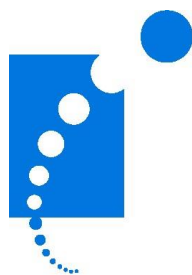

INFORME DESCRIPTIVO DE RESULTADOS PRIMER TIEMPO DE EVALUACIÓN

Estudio de Evaluación de Proyecto “Acompañamiento Docente basado en CLASS® para Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes (REMA) de Educación Media Técnico Profesional” versión 2024-2025, Fundación Luksic.

Centro para la Transformación Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile – CENTRE UC



Centro UC
para la Transformación
Educativa - CENTRE

Índice

I. Introducción.....	3
II. Antecedentes	5
o Marco Conceptual de la Propuesta de Acompañamiento Docente	8
III. Metodología.....	13
o Objetivos del estudio	13
o Descripción de instrumento de observación: evaluación de interacciones de aula – CLASS® Secondary.....	13
o Descripción de la muestra.....	16
i. Distribución por género	16
ii. Distribución por asignatura impartida.....	16
iii. Distribución por región.....	17
o Plan de análisis	18
i. Análisis descriptivo general y comparativo según distribución muestral	20
ii. Descripción del proceso de levantamiento de datos	20
iii. Proceso de supervisión de análisis de datos	25
IV. Resultados	27
o Resultados descriptivos generales y comparativos	27
i. Promedio CLASS®:	27
ii. Dominio Apoyo Emocional.....	42
iii. Dominio Organización de aula	49
iv. Dominio Apoyo pedagógico	57
IV. Conclusiones	66
V. Bibliografía	69

I. Introducción

El presente informe de resultados tiene como principal objetivo socializar los resultados descriptivos asociados a la evaluación de línea de base del proyecto “Acompañamiento Docente basado en CLASS® para las Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes (REMA) de Educación Media Técnico Profesional”, para su cuarta versión, de la Fundación Luksic realizado por Centro para la Transformación Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile – CENTRE UC.

El Centro UC para la Transformación Educativa, CENTRE UC, es una organización de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Está constituida por un grupo de docentes que se asocian para desarrollar principalmente proyectos de educación continua e investigación, en colaboración con organizaciones externas e internas a la universidad en el tema estratégico del fortalecimiento de capacidades para la mejora educativa.

Fundación Luksic es una institución sin fines de lucro fundada en el año 2000. Su principal objetivo es generar mayores oportunidades para que comunidades escolares en condición de vulnerabilidad puedan acceder a una educación de calidad. Con este propósito, sus iniciativas buscan generar mejoras reales en el sistema educativo chileno, con un especial énfasis en la Educación Media Técnico Profesional. En el marco de este objetivo, la para Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes surge como un espacio de colaboración para los establecimientos de modalidad técnico profesional. Su meta es aumentar los niveles de ingreso de los y las estudiantes a la Educación Superior para que recorran trayectorias formativas que mejoren su inserción al mundo laboral (Fundación Luksic, 2020). Para esto, REMA contempla un modelo de mejora continua para el desarrollo de una comunidad educativa democrática, apoyo en el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, vinculación de la escuela con el entorno y el fortalecimiento de las prácticas docentes. Desde el 2020, la Fundación financia el proyecto de evaluación correspondiente al “Acompañamiento Docente basado en CLASS® para Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes (REMA) de Educación Media Técnico Profesional” beneficiando ya cuatro cohortes de docentes: la primera desarrollada durante 2021-2022, la segunda entre 2022-2023, la tercera desde 2023-2024 y la actual, correspondiente a la cuarta versión, contempla el trabajo desde el presente año hasta el próximo -en adelante REMA 4-.

Enfocados en este último punto, el de fortalecimiento de las prácticas docentes, surge la necesidad de generar un proceso de acompañamiento externo para docentes basado en un instrumento utilizado ampliamente y validado a nivel nacional e internacional, como es el *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS™) de Pianta, La Paro y Hamre (2008),

desarrollado por la Universidad de Virginia, que considere un proceso de capacitación y retroalimentación.

El Acompañamiento que está realizando CENTRE UC considera también un componente evaluativo, con la finalidad de identificar la incidencia de la capacitación y retroalimentación en las prácticas pedagógicas de los y las docentes participantes y para ello se considera una evaluación comparativa pre y post el desarrollo del Acompañamiento Docente. Este informe corresponde a la evaluación previa a comenzar capacitación, esto es, la línea de base de la evaluación, por lo tanto, los resultados expuestos son de carácter descriptivos.

La estructura del informe está compuesta principalmente por cuatro capítulos. En el primero se socializan los antecedentes conceptuales de la evaluación considerando el modelo de mejora continua en que se enmarca el proceso de acompañamiento. Luego se describe la metodología utilizada, esto es, los objetivos del estudio, la descripción del instrumento de observación utilizado para medir las interacciones pedagógicas, la descripción de la muestra de docentes participantes, el plan de análisis que sustenta los resultados y seguimiento de ellos, junto al proceso de levantamiento de datos. En el capítulo siguiente se presentan los resultados descriptivos generales y comparativos del estudio según las variables consideradas y los dominios del instrumento de observación utilizado. Finalmente, se exhiben las conclusiones generales, donde se presenta una síntesis de los principales resultados obtenidos.

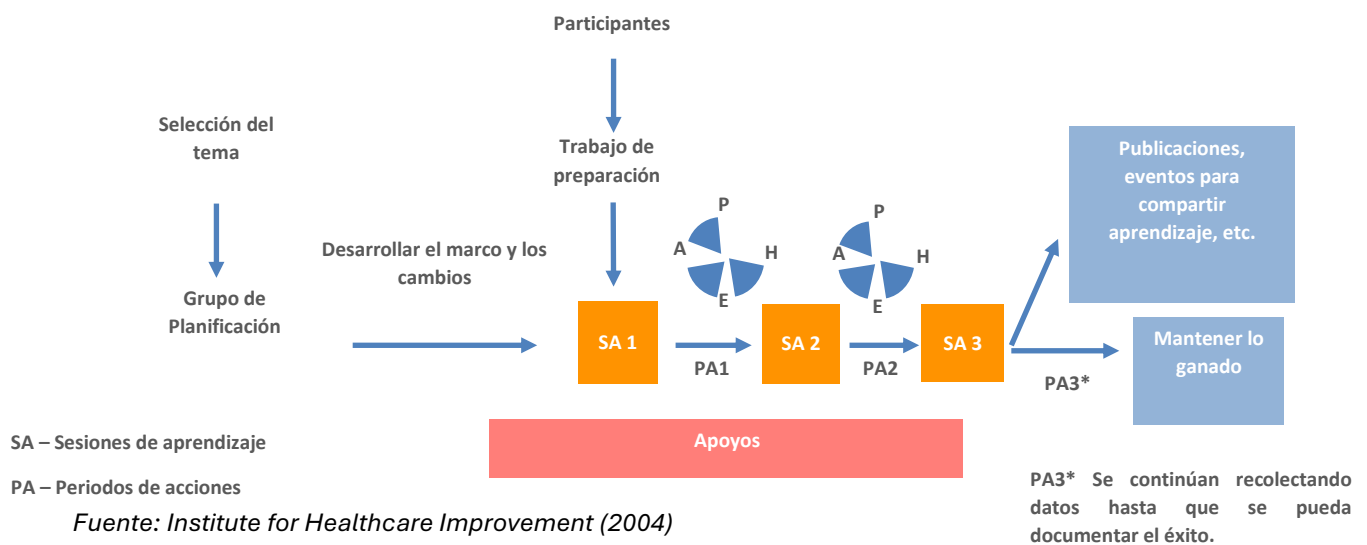
II. Antecedentes

Las Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes (REMA) es un proyecto que se basa en el modelo de mejora continua bajo el formato de trabajo colaborativo de “Breakthrough Series” (BTS) desarrollado por el Institute for Healthcare Improvement (IHI, 2004). El BTS fue diseñado para ayudar a las organizaciones a cerrar una brecha creando una estructura en la cual las organizaciones interesadas pueden fácilmente aprender unas de otras y de reconocidos expertos en el área en la cual se quiere mejorar.

Este modelo fue creado en 1991 por IHI como una de sus mayores vías para el aprendizaje colaborativo en busca de mejorar los cuidados en salud ayudando a generar el cambio. Este modelo ha reportado resultados positivos tanto en el área de salud, como en el ámbito educacional (IHI, 2004).

El modelo colaborativo de trabajo se articula a partir de sesiones de aprendizaje, en las que las y los participantes planifican una serie de acciones de mejora las que son posteriormente discutidas en la siguiente sesión de forma grupal. Como parte de los objetivos del proceso, es posible destacar dos: el primero es poder generar una red de colaboración que busque mantener los aprendizajes adquiridos entre las y los participantes, mientras que lo segundo es aprovechar este espacio de colaboración para fomentar la creación de instancias que busquen compartir actividades dentro del grupo.

Esquema 1: Modelo general de BTS Institute for Healthcare Improvement).

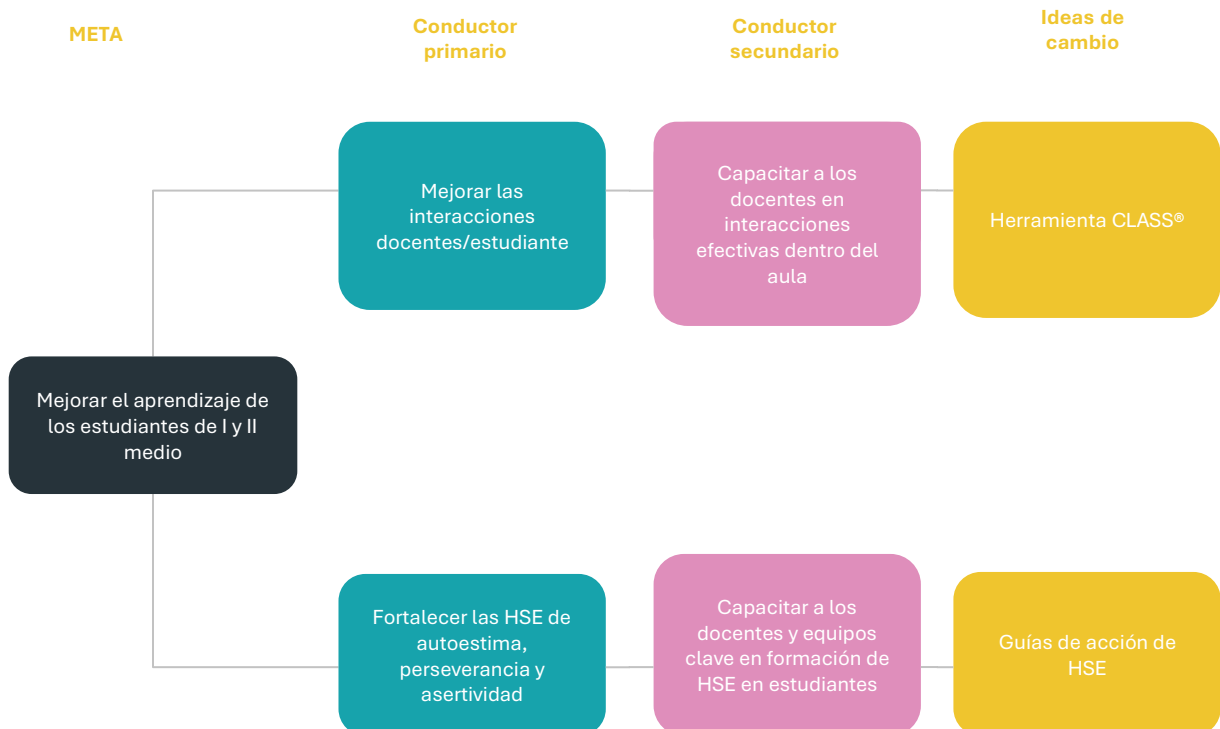


Entre cada Sesión de Aprendizaje, se implementan ciclos Planificar, Hacer, Estudiar, Actuar (PHEA), considerado por teóricos de la Mejora Continua como una pieza fundamental en este

proceso (Treviño, Aguirre y Varela, 2018). La utilidad de estos ciclos radica en que, para lograr ideas de cambio, se debe generar una estructura para realizar un trabajo real de cambio, por lo tanto, este primero debe planificarse, luego se realiza o lleva a cabo; este trabajo se verifica y estudia para finalmente, a partir desde aquí, implementar en la cotidianidad de la organización (Treviño, Aguirre y Varela, 2018).

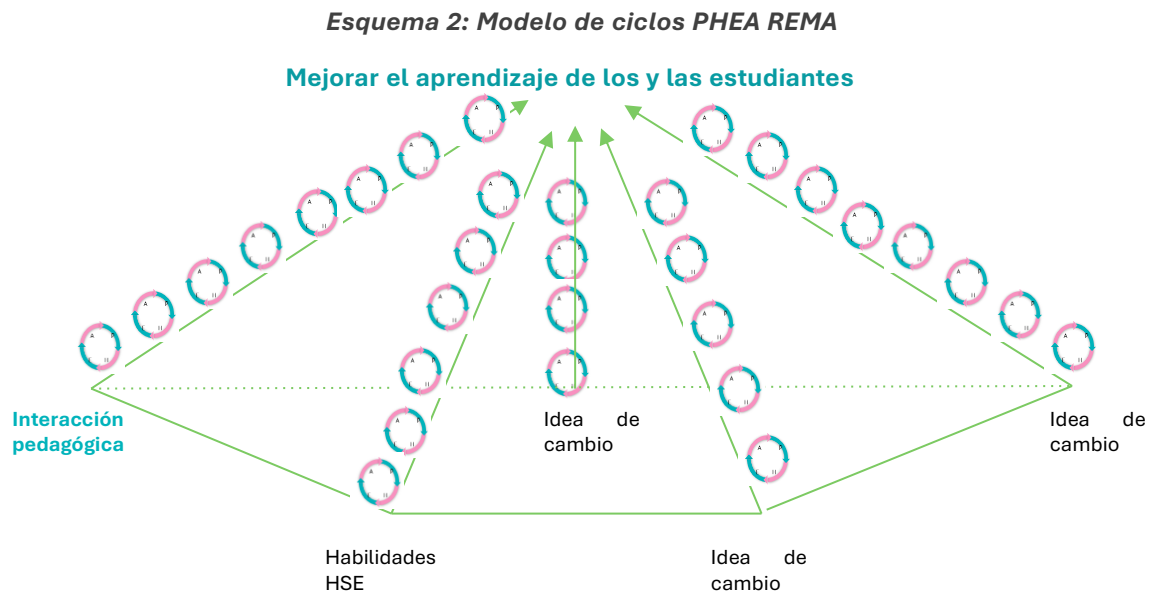
En el caso de la para Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes de la Fundación Luksic, el modelo de mejora continua contempla como objetivo mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes de enseñanza media de los liceos TP participantes de la red para contribuir a la continuidad de estudios superiores a través de la mejora de interacciones efectivas dentro del aula, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los y las estudiantes, del liderazgo compartido y la gestión de los equipos directivos y docentes en los establecimientos y de la mejora las expectativas de los estudiantes sobre sus trayectorias educativas. Por lo tanto, el trabajo de la para Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes se organiza en base a un diagrama conductor respecto a su meta:

Esquema 2: Diagrama conductor REMA



Fuente: Fundación Luksic

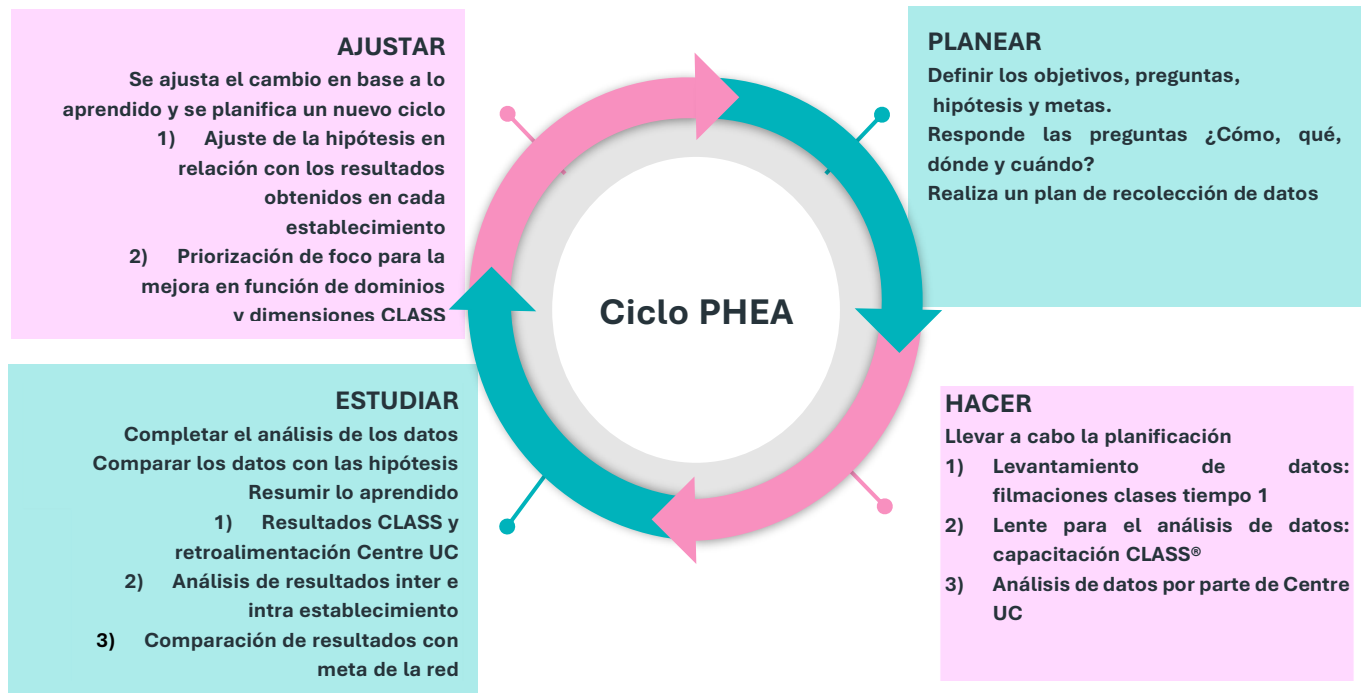
A partir de este diagrama, se presentan múltiples ciclos PHEA:



Fuente: Fundación Luksic

Respecto a las interacciones pedagógicas, que es el conductor primario que compete a CENTRE UC, el ciclo PHEA es el siguiente:

Esquema 3: Ciclo PHEA 1 de la REMA - Conductor primario 1



Fuente: Fundación Luksic

○ Marco Conceptual de la Propuesta de Acompañamiento Docente

Para comprender el modelo de acompañamiento que está realizando CENTRE UC a partir del modelo de Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes en establecimientos de modalidad Técnico-Profesional, es importante tener en consideración antecedentes conceptuales respecto a los procesos de formación y específicamente de mejora continua. Los estudios comprueban que la formación continua de los y las profesionales es un componente fundamental para el desarrollo de éstos(as) mismos(as), y, por ende, en los y las estudiantes.

Se entenderá por **formación de los profesionales de la educación**, el “proceso continuo de aprendizaje que comprende tanto la preparación formal de los docentes, como otras influencias sobre qué y cómo aprenden las competencias profesionales para el desempeño de la práctica docente” (Blanco, 2013). Siguiendo a Blanco, en el proceso de formación continua los y las docentes son considerados(as) como aprendices y como profesionales reflexivos(as), donde se le proporcionan nuevas herramientas para enriquecer su formación,

desarrollando aptitudes para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, ya sean de aprendizaje de contenido o de actuación docente. El desarrollo profesional de los y las profesionales de la educación debe estar enfocado a la construcción de habilidades para enseñar a aprender, y a la generación de nuevas prácticas. La formación continua de los y las profesionales también tiene por objetivo fomentar la calidad de la educación, por lo cual es necesario definir que se entenderá por calidad docente. Montecinos (2014) plantea que por profesor(a) de calidad se entiende a un(a) profesional con las competencias necesarias para generar prácticas profesionales individuales y colectivas, que posibiliten a sus estudiantes beneficiarse de su participación en el centro educativo desarrollando habilidades académicas/intelectuales, sociales, artísticas y deportivas.

Respecto al **ejercicio de mentorías y acompañamientos**, si bien la mentoría se asocia, generalmente, a un acompañamiento a docentes principiantes durante un periodo acotado (Boerr, 2010), se considera oportuno extender el concepto hacia un acompañamiento que puedan tener docentes regulares del sistema educativo en varios tipos de aspectos, tales como conocimientos pedagógicos del contenido (Shulman, 1986), desarrollo integral de los estudiantes y gestión efectiva de la jornada, entre otros. *La colaboración horizontal entre el equipo de acompañamiento y los docentes es un aspecto clave en este proceso*: es exitoso en la medida que la relación construida entre el equipo de acompañamiento y docente se base en un comportamiento ético, respeto y confianza mutuos, los que son clave para el éxito de la capacitación como proceso para promover la reflexión de los docentes. Si bien es difícil definir y caracterizar competencias pedagógicas, aun así, es posible reconocer tres competencias pedagógicas fundamentales respecto al proceso de acompañamiento: *monitorear* (Shapira-Lishchinsky & Levy-Gazenfrantz, 2015), *retroalimentar* (Ritchie, Mackay & Rigano, 2006) y *modelar prácticas docentes* (Rhodes & Brundrett, 2009).

El **coaching** ha sido identificado como una forma de desarrollo profesional docente (Snyder et al, 2012) que se considera esencial para apoyar la implementación continua de prácticas pedagógicas situadas en la realidad de las aulas (Rush & Shelden, 2011; Joyce & Showers, 2002). Existe un acuerdo consistente sobre las características del coaching efectivo. La evidencia respalda el uso de la planificación, la observación, la acción (andamiaje, juego de roles, asistencia), la práctica reflexiva y la retroalimentación como elementos esenciales para la experiencia de coaching (Rush & Shelden, 2011; Shannon, Snyder, & McLaughlin, 2015; Snyder et al., 2012). Por otro lado, los programas que apoyan el trabajo cotidiano de los equipos de sala mediante estrategias pedagógicas basadas en evidencia y acompañamiento in situ muestran resultados más promisorios (Dickinson, 2011).

