crear grupos que puedan trabajar unidos, motivados y comprometidos en sus procesos de aprendizajes con un enfoque de cooperación y, en consecuencia, promover una sociedad más inclusiva, diversa, democrática y tolerante. Los resultados muestran descriptores competenciales que se aplican con menor frecuencia en el aula. En este sentido un ambiente propicio de aula debe considerar dos aspectos inherentes que son la integración e inclusión, por un lado, la integración como una instancia para adaptar al estudiante en experiencias escolares con medios didácticos adecuados que permitan el desarrollo del aprendizaje y bajo el mismo dial la inclusión, para adaptar la escuela a las necesidades y requerimientos de los estudiantes y, la adaptación del currículo escolar,

concretamente en ajustes al diseño curricular de aula que permitan realizar las adecuaciones de estrategias metodológicas necesarias con un sello innovador (Espinoza *et al.*, 2020; Casanova, 2016). En base a todo lo anteriormente expuesto, la educación inclusiva es un componente esencial, porque exige una modificación sustantiva en las concepciones educativas, en los modos de enseñar, aprender y evaluar, en la organización del centro educativo y en la cultura docente (Carbonell, 2015), por ello, los estudios nos indican si bien la aptitud y actitud de los educandos es importante, también es necesario la autoeficacia del profesorado para organizar e implementar adecuadas estrategias para la gestión del aula (González-Mayorga y Rodríguez-Esteban, 2023), siendo una herramienta competencial necesaria para afrontar situaciones nuevas o complejas en bases a sus propias competencias adquiridas a través de los años de experiencia, con las cuales sea capaz de hacer frente a situaciones nuevas, de modo que un docente pueda diseñar una mejor enseñanza para que todos las y los estudiantes puedan aprender juntos en un objetivo común de aprendizaje (Greiner *et al.*, 2020).

La literatura científica resalta una relación entre un clima de aula socialmente positivo con un buen rendimiento escolar y adquisición de aprendizajes efectivos, por ello, un buen clima de aula dependerá de las herramientas, actividades y estrategias que considere el profesorado para establecer relaciones de confianza, compromiso y comunicación que favorezcan la interacción del alumnado y el docente, pero asimismo, originando espacio de reflexión entre el alumnado para comprender sus aprendizajes y saber cómo mejorarlos para seguir avanzando (Villanueva, 2020). En este sentido, Triana y Velásquez (2014) indica que un clima emocional positivo en el aula aportará al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y conductuales, las cuales serán bondades para un mejor rendimiento del proceso educativo de los educandos.

Para el autor Jackson (2013), la interacción comunicacional es una herramienta necesaria para dar apoyo a los estudiantes en sus aprendizajes. Por ello, los autores consignan la relevancia del seguimiento y apoyo permanente que debe tener el profesorado con los estudiantes para dar cumplimiento a tareas formativas y sumativas (Paneiva *et al.*, 2021), tal como lo expone un reciente estudio que confirma que estudiantes de secundaria percibieron que el apoyo proporcionado por el profesorado tiene implicancia en pronosticar sus niveles acerca del ámbito emocional, conductual y cognitivo, y así, lo evidencia precisando que cuando los estudiantes perciben apoyo

informativa de orientaciones acerca de su comportamiento o *feedback* para mejorar sus aprendizajes, esta acción, conlleva a tener estudiantes motivados, felices y deseosos de aprender (Izar-de-la-Fuente *et al.*, 2023).

La presente investigación no está exenta de debilidades. En primer lugar, la muestra. Aunque el número total de estudiantes participantes puede considerarse adecuado, el número por regiones es menos ambicioso, especialmente en la región de Los Lagos. En segundo lugar, el diseño. Se ha usado un diseño transversal que no permite establecer relaciones causa-efecto. Finalmente, el tratamiento de los datos ha sido básicamente descriptivo porque el diseño, el instrumento utilizado y los datos disponibles no permiten análisis más complejos.

5. Conclusiones

En conclusión, la presente investigación ha permitido disponer de información más diversa y oportuna para precisar que tan bien es la organización del profesorado en la creación de un ambiente para el aprendizaje o para mejorar lo que sea necesario, a través de acciones pedagógicas congruentes y, en un afán netamente formativo de mejora continua y de fortalecimiento del desarrollo profesional del docente. Obtener valores cuantitativos de la percepción del alumnado posibilita conocer con qué frecuencia se aplican los diferentes descriptores en los colegios y poder hacer comparativas entre ellos o a lo largo del tiempo. Los estudiantes de los centros educativos de las regiones Metropolitana y los Lagos perciben que existe una mayor frecuencia en la aplicación de los descriptores competenciales del dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” por parte del profesorado, lo que permite establecer un ambiente de aula organizado, inclusivo, participativo y de respeto a través de acciones estratégicas que favorecen la interacción de espacios educativos para el desarrollo de competencias personales y socioemocionales. Respecto a los resultados de los estudiantes de la región de Coquimbo y de Valparaíso, estos muestran que parece necesario fortalecer las competencias del profesorado, en relación a la creación de un ambiente de aula emocionalmente seguro, de relaciones sociales positivas y de respeto a la diversidad cultural y a los valores democráticos que impacte positivamente en los aprendizajes de todos los estudiantes. En consecuencia, se recomienda fortalecer el desarrollo profesional docente. Principalmente apoyar y orientar al profesorado en estrategias pedagógicas para la organización de tareas, normas, rutinas de transición y recursos didácticos que concatenados contribuyan a la diseminación de escenarios de aprendizajes que otorguen oportunidades de

colaboración y de relaciones positivas entre los educandos para la comprensión integral de los aprendizajes, bajo la constelación permanente de la inclusión y la equidad que garantice la participación de todos los estudiantes en un clima de aula de respeto, empatía y buen diálogo.

Futuras investigaciones deberían incluir muestras mucho mayores que la usada en el presente estudio. Por otro lado, estos deberían usar diseños cuasi-experimentales y/o longitudinales para poder establecer relaciones de causa-efecto al aplicar programas de intervención. Finalmente, estos estudios deberían realizar análisis estadísticos más complejos en base al uso de cuestionarios con mejores propiedades psicométricas.