



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

**Pablo Ortega-Cabezas**

Universidad Andres Bello

mail: [pab.ortega@uandresbello.edu](mailto:pab.ortega@uandresbello.edu)

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

**Javier Fernández-Río**

Universidad de Oviedo

mail: [javier.rio@uniovi.es](mailto:javier.rio@uniovi.es)

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

### 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.

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

#### 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 (OECD, 2019), 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 % (OECD, 2019). 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 buscan 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 resolutoria, 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 inci-

dencia 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 del 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 ( $p < 0,005$ ). 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 el presente estudio, estos fueron de 0,244 y 0,483 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 ( $\eta^2$ ).

### 3. Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis de la fiabilidad del cuestionario *ad hoc* utilizado, obteniéndose un alpha de Cronbach global de 0,905 y parciales de 0,844 para el estándar 5 y de 0,839 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:  $F(3, 6,17) = 5,692, p < 0,001$  (menor en Coquimbo y Valparaíso),  $\eta^2 = 0,039$ ; ítem 11:  $F(3, 3,40) = 3,445, p = 0,027$  (menor en Coquimbo),  $\eta^2 = 0,022$ ; ítem 14:  $F(3, 7,54) = 5,864, p < 0,001$  (menor en Valparaíso),  $\eta^2 = 0,043$ ; ítem 15:  $F(3, 5,23) = 3,816, p = 0,007$  (menor en Valparaíso),  $\eta^2 = 0,028$ . 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 <sup>a</sup>	1,40
	Los Lagos	3,63 <sup>a</sup>	1,30
	Coquimbo	2,67 <sup>a</sup>	1,44
	Valparaíso	3,31 <sup>a</sup>	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 <sup>a</sup>	1,04
	Los Lagos	3,98 <sup>a</sup>	1,08
	Coquimbo	3,44 <sup>ab</sup>	1,16
	Valparaíso	3,37 <sup>b</sup>	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. Previene 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 <sup>a</sup>	0,95
	Los Lagos	4,05 <sup>a</sup>	1,01
	Coquimbo	3,53 <sup>a</sup>	1,24
	Valparaíso	4,10 <sup>a</sup>	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 <sup>a</sup>	1,06
	Los Lagos	3,55 <sup>ab</sup>	1,24
	Coquimbo	3,21 <sup>b</sup>	1,45
	Valparaíso	3,72 <sup>ab</sup>	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 <sup>a</sup>	0,92
	Los Lagos	3,60 <sup>ab</sup>	1,22
	Coquimbo	3,51 <sup>ab</sup>	1,47
	Valparaíso	3,34 <sup>b</sup>	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 <sup>a</sup>	1,04
	Los Lagos	3,60 <sup>ab</sup>	1,38
	Coquimbo	3,63 <sup>ab</sup>	1,34
	Valparaíso	3,29 <sup>b</sup>	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:  $F(3, 6,17) = 5,692, p < 0,001$  (menor en Coquimbo y Valparaíso),  $\eta^2 = 0,023$ ; ítem 18:  $F(3, 3,68) = 2,742, p = 0,037$  (menor en Valparaíso),  $\eta^2 = 0,020$ ; ítem 19:  $F(3, 5,01) = 3,612, p = 0,002, \eta^2 = 0,034$  (menor en Valparaíso),  $\eta^2 = 0,037$ ; ítem 20:  $F(3, 7,39) = 5,437, p = 0,001$  (menor en Valparaíso),  $\eta^2 = 0,022$ ; ítem 21:  $F(3, 3,72) = 3,437, p = 0,023$  (menor en Coquimbo),  $\eta^2 = 0,019$ , 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 <sup>a</sup>	1,16
	Los Lagos	3,45 <sup>b</sup>	1,35
	Coquimbo	3,08 <sup>b</sup>	1,36
	Valparaíso	3,13 <sup>ab</sup>	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 <sup>ab</sup>	1,14
	Los Lagos	3,58 <sup>a</sup>	1,13
	Coquimbo	3,19 <sup>ab</sup>	1,23
	Valparaíso	3,06 <sup>b</sup>	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 <sup>a</sup>	1,15
	Los Lagos	3,67 <sup>a</sup>	1,10
	Coquimbo	3,18 <sup>ab</sup>	1,38
	Valparaíso	3,13 <sup>b</sup>	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 <sup>a</sup>	1,11
	Los Lagos	3,67 <sup>a</sup>	1,23
	Coquimbo	3,41 <sup>b</sup>	1,27
	Valparaíso	3,09 <sup>b</sup>	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 <sup>a</sup>	1,02
	Los Lagos	3,87 <sup>a</sup>	1,03
	Coquimbo	3,47 <sup>b</sup>	1,24
	Valparaíso	3,58 <sup>ab</sup>	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:  $F(1, 7,61) = 6,982, p = 0,009$ , a favor de los varones ( $3,81 \pm 1,04$  frente a  $3,50 \pm 1,05$ ),  $\eta^2 = 0,027$ . 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 de 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, 2022). 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, en el cual en un ambiente.