En cuanto a la **observación de aula y la retroalimentación**, la evidencia internacional muestra que se han convertido en un aspecto clave del acompañamiento de aula y la mejora continua (Casabianca, McCaffrey, Gitomer, Bell, Hamre & Pianta, 2013; McMahon, Barrett & O'Neill, 2007). Esto se relaciona con lo propuesto por un informe elaborado por la OCDE (Santiago, Benavides, Danielson, Goe & Nusche, 2013) en el que se indica que es importante

no sólo obtener un puntaje o alcanzar cierto nivel de desempeño, sino también la generación de información específica de las dimensiones evaluadas con el fin de determinar las áreas a mejorar y para propiciar el desarrollo profesional docente y la mejora continua. Por esto, la retroalimentación es un ejercicio formativo, donde el fin no es juzgar el desempeño de la educadora o equipo de aula, sino buscar formas de aprender y mejorar a partir de la propia práctica. Se trata de un ejercicio reflexivo, que busca descubrir en conjunto las acciones que los docentes realiza en el aula, y analizar sus efectos en los niños y niñas (Sánchez & Mendoza, 2014; Fallon et al., 2015; Canabal & Margalef, 2017).

La retroalimentación va acompañada de la observación de aula, donde ambas instancias son parte de un proceso de acompañamiento que se conceptualiza como un apoyo interno a la labor profesional, y no como una política exterior de rendición de cuentas sujeta a control y supervisión (Meyer, Cash & Mashburn, 2011 en Aravena, 2018). Por esto, *tanto la observación de aula como la retroalimentación deben tener un sentido compartido dentro de la comunidad*, ya que estudios recientes han documentado que las observaciones de aula internas, es decir, realizadas por miembros pertenecientes a la propia comunidad, son más significativas que las efectuadas por actores externos centradas en la inspección (Haep, Bhnke & Steins, 2016).

Existe gran variedad en cuanto al uso de metodologías en los estudios sobre cómo llevar a cabo la retroalimentación. El **uso de grabaciones** ha sido ampliamente utilizado para investigaciones basadas en la observación de interacciones efectivas en aula, y también para llevar a cabo retroalimentaciones de prácticas docentes. La evidencia internacional (Howe & Abedin 2013) señala que el 35% de las investigaciones se basan en el análisis a partir de videos de la sala de clases. En cuanto a evaluaciones, el uso de videos y grabaciones para observar aulas posibilita que distintos observadores con distintos niveles de conocimiento y calificación puedan emitir un juicio y hacer coincidir perspectivas respecto a lo que se espera del aula (Martínez-Rizo, 2012). El uso de videos ha sido utilizado y validado ampliamente para llevar a cabo retroalimentaciones de prácticas docentes. Lipowsky (2004) en Solar, Ortiz y Ulloa (2016) plantea que en un proceso de mejora continua de los docentes el uso de vídeos incide en las creencias e interacciones de los docentes, en tanto es una forma de invitar al profesor a seguir prácticas exitosas (Solar, Ortiz y Ulloa, 2016).

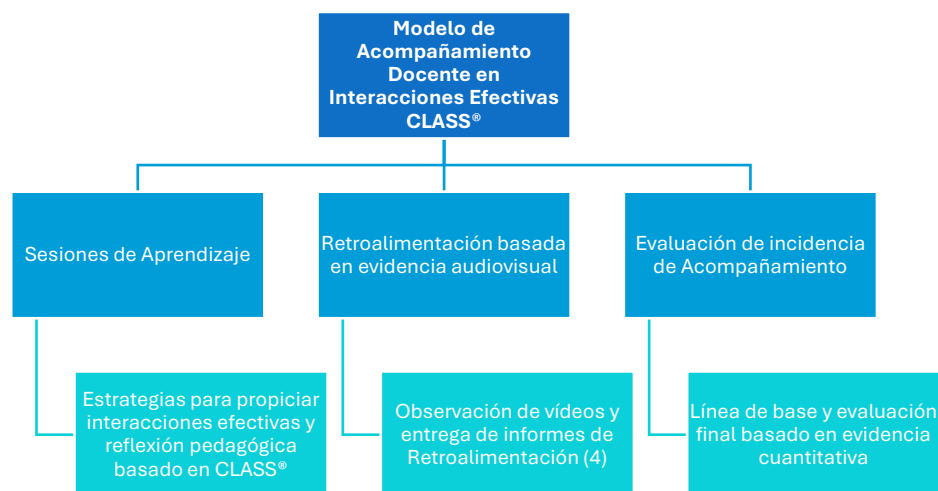
Estudios a nivel nacional e internacional dan cuenta de la **efectividad del uso de videofeedback** para mejorar la práctica docente (Fukkink & Tavecchio, 2010; Leiva, Montecinos & Aravena, 2016; Dowrick, Kim-Rupnow & Power, 2006; Cherrington & Loveridge, 2014; Müller, Volante, Grau & Preiss, 2014). Toda esta evidencia converge que el uso de videos para observaciones de aula es una herramienta efectiva para generar reflexión en conjunto (Cherrington & Loveridge, 2014; Müller et al., 2014).

En base a lo anterior, el modelo de Acompañamiento Docente de CENTRE UC contempla:

- Diseño e implementación de una Sesión de Aprendizaje en Interacciones Pedagógicas basadas en CLASS®
- Cuatro instancias de retroalimentación de la clase grabada, a través de la entrega un informe individualizado de carácter descriptivo de la observación y análisis de las interacciones pedagógicas. Se entrega un informe por cada ciclo de observación.
- Participación en otras Sesiones de Aprendizaje implementadas por otros colaboradores y/o por la Fundación Luksic.
- Dos instancias de monitoreo de las prácticas docentes (línea de base y diagnóstico final).

El siguiente esquema muestra el modelo de acompañamiento a implementar:

Esquema 4: Modelo de Acompañamiento Docente de CENTRE UC en el marco de REMA



Fuente: Elaboración propia

Para esta Red, la Sesión de Aprendizaje de Interacciones pedagógicas basadas en CLASS® para docentes y equipos técnicos-directivos se desarrolló de manera presencial, durante julio del presente año, en la ciudad de Talca. Esta Sesión de Aprendizaje tuvo como propósito introducir a los y las docentes en la herramienta CLASS®. Se trató de una capacitación que presentó la organización de los dominios y dimensiones de CLASS® y las utilidades y estrategias de la herramienta para el desarrollo de interacciones efectivas en el aula entre docentes y estudiantes. La finalidad fue reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de los/las asistentes y cómo el uso del CLASS® entrega insumos para el desarrollo de capacidades de los/las profesionales, en el marco de la mejora de los aprendizajes y rendimiento de sus estudiantes.

Luego de la Sesión de Aprendizaje se tiene contemplado realizar **cuatro instancias de retroalimentación de videos mediante informes personalizados elaborados por el equipo de CENTRE UC**. A la fecha ya se realizó el primer periodo de observación y

retroalimentación. Al igual que la versión anterior de REMA, se definió que, para la primera y cuarta instancia de retroalimentación, las grabaciones de aula estuviesen a cargo de un filmador coordinado por CENTRE UC; mientras que para la segunda y tercera instancia se realizarían a partir de auto filmaciones, para lo cual ya se entregaron los insumos necesarios. En cada ciclo de observación, las filmaciones son analizadas por el equipo de CENTRE y codificadoras certificadas en CLASS®. El objetivo es entregar una descripción detallada de lo observado organizadas según los dominios y dimensiones del instrumento CLASS®, como también identificar las principales fortalezas y oportunidades de mejora. A partir de esto, se recomiendan acciones pedagógicas y/o preguntas de autorreflexión pedagógica, con el fin de poder contar con evidencia concreta para la toma de decisiones y acciones de mejora en los próximos ciclos. Luego de elaborados estos informes, son reportados al equipo encargado de la Fundación Luksic a través de documentos individualizados por docente y es

Finalmente, el presente Acompañamiento Docente considera una **Evaluación del programa** que contempla un diagnóstico de las interacciones pedagógicas en dos momentos de su desarrollo, con el objetivo de verificar la incidencia y logro de los objetivos del proceso de acompañamiento, esto es, previo a la sesión de aprendizaje y luego al finalizar el proceso de acompañamiento. Este análisis corresponde a uno de tipo descriptivo cuantitativo, que considera un análisis descriptivo de los resultados obtenidos y un análisis comparativo general entre ambos momentos de monitoreo y a partir de distintas variables. El presente informe corresponde a los resultados del primer tiempo de diagnóstico.

III. Metodología

○ **Objetivos del estudio**

A continuación, se presentan los objetivos del Acompañamiento y los objetivos que se desprenden del específico respecto a la evaluación que se desarrolla en este informe.

El **objetivo general** del acompañamiento es mejorar las interacciones que se producen entre equipos docentes y estudiantes, particularmente apoyar en el mejoramiento de las prácticas de los y las docentes participantes, a través de la adquisición de conocimientos y estrategias basadas en el instrumento CLASS®, llevando a cabo también un seguimiento y retroalimentación continua respecto a las prácticas pedagógicas de los equipos docentes participantes de la Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes, con la finalidad última de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Los **objetivos específicos** son los siguientes:

1. Entregar las herramientas a los equipos docentes participantes de la iniciativa REMA de Fundación Luksic para desarrollar y mejorar interacciones efectivas a partir del instrumento CLASS®.
2. Realizar retroalimentación y seguimiento, con base en CLASS®, de las prácticas docentes e interacciones de aula a los equipos docentes que participen de la Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes de la Fundación Luksic.
3. Analizar y medir la incidencia de la capacitación y de la retroalimentación por parte de los equipos docentes participantes en sus prácticas e interacciones pedagógicas de aula.

De este último objetivo, se desglosan los siguientes **sub-objetivos de evaluación**:

- 3.1 Describir los resultados que obtuvieron los y las docentes participantes de la Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes a partir del instrumento CLASS®, con el fin de consolidar la línea de base de la evaluación de proyecto.
- 3.2 Analizar y comparar los resultados considerando el puntaje CLASS® que obtienen los y las docentes participantes de la Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes, considerando su distribución, dispersión y posibles diferencias significativas.

○ **Descripción de instrumento de observación: evaluación de interacciones de aula – CLASS® Secondary**

Para desarrollar la presente evaluación se utiliza los datos obtenidos a partir de la aplicación de Classroom Assessment Scoring System (CLASS®), instrumento que mide la efectividad de las interacciones pedagógicas, el cual fue elaborado por Pianta, La Paro y Hamre (2008) y desarrollado por la Universidad de Virginia de Estados Unidos. En específico, los registros de

este estudio serán analizados cuantitativamente con la pauta CLASS® del nivel Secondary, cuyo foco se centra en medir la calidad de las interacciones efectivas de aula con estudiantes de 14 hasta 19 años. La Pauta CLASS® Secondary evalúa tres grandes dominios, los cuales a su vez son operacionalizados en una serie de dimensiones, tal como se aprecia en el siguiente cuadro:

Tabla 1: Dominios y dimensiones de CLASS® Secondary

DOMINIOS			
	Apoyo Emocional	Organización del Aula	Apoyo Pedagógico
DIMENSIONES	Clima positivo	Manejo de la conducta	Formatos didácticos para el aprendizaje
	Mide el grado de conexión emocional entre el profesor y los estudiantes, y entre los mismos pares, además de la notoria comodidad en las relaciones de éstos	Capta la forma en que el profesor promueve el buen comportamiento, y monitorea, previene y redirige el mal comportamiento	Corresponde a las herramientas utilizadas por el docente para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje
	Sensibilidad del o la docente	Productividad	Comprensión del contenido
	Es la capacidad del docente de responder ante las necesidades académicas y socioemocionales de los estudiantes	Refiere a la capacidad del profesor de proveer actividades de forma tal que se aproveche el mayor tiempo posible en actividades de aprendizaje	Se relaciona con las herramientas usadas para ayudar al estudiante a comprender los marcos conceptuales más amplios y las ideas clave de un determinado campo
	Consideración por los y las estudiantes	Clima negativo	Análisis e indagación
	Refiere al grado en que los profesores conocen y capitalizan en la clase los intereses y necesidades de los estudiantes, promoviendo la toma de decisiones y autonomía de éstos.	Es la existencia de actitudes negativas en la sala: enojo, agresiones, y hostilidad en general entre el profesor y los estudiantes, y entre los pares.	Indica cómo los docentes promueven habilidades de pensamiento superior y promueven oportunidades para aplicación de los contenidos en distintos contextos
			Calidad de la retroalimentación
			Destaca la forma en que los profesores expanden el aprendizaje de los estudiantes a partir de sus respuestas y la participación en actividades
			Diálogo pedagógico
			Uso de la discusión y preguntas para guiar y promover la comprensión de los contenidos en los estudiantes.

PARTICIPACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

Este dominio se refiere al grado general de involucramiento con la clase que presentan los estudiantes, es decir, si participan de forma activa o pasiva, en términos de que están atentos a la clase.

Fuente: Adaptado de “Dominios y dimensiones evaluadas por Class®”, por Treviño et al, 2016 p.196.

Más específicamente, el manual del instrumento describe indicadores y conductas observables para cada una de las dimensiones, las cuales se puntúan en una escala de 1 al 7 en números enteros, según la calidad y frecuencia de las prácticas pedagógicas. El promedio simple de esta puntuación por dimensión permite obtener el puntaje de cada dominio.

Tabla 2: Descripción de puntajes según indicadores CLASS®

Puntaje	1	2	3	4	5	6	7
Nivel	Muy bajo	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto	Muy alto
Descripción	Hay ausencia de indicadores o bien, todos, o casi todos los indicadores están presentes en el nivel bajo	Casi todos los indicadores están en el nivel bajo, pero hay algunos que se encuentran en niveles medios	Casi todos los indicadores se encuentran en el nivel medio, pero existen algunos que se encuentran en el nivel bajo	Casi todos los indicadores se encuentran en el nivel medio	La clase se encuentra en el nivel medio, aunque hay algunos indicadores que se encuentran en nivel alto	La actividad se encuentra en un nivel alto, pero existen algunos indicadores que se ubican en el nivel medio	La actividad se encuentra en un nivel alto. Hay presencia de la mayoría de los indicadores y todos o casi todos se encuentran en un alto nivel.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pianta, Paro y Hamre (2008).

○ Descripción de la muestra

i. Distribución por género

En cuanto a género, la muestra total de los y las docentes (57) participantes se compone de 32 docentes mujeres y 25 hombres. La distribución según género por cada establecimiento se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 4: Docentes según establecimiento y género

ESTABLECIMIENTO	REGIÓN	N DOCENTES F	N DOCENTES M
Liceo San José de Requinoa	O´Higgins	2	2
Liceo Zoila Rosa Carreño	O´Higgins	2	2
Colegio Diego Portales Machalí	O´Higgins	0	2
Instituto Santa Teresa de Los Andes	O´Higgins	1	1
Colegio INITEC de Innovación Tecnológica	Maule	2	0
Centro Educativo Salesianos Talca	Maule	1	3
Escuela de Administración y Comercio Técnico Profesional	Maule	1	1
Liceo María Auxiliadora de Linares	Maule	2	1
Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz	Maule	1	3
Liceo Polimodal Juan Agustín Morales González	Maule	0	2
Liceo Pelluhue	Maule	3	1
Liceo Técnico Profesional Violeta Parra Sandoval	Ñuble	3	2
Liceo Bicentenario Politécnico José Manuel Pinto Arias	Ñuble	2	3
Liceo Pueblo Seco	Ñuble	2	0
Liceo Técnico Profesional Tiuquilemu	Ñuble	2	2
Liceo Bicentenario Claudio Arrau León	Ñuble	4	0
Colegio Bicentenario Padre Alberto Hurtado	Ñuble	4	0
TOTAL		32	25

Fuente: Elaboración propia

ii. Distribución por asignatura impartida

En relación con la asignatura de los y las docentes del acompañamiento, del total de 57 participantes, 29 imparten clases de Lengua y Literatura, mientras que los 28 docentes restantes realizan la asignatura de Matemáticas. La siguiente tabla muestra la distribución del número de docentes que imparten las asignaturas según establecimiento.

Tabla 5: Docentes según establecimiento y asignatura

ESTABLECIMIENTO	REGIÓN	LENGUA Y LITERATURA	MATEMÁTICAS
Liceo San José de Requinoa	O´Higgins	2	2
Liceo Zoila Rosa Carreño	O´Higgins	2	2
Colegio Diego Portales Machalí	O´Higgins	1	1
Instituto Santa Teresa de Los Andes	O´Higgins	1	1
Colegio INITEC de Innovación Tecnológica	Maule	1	1
Centro Educativo Salesianos Talca	Maule	2	2
Escuela de Administración y Comercio Técnico Profesional	Maule	1	1
Liceo María Auxiliadora de Linares	Maule	2	1
Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz	Maule	2	2
Liceo Polimodal Juan Agustín Morales González	Maule	1	1

Liceo Pelluhue	Maule	1	3
Liceo Técnico Profesional Violeta Parra Sandoval	Ñuble	3	2
Liceo Bicentenario Politécnico José Manuel Pinto Arias	Ñuble	2	3
Liceo Pueblo Seco	Ñuble	2	0
Liceo Técnico Profesional Tiuquilemu	Ñuble	2	2
Liceo Bicentenario Claudio Arrau León	Ñuble	2	2
Colegio Bicentenario Padre Alberto Hurtado	Ñuble	2	2

Fuente: Elaboración propia

iii. Distribución por región

La muestra se compuso finalmente por 57 docentes, pertenecientes a 17 establecimientos ubicados en las regiones del Libertador Bernardo O'Higgins, Maule y Ñuble. En un inicio, la muestra estaba conformada por un establecimiento más, ascendiendo a un número de 18 establecimientos participantes y 60 docentes. Sin embargo, antes de dar comienzo a esta evaluación inicial, un establecimiento ubicado en la comuna de Chimbarongo desistió de su participación tanto del presente estudio como de REMA, por tanto, la muestra final quedó compuesta por 17 establecimientos y 57 docentes.

A continuación, se presenta una tabla de distribución de los y las docentes participantes según su establecimiento educacional y su zona geográfica de ubicación. Se cuenta con 24 docentes de la Región del Ñuble, 21 del Maule y, por último, 12 de O'Higgins.

Tabla 6: Docentes según establecimiento y región

DOCENTE	ESTABLECIMIENTO	REGIÓN	N DOCENTES
María Gálvez Fernández	Liceo San José de Requinoa	O'Higgins	12
Silvana Gatica Veliz	Liceo San José de Requinoa	O'Higgins	
Félix Aguilera Correa	Liceo San José de Requinoa	O'Higgins	
Patricio Esteban Olivares Adasme	Liceo San José de Requinoa	O'Higgins	
Nicole Galaz	Liceo Zoila Rosa Carreño	O'Higgins	
Lilian Pérez	Liceo Zoila Rosa Carreño	O'Higgins	
Víctor Gaete	Liceo Zoila Rosa Carreño	O'Higgins	
Juan Hidalgo	Liceo Zoila Rosa Carreño	O'Higgins	
Francisco Cáceres Bravo	Colegio Diego Portales Machalí	O'Higgins	
12Luis Villanueva	Colegio Diego Portales Machalí	O'Higgins	
Camila Pinto	Instituto Santa Teresa de Los Andes	O'Higgins	
Nezah Fuentes	Instituto Santa Teresa de Los Andes	O'Higgins	
Ivania Galaz Reyes	Colegio INITEC de Innovación Tecnológica	Maule	21
Karol Meléndez Arriagada	Colegio INITEC de Innovación Tecnológica	Maule	
Francisco Núñez	Centro Educativo Salesianos Talca	Maule	
Oswaldo Díaz	Centro Educativo Salesianos Talca	Maule	
Belarmino Guerrero	Centro Educativo Salesianos Talca	Maule	
Cynthia Guzmán	Centro Educativo Salesianos Talca	Maule	
Felipe Gajardo	Escuela de Administración y Comercio Técnico Profesional	Maule	
Jennifer Sánchez	Escuela de Administración y Comercio Técnico Profesional	Maule	
Manuel Antonio Carrasco Albornoz	Liceo María Auxiliadora de Linares	Maule	

Abigail Barros	Liceo María Auxiliadora de Linares	Maule
Carla Daniela Villagrán Vergara	Liceo María Auxiliadora de Linares	Maule
Fanny Gabriela Llanos Luengo	Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz	Maule
Nicolás Rojas Carter	Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz	Maule
Felipe Maturana Molina	Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz	Maule
Manuel Alejandro Gayosa Núñez	Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz	Maule
Nabor Trigari Zúñiga	Liceo Polimodal Juan Agustín Morales González	Maule
Francisco Valenzuela Cerón	Liceo Polimodal Juan Agustín Morales González	Maule
María Paz Jaque Villalobos	Liceo Pelluhue	Maule
Laura González	Liceo Pelluhue	Maule
Cristian Caro Aburto	Liceo Pelluhue	Maule
Marlene Ampuero Concha	Liceo Pelluhue	Maule
Mónica Núñez Merino	Liceo Técnico Profesional Violeta Parra Sandoval	Ñuble
Natalie Olate Sepúlveda	Liceo Técnico Profesional Violeta Parra Sandoval	Ñuble
Leoncio Faúndez Sepúlveda	Liceo Técnico Profesional Violeta Parra Sandoval	Ñuble
Geraldine Soto Aedo	Liceo Técnico Profesional Violeta Parra Sandoval	Ñuble
Juan Francisco Alarcón	Liceo Técnico Profesional Violeta Parra Sandoval	Ñuble
Héctor Gatica Vargas	Liceo Bicentenario Politécnico José Manuel Pinto Arias	Ñuble
Pamela Torres Elgueta	Liceo Bicentenario Politécnico José Manuel Pinto Arias	Ñuble
Marcos Torres Solís	Liceo Bicentenario Politécnico José Manuel Pinto Arias	Ñuble
Fresia Fuentes Cartes	Liceo Bicentenario Politécnico José Manuel Pinto Arias	Ñuble
Rafael San Martín	Liceo Bicentenario Politécnico José Manuel Pinto Arias	Ñuble
Paola Palma Medina	Liceo Pueblo Seco	Ñuble
Mariana Garrido	Liceo Pueblo Seco	Ñuble
Jorge Méndez	Liceo Técnico Profesional Tiuquilemu	Ñuble
Rodrigo Muñoz	Liceo Técnico Profesional Tiuquilemu	Ñuble
Orietta Ocare	Liceo Técnico Profesional Tiuquilemu	Ñuble
Katherine Betancourt	Liceo Técnico Profesional Tiuquilemu	Ñuble
María Ester Ortiz	Liceo Bicentenario Claudio Arrau León	Ñuble
Claudia Saavedra	Liceo Bicentenario Claudio Arrau León	Ñuble
Ana Paulina Cid	Liceo Bicentenario Claudio Arrau León	Ñuble
María José Mora	Liceo Bicentenario Claudio Arrau León	Ñuble
Yanet Vásquez	Colegio Bicentenario Padre Alberto Hurtado	Ñuble
Mackarena Rabanal	Colegio Bicentenario Padre Alberto Hurtado	Ñuble
Lizbeth Fernández	Colegio Bicentenario Padre Alberto Hurtado	Ñuble
María José González	Colegio Bicentenario Padre Alberto Hurtado	Ñuble

24

Fuente: Elaboración propia

○ Plan de análisis

Para la realización del análisis de las observaciones de aula, mediante la utilización del instrumento CLASS®, se utilizarán distintas variables de interés correspondiente a los y las docentes, y de sus establecimientos de procedencia. A partir de la observación, el análisis de resultados considerará el nivel de desempeño (variable nominal) en CLASS® de los y las docentes, el género de cada docente, la asignatura que imparten y, por último, de la región procedencia. Las variables podrán tomar los siguientes valores:

Tabla 7: Descripción Variable 1

Nombre Variable	Atributos
Género ¹	Femenino
	Masculino

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8: Descripción Variable 2

Nombre Variable	Atributos
Asignatura Impartida	Lengua y Literatura
	Matemáticas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9: Descripción Variable 3

Nombre Variable	Atributos
Región	Libertador Bernardo O'Higgins ²
	Maule
	Ñuble

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, el análisis considera construir una ***línea de trayectoria*** a partir de las distintas observaciones de aula que se realizarán en el marco del acompañamiento docente, por lo que los resultados de este informe corresponden a una línea de base -o primera evaluación- que será considerada como línea de comparación para futuras evaluaciones.

Finalmente, el análisis general considera inicialmente una ***meta de desempeño*** según cada Dominio. En el caso de Apoyo Emocional, la meta CLASS® será de 4,5 puntos, en Organización de Aula de 6, y en Apoyo Pedagógico de 3,5. De esta forma, se espera que el proceso de acompañamiento pueda ir ayudando a los y las docentes a acercarse a la meta de desempeño, como posible indicador de resultados. Ahora bien, como se observa en la sección de resultados, es necesario valorar la pertinencia de las metas, pues el desempeño

¹ Para efectos de este análisis, se considerará el concepto de *género* como sinónimo de *sexo*, ya que no se cuenta con una información validada acerca de la expresión de género con que se identifica cada docente participante.

² La Región Libertador Bernardo O'Higgins será nombrada indistintamente como O'Higgins.

en el CLASS® en la línea de base está levemente por debajo o incluso supera las metas propuestas. Complementariamente, se pueden definir metas específicas o focalizadas para docentes en los dominios y dimensiones que tienen mayor espacio para la mejora.

A continuación, se detalla el plan de análisis de observaciones de aula, mediante la utilización de la pauta CLASS®. Se contempla la realización de dos tipos de análisis: descriptivo a nivel general y comparativo, y multivariado de conglomerados jerárquicos.

i. Análisis descriptivo general y comparativo según distribución muestral

Se realizará un análisis general descriptivo comparativo considerando los tres Dominios del instrumento CLASS® a partir de medidas de tendencia central y medidas de dispersión.

El objetivo de este análisis descriptivo es observar cómo se comportan los puntajes de cada docente según sus participaciones en la retroalimentación del proceso de acompañamiento docente llevado a cabo por CENTRE UC y la Fundación Luksic.

El análisis descriptivo se articula desde lo general a lo particular, considerando inicialmente el Promedio CLASS® (Variable escalar que es un promedio de los principales Dominios, y Participación), según nivel de desempeño, asignatura impartida, y establecimiento. Posteriormente, a nivel más particular, se realiza un análisis descriptivo centrado en las dimensiones correspondientes a cada dominio. De esta forma, se inicia con el Dominio Apoyo Emocional, se continúa con Organización de Aula, luego Apoyo Pedagógico, y se incluye Participación de los y las estudiantes.

Para presentar cada uno de los resultados se utilizan gráficos de barra, diagramas de caja y dispersión para su caracterización.

ii. Descripción del proceso de levantamiento de datos

Metodología de levantamiento de datos

El proceso de levantamiento inicial consideraba una muestra de 57 docentes pertenecientes a 17 establecimientos distribuidos entre la región de Libertador Bernardo O'Higgins, Maule y Ñuble. El periodo de levantamiento de dato fue entre fines de junio y julio de 2024. A continuación, se describirá en qué consistió el proceso y cómo se llevó a cabo.

Coordinación con los establecimientos educacionales participantes

El equipo de la Fundación Luksic realizó el contacto inicial con cada uno de los establecimientos que inicialmente conformaron la muestra. Posteriormente, y siguiendo con los protocolos éticos para el levantamiento de datos, el equipo de coordinación de CENTRE UC se encargó de la entrega de consentimientos informados en cada establecimiento educacional, a través de correo certificado. Para coordinar aquello, durante el mes de mayo

se estableció contacto, por medio de correo electrónico, con el o la encargada que cada liceo escogió para mediar en la gestión de las filmaciones. Posterior a este contacto, se enviaron los documentos a cada uno de los establecimientos, junto con las indicaciones (a través de un documento orientador y planilla) para ser entregados a cada uno de los participantes, docentes, estudiantes y apoderados/as.

Los equipos directivos y/o técnicos pedagógicos cumplieron un rol fundamental dentro del proceso de levantamiento de datos. Ya que, con el objetivo de no interferir en la labor que realizan los y las docentes en el aula y procurando que la realización y gestión de la filmación no representara una carga extra en el trabajo formativo, se solicita desde un inicio que cada liceo cuente con un “encargado” para mantener una comunicación directa y fluida con el coordinador de terreno de CENTRE UC y el equipo de la Fundación Luksic. Entre las principales gestiones realizadas con cada coordinador por establecimiento se encuentran:

- Coordinar las fechas de grabación de los registros audiovisuales, consultando a los y las docentes los días y horarios en que querían asistieran los(as) filmadores, para luego comunicar esta información al coordinador de terreno de CENTRE UC.
- Coordinar la recepción de consentimientos informados de apoderados, docentes y estudiantes, además de apoyar en el proceso de entrega y devolución de estos documentos.
- Ser contraparte del equipo de levantamiento de datos CENTRE UC frente a cualquier duda que surgiera relacionada a las filmaciones, de parte de cualquier integrante del establecimiento.

Capacitación del equipo de trabajo y registros audiovisuales

Para realizar un levantamiento de información con la pauta de observación, se registran las clases de manera audiovisual siguiendo criterios mínimos necesarios para su codificación según los requerimientos estandarizados del instrumento. Para esto, el equipo de CENTRE UC capacita a un equipo en terreno para llevar a cabo las filmaciones, intentando abarcar las regiones en que se ubican los establecimientos de la muestra. En la capacitación se explica el objetivo de la filmación y cómo llevar a cabo esta de manera correcta, incorporando información del programa del que están formando parte, con el fin de responder cualquier consulta que surja en el terreno. Además, es de suma importancia que los registros audiovisuales se realicen sin problemas, cumpliendo con los estándares metodológicos requeridos para la aplicación, análisis y codificación del instrumento CLASS®.

El material que se solicita que se filme consiste en una jornada de clases normal en donde deben registrar momentos habituales de la jornada, que en este caso corresponden a Lengua y Literatura o Matemáticas. Para esto, se informa a los y las docentes que debían desarrollar la clase que, según su programación, tenían estipulado.

La filmación efectuada tiene una duración mínima de 45 minutos y puede extenderse según lo programado en el horario del curso. Durante el desarrollo de la clase, el o la filmadora no interviene en la clase, y procura seguir con la cámara al docente en todas sus interacciones, centrándose en él o ella y en el grupo de estudiantes. Igualmente, otra consigna para la posterior observación y codificación de las interacciones según la pauta de observación CLASS es que la filmación se realice de forma continua, sin cortes, hasta que el o la profesora cierre la rutina del día.

Parte esencial del protocolo de ética de investigación de la Universidad que se seguirá en este acompañamiento, es un sistema de procesamiento y almacenamiento de información que resguarde la confidencialidad y anonimato de los y las participantes como de sus intervenciones durante el estudio. Durante su desarrollo, la información obtenida se divide en dos ejes:

- **Almacenamiento de registros de aula:** Los registros se hacen mediante una filmación presencial por un equipo capacitado por CENTRE UC. Para estos fines, se les facilitan cámaras institucionales de CENTRE UC en donde se almacenan las grabaciones y son entregadas al coordinador de terreno. Una vez que sean recepcionados en las oficinas de CENTRE UC, estos son almacenados en una nube digital, a la que solo los miembros del equipo CENTRE UC y la Fundación Luksic tienen acceso.
- **Almacenamiento del análisis e informes asociados a la información:** Toda la información que se genere a partir del acompañamiento, incluyendo los videos, codificaciones de los registros e informes a docentes y correspondientes a cada etapa, serán almacenados en los equipos institucionales de CENTRE UC y la Fundación Luksic. En el caso de los informes de retroalimentación docentes, serán compartidos por la Fundación Luksic a cada uno(a) de los docentes participantes.

Propuesta ética de trabajo

Para el equipo de CENTRE UC, es relevante que los equipos educativos y directivos de cada establecimiento cuenten con la información necesaria sobre el proceso de acompañamiento que se llevaría a cabo. Para esto, siguiendo los protocolos de ética en investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el acompañamiento considera la entrega de información lo más completa posible a los y las participantes del estudio. Apelando también a la voluntariedad de la participación y el resguardo de la autonomía, entregando información veraz, clara y oportuna de los beneficios, riesgos e inconvenientes relacionados a la participación en el estudio; tratando de disminuir este último, adecuándose a los tiempos y contextos de cada docente y unidad educativa.

Con la finalidad de resguardar la confidencialidad en la cadena de manejo de datos de estudiantes y docentes, se facilitó la entrega de consentimientos informados sobre la participación. Estos debieron ser firmados por cada uno(a) de los(as) involucrados(as) en el

estudio, siendo facilitado y gestionados para su entrega por el o la encargada definida por cada establecimiento, quien deberá asegurar su distribución y posterior recolección a lo largo del proyecto, en coordinación con el equipo de CENTRE UC.

A modo de resumen, los puntos principales que incluyen los documentos de aceptación de participación en el estudio son:

- La participación en el presente acompañamiento es voluntaria. Los y las participantes son seleccionados(as) por la Fundación Luksic y tendrán acceso a información previa y suficientemente completa para que puedan tomar una decisión informada sobre su participación.
- El equipo de trabajo resguardará que el desarrollo de las actividades de investigación no cause daño emocional psicológico o físico a cualquiera de los participantes del estudio.
- Es fundamental que los y las participantes del acompañamiento den su consentimiento para formar parte de las instancias que esto conlleve.
- Los y las participantes pueden retirarse del acompañamiento en cualquier momento de éste, si así lo desean.
- Los y las participantes pueden hacer preguntas sobre su participación, durante y después del proceso.
- En los consentimientos se informará la identidad y teléfonos e email de las personas responsables a cargo del estudio, para ser contactadas en caso de que los y las participantes lo necesiten.
- Los docentes participantes recibirán un informe de retroalimentación basado en la herramienta CLASS®, que dé cuenta de la revisión hecha de sus clases filmadas.

Estos documentos tienen como principal fin informar a cada uno de los participantes el objetivo del acompañamiento que se hará, específicamente en lo que respecta a la filmación de clases.

A continuación, se detallan los documentos de aceptación de participación que se utilizaron en el presente acompañamiento, detallando a quién va dirigido y el contenido de este:

- **Carta de invitación para el equipo directivo:** Como parte de la invitación realizada a las unidades educativas, durante la visita inicial a los establecimientos, el equipo de CENTRE UC hizo entrega de una carta de invitación dirigida al director o directora de la unidad educativa. En ella, se señalan todos los aspectos relevantes del acompañamiento, como son los objetivos, metodología, participantes que estarán involucrados dentro del establecimiento, tiempos de participación, confidencialidad y anonimato de la información. Además, se entregan los detalles de contacto del equipo, en caso de que se requiera en el futuro de mayor información. La firma de la

carta por parte del representante establecimiento asegura su interés y aceptación en participar del estudio.

- **Consentimiento informado para docentes participantes:** El consentimiento informado para los y las docentes correspondía al equipo de aula que participo en las filmaciones en el aula. En éste, se informó de los aspectos relevantes del estudio como son objetivos y metodología, así como de los aspectos específicos que involucrará su participación en el acompañamiento, como, por ejemplo, tipo de participación y tiempos. Además, se establecen sus derechos como participante, la confidencialidad y anonimato de la información que sea entregada. Este consentimiento se entregó a las unidades educativas para ser firmado antes del inicio de las filmaciones.
- **Asentimiento informado para estudiantes:** El asentimiento informado es un documento dirigido para las y los estudiantes que participen de la clase del docente que forma parte de la red. Este documento está dirigido para estudiantes menores de edad y debió ser firmado ellos(as) mismos(as), con el fin de expresar su voluntariedad en la participación en el levantamiento de datos. En este documento, se informó al estudiante de los aspectos relevantes del estudio, como los objetivos y la metodología que se utiliza. También, se indica en qué consiste su participación y el tiempo que tomará la filmación, así como los temas que se busca abordar por medio del registro. Además, se establecen sus derechos como participante, el carácter voluntario y la confidencialidad y anonimato del uso de su imagen. Este consentimiento se entregó a las unidades educativas para ser facilitada a los(as) estudiantes con anterioridad a las filmaciones.
- **Consentimiento informado para padres, madres y/o apoderados de los(as) estudiantes:** Al igual con el asentimiento informado de estudiantes, este documento está dirigido para los(as) apoderados(as) de los jóvenes que asisten a la clase del docente que recibe el acompañamiento. En el documento se informaron los aspectos relevantes del acompañamiento, como son los objetivos y la metodología. Además, se establecen los derechos de sus hijos(as) como participantes, reafirmando la confidencialidad y anonimato del uso de la imagen e información que sea registrada. Este consentimiento se entregó a las unidades educativas presencialmente, antes de realizar las filmaciones.

Principales facilitadores y obstaculizadores del terreno

Uno de los principales facilitadores del proceso de levantamiento de datos corresponde a la comunicación con el equipo de Fundación Luksic, lo que a su vez lleva a una comunicación fluida con los(as) encargados(as) de cada una de las escuelas. Este flujo de comunicación deviene de las anteriores experiencias y la necesidad transmitida desde los propios liceos, de focalizar el rol que cada integrante del equipo tenía una vez que se coordinaban las distintas instancias. Para lograrlo, desde CENTRE UC, el coordinador de terreno fue el principal encargado de transmitir la información. Lo mismo ocurrió con el equipo de fundación Luksic,

quienes contaban con gestor(a) principal, que estaba en constante comunicación con el equipo de CENTRE UC.

Otro aspecto que facilitó el levantamiento de datos fue la capacidad de los equipos de adaptarse a los requerimientos y tiempos de cada liceo y, en específico, de cada docente participante. Lo anterior también implica adaptarse a los distintos canales de comunicación (correo electrónico, llamadas telefónicas y/o mensajería instantánea como whatsapp) que cada encargado(a), directivo(a) y/o jefe de UTP estimaba conveniente, siendo flexibles en este ámbito.

Con respecto a las dificultades del proceso, correspondieron mayormente a situaciones puntuales y que pudieron resolverse por medio del trabajo colaborativo y la flexibilización de algunos aspectos programados con antelación.

La entrega y recepción de los consentimientos informados, por lo general representa un desafío en el levantamiento de datos y terrenos, producto de la coordinación que se debe tener con los(as) participantes directos e indirectos. Sin embargo, estos obstaculizadores se atenúan con la comunicación oportuna y la colaboración entre las distintas partes, en este caso, entre el equipo de CENTRE UC, Fundación Luksic y los distintos establecimientos participantes.

iii. Proceso de supervisión de análisis de datos

La codificación de los videos fue realizada entre los meses de junio a agosto 2024. Esta fue realizada con el instrumento CLASS® para el nivel Secondary por el equipo de codificación CLASS® de CENTRE UC, en específico, por profesionales certificadas por Teachstone, institución a cargo del instrumento CLASS®, y de la prueba de certificación que permite a un profesional aplicar el instrumento de modo confiable.

Para aprobar la certificación, las evaluadoras debían alcanzar al menos el 80% de confiabilidad. Una vez aprobada la certificación, la supervisora del proceso realizó una jornada de calibración para la codificación con la pauta CLASS® con videos chilenos. El equipo observó en conjunto el video, se codificó por separado y luego se socializan los resultados. El objetivo es lograr la consistencia en la codificación y argumentos cualitativos que respalden la puntuación.

Durante el desarrollo de las codificaciones también se llevaron a cabo reuniones con el objetivo de retroalimentar el proceso que se estaba llevando a cabo, reconociendo segmentos o prácticas que pudieran ser más complejos de observar y destacando con el equipo buenas prácticas que pudieran servir de ejemplo para las instancias de retroalimentación con las y los docentes de la Red.

Antes de que la información pase al equipo de codificadores, se hace una segmentación del registro, distribuyendo la clase en tres bloques de igual duración, que deben ser observados por las profesionales, quienes no tienen acceso a los datos de los y las docentes ni de los establecimientos educacionales. Posteriormente y con la información que entregan las codificadoras, el equipo de CENTRE UC elabora informes de retroalimentación personalizados para cada docente participe de la red. La estructura que tiene este informe se focaliza en la devolución de información de las prácticas pedagógicas según la pauta CLASS@ y su formato es mediado con la contraparte, según los requerimientos de la Red.

IV. Resultados

○ **Resultados descriptivos generales y comparativos**

En este capítulo se presentan los principales resultados descriptivos tanto generales como comparativos obtenidos durante este estudio. Los resultados se presentan de la siguiente manera: primero se da conocer los resultados de los promedios CLASS® según meta fijada por dominio, nivel de desempeño, género, asignatura impartida y región. Luego, se presenta el análisis descriptivo más particular, esto es, centrado en las dimensiones que componen cada uno de los dominios CLASS®: Dominio Apoyo Emocional, se continúa con Organización de Aula, luego Apoyo Pedagógico, y se incluye Participación de los y las estudiantes.

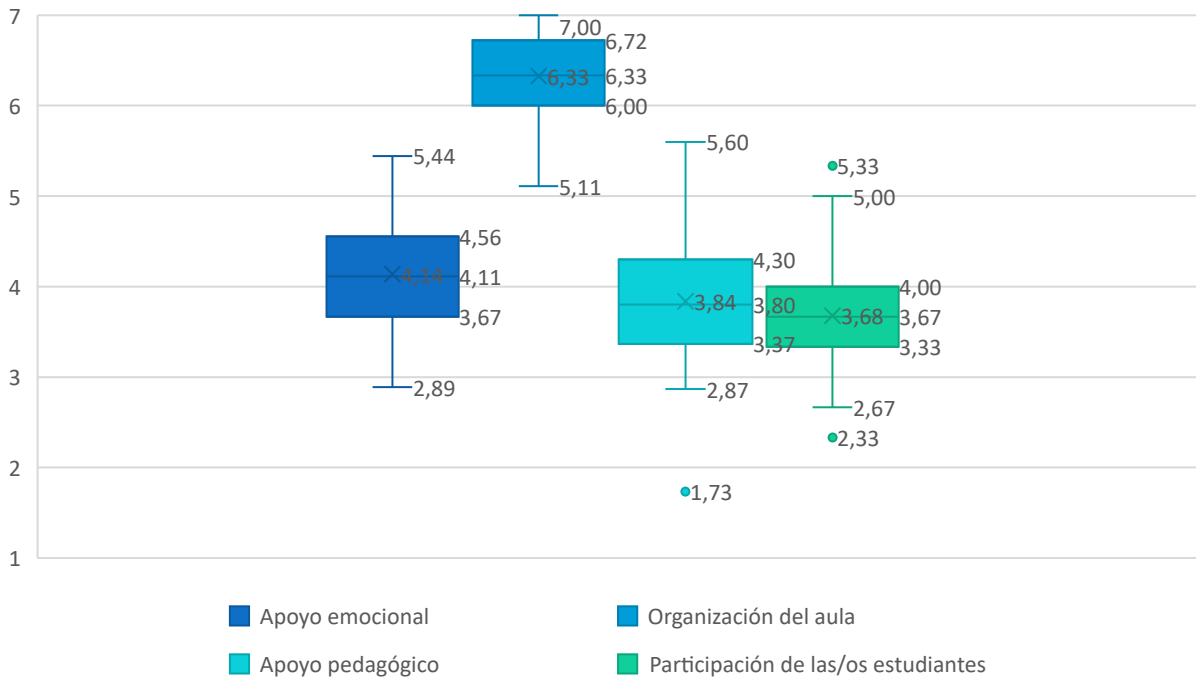
i. Promedio CLASS®:

Análisis descriptivo general de puntajes CLASS®

A continuación, se presentan estadísticos descriptivos asociados a los puntajes CLASS® obtenidos por las y los 57 docentes que conforman la muestra de este estudio de evaluación de línea de base de la Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes impulsada por la Fundación Luksic.

Los estadísticos descriptivos se presentan por dominio, y muestran la distribución de puntajes que reflejan el desempeño logrado por los y las docentes evaluados con CLASS® para el primer periodo de levantamiento de información.

Gráfico 1: Distribución de puntajes por Dominios CLASS® Secondary



Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, en cuanto al dominio de Apoyo Emocional, los y las docentes participantes obtuvieron puntajes que oscilan entre 2,89 y 5,44, lo que los sitúa entre un nivel de desempeño medio bajo y medio alto. El promedio general de las aulas en este dominio es de 4,14, lo cual concuerda con el rango de puntajes del 50% de las aulas, que se encuentran entre 3,67 y 4,56, predominando los niveles medios. Esto indica que, en las aulas observadas, prevalecen relaciones interpersonales positivas y los docentes demuestran sensibilidad y atención a las necesidades de los estudiantes. No obstante, estas interacciones tienden a ser superficiales o podrían darse con mayor frecuencia. Lo mismo en lo que respecta a la consideración por la perspectiva de las y los jóvenes, la flexibilidad y el apoyo a la autonomía. A pesar de esto, es importante destacar que el 25% de los puntajes más bajos se sitúa en el nivel medio bajo, sin casos por debajo de este rango.