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).

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.

## Referencias

Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6(1), 5-19. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0154-x>

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>

Asociación Americana de Psicología [APA] (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>

Azoulay, A., Hounbo, 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](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.

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>

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.

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.

Casanova, M. A. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro (2ª Edición)*. Wolters Kluwer Educación.

Cohen, L., Manion, K., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum; una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.

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>

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>

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>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

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>

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 20.903 (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?id-Norma=1087343>
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2004). *Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile.
- 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>
- 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 (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2022). *Building the future of education*. OECD.
- 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 Educativa*, 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>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Grano de sal.
- 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>
- Simons, R. (1997). Definitions and theories of active learning. En D. Stern y G.L. Huber (Eds.), *Active Learning for Students and Teachers: Reports from Eight Countries* (pp.19-39). OECD/Peter Lang.
- 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>
- 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](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- 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>
- 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>
- 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>

**Tabla 3**  
Estándar 5. Comparaciones múltiples. Post hoc de Bonferroni.

Variable dependiente	(I) Región	(J) Región	Diferencia de			Intervalo de confianza al 95%	
			medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
4. Facilita oportunidades para aprender en un ambiente emocionalmente seguro, de confianza y de comprensión recíproca de mis intereses y motivos del otro.	Metropolitana	Los Lagos	-0,210	0,156	1,000	-0,62	0,20