En cuanto a los resultados de Organización del aula, es el dominio que alcanza en promedio un mayor puntaje del total de clases registradas, ubicando a los y las docentes en un nivel alto, con un puntaje promedio de 6,33. Observando la distribución general, las y los docentes obtienen puntajes que se ubican entre 5,11, es decir, un nivel medio alto y 7,00, el nivel más alto en la pauta. Esto implica que todos los participantes obtuvieron puntajes que reflejan la promoción de comportamientos positivos, así como un adecuado monitoreo y prevención de conductas indeseadas por parte de los estudiantes. Además, en general, las clases observadas siguen rutinas bien establecidas, en las cuales las actividades y las instrucciones se proporcionan de manera que el tiempo en el aula se destina eficientemente a tareas de aprendizaje. De igual forma, con este resultado es posible afirmar que en general no se

observan evidencias que den cuenta de problemas conductuales, disrupciones o irritabilidad en las rutinas.

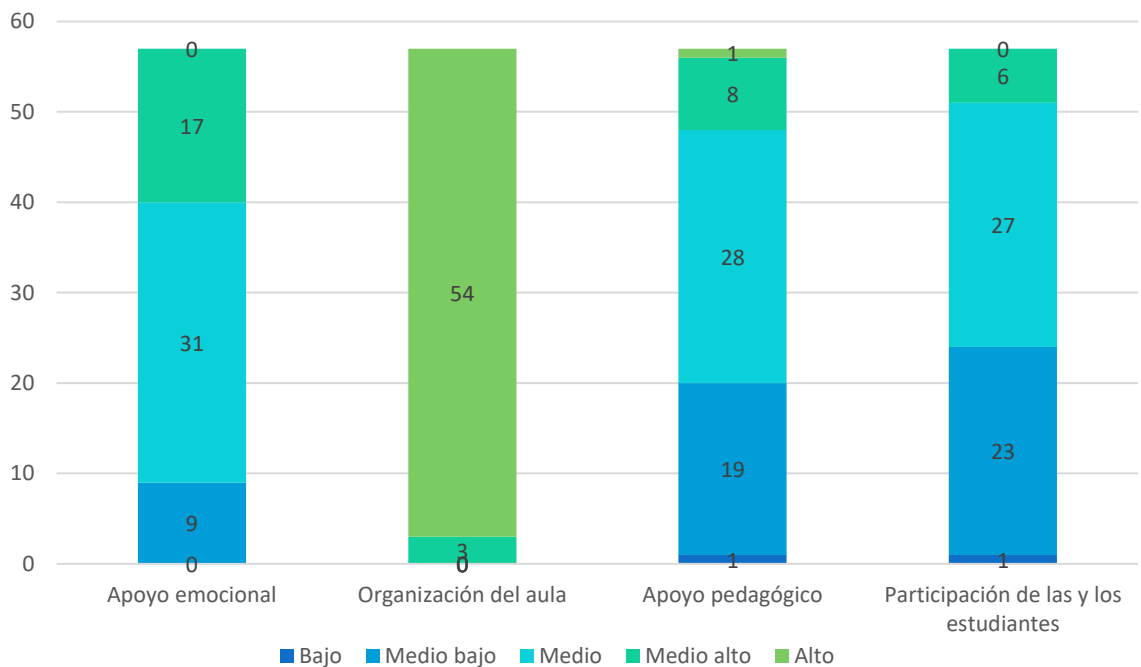
En Apoyo pedagógico, las y los participantes de la muestra logran, en promedio, un puntaje de 3,84 ubicándose en un nivel de desempeño medio, siendo el promedio más bajo de los tres dominios. A pesar de esto, se observa que es el dominio con mayor distribución de puntajes, y que el 25% de los resultados más altos están entre el nivel 4,30 (medio) y 5,60, lo que se acerca al nivel alto. Lo que refleja que en este dominio se facilitan, en distintos niveles de profundidad, interacciones de apoyo pedagógico. Lo que se demuestra también en el caso atípico, que obtiene el puntaje 1,73, escapándose del total de la muestra. Por lo anterior, se identifican intentos, en mayor y menor medida, por parte de los docentes para entregar el contenido de manera efectiva, conectando conceptos y/o procedimientos, además de aclarar de forma precisa y tomando en cuenta los conocimientos previos y posibles errores de los estudiantes. Asimismo, aunque con menor regularidad y profundidad, se aprecian interacciones donde los docentes buscan promover habilidades de razonamiento de nivel superior, ampliar el aprendizaje mediante ciclos de retroalimentación y facilitar conversaciones sobre el contenido abordado.

La dimensión de Participación de los y las estudiantes, que es transversal a los dominios mencionados previamente, obtiene un puntaje promedio de 3,68, ubicándose en el nivel medio alto. Se observa que el 50% de la muestra se sitúa entre los niveles medio bajo y medio, lo que sugiere que la participación de los y las jóvenes en las clases y actividades es esporádica. Este nivel de participación también refleja que, aunque los y las estudiantes suelen prestar atención a las instrucciones y exposiciones del docente, lo hacen de forma mayormente pasiva, escuchando sin intervenir activamente en la construcción del conocimiento. Un desafío adicional es que algunas aulas bordean el nivel bajo, con un caso atípico que se encuentra en dicho nivel. No obstante, es relevante destacar que el 25% de los participantes supera el nivel medio, alcanzando incluso el nivel medio alto, lo que evidencia la existencia de aulas donde los estudiantes se involucraron de manera activa, haciendo preguntas, respondiendo y participando voluntariamente en las diversas actividades de la clase. En resumen, estos resultados muestran una gran variabilidad en la frecuencia y profundidad de las interacciones que facilitan el involucramiento y la participación de los estudiantes.

Promedio dominios CLASS® según distribución por nivel de desempeño

En este apartado, se presenta la distribución de los y las docentes de la muestra en los tres dominios CLASS®, más la dimensión transversal Participación de las y los estudiantes, según los niveles de desempeños obtenidos a partir de los puntajes promedio logrados. Como se mencionó con anterioridad, los puntajes por dimensión y dominio se categorizan en cinco (5) niveles de desempeño, siendo estos, nivel bajo (1-2), medio bajo (3), medio (4), medio alto (5) y alto (6-7). A continuación, se presenta un gráfico con la distribución de las y los docentes según nivel de desempeño por dominios CLASS®.

Gráfico 2: Distribución de docentes por dominios CLASS®, según nivel de desempeño



Fuente: Elaboración propia

El dominio Apoyo emocional se centra en las interacciones que promueven el bienestar emocional de los estudiantes, tales como la creación de relaciones positivas, el apoyo a la autonomía y la relevancia del aprendizaje para la vida de los estudiantes. Aquí, el 54% de los docentes se ubican en un nivel medio (31 docentes), con puntajes que oscilan entre 3,5 y 4,4. Esto sugiere que la mayoría facilita interacciones relacionales y emocionales en sus clases, aunque estas no siempre se manifiestan de forma consistente o profunda. A pesar de su presencia, estas interacciones no llegan a ser constantes. Luego un 30% de los docentes (17) se encuentran en un nivel medio alto, con puntajes entre 4,5 y 5,4, indicando que estas interacciones son más frecuentes y constantes en las aulas de las y los docentes. En este nivel, se observa una mayor intención por generar un entorno emocionalmente seguro y con apoyo constante para los estudiantes. Solo un 16% (9 docentes) se ubica en el nivel medio bajo, con interacciones menos evidentes o infrecuentes. Es destacable que no se identifican

docentes en el nivel bajo, lo que implica que, en general, las interacciones en este dominio están presentes en la práctica cotidiana.

El dominio Organización de aula, observa la capacidad de las y los docentes para gestionar el comportamiento, maximizar el tiempo de aprendizaje y mantener un entorno libre de interrupciones o conflictos. En este aspecto, los resultados son altamente positivos, con el 95% de los docentes (54) alcanzando un nivel de desempeño alto (puntajes entre 5,5 y 7). Este alto porcentaje refleja una alta eficacia en el manejo del aula, lo que sugiere que las clases se desarrollan de manera fluida, con pocas distracciones y un uso óptimo del tiempo. El 5% restante (3 docentes) se ubica en el nivel medio alto, lo que también refleja un buen manejo del aula, aunque con pequeñas áreas de mejora. Estos resultados destacan que la gran mayoría de los docentes logra mantener un entorno adecuado para el aprendizaje, con reglas claras y un clima propicio para el desarrollo de actividades educativas.

El dominio Apoyo pedagógico evalúa la capacidad de los docentes para presentar el contenido de manera relacionada, promover habilidades de pensamiento crítico, facilitar un aprendizaje profundo, extender el aprendizaje y desarrollar diálogos con las y los estudiantes. Al observar el gráfico, se puede indicar que es el dominio con mayor variabilidad en los niveles de desempeño. Aunque es uno de los más desafiantes, el 49% de los docentes (28) se encuentran en un nivel medio, con puntajes entre 3,5 y 4,4. Estos docentes logran incorporar algunas interacciones que refieren al dominio, aunque pueden no ser consistentes o no estar totalmente alineadas con la promoción de un pensamiento más complejo. Un 33% de los docentes (19) se ubican en el nivel medio bajo, lo que indica que las interacciones pedagógicas están presentes, pero con menor frecuencia o profundidad. Solo un docente se encuentra en un nivel bajo, lo que sugiere desafíos significativos para facilitar el aprendizaje en este grupo. Por otro lado, un 14% de los docentes (8) alcanza un nivel medio alto, mostrando una mayor habilidad para generar interacciones que promueven un aprendizaje activo y reflexivo. Solo un docente se posiciona en el nivel alto, reflejando una capacidad para estructurar y desarrollar el contenido de manera dinámica y eficaz.

Por último, la dimensión transversal Participación de las y los estudiantes mide el grado en que los estudiantes están involucrados de manera activa en el proceso de aprendizaje. Similar al dominio de Apoyo pedagógico, se observa una gran variabilidad en los niveles de desempeño. Un 47% de los docentes (27) se ubican en el nivel medio, lo que indica que la mayoría de las aulas presentan una mezcla de participación activa y pasiva. Aunque los estudiantes están involucrados en el aprendizaje, no siempre toman un rol protagónico, lo que sugiere que aún hay oportunidades para fomentar una mayor participación activa. Un 40% de los docentes (23) se sitúan en el nivel medio bajo, lo que indica que la participación en estas aulas tiende a ser más pasiva, con estudiantes que siguen instrucciones, pero no siempre se involucran activamente en su propio aprendizaje. Solo un 11% de los docentes (6) alcanzan un nivel medio alto, lo que refleja una mayor capacidad para involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

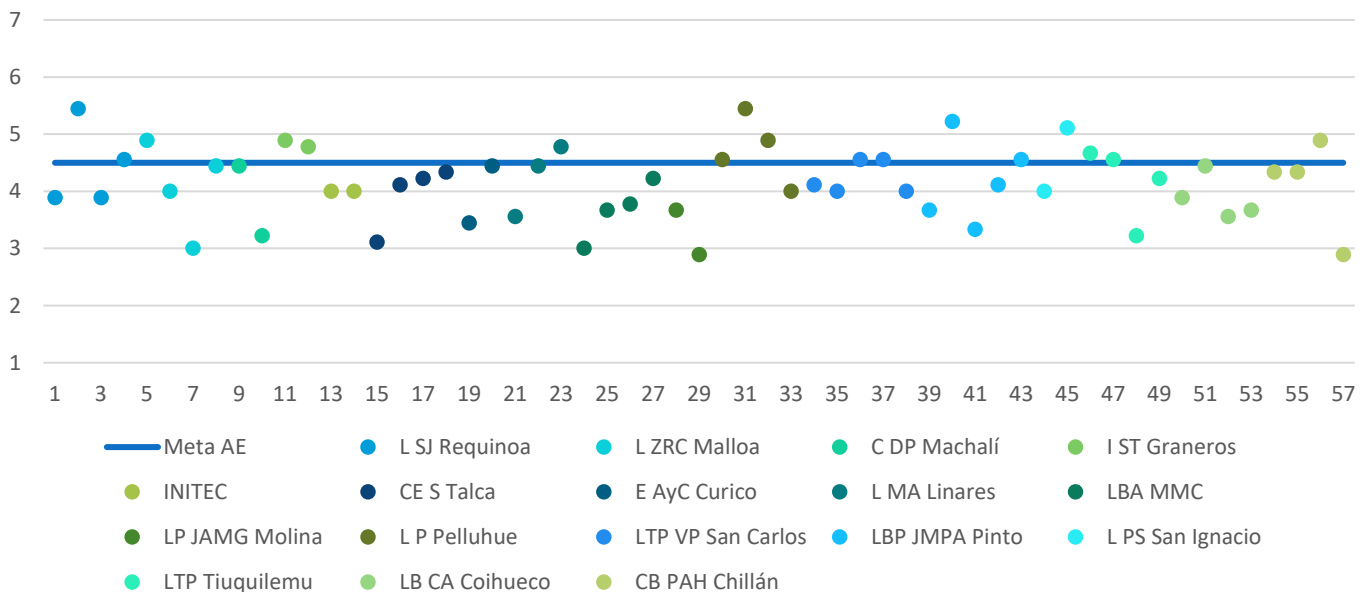
Análisis de distribución de logro de metas CLASS®

En el marco del acompañamiento a las y los docentes de la Red, CENTRE UC y Fundación Luksic, han definido metas por cada dominio de CLASS®. Para el Dominio Apoyo emocional, se definió una meta de puntaje 4,5, Organización del aula un puntaje 6, Apoyo pedagógico 4,5 y, finalmente, para la dimensión transversal Participación de las y los estudiantes un puntaje de 4.

- **Apoyo Emocional:**

Como se ha indicado, para este dominio se estableció una meta de 4,5 en el puntaje de logro, lo cual corresponde a un nivel medio de desempeño. En el siguiente gráfico, se muestran las y los docentes por establecimiento que alcanzan este puntaje³.

Gráfico 3: Distribución de puntajes de docentes participantes respecto a la meta en dominio Apoyo emocional



Fuente: Elaboración propia

Tal como se evidencia en el gráfico, de los y las 57 docentes que componen la muestra, 17 alcanzan y/o superan la meta definida, lo que significa que sólo casi un 30% de los y las participantes del programa logran obtener un puntaje igual o superior a 4,5 puntos promedio en las dimensiones que componen el dominio Apoyo Emocional.

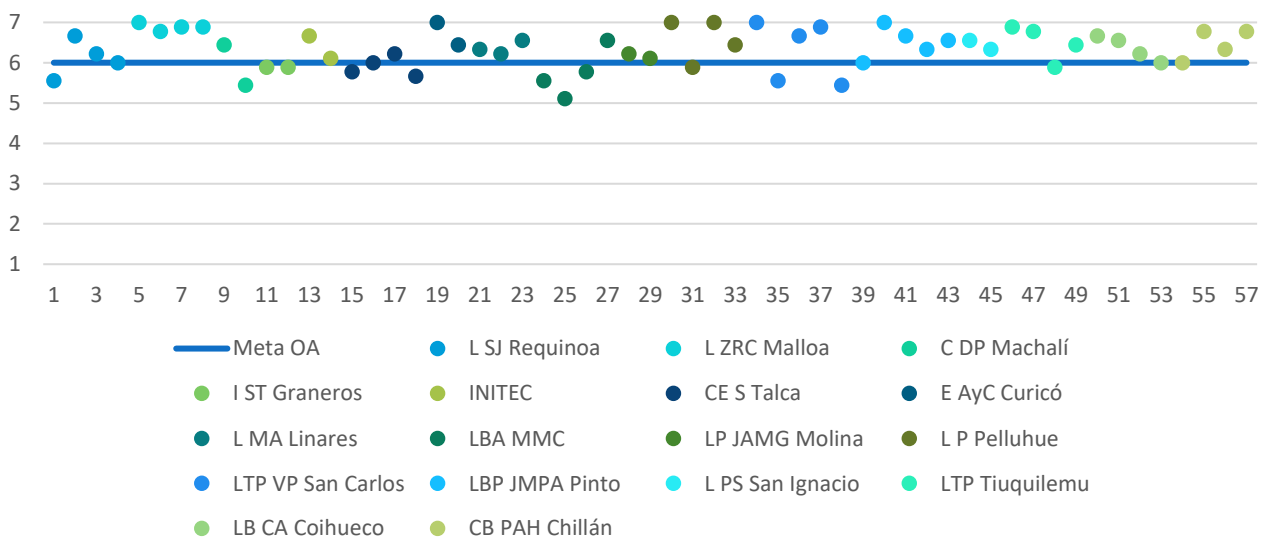
³ El gráfico no muestra los nombres por la saturación de información y claridad de ésta. Además, por razones éticas, no se expone a aquellos(as) docentes que presentan puntajes más bajos.

Con el gráfico anterior, es posible identificar que únicamente un establecimiento de los 17 de la muestra logra que la totalidad de sus docentes cumplan la meta propuesta, como es el caso del liceo en Graneros. Pese a lo anterior, más de la mitad de los establecimientos cuentan con al menos un docente participante que logra obtener puntajes igual o mayor a los 4,5 puntos. El resto -es decir 7- de los liceos que participan del acompañamiento no logran alcanzar la meta propuesta para el dominio Apoyo Emocional.

• **Organización del aula:**

Para el segundo dominio, la meta definida es de 6 puntos, lo que corresponde a un nivel alto de desempeño. La siguiente gráfica expone la distribución de puntajes según cumplimiento de la meta:

Gráfico 4: Distribución de puntajes de docentes participantes respecto a la meta en dominio Organización del aula



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico, la mayoría de los y las docentes alcanzan la meta definida para Organización del aula, ya que un 77% logra obtener un puntaje igual o superior a 6,0 puntos en el dominio. Si bien el resto de la muestra obtiene puntajes inferiores a los establecidos para estos efectos, de igual forma su desempeño se posiciona en un nivel medio alto, es decir, entre los 5,0 y 5,9 puntos.

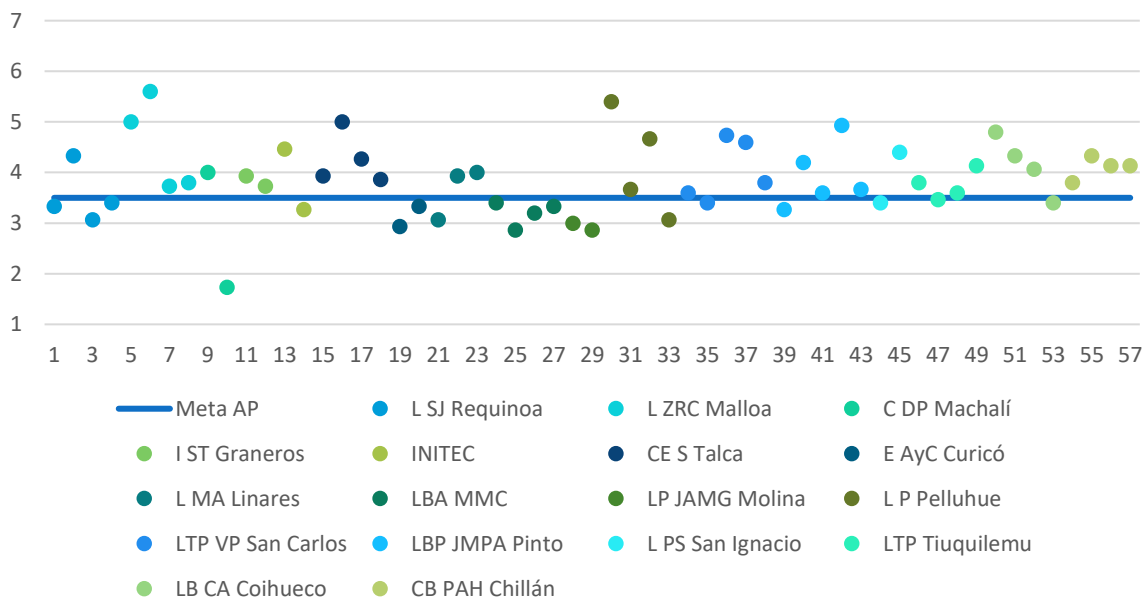
Además, el gráfico muestra que al menos la mitad de los establecimientos cuentan con la totalidad de docentes que logran o superan la meta establecida. Estos establecimientos son los siguientes: Liceo Zoila Rosa Carreño, Colegio INITEC de Innovación Tecnológica, Escuela de Administración y Comercio Técnico Profesional, Liceo María Auxiliadora de Linares, Liceo Polimodal Juan Agustín Morales González, Liceo Bicentenario Politécnico José Manuel Pinto Arias, Liceo Pueblo Seco, Liceo Bicentenario Claudio Arrau León y, por último, Colegio

Bicentenario Padre Alberto Hurtado. En el resto de establecimiento -a excepción de Instituto Santa Teresa de Los Andes- uno o más de sus docentes obtuvieron puntajes sobre 6. En el caso del liceo ubicado en Graneros es el único establecimiento de la muestra que ninguno(a) de sus profesionales logra igualar o superar un nivel alto de desempeño.

• **Apoyo Pedagógico:**

Para el dominio Apoyo pedagógico se propuso una meta de 3,5 puntos, lo que para CLASS® corresponde a un nivel medio de logro. Para conocer la distribución de puntajes de los y las docentes, a continuación, se presenta el siguiente gráfico:

Gráfico 5: Distribución de puntajes de docentes participantes respecto a la meta en dominio Apoyo pedagógico



Fuente: Elaboración propia

Para este dominio se evidencia que 37 docentes inician el programa con un nivel igual o superior al nivel medio, es decir, obtuvieron 3,5 o más puntos en la Apoyo Pedagógico en sus clases. Esta cantidad de docentes representa el 65% de la muestra total. En general aquellos(as) docentes logran un desempeño inferior a la meta propuesta en este dominio obtienen puntajes cercanos a los 3,5 puntos, aunque hay algunos casos donde sí se evidencia un nivel más descendido.