		Coquimbo	0,249	0,130	0,341	-0,10	0,59
		Valparaíso	0,399*	0,132	0,016	0,05	0,75
	Los Lagos	Metropolitana	0,210	0,156	1,000	-0,20	0,62
		Coquimbo	0,459*	0,168	0,039	0,01	0,90
		Valparaíso	0,610*	0,169	0,002	0,16	1,06
	Coquimbo	Metropolitana	-0,249	0,130	0,341	-0,59	0,10
		Los Lagos	-0,459*	0,168	0,039	-0,90	-0,01
		Valparaíso	0,151	0,146	1,000	-0,24	0,54
	Valparaíso	Metropolitana	-0,399*	0,132	0,016	-0,75	-0,05
		Los Lagos	-0,610*	0,169	0,002	-1,06	-0,16
		Coquimbo	-0,151	0,146	1,000	-0,54	0,24
11. Establece las responsabilidades que debemos asumir en las tareas o actividades de aprendizaje, definiendo tiempos o momentos relevantes a considerar.	Metropolitana	Los Lagos	-0,093	0,151	1,000	-0,49	0,31
		Coquimbo	0,258	0,126	0,248	-0,08	0,59
		Valparaíso	-0,144	0,128	1,000	-0,48	0,19
	Los Lagos	Metropolitana	0,093	0,151	1,000	-0,31	0,49
		Coquimbo	0,351	0,163	0,189	-0,08	0,78
		Valparaíso	-0,051	0,164	1,000	-0,49	0,38
	Coquimbo	Metropolitana	-0,258	0,126	0,248	-0,59	0,08
		Los Lagos	-0,351	0,163	0,189	-0,78	0,08
		Valparaíso	-0,402*	0,141	0,027	-0,78	-0,03
	Valparaíso	Metropolitana	0,144	0,128	1,000	-0,19	0,48
		Los Lagos	0,051	0,164	1,000	-0,38	0,49
		Coquimbo	0,402*	0,141	0,027	0,03	0,78
Valparaíso	Valparaíso	-0,173	0,161	1,000	-0,60	0,25	
	Metropolitana	-0,087	0,146	1,000	-0,47	0,30	
	Los Lagos	0,167	0,187	1,000	-0,33	0,66	
14. Muestra preocupación e interés por los avances de aprendizaje de todos sus estudiantes, brindando orientación y atención efectivas.	Metropolitana	Los Lagos	0,326	0,172	0,347	-0,13	0,78
		Coquimbo	0,431*	0,143	0,016	0,05	0,81
		Valparaíso	0,583*	0,145	0,000	0,20	0,97
	Los Lagos	Metropolitana	-0,326	0,172	0,347	-0,78	0,13
		Coquimbo	0,105	0,185	1,000	-0,38	0,59
		Valparaíso	0,257	0,186	1,000	-0,24	0,75
	Coquimbo	Metropolitana	-0,431*	0,143	0,016	-0,81	-0,05
		Los Lagos	-0,105	0,185	1,000	-0,59	0,38
		Valparaíso	0,152	0,160	1,000	-0,27	0,58
	Valparaíso	Metropolitana	-0,583*	0,145	0,000	-0,97	-0,20
		Los Lagos	-0,257	0,186	1,000	-0,75	0,24
		Coquimbo	-0,152	0,160	1,000	-0,58	0,27
15. Propicia oportunidades y desafíos de aprendizaje colaborativos para que participemos, ejecutemos y percibamos con placer la utilidad de las actividades de aprendizaje.	Metropolitana	Los Lagos	0,198	0,171	1,000	-0,26	0,65
		Coquimbo	0,196	0,143	1,000	-0,18	0,57
		Valparaíso	0,505*	0,145	0,003	0,12	0,89
	Los Lagos	Metropolitana	-0,198	0,171	1,000	-0,65	0,26
		Coquimbo	-0,002	0,184	1,000	-0,49	0,49
		Valparaíso	0,307	0,186	0,593	-0,18	0,80
	Coquimbo	Metropolitana	-0,196	0,143	1,000	-0,57	0,18
		Los Lagos	0,002	0,184	1,000	-0,49	0,49
		Valparaíso	0,309	0,160	0,322	-0,11	0,73
	Valparaíso	Metropolitana	-0,505*	0,145	0,003	-0,89	-0,12
		Los Lagos	-0,307	0,186	0,593	-0,80	0,18
		Coquimbo	-0,309	0,160	0,322	-0,73	0,11

Nota: \*La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 4

Estándar 6. Comparaciones múltiples. Post hoc de Bonferroni.