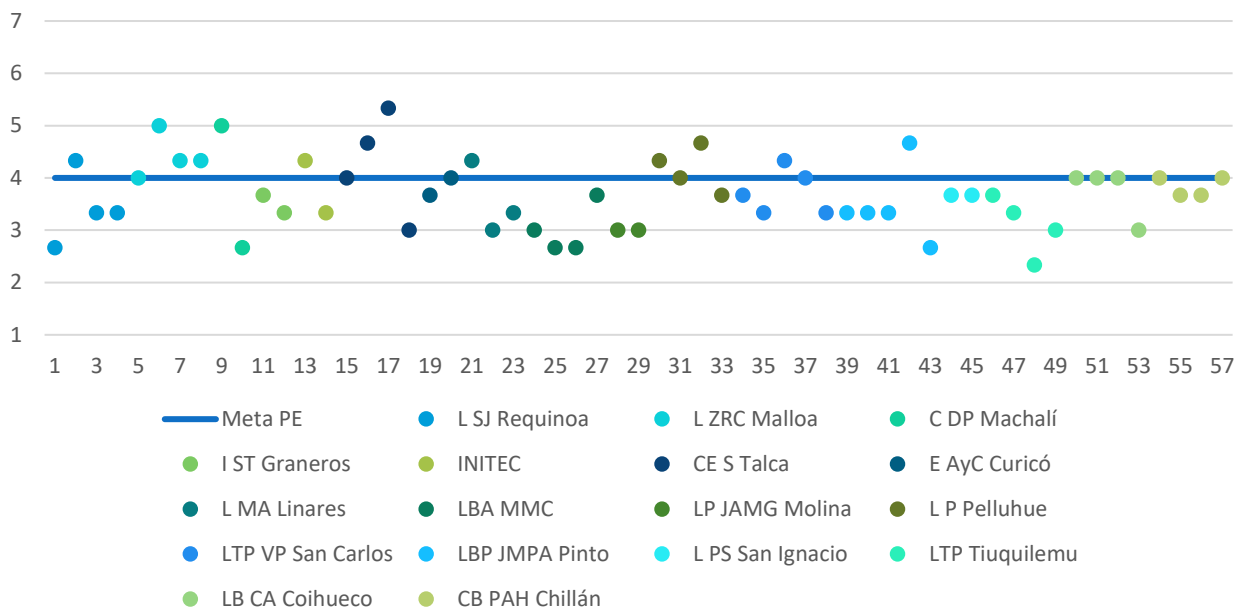
En cuanto a nivel de establecimiento, es posible apreciar en el gráfico que hay cuatro de los diecisiete liceos que cuentan con la totalidad de sus docentes un desempeño situado el nivel

medio y/o alto en CLASS®, como es el caso del Liceo Zoila Rosa Carreño de la comuna de Malloa, Centro Educativo Salesianos de Talca, Instituto Santa Teresa de Los Andes de Graneros y Colegio Bicentenario Padre Alberto Hurtado de Chillán. En tanto, hay dos establecimientos en que ningún(a) docente logra alcanzar la meta, como ocurre en la Escuela de Administración y Comercio Técnico Profesional de Curicó y en el Liceo Polimodal Juan Agustín Morales González.

• **Participación de los y las estudiantes:**

Para la dimensión transversal CLASS®, Participación de los y las estudiantes, se acordó que la meta es de 4 puntos. A continuación, se presenta el gráfico que muestra la distribución de los puntajes para esta dimensión.

Gráfico 6: Distribución de puntajes de docentes participantes respecto a la meta dimensión transversal Participación del o la estudiante.



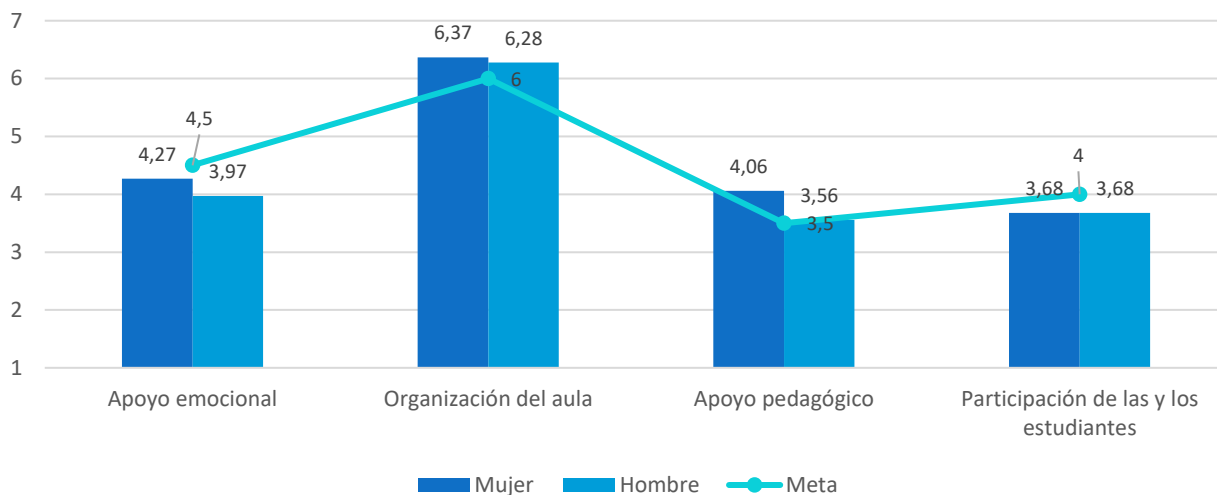
Fuente: Elaboración propia

Ahora, al observar el gráfico anterior se evidencia que 23 docentes logran obtener un puntaje igual o mayor a los 4,0 puntos en esta dimensión transversal, correspondiente a un x% de la muestra total. En cuanto a los establecimientos, se observa que 12 de los 17 establecimientos cuentan con al menos un docente que cumple y/o supera la meta, correspondiente al 71% de la muestra total. Tan solo un establecimiento, Liceo Zoila Rosa Carreño de la comuna de Malloa, cuenta con la totalidad de docentes participantes que logran obtener un nivel medio o medio alto Participación de sus estudiantes sus clases.

Promedio CLASS® según género

En este apartado, se presenta el análisis de los resultados descriptivos del nivel de logro en los tres dominios CLASS®, más la dimensión transversal Participación del o de la estudiante, de los y las docentes de la muestra, considerando como variable comparativa su género.

Gráfico 7: Resultados de docentes por dominios CLASS®, según género



Fuente: Elaboración propia

El análisis de los puntajes promedios según género revela que, en general, las docentes obtienen ligeramente mejores resultados que los hombres en la mayoría de los dominios, con la excepción de la dimensión de Participación de las y los estudiantes, donde ambos géneros obtienen el mismo puntaje promedio.

En el dominio de Apoyo Emocional, las docentes alcanzan un puntaje promedio de 4,27, superando en 0,3 puntos a sus pares hombres, quienes obtienen un promedio de 3,97. A pesar de esta diferencia, ambos grupos se encuentran en un nivel de desempeño medio, sin alcanzar la meta de 4,5 establecida para este dominio.

En el dominio de Organización del Aula, las docentes obtienen un promedio de 6,37, mientras que los hombres alcanzan 6,28, con una mínima diferencia de 0,09 puntos. Ambos grupos logran un nivel de desempeño alto, superando la meta establecida para este dominio.

El mayor contraste se encuentra en el dominio de Apoyo Pedagógico, donde las docentes alcanzan un promedio de 4,06, mientras que los hombres obtienen 3,56, una diferencia de 0,5 puntos. A pesar de esta brecha, ambos grupos se sitúan en un nivel de desempeño medio y

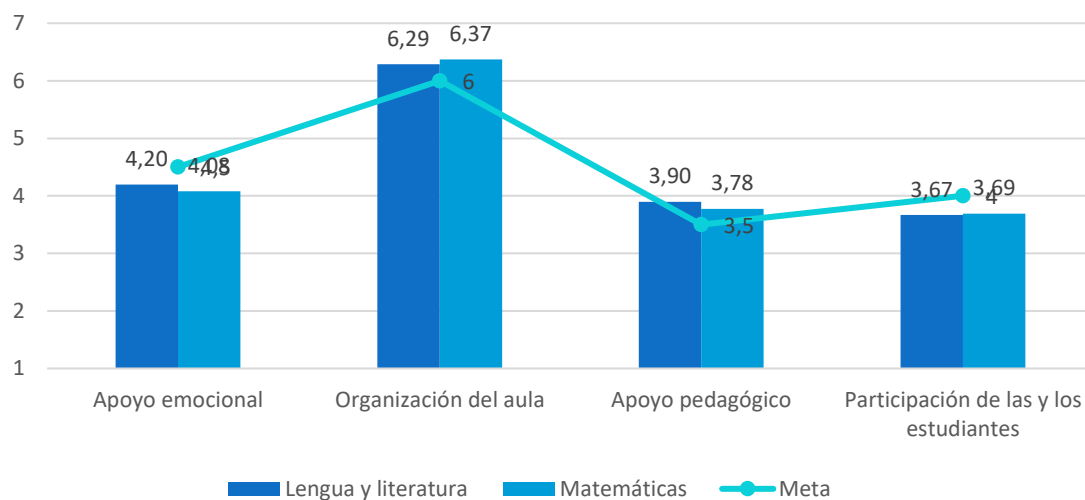
superan la meta establecida, aunque el de los hombres se encuentra cercano al límite inferior.

Finalmente, en la dimensión transversal de Participación de las y los estudiantes, ambos grupos obtienen un promedio de 3,68, situándose 0,32 puntos por debajo de la meta definida. Aunque esta diferencia no es significativa, representa una oportunidad de mejora para ser abordada durante la intervención.

Promedio CLASS® según asignatura impartida

El siguiente apartado presenta los resultados descriptivos del nivel de logro en los tres dominios CLASS®, más la dimensión transversal, Participación del o de la estudiante, de los y las 57 docentes de la muestra, considerando como variable comparativa la asignatura que imparten: Lengua y Literatura o Matemáticas.

Gráfico 8: Resultados de docentes por dominios CLASS®, según asignatura impartida



Fuente: Elaboración propia

El gráfico nos muestra que en todos los dominios y dimensión transversal no hay una diferencia muy significativa en el desempeño presentado entre los docentes de Lengua y literatura con quienes imparten clases de Matemáticas. Además, el gráfico da cuenta que los grupos mantienen resultados similares en el logro (o no) de las metas propuestas para cada dominio: por un lado, en el dominio Apoyo Emocional como para Participación de los y las estudiantes ambas asignaturas no logran igualar o superar la meta propuesta; por otro, para Organización del aula y Apoyo Pedagógico, ambos grupos de docentes se posicionan en resultados promedio igual o mayor al puntaje propuesto, es decir, 6,0 y 3,5 puntos, respectivamente.

Al centrarse en Apoyo emocional, el grupo de docentes que imparte clases de Lengua y Literatura obtiene un resultado levemente superior a los y las de Matemáticas. El primer grupo promedia un puntaje de 4,20 puntos mientras que el segundo de 4,08, registrándose una diferencia de 0,12 puntos en favor de los de Lengua y Literatura. En ambos casos ningún grupo logra superar la meta propuesta para este dominio.

En cuanto a Organización del aula el puntaje que obtiene cada grupo es similar, pues la diferencia es de 0,08 puntos, donde las y los docentes de Matemáticas obtienen un puntaje promedio de 6,37 y las y los de matemática un puntaje 6,29, siendo prácticamente nula la diferencia. Al igual que en los apartados anteriores y en las versiones anteriores de REMA, Organización de aula es el dominio que obtiene los puntajes promedio más altos del CLASS® y donde ambos grupos cumplen la meta definida para este.

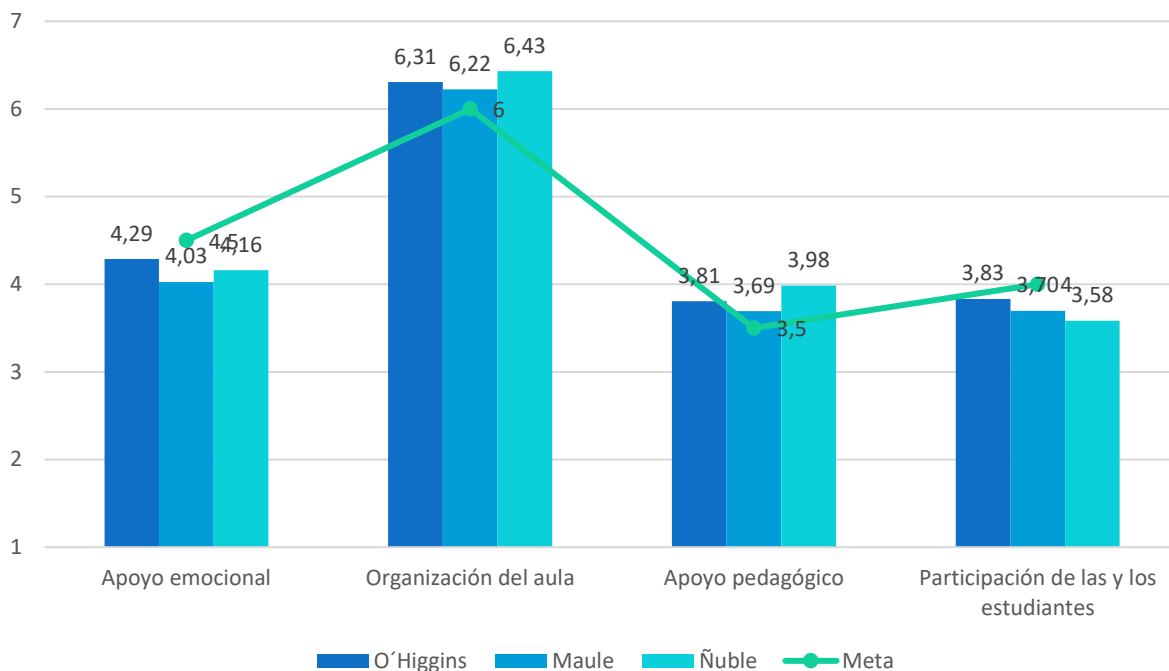
En el caso de Apoyo pedagógico los grupos también presentan puntajes similares: los y las docentes de Lengua y Literatura obtienen un puntaje levemente superior a las y los de matemática, con una diferencia solo de 0,12 puntos. El primer grupo promedia un puntaje de 3,90 mientras que el segundo de 3,78, lo que da cuenta que en ambas asignaturas se logra superar la meta propuesta para este dominio (3,5).

Por último, en la dimensión transversal Participación de las y los estudiantes se observa un escenario prácticamente igual en ambos grupos de docentes, pues la diferencia de puntaje es mínima (0,02 puntos). Pese a esta leve diferencia, los y las docentes que imparten Matemática logran un puntaje levemente superior a los de Lengua y Literatura, promediando 3,69 y 3,67 puntos respectivamente; y para ambos casos la meta de esta dimensión no es alcanzada.

Promedio CLASS® según región

En este apartado, se presenta el análisis de los resultados descriptivos del nivel de logro de las y los docentes en los tres dominios CLASS®, más la dimensión transversal, Participación de las y los estudiantes, considerando como variable comparativa la región a la que pertenecen sus establecimientos educacionales de origen.

Gráfico 9: Resultados de docentes por dominios CLASS®, según región



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se muestra que, considerando como variable la región de los establecimientos, las diferencias de puntaje promedio por dominio y dimensión transversal en general son poco significativas, manteniéndose en un rango consistente en las tres regiones participantes, sin embargo, al establecer los niveles por dominio es posible notar ciertas diferencias.

En el dominio Apoyo emocional, se observa que las y los docentes de la región de O'Higgins presentan un promedio de 4,29, siendo levemente superior a la región de Maule (4,03) y la región de Ñuble (4,16). Sin embargo, la diferencia es mínima entre las tres regiones, lo que se demuestra también en el nivel CLASS®, ubicándose todas en el nivel medio, sin lograr la meta establecida para este dominio, de 4,50.

Una situación distinta se observa en el promedio del dominio de Organización del aula, donde el gráfico muestra que los puntajes promedios de las tres regiones son similares, con una diferencia poco significativa. Este es un aspecto positivo, ya que las tres se encuentran en un nivel alto, superando la meta propuesta de 6,00. En este dominio, la región que más destaca es Ñuble, aunque puede señalarse que en las tres regiones hay una facilitación efectiva en el manejo de la conducta, acompañada de alta productividad y un clima negativo bajo o inexistente.

En tercer lugar, como se observa en los apartados anteriores, el dominio de Apoyo Pedagógico es el que presenta los promedios más desafiantes. Sin embargo, es importante destacar que,

a pesar de la complejidad que este dominio implica, los resultados de las tres regiones superan la meta establecida de 3,50. En particular, O'Higgins obtiene un promedio de 3,81, Maule un 3,69, y Ñuble destaca con un promedio de 3,98. Los promedios en los tres dominios se sitúan en un nivel medio, siendo la región de Ñuble la que nuevamente sobresale con resultados más altos. Este nivel de desempeño indica que en las aulas de las tres regiones se están generando oportunidades para apoyar el desarrollo cognitivo y las habilidades de orden superior de los estudiantes. No obstante, aún hay espacio para profundizar en estas prácticas, lo que sugiere que un enfoque más intensivo en el Apoyo Pedagógico podría enriquecer aún más el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

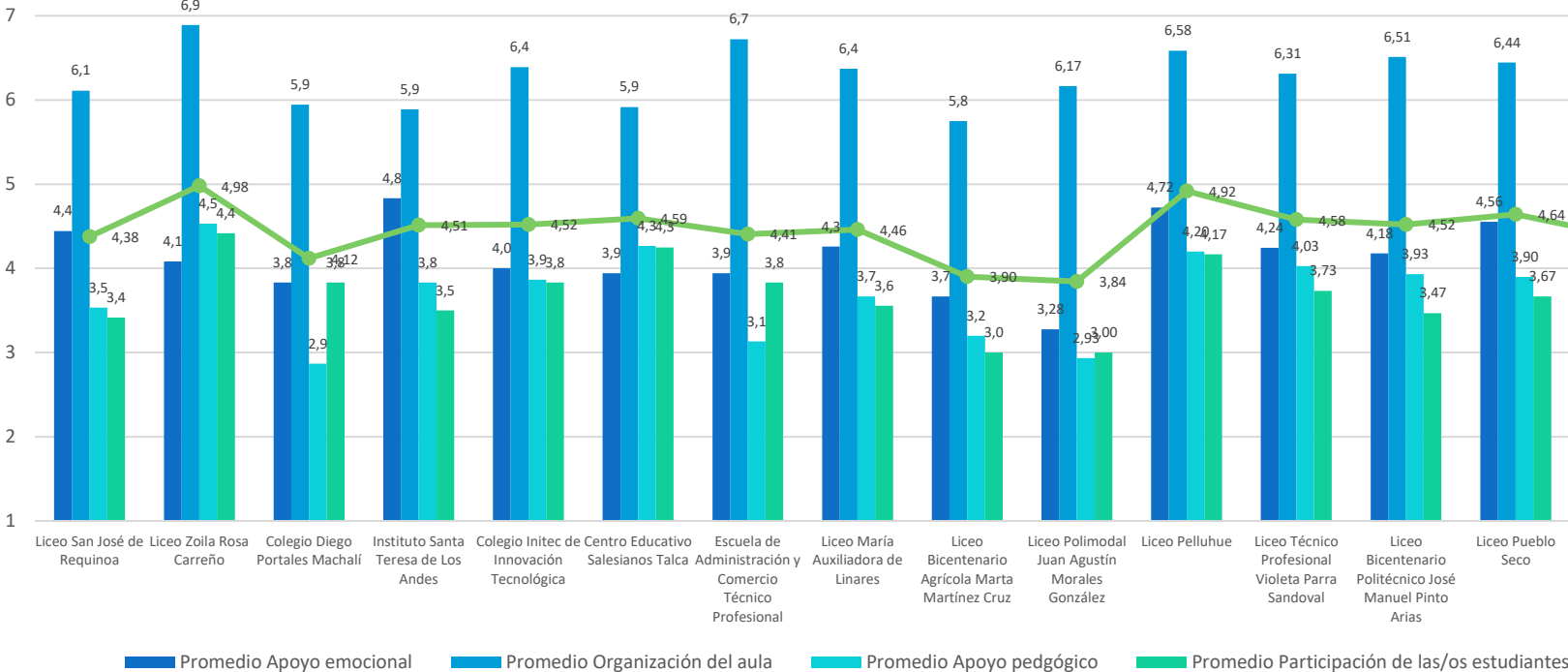
Finalmente, en la dimensión transversal de Participación de las y los estudiantes, se observa una diferencia poco significativa en los puntajes promedios de las y los docentes de los establecimientos de las tres regiones, situándose todos en un nivel medio. O'Higgins alcanza un promedio de 3,83, Maule 3,70 y Ñuble obtiene un promedio de 3,58. A pesar de que estos resultados no logran alcanzar la meta establecida de 4,00, es positivo resaltar que el nivel medio indica un esfuerzo considerable por parte de los docentes para fomentar la participación activa de los estudiantes. No obstante, hay un margen significativo para reforzar estas prácticas, lo que podría enriquecer aún más la experiencia de aprendizaje y aumentar la implicación de los alumnos en el proceso pedagógico.

Promedio dominios CLASS® por establecimiento

A continuación, se presenta un análisis de los puntajes promedio por dominio CLASS® de los 17 establecimientos educacionales de la muestra, más la dimensión transversal Participación del o la estudiante. Como se detalló en la tabla 4 "Docentes según

establecimiento y género”, los establecimientos cuentan con entre 2 y 5 docentes participantes en esta evaluación.

Gráfico 10: Promedio dominios CLASS® por establecimiento



Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos analizados, se observa una variabilidad en los puntajes promedios por dominio en los establecimientos participantes. En cuanto al cumplimiento de las metas establecidas para cada dominio, solo un (1) establecimiento, el Liceo Pelluhue, alcanza las metas en los tres dominios y en la dimensión transversal. El Liceo Zoila Rosa Carreño logra la meta en los dominios de Organización del Aula, Apoyo Pedagógico y en la dimensión de Participación de las y los Estudiantes. En contraste, dos (2) establecimientos no cumplen las metas en ningún dominio ni en la dimensión transversal: el Colegio Diego Portales Machalí y el Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz. A pesar de ello, se destaca que la mayoría de los establecimientos logra la meta en el dominio de Apoyo Pedagógico, considerado el más desafiante del instrumento CLASS®.

En el dominio de Apoyo Emocional, tres (3) de los diecisiete (17) establecimientos cumplen con la meta establecida de 4,5, aunque la mayoría de los establecimientos se ubican en niveles de desempeño medio bajo y medio. La diferencia entre el establecimiento con mayor puntaje y el de menor puntaje es de 1,56 puntos. El Instituto Santa Teresa de los Andes obtiene el mayor puntaje promedio con 4,8, posicionándose en un nivel medio alto, seguido por el Liceo Pelluhue con 4,7. Los puntajes más bajos se observan en el Liceo Polimodal Juan

Agustín Morales González (3,28) y el Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz (3,7), ambos en un nivel de desempeño medio bajo.

En Organización del Aula, trece (13) establecimientos alcanzan la meta definida de 6 puntos, mientras que los cuatro (4) restantes se sitúan en un nivel de desempeño alto (aproximado). Los puntajes más altos corresponden al Liceo Zoila Rosa Carreño, con 6,9, y la Escuela de Administración y Comercio Técnico Profesional, con 6,7. Por otro lado, los puntajes más bajos en este dominio, aunque cercanos al nivel alto, corresponden al Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz y a tres establecimientos más que obtienen un puntaje de 5,8.

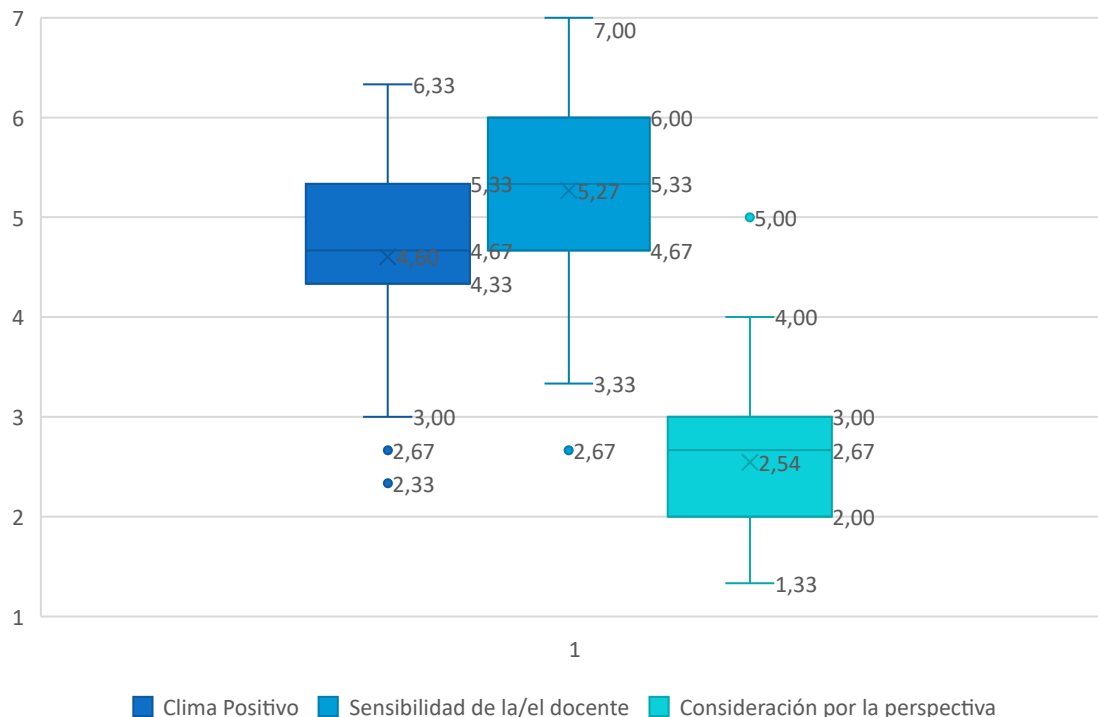
En el dominio de Apoyo Pedagógico, los puntajes fluctúan entre 4,5 y 2,9. El Liceo Zoila Rosa Carreño obtiene el puntaje más alto (4,5), posicionándose en un nivel medio alto. En contraste, el Colegio Diego Portales Machalí obtiene el puntaje más bajo (2,9), que corresponde a un nivel de desempeño medio bajo. Como se indicó anteriormente, se destaca que este dominio es el ámbito donde más establecimientos logran la meta definida de 3,25, y aquellos que no la cumplen (cuatro establecimientos), igual se ubican en un nivel de desempeño medio bajo.

Finalmente, en la dimensión transversal de Participación de los y las estudiantes, solo tres establecimientos superan los cuatro puntos: el Liceo Zoila Rosa Carreño (4,4), el Centro Educativo Salesianos Talca (4,3) y el Liceo Pelluhue (4,17). Los puntajes más bajos pertenecen al Liceo Bicentenario Agrícola Marta Martínez Cruz y al Liceo Polimodal Juan Agustín Morales González, ambos con 3 puntos. Aunque catorce establecimientos no logran la meta en esta dimensión, todos se ubican en niveles de desempeño medio bajo o medio.

ii. Dominio Apoyo Emocional

Este dominio obtiene un puntaje de 4,14, es decir en promedio, las y los docentes se ubican en un nivel de desempeño medio. A continuación, se presenta un gráfico de cajas y bigotes, donde se observa la distribución de los puntajes de las y los docentes por cada una de las dimensiones que componen este dominio: Clima positivo, Sensibilidad de la/el docente y Consideración por la perspectiva de las y los estudiantes

Gráfico 11: Distribución de puntajes de dimensiones Apoyo emocional



Fuente: *Elaboración propia*

En la dimensión Clima positivo se observa un promedio de 4,6, que corresponde a un nivel de desempeño medio alto (aproximado). Con respecto a la distribución de los puntajes de las y los docentes, estos se ubican entre 3 (medio bajo) y 6,33 (alto), con dos casos atípicos de 2,33 (nivel bajo) y 2,67 (medio bajo). El 25% superior de la muestra, logra puntajes entre 5,33 y 6,33 y el 50% obtiene puntajes entre 4,33 y 5,33, es decir, la mitad de las y los docentes obtiene puntajes entre el nivel de desempeño medio y medio alto. Esto se traduce en que en ese porcentaje de aulas solo en algunas ocasiones se observa disfrute o conexión emocional entre las y los docentes y estudiantes o entre ellas y ellos. A si también, el 25% inferior de la muestra, obtienen puntajes entre 3 y 4,33, ubicándose en niveles de desempeño medio bajo y medio. A pesar de que este grupo no cumple la meta definida para el dominio Apoyo emocional, se destaca que las y los docentes, aunque de forma poco frecuente o de manera breve, facilitan algunas interacciones de relaciones, afecto positivo, respeto y comunicación positiva.

La siguiente dimensión, Sensibilidad de la o el docente, presenta una distribución de puntaje similar a Clima positivo, pero con puntajes más alto. Las y los docentes de la muestra obtienen un puntaje promedio de 5,27, con puntajes entre 3,33 (medio bajo) y 7 (alto), y un caso atípico de 2,67. Se destaca que el 25% superior de la muestra logra puntajes altos, entre 6 y 7 puntos, y el 50% obtiene puntajes entre 4,67 (medio alto) y 6 (alto). Esta distribución refleja que la mayoría de las y los docentes entablan interacciones de apoyo a las y los

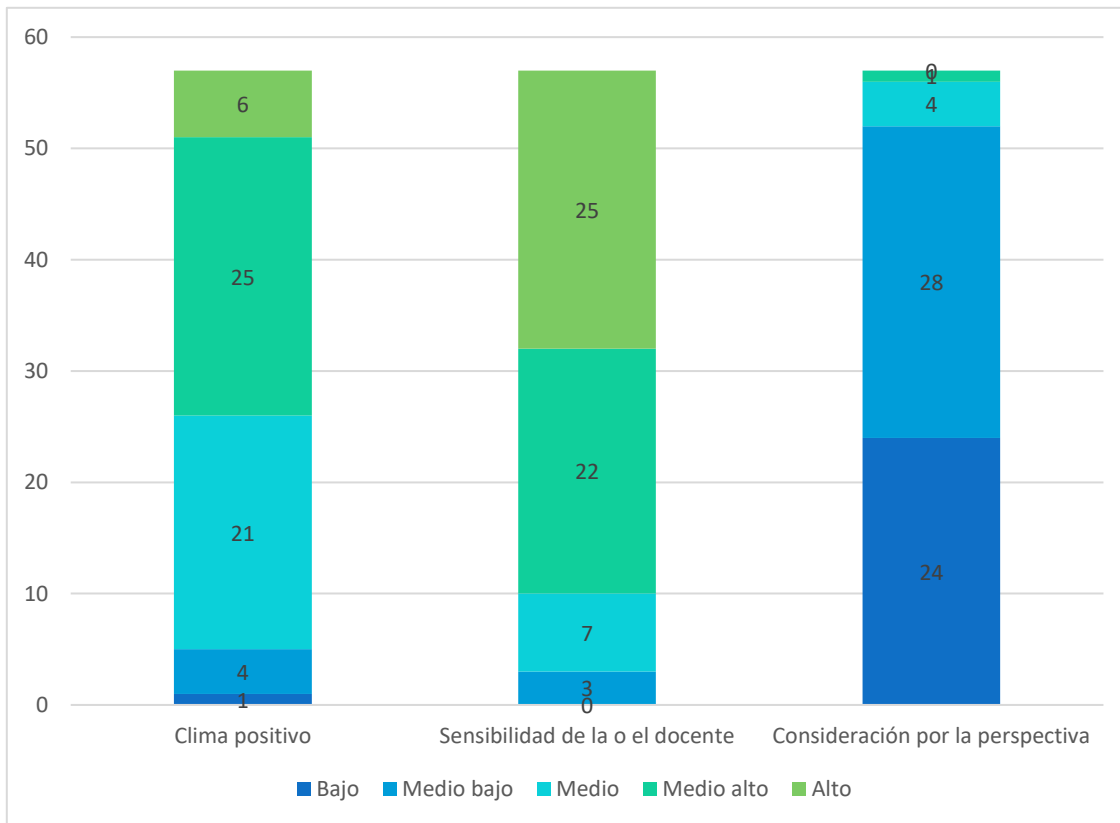
estudiantes, demostrando capacidad para responder a las necesidades académicas y socioemocionales de ellas y ellos e impactando en su comodidad en el aula. Así también, el 25% inferior de la muestra presenta puntajes entre 3,33 y 4,57, correspondiente a los niveles medio bajo y medio alto, indicando que un cuarto de las y los docentes, solo en algunas ocasiones o de forma más superficial, realizan acciones para prever dificultades, responder o abordar los problemas de las y los estudiantes.

Para finalizar, la dimensión Consideración por la perspectiva de las y los estudiantes se observa como la más desafiante del dominio. Presenta un promedio de 2,54 (medio bajo aproximado) y los puntajes se distribuyen entre 1,33 (bajo) y 4 (medio) con un caso atípico de 5. El 25% superior de la muestra obtiene puntajes entre 3 y 4, es decir en niveles medio bajo y medio, lo que indica que solo un cuarto de las y los docentes, en algunas oportunidades muestra flexibilidad, pero, en general, presentan una clase estructurada sin dar muchas opciones para que las y los estudiantes puedan desarrollar sus puntos de vista. Además, de forma poco frecuente las y los docentes conectan el contenido con la vida de sus estudiantes, ofrecen solo algunas opciones de autonomía o liderazgo y en general, no se ofrecen muchas instancias de intercambio entre ellas y ellos. El 50% de la muestra obtiene puntajes entre 2 y 3, es decir entre el nivel bajo y medio bajo y, el 25% inferior presenta puntajes entre 1,33 y 2. Esto significa que el 75% de la muestra refleja clases mayormente rígidas, con escasa participación de las y los estudiantes, lo que limita el desarrollo de su autonomía, la expresión de sus ideas y la construcción de relaciones significativas con sus compañeros y compañeras. Además, en este porcentaje de aulas, los contenidos se presentan sin una conexión significativa con las experiencias de los jóvenes, y no se explicita de manera clara la relevancia de estos contenidos para sus vidas.

Resultados dimensiones de Apoyo emocional según distribución por nivel de desempeño

A continuación, se presentan los resultados de la distribución de niveles de desempeño de docentes para cada una de las tres dimensiones que componen el dominio Apoyo emocional.

Gráfico 12: Distribución de docentes en dimensiones de Apoyo emocional, según nivel de desempeño



Fuente: Elaboración propia

En general, se observa variabilidad en los niveles de desempeño de las y los docentes en las dimensiones de Apoyo emocional. En clima positivo, la muestra se concentra en el nivel medio alto, en Sensibilidad de la o el docente en el nivel alto, y en Consideración por la perspectiva de las y los estudiantes, en el nivel medio bajo.

En Clima positivo veinticinco (25) docentes obtienen puntajes en el nivel medio alto y veintiuno (21) en el medio, lo que se traduce en que la mayoría de las y los participantes facilitan en algún grado interacciones de relaciones y disfrute en aula. Además, seis (6) docentes se ubican en un nivel de desempeño alto, indicando que facilitan esas interacciones de manera más constante y significativa. Si bien se observan cuatro (4) docentes en el nivel medio bajo y uno (1) en el bajo, estos corresponden solo a un 9% de la muestra.

En la dimensión Sensibilidad de la o el docente, veinticinco (25) docentes obtienen puntajes que se ubican en el nivel alto, correspondiente al 44% de la muestra. Así también, veintidós participantes logran puntajes en el nivel medio alto, representando un 39% de la muestra. Estos resultados indican que el 82% de las y los docentes desarrollan interacciones de apoyo

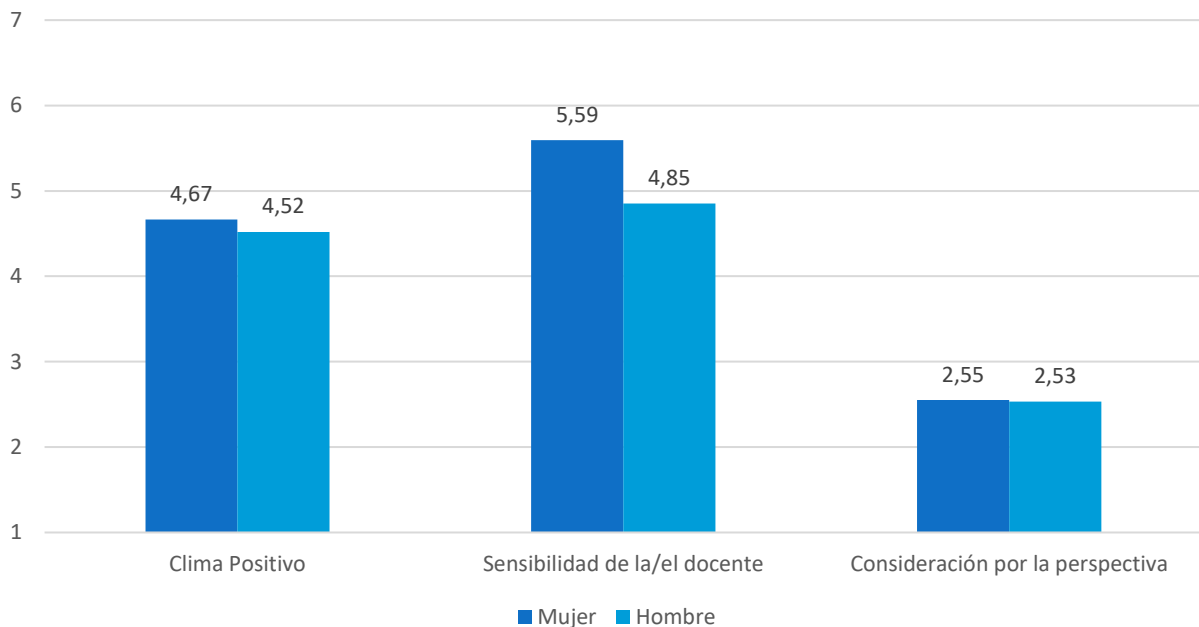
que impacta en la comodidad de las y los estudiantes en el aula. Luego, siete (7) docentes presentan puntajes en el nivel medio. Se destaca que solo tres (3) docentes, un 5% de la muestra obtiene puntajes que se ubican en el nivel medio bajo y no se observan docentes que obtengan puntajes en el nivel de desempeño bajo.

Para finalizar, en el dominio Consideración por la perspectiva de las y los estudiantes la mayoría de las y los participantes obtienen puntajes que se ubican en los niveles medio bajo y bajo. En específico, veintiocho (28) docentes, correspondiente al 49% de la muestra, logran puntajes en el nivel medio bajo, y veinticuatro (24), un 42%, en el nivel de desempeño bajo, lo que significa que un 91% de las y los docentes obtienen puntajes entre 1 y 3. En esta dimensión, cuatro (4) docentes obtienen puntajes en el nivel medio y uno (1) en el medio alto, reflejando lo desafiante de esta dimensión dentro de Apoyo emocional.

Resultados dimensiones de Apoyo emocional según género

El gráfico a continuación muestra los puntajes promedio por género en cada una de las dimensiones que componen este dominio. Este análisis revela que los resultados varían entre las dimensiones en función de esta variable.

Gráfico 14: Puntaje promedio por dimensión Apoyo emocional, según género



Fuente: Elaboración propia

En general, en todas las dimensiones del dominio Apoyo emocional, las docentes obtienen puntajes levemente superiores que los docentes.

En la dimensión Clima positivo, las docentes obtienen un puntaje promedio de 4,67 y sus pares hombres, de 4,52. A pesar de la diferencia de 0,15 puntos, ambos grupos se ubican en un nivel de desempeño aproximado medio alto.

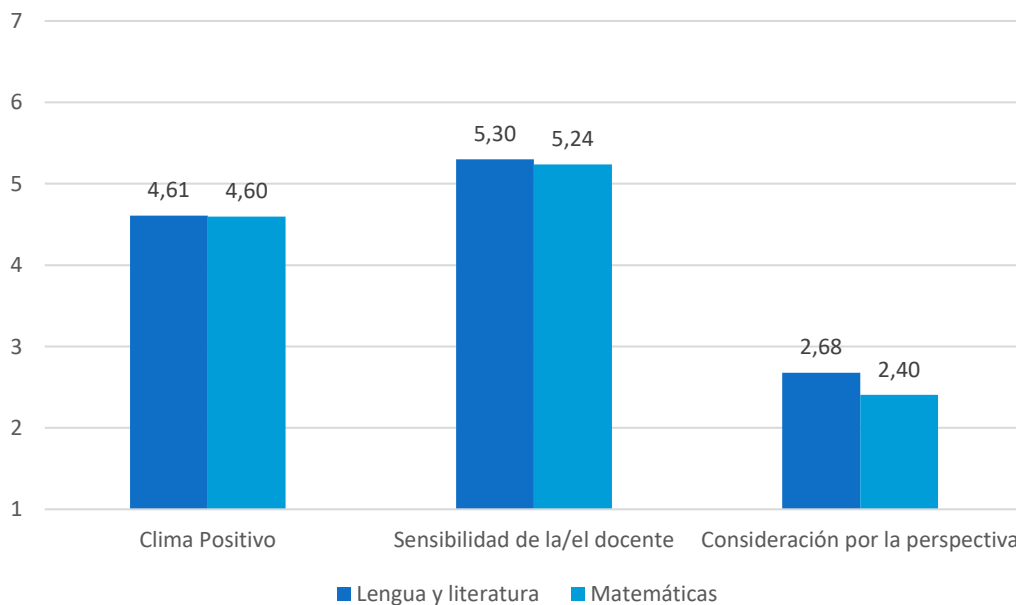
En la segunda dimensión, Sensibilidad de la o el docente, la diferencia entre ambos grupos es de 0,74 puntos, siendo la más alta de las dimensiones del dominio Apoyo emocional. En específico, las docentes obtienen un puntaje promedio de 5,59 que corresponde a un nivel de desempeño aproximado alto, en tanto que los hombres, presentan un puntaje promedio 4,85, que significa un nivel medio alto aproximado.

Para finalizar, la dimensión Consideración por la perspectiva de las y los estudiantes es la que se observa con puntajes más similares entre mujeres y hombres. Las docentes obtienen un puntaje promedio 2,55 y los hombres 2,53, con una diferencia de solo 0,02 puntos, ubicando a ambos grupos en un nivel medio bajo (aproximado).

Resultados dimensiones de Apoyo emocional según asignatura impartida

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de las dimensiones del dominio Apoyo emocional considerando como variable la asignatura impartida por los y las docentes participantes de la Red, Lengua y literatura y Matemáticas.

Gráfico 15: Promedio por dimensión Apoyo emocional, según asignatura



Fuente: Elaboración propia

Considerando la variable asignaturas, los resultados por dimensión se observan más homogéneos que según género. Además, las y los docentes de Lengua y literatura presentan puntajes levemente superiores a sus pares de matemáticas.

En la dimensión Clima positivo se observa la menor diferencia de puntajes promedios entre ambos grupos. Las y los docentes de Lengua y literatura obtienen un puntaje promedio de 4,61 y las y los de matemáticas, 4,60. De esta manera, ambos grupos se ubican en un nivel de desempeño medio alto aproximado.

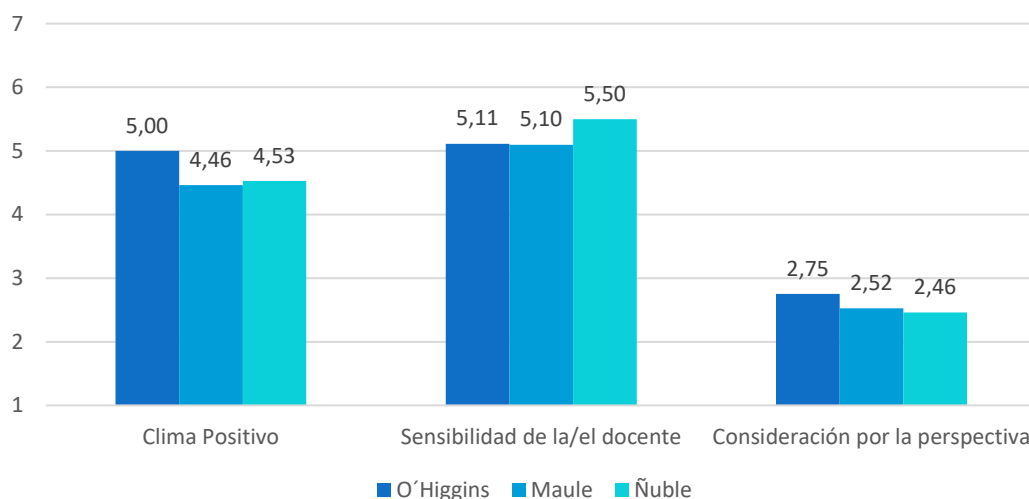
Sensibilidad de la o el docente es la dimensión donde se observan los puntajes promedios más altos del dominio Apoyo emocional. Al igual que la dimensión anterior, la diferencia entre ambos grupos es mínima, siendo 0,06 puntos. Además, tanto docentes de Lengua y literatura y Matemáticas, obtienen puntajes promedios que se ubican en un nivel de desempeño medio alto.