Variable dependiente	(I) Región	(J) Región	Diferencia de			Intervalo de confianza al 95%	
			medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
16. Comprende el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/as.	Metropolitana	Los Lagos	0,029	0,181	1,000	-0,45	0,51
		Coquimbo	0,401	0,151	0,050	0,00	0,80
		Valparaíso	0,347	0,153	0,143	-0,06	0,75
	Los lagos	Metropolitana	-0,029	0,181	1,000	-0,51	0,45
		Coquimbo	0,372	0,195	0,343	-0,15	0,89
		Valparaíso	0,319	0,197	0,635	-0,20	0,84
	Coquimbo	Metropolitana	-0,401	0,151	0,050	-0,80	0,00
		Los Lagos	-0,372	0,195	0,343	-0,89	0,15
		Valparaíso	-0,054	0,169	1,000	-0,50	0,39
	Valparaíso	Metropolitana	-0,347	0,153	0,143	-0,75	0,06
		Los Lagos	-0,319	0,197	0,635	-0,84	0,20
		Coquimbo	0,054	0,169	1,000	-0,39	0,50
18. Implementa estrategias para desarrollar habilidades para identificar nuestras aptitudes e intereses personales.	Metropolitana	Los lagos	-0,234	0,178	1,000	-0,70	0,24
		Coquimbo	0,156	0,148	1,000	-0,24	0,55
		Valparaíso	0,289	0,150	0,328	-0,11	0,69
	Los lagos	Metropolitana	0,234	0,178	1,000	-0,24	0,70
		Coquimbo	0,389	0,191	0,255	-0,12	0,90
		Valparaíso	0,523*	0,193	0,042	0,01	1,03
	Coquimbo	Metropolitana	-0,156	0,148	1,000	-0,55	0,24
		Los Lagos	-0,389	0,191	0,255	-0,90	0,12
		Valparaíso	0,134	0,166	1,000	-0,31	0,57
	Valparaíso	Metropolitana	-0,289	0,150	0,328	-0,69	0,11
		Los Lagos	-0,523*	0,193	0,042	-1,03	-0,01
		Coquimbo	-0,134	0,166	1,000	-0,57	0,31
19. Implementa estrategias para desarrollar habilidades que favorezcan relaciones positivas, manejo de situaciones desafiantes y el cuidado mental y físico.	Metropolitana	Valparaíso	-0,102	0,178	1,000	-0,57	0,37
		Metropolitana	0,380	0,149	0,065	-0,01	0,77
		Los Lagos	0,433*	0,150	0,025	0,03	0,83
	Los lagos	Coquimbo	0,102	0,178	1,000	-0,37	0,57
		Los Lagos	0,482	0,192	0,073	-0,03	0,99
		Coquimbo	0,535*	0,193	0,035	0,02	1,05
	Coquimbo	Valparaíso	-0,380	0,149	0,065	-0,77	0,01
		Metropolitana	-0,482	0,192	0,073	-0,99	0,03
		Coquimbo	0,053	0,166	1,000	-0,39	0,49
	Valparaíso	Valparaíso	-0,433*	0,150	0,025	-0,83	-0,03
		Metropolitana	-0,535*	0,193	0,035	-1,05	-0,02
		Los Lagos	-0,053	0,166	1,000	-0,49	0,39
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.	Metropolitana	Valparaíso	-0,016	0,178	1,000	-0,49	0,46
		Metropolitana	0,243	0,148	0,618	-0,15	0,64
		Los Lagos	0,559*	0,150	0,001	0,16	0,96
	Los lagos	Coquimbo	0,016	0,178	1,000	-0,46	0,49
		Los Lagos	0,259	0,192	1,000	-0,25	0,77
		Coquimbo	0,576*	0,193	0,018	0,06	1,09
	Coquimbo	Valparaíso	-0,243	0,148	0,618	-0,64	0,15
		Metropolitana	-0,259	0,192	1,000	-0,77	0,25
		Coquimbo	0,317	0,166	0,342	-0,12	0,76
	Valparaíso	Valparaíso	-0,559*	0,150	0,001	-0,96	-0,16
		Metropolitana	-0,576*	0,193	0,018	-1,09	-0,06
		Los Lagos	-0,317	0,166	0,342	-0,76	0,12
21. Promueve experiencias de aprendizaje vinculadas al desarrollo de los valores de la vida democrática y el respeto por los derechos humanos.	Metropolitana	Valparaíso	-0,057	0,159	1,000	-0,48	0,36
		Metropolitana	0,344	0,132	0,058	-0,01	0,69
		Los Lagos	0,234	0,134	0,485	-0,12	0,59
	Los lagos	Coquimbo	0,057	0,159	1,000	-0,36	0,48
		Los Lagos	0,401	0,170	0,115	-0,05	0,85
		Coquimbo	0,291	0,172	0,546	-0,16	0,75
	Coquimbo	Valparaíso	-0,344	0,132	0,058	-0,69	0,01
		Metropolitana	-0,401	0,170	0,115	-0,85	0,05
		Coquimbo	-0,110	0,148	1,000	-0,50	0,28
	Valparaíso	Valparaíso	-0,234	0,134	0,485	-0,59	0,12
		Metropolitana	-0,291	0,172	0,546	-0,75	0,16
		Los Lagos	0,110	0,148	1,000	-0,28	0,50

Nota: \*La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

**Encuesta para estudiantes**

**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.					