En Consideración por la perspectiva de las y los estudiantes se observa la mayor diferencia entre los grupos. Las y los docentes de Lengua y literatura presentan un puntaje promedio de 2,68 y las y los de Matemáticas, 2,4. A pesar de que diferencia de 0,27 no es alta, las y los docentes del primer grupo se ubican en un nivel de desempeño medio bajo aproximado, y los de Matemáticas en uno bajo.

Resultados dimensiones de Apoyo emocional según región

Por último, se presentan los puntajes promedios de las dimensiones de Apoyo Emocional, considerando la región donde están emplazados los establecimientos educacionales de la muestra.

Gráfico 16: Promedio por dimensión Apoyo emocional, según región



Fuente: Elaboración propia

Los puntajes por dimensión, considerando la variable región, presentan poca variabilidad entre los establecimientos, es decir, hay escasa diferencia de puntajes entre las distintas

regiones. Además, a nivel general, no se observa que una región concentre los puntajes más altos en todas las dimensiones.

En la dimensión Clima positivo, las y los docentes de los establecimientos de la región de O'Higgins obtienen en promedio el puntaje más alto, con un 5, considerado un nivel medio alto. Le siguen los docentes de la región de Ñuble, con un promedio de 4,53, solo 0,07 puntos por debajo, ubicándose en el mismo nivel de desempeño. Por otro lado, las y los docentes de la región del Maule tienen el menor puntaje promedio, con 4,46, considerado un nivel de desempeño medio.

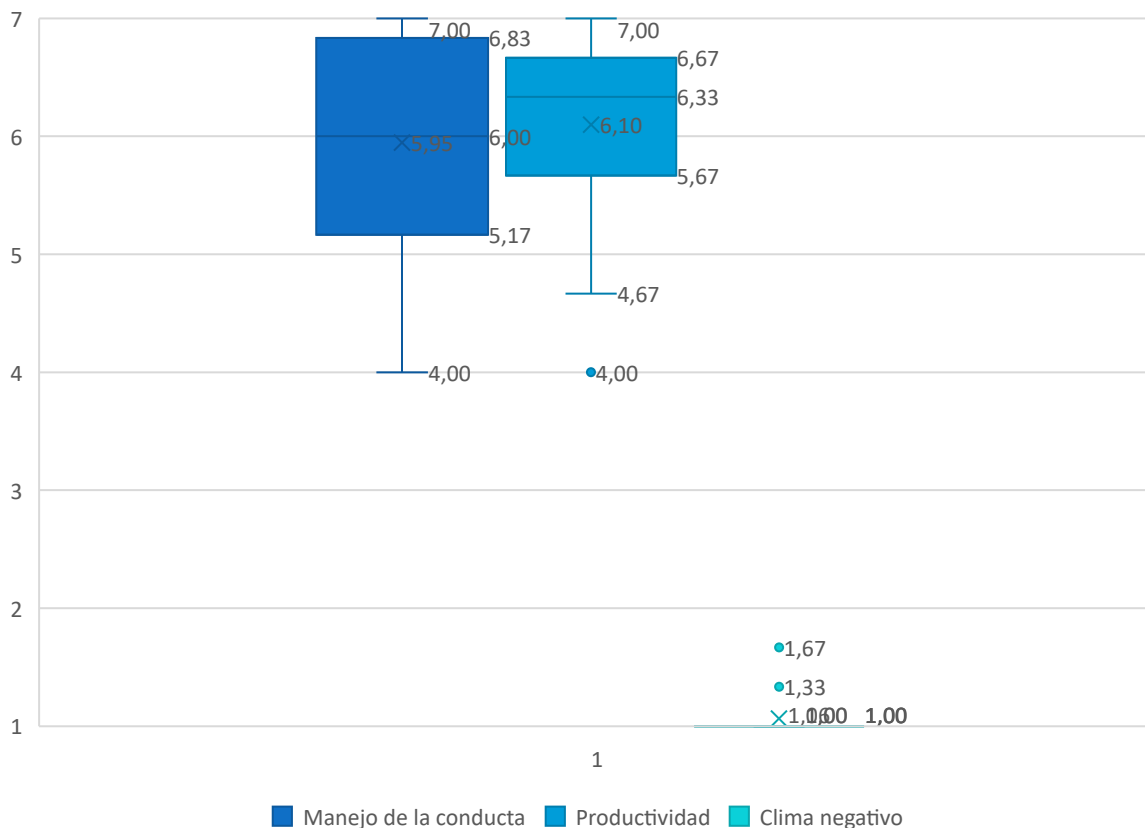
En la dimensión Sensibilidad de la o el docente, también hay poca diferencia en los puntajes promedio por región. Los establecimientos de la región de Ñuble obtienen en promedio el puntaje más alto, situándose en un nivel de desempeño alto (aproximado) con un 5,5. Les siguen los establecimientos de la región de O'Higgins, con un promedio de 5,11, y los del Maule, con 5,1, ambos en un nivel medio alto.

Finalmente, en la dimensión Consideración por la perspectiva de las y los estudiantes, al igual que en Clima Positivo, los establecimientos de la región de O'Higgins obtienen en promedio el puntaje más alto, con 2,75 puntos, lo que corresponde a un nivel de desempeño medio bajo. Los establecimientos de la región del Maule alcanzan un promedio de 2,52, también en un nivel medio bajo. Por último, las y los docentes de la región de Ñuble obtienen el puntaje más bajo, con un promedio de 2,46, lo que los sitúa en un nivel de desempeño bajo

iii. Dominio Organización de aula

Este dominio presenta un puntaje promedio de 6,33, esto significa que, los y las docentes participantes se ubican en un nivel de desempeño alto. Como se muestra a continuación, las dimensiones que conforman el dominio presentan promedios en un nivel de desempeño alto o cercano a él, recordando que, la dimensión Clima negativo es la única que se puntúa contraria a las demás, ya que un puntaje bajo revela la ausencia de interacciones de negatividad en el aula:

Gráfico 17: Distribución de puntajes de dimensiones Organización de aula



Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se observa la dimensión **Manejo de conducta**, cuyo puntaje promedio es de 5,95 puntos, lo que corresponde a un nivel alto (aproximado). También el gráfico permite evidenciar la distribución de los puntajes de los y las docentes en esta dimensión. A partir de esto, las y los docentes obtuvieron puntajes entre 4,0 y 7,0, correspondiente a niveles de desempeño medio y alto, lo que da cuenta de que en esta dimensión los puntajes se distribuyeron de manera más heterogénea.

El gráfico revela que el 75% de los y las docentes obtienen puntajes entre 5,17 y 7,0, considerados niveles medio alto y alto. Estos resultados sugieren que la mayoría de los y las docentes de la muestra, con diferentes niveles de profundidad y frecuencia, implementan estrategias para comunicar y fomentar comportamientos adecuados en sus estudiantes, anticipando y resolviendo eficazmente conductas que podrían ser inapropiadas. En este contexto, las clases grabadas pueden mostrar, por un lado, la explicitación de normas de comportamiento, aunque en algunos casos estas podrían ser inconsistentes o no recordadas. Por otro lado, también evidencian la proactividad de los y las docentes para evitar o detectar de forma temprana conductas inapropiadas. Sin embargo, en ciertas clases también se observan acciones reactivas. Aunque algunos docentes aplican estrategias efectivas para

redirigir las conductas no deseadas, otros(as) emplean una combinación de estrategias efectivas e inefectivas para gestionar problemas conductuales. Finalmente, en términos generales, se observa que los y las estudiantes mantienen, en muchos o la mayoría de los momentos de la clase, un comportamiento adecuado, lo que permite que el tiempo disponible se destine al aprendizaje sin mayores conflictos conductuales o de desobediencia.

En segundo lugar, en la dimensión de Productividad el gráfico muestra que, en comparación con la dimensión anterior, se observa que los y las docentes presentan puntajes ligeramente superiores, oscilando entre 4,67 y 7 puntos -con un caso atípico de un 4,0 puntos- En ambos casos, los y las docentes se sitúan en un nivel medio alto y alto de desempeño.

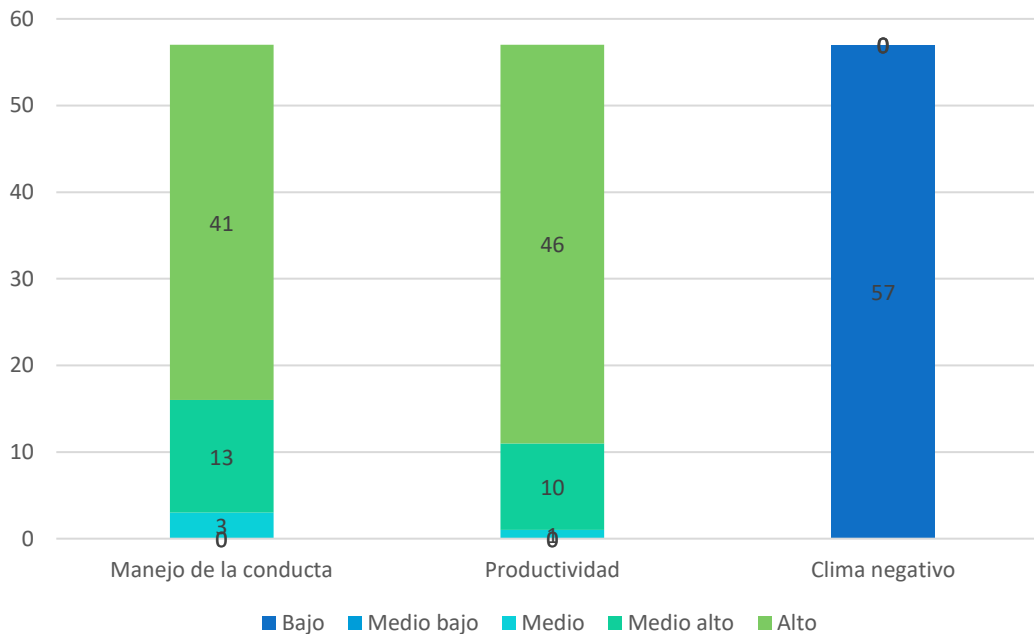
El gráfico también indica que la mayoría de los y las docentes concentra sus puntajes entre 5,67 y 7,0 puntos, ya que al menos el 50% de la muestra obtiene entre 5,5 y 6,67, es decir, puntajes medio altos o altos, mientras que el 25% logra puntajes cercanos al máximo, entre 6,67 y 7,0. Estos resultados sugieren que la mayoría de los y las docentes facilitaron interacciones y llevaron a cabo acciones concretas para gestionar el tiempo y las rutinas en sus clases, maximizando así el tiempo de enseñanza y aprendizaje. Específicamente, la mayor parte de la muestra proporcionó de manera constante tareas u oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, aunque en algunos casos no se manejaron eficazmente las interrupciones o asuntos administrativos, afectando ligeramente el uso del tiempo en clase. En la mayoría de las aulas se observó una rutina clara, establecida y conocida por todos y todas, aunque también hubo casos donde las instrucciones fueron poco claras o la organización de las tareas resultó ineficaz. Las transiciones entre actividades, en general, fueron fluidas y eficientes, aunque en algunas aulas se notó un mayor tiempo en el cambio de una actividad a otra. Finalmente, la mayoría de los y las docentes contaba con los materiales listos y se mostró preparado(a) para las actividades planeadas.

Por último, la dimensión Clima negativo del dominio analizado presenta un puntaje promedio de 1.0, indicando un bajo nivel de desempeño. A pesar de contar con la menor variabilidad en los puntajes, se identifican dos datos atípicos leves (1,33 y 1,67), que también se sitúan en este nivel. En las grabaciones de las clases, se observó una notable ausencia de negatividad entre docentes y estudiantes, así como entre los propios compañeros. Las interacciones carecieron de afecto negativo, como enojo o irritabilidad, y aunque hubo algunos episodios aislados de negatividad leve, no se detectó control punitivo, como gritos o amenaza. Asimismo, los incidentes de falta de respeto o sarcasmo fueron escasos y, cuando ocurrieron, fueron breves y poco intensos. Esto sugiere un ambiente relativamente positivo, a pesar del bajo puntaje en esta dimensión.

Resultados dimensiones de Organización de aula según distribución por nivel de desempeño

A continuación, se presentan los resultados de la distribución de niveles de desempeño de docentes en cada una de las dimensiones del dominio Organización del aula.

Gráfico 18: Distribución de docentes en dimensiones de Organización de aula, según nivel de desempeño



Fuente: Elaboración propia

A nivel general, las y los docentes participantes logran niveles de desempeño similares en Manejo de la conducta y Productividad, donde la gran mayoría se concentra en niveles altos y medios altos, con puntajes entre 5 y 7. Así también, la totalidad de las y los participantes se encuentran en un nivel de desempeño bajo en Clima negativo, con puntajes entre 1 y 2.

A partir del gráfico, se puede indicar que en la dimensión Manejo de la conducta la mayoría de las y los participantes se ubican en un nivel de desempeño alto. En específico 41 docentes, correspondientes al 72% de la muestra obtienen puntajes entre 6 y 7. Luego, 13 docentes, un 23% de la muestra se ubica en un nivel medio alto y solo 3 participantes (5%) en un nivel medio. Se destaca que, en esta dimensión, no se observan docentes en niveles de desempeño bajo y medio bajo (puntajes entre 1-3). Estos resultados indican que la totalidad de la muestra facilita interacciones proactivas y/o comunica las normas de comportamiento, solo varía la frecuencia y profundidad de estas, lo que repercute en el comportamiento deseado de las y los estudiantes.

En la siguiente dimensión, Productividad, la cantidad de docentes que logran puntajes altos es mucho mayor que en manejo de la conducta. Cuarenta y seis (46) participantes, logran puntajes entre 6 y 7, y diez (10) obtienen puntajes 5, considerado un nivel medio alto. Esto significa que 56 docentes, correspondientes al 98% del total de la muestra, presenta puntajes entre 5 y 7, demostrando una alta productividad a partir de interacciones que contribuyen a

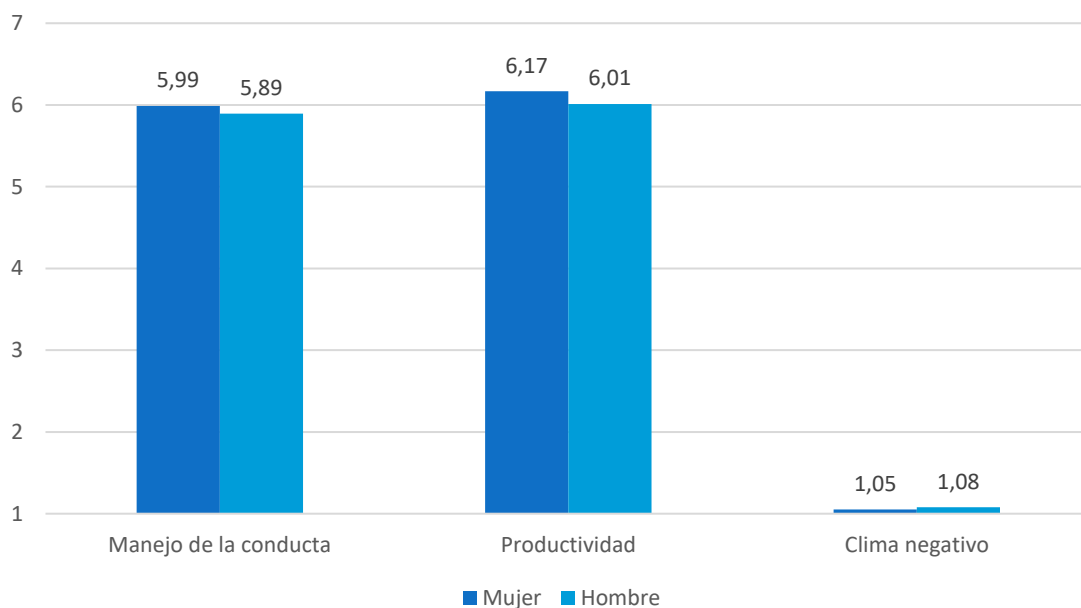
un manejo eficaz del tiempo instruccional en el aula. Además, sólo un (1) docente presenta un puntaje medio (4) y no hay casos de puntajes bajos y medio bajos.

Por último, en Clima negativo, la totalidad de las y los docentes presentan puntajes en un nivel de desempeño bajo. Esto se traduce en que en ninguna de las aulas se observan interacciones frecuentes o profundas que reflejen negatividad y las clases se desarrollan en ambientes libres de afecto negativo, control punitivo o falta de respeto entre estudiantes y/o entre ellos y la o el docente.

Resultados dimensiones de Organización de aula según género

A continuación, se presentan los promedios obtenidos por los y las docentes de REMA 4 en las dimensiones de Organización de aula, según la variable género.

Gráfico 19: Promedio por dimensión Organización de aula, según género



Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos, en general, no se observan diferencias significativas entre puntajes de mujeres y hombres en las dimensiones de Organización del aula, y solo se presentan puntajes levemente mayores en las docentes en Manejo de la conducta y Productividad.

En la dimensión Manejo de la conducta, ambos grupos obtienen puntajes aproximados que se ubican en un nivel de desempeño alto. En específico, las docentes presentan un puntaje 5,99 y sus pares hombres un puntaje promedio de 5,89, es decir, solo una diferencia de 0,1 puntos.

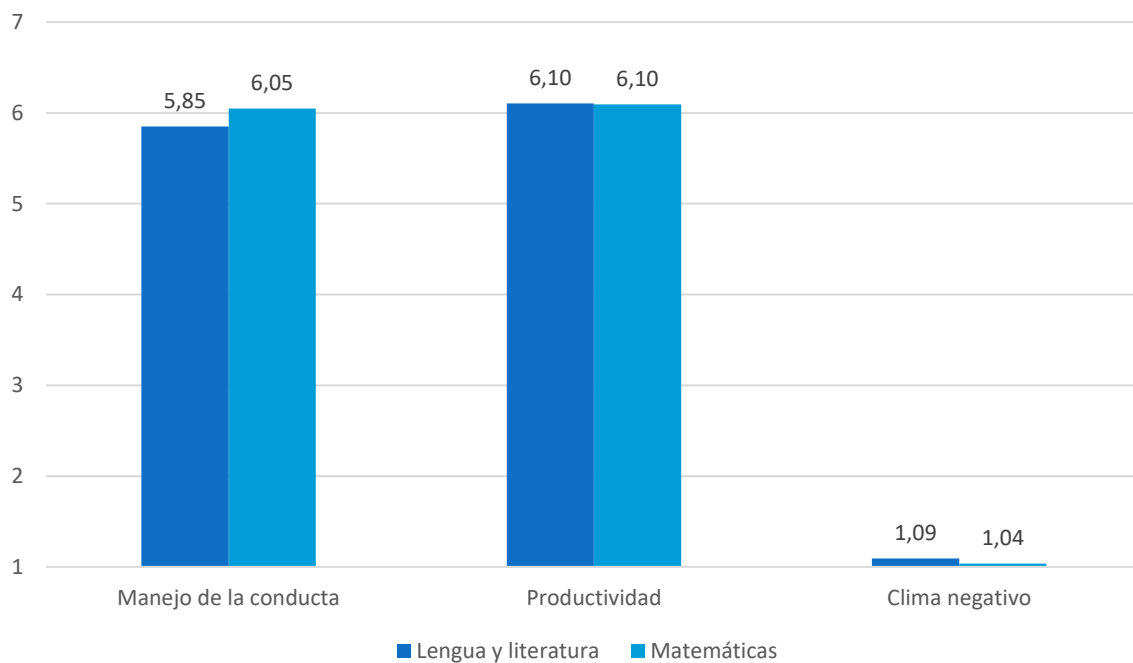
En Productividad, y al igual que la dimensión anterior, los puntajes promedios de ambos grupos se ubican en un nivel de desempeño alto. Las docentes obtienen un puntaje promedio de 6,17 y los docentes hombres uno de 6,01, con una diferencia levemente mayor que en Manejo de la conducta.

Por último, en la dimensión Clima negativo, la diferencia entre ambos grupos es mucho menor. Las docentes obtienen un puntaje 1,05 y sus pares hombres uno de 1,08, es decir, este grupo obtiene un puntaje promedio 0,03 más alto y ambos se ubican en un nivel de desempeño bajo.

Resultados dimensiones de Organización de aula según asignatura impartida

En el siguiente gráfico se presentan los puntajes promedios obtenidos en las dimensiones de Organización del aula, según la asignatura que imparten los y las docentes participantes de REMA 4.

Gráfico 20: Promedio por dimensión Organización de aula, según asignatura



Fuente: Elaboración propia

Al considerar la variable asignatura, los puntajes promedios entre docentes de Lengua y literatura y matemáticas, se presentan sin mayor diferencia en las dimensiones de Organización del Aula.

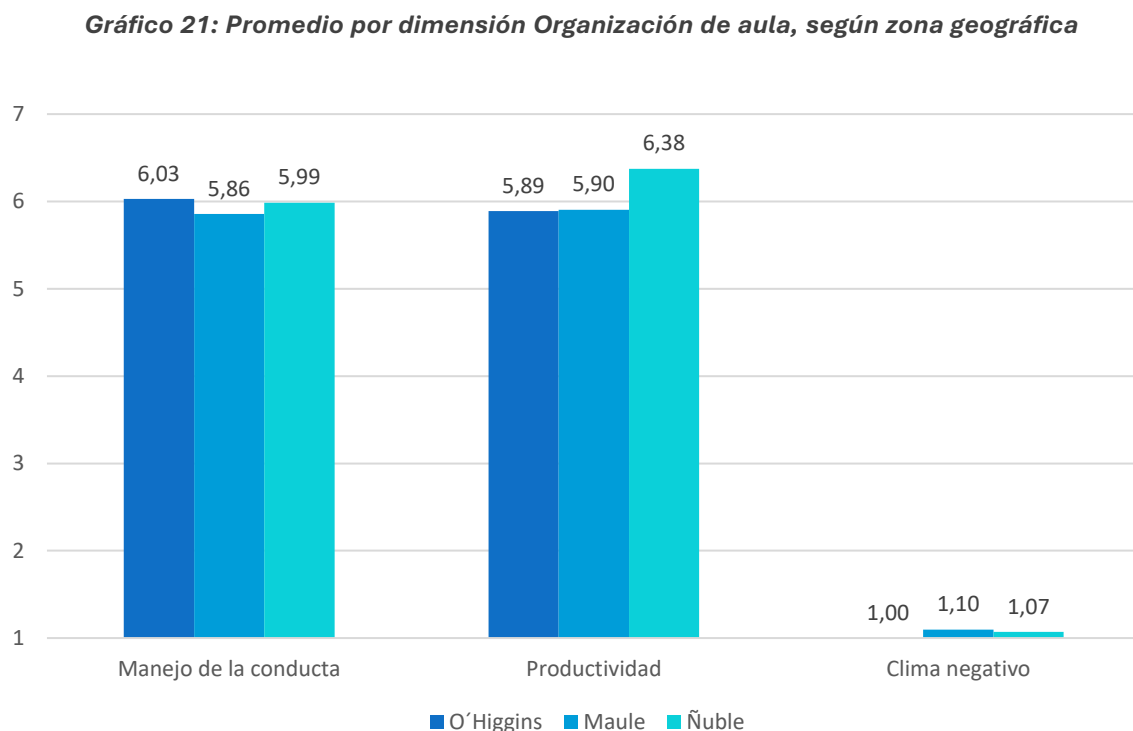
En la dimensión Manejo de la conducta, las y los docentes de matemáticas obtienen un puntaje promedio levemente superior a las y los de Lengua y literatura. En específico, el primer grupo presenta un puntaje promedio de 6,05 y las y los docentes de Lengua y literatura uno de 5,85, es decir 0,2 puntos menos. Con estos puntajes promedios, ambos grupos presentan un puntaje promedio en un nivel alto, aunque en el caso de las y los docentes de Lengua y literatura es aproximado.

En Productividad tanto docentes de Lengua y literatura como de matemáticas, presentan el mismo puntaje promedio. Como se observa en el gráfico, ambos grupos obtienen un puntaje 6,1, considerado un nivel de desempeño alto.

En la dimensión Clima negativo, se observa una mínima diferencia entre ambos grupos. Las y los docentes de Lengua y literatura presentan un puntaje promedio de 1,09 y las y los de matemáticas un puntaje 1,04, ambos en un nivel de desempeño bajo.

Resultados dimensiones de Organización de aula según región

Por último, se presentan los resultados de puntajes promedios obtenidos en cada una de las dimensiones del dominio según la región de los establecimientos de pertenencia de los y las docentes de la muestra.



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en el gráfico, los puntajes promedio de los docentes no muestran diferencias significativas en cada una de las dimensiones que conforman el dominio Organización del aula.

En cuanto al Manejo de la conducta, los docentes de la región de O'Higgins obtienen un puntaje promedio de 6,03, seguidos por los de Ñuble con un promedio de 5,99, y finalmente, los docentes del Maule, que alcanzan un promedio de 5,89. Esto indica una diferencia mínima de 0,17 puntos entre los grupos, todos ellos situándose en un nivel de desempeño alto (aproximado).

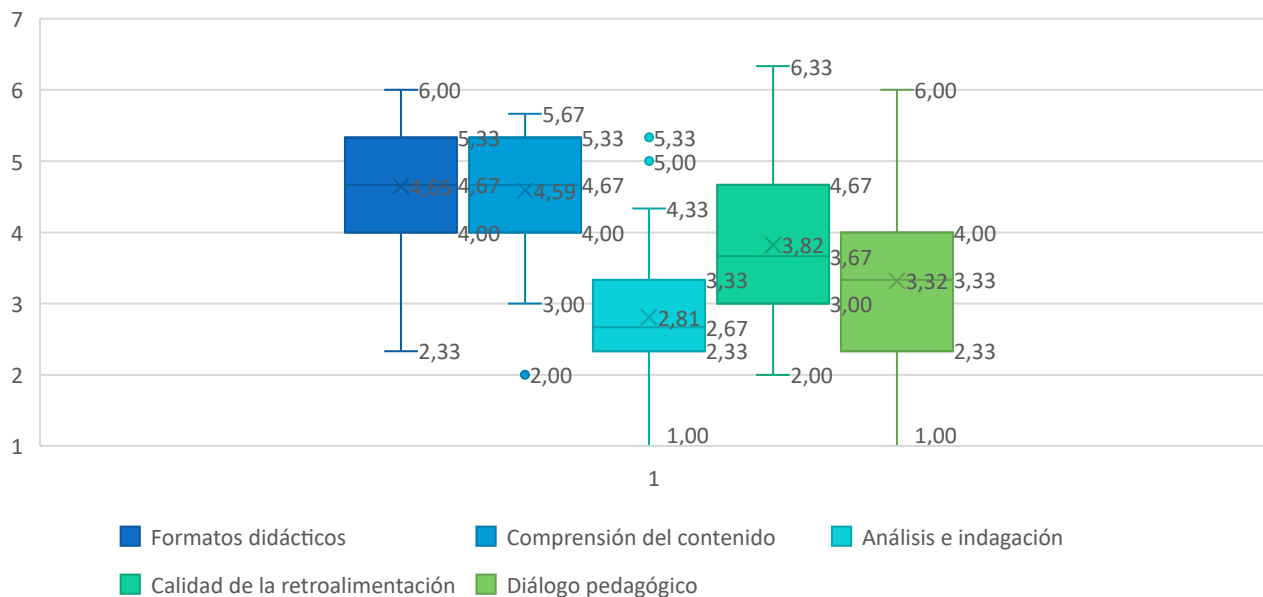
En la dimensión de Productividad, la diferencia entre los grupos es ligeramente superior a la observada en el manejo de la conducta, aunque sigue siendo poco significativa. Los y las docentes de Ñuble logran un puntaje promedio de 6,38, que supera en 0,47 puntos al promedio de los docentes del Maule y en 0,46 puntos al de O'Higgins. En este caso, los tres grupos también se sitúan en un nivel de desempeño alto.

Finalmente, en la dimensión de Clima negativo, la diferencia entre los grupos de docentes por región es mínima. Los docentes del Maule presentan un puntaje promedio de 1,10, mientras que los de Ñuble promedian 1,07 y los de O'Higgins alcanzan un promedio de 1,00. Esto sugiere que en las aulas del Maule y de Ñuble se registran pocas interacciones negativas durante el desarrollo de las clases, las cuales son leves y se observan de manera ocasional.

iv. Dominio Apoyo pedagógico

Este dominio presenta un puntaje promedio de 3,84 lo que significa que las y los docentes participantes de la Red se ubican en un nivel de desempeño medio. A continuación, se muestran los puntajes promedios de las dimensiones que componen este dominio, las cuales tienen niveles de desempeño entre medio-bajo y medio-alto.

Gráfico 22: Distribución de puntajes de dimensiones Apoyo pedagógico



Fuente: Elaboración propia

La dimensión Formatos didácticos para el aprendizaje presenta un puntaje promedio de 4,65, ubicándose en un nivel aproximado de desempeño medio alto. Los puntajes de las y los participantes se distribuyen entre un puntaje 2,33 (nivel bajo) y 6 (nivel alto). La mayor distribución de puntajes se observa en el 25% inferior de la muestra, donde las y los docentes obtienen puntajes entre 2,33 y 4, correspondientes a niveles bajos y medios de desempeño. A pesar de esto, se destaca que el 50% del medio de la muestra se distribuye entre un puntaje 4 y 5,33, es decir, la mitad de las y los docentes presentan puntajes entre el nivel medio y medio alto de desempeño. Además, el 25% superior presenta puntajes entre un nivel medio alto y alto, llegando a un puntaje 6. Estos resultados indican que, si bien un cuarto de la muestra presenta puntajes en niveles bajos y medios, la gran mayoría de las y los docentes facilitan interacciones que involucran a las y los estudiantes en las actividades, variando solo en su frecuencia, intensidad y profundidad.

Comprensión del contenido presenta un puntaje promedio de 4,59 con puntajes más homogéneos entre las y los docentes. Esto se observa en que los puntajes se distribuyen entre

3 (medio bajo) y 5,67 (alto aproximado), con un solo caso atípico de 2. En esta dimensión se observan los puntajes más altos en el 25% inferior de la muestra de todo el dominio, con puntajes entre 3 y 4, lo que significa que un cuarto de la muestra obtiene puntajes entre el nivel medio bajo y medio, observándose solo un caso atípico en el nivel bajo (2). La distribución del 50% del medio de la muestra, se observa igual que en la dimensión anterior, con puntajes entre 4 (nivel medio) y 5,33 (medio alto), Luego, en el 25% superior, se observan puntajes concentrados entre 5,33 y 5,67, considerados niveles medio alto y alto (aproximado). En esta dimensión, se observa que el 75% de la muestra alcanza puntajes entre niveles medios y altos, lo que indica que la mayoría de las y los docentes emplean, en ocasiones, enfoques que ayudan a las y los estudiantes a comprender el marco conceptual y las ideas principales del contenido, apoyándose en conocimientos previos o ejemplos. Estos resultados permiten afirmar que esta dimensión se encuentra entre las de mayor desempeño, especialmente en los cuartiles inferiores. Esto sugiere que las y los docentes de REMA 4 facilitan interacciones que promueven una comprensión integrada de hechos, habilidades y conceptos. El reto de implementación debería centrarse entonces, en intencionar estas interacciones para aumentar su profundidad y frecuencia.

Análisis e indagación presenta el menor puntaje promedio del dominio, logrando un puntaje 2,81 y una distribución entre 1 y 4,33, es decir, entre niveles bajo y medio con casos atípicos de 5 y 5,33. El 25% inferior de la muestra distribuye sus puntajes entre 1 y 2,33, es decir un cuarto de la muestra presenta puntajes bajos. Luego, el 50% de la muestra presenta puntajes entre 2,33 (nivel bajo) y 3,33 (nivel medio bajo). Además, el 25% superior de la muestra presenta puntajes entre 3,33 y 4,33 (nivel medio). Estos puntajes sugieren que un 75% de los docentes presentan puntajes en niveles de desempeño bajo y medio bajo, dando cuenta de lo desafiante de esta dimensión en Apoyo pedagógico. Estos resultados indican que, en general, las y los estudiantes en las aulas no se involucran de manera significativa en el desarrollo de habilidades de razonamiento de orden superior. Las oportunidades para realizar tareas novedosas sin ayuda de la o el docente son limitadas, y las instancias para que reflexionen sobre su propio pensamiento se ofrecen de forma aislada.

En la dimensión Calidad de la retroalimentación se observa un promedio de 3,82 con una alta distribución donde las y los participantes presentan puntajes entre 2 (nivel bajo) y 6,33 (alto). El 25% inferior de la muestra presenta puntajes entre 2 y 3, correspondiente a niveles de desempeño bajo y medio alto. Luego, el 50% del medio de la muestra, obtiene una distribución de puntajes entre 3 (medio alto) y 4,67 y, el 25% superior, puntajes entre 4,67 y 6,33. Estos resultados muestran que esta dimensión presenta una mayor dispersión de puntajes y niveles de desempeño dentro del dominio, con el 75% superior distribuyéndose entre los niveles medio bajo y alto. Esto indica que en las aulas participantes existe una variabilidad en las prácticas docentes. En algunos casos, las y los docentes extienden y profundizan el aprendizaje a partir de las respuestas de las y los estudiantes, mientras que, en otros, esta práctica es menos frecuente, predominando retroalimentaciones superficiales

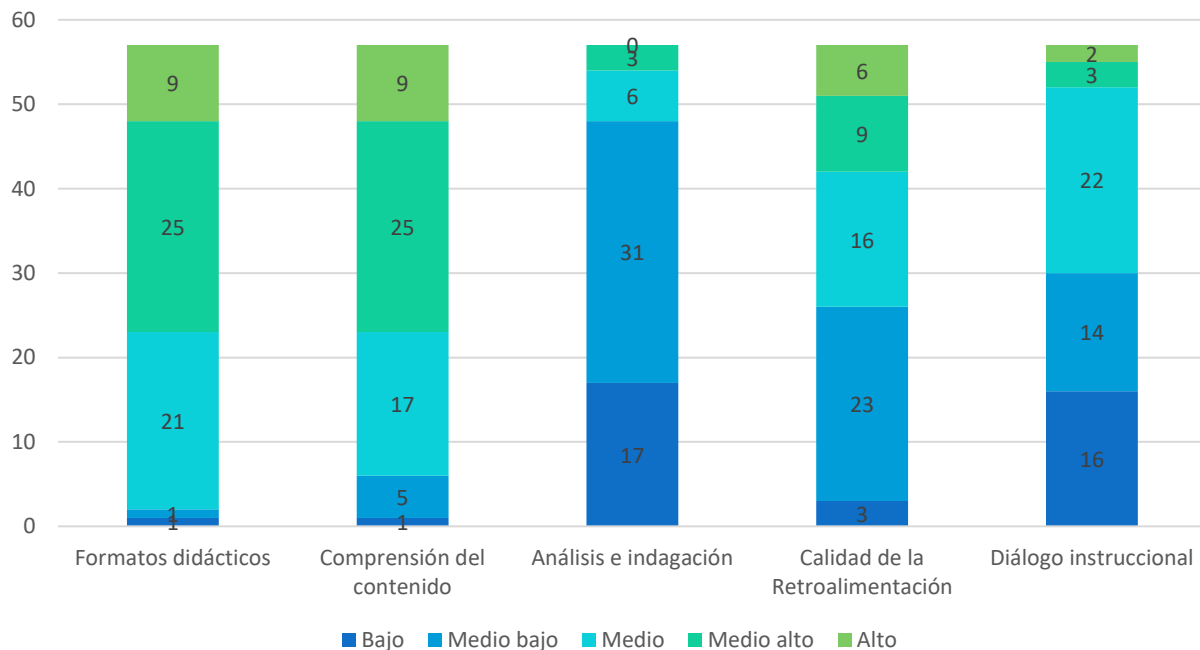
que no estimulan procesos de aprendizaje ni desarrollo basados en las respuestas estudiantiles.

Por último, en la dimensión Diálogo pedagógico se presenta una distribución de puntajes similar a Calidad de la retroalimentación, pero con puntajes levemente más bajos. En específico, presenta un promedio de 3,32 con puntajes entre 1 (nivel bajo) y 6 (alto). En el 25% inferior de la muestra se observan puntajes entre 1 y 2,33, es decir en un nivel de desempeño bajo. El 50% del medio de las y los participantes obtiene puntajes entre 2,33 y 4, correspondiente a niveles bajo y medio y el 25% superior, puntajes entre 4 y 6, llegando al nivel alto. Estos resultados indican que la mayoría de las y los docentes obtienen puntajes entre los niveles bajo y medio, lo que sugiere que en las aulas no se promueven diálogos frecuentes o profundos sobre el contenido. Las clases suelen estar dominadas por la intervención de la o el docente, o bien, los diálogos involucran solo a un grupo reducido de estudiantes. Además, se observa una combinación de preguntas abiertas y cerradas, predominando estas últimas.

Resultados dimensiones de Apoyo pedagógico según distribución por nivel de desempeño

A continuación, se presentan los resultados de la distribución de niveles de desempeño de docentes en cada una de las dimensiones del dominio Apoyo pedagógico.

Gráfico 23: Distribución de docentes en dimensiones de Apoyo pedagógico, según nivel de desempeño



Fuente: Elaboración propia

Al observar el gráfico, se identifica que existe variedad en la distribución de niveles de desempeño entre algunas de las dimensiones de este dominio. Se observa que Formatos didácticos para el aprendizaje junto a Comprensión del contenido son las dos dimensiones que presenta los niveles más altos, comparado a las otras tres dimensiones restantes.

En la dimensión Formatos didácticos para el aprendizaje se observan los puntajes más altos, puesto que 21 docentes obtienen puntajes en un nivel de desempeño medio, 25 en el nivel de desempeño medio alto y nueve en el nivel alto. Sólo dos docentes se encuentran en el nivel más bajo y medio bajo de desempeño. Esto significa que la mayoría de los y las docentes promueve a través de distintas formas la participación de sus estudiantes en el aprendizaje, enfocando la clase en el objetivo, facilitando activamente las actividades y experiencias de aprendizaje y utilizando materiales/modalidades/estrategias atractivos e interesantes.

Al igual que la dimensión anterior, Comprensión del contenido presenta una concentración mayor de puntajes entre los niveles medios, medios altos y altos, ya que 51 docentes de la muestra obtienen puntajes correspondientes a dichos niveles. En específico, el gráfico muestra que 9 docentes obtienen un nivel alto, 25 un nivel medio alto y 17 en un nivel alto. Luego, tan solo cinco docentes obtienen un nivel medio bajo y únicamente un docente presenta un nivel bajo. La distribución recién descrita da cuenta de que la mayoría de las clases observadas de los y las docentes presentan un tratamiento organizado y generalmente profundo de los contenidos, ya sea por las explicaciones que se brindan, los ejemplos que se utilizan, la comunicación de los aspectos centrales de cada concepto y/o habilidad abordada, como también aclaraciones y reformulaciones pertinentes frente a conceptos o ideas erróneas. Sin embargo, algunas veces los contenidos son presentados de forma aislada, especialmente en las relaciones y conexiones con el mundo real. Tampoco se observa de manera constante que los y las docentes promuevan instancias de practica individual de los contenidos abordados.

En la dimensión Análisis e indagación se observan resultados distintos a las anteriores dimensiones, pues la mayor parte de los docentes (31 participantes) se sitúan en un nivel medio bajo de desempeño y 17 se sitúan en un nivel bajo. No hay ningún docente que alcance un puntaje correspondiente al nivel alto, aunque sí se muestra que hay tres docentes que logran un nivel medio alto. Estos resultados podrían reflejar que la mayoría de los y las docentes provee escasa o nulamente espacios y oportunidades para que los y las estudiantes puedan desarrollar, de manera profunda, habilidades de orden superior, trabajar en actividades innovadoras y generar instancias para desarrollar habilidades metacognitivas.

La cuarta dimensión del dominio, "Calidad de la retroalimentación", revela que 23 docentes se encuentran en un nivel de desempeño medio bajo, 16 en un nivel medio, 9 en un nivel medio alto, 6 en un nivel alto y 3 en un nivel bajo. Estos datos sugieren que más de la mitad de los docentes de la muestra intentan y llevan a cabo ciclos de retroalimentación en sus clases. Sin embargo, aunque algunos de estos ciclos son significativos, otros son breves o carecen de

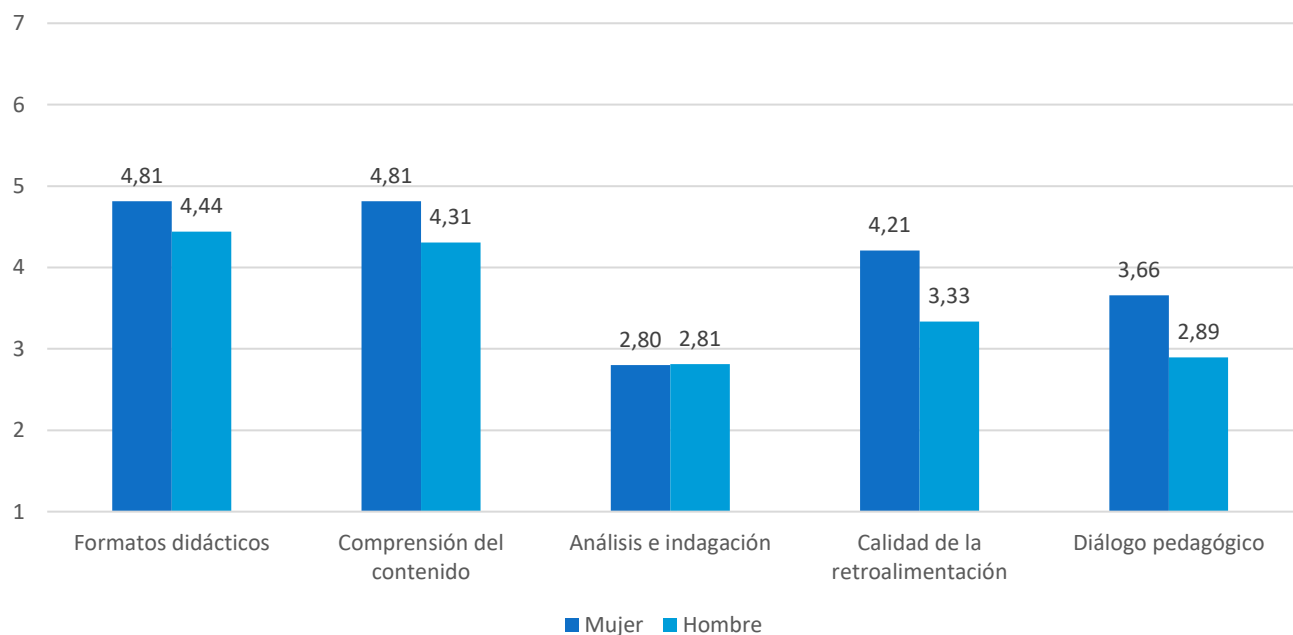
profundidad. En general, se observa que los docentes refuerzan positivamente a sus estudiantes, pero el desarrollo de las respuestas recibidas por parte de estos últimos no se realiza con la misma frecuencia ni profundidad.

Finalmente, en la dimensión Diálogo pedagógico se evidencia que la mayoría de los docentes se sitúan en niveles medio, medio bajo o bajo. En total, 22 docentes se encuentran en un nivel medio, 16 en un nivel bajo y 14 en un nivel medio bajo. Los docentes restantes obtienen puntajes que los ubican en niveles medio alto (3 participantes) y alto (2 participantes). Estos resultados indican que, en general, la mayoría de las clases observadas tienden a ser más expositivas, con los y las docentes dominando las discusiones mientras que los y las estudiantes adoptan un rol más pasivo en los intercambios de información sobre el contenido.

Resultados dimensiones de Apoyo pedagógico según género

Considerando la variable género, los puntajes promedio por dimensión se presentan, en la mayoría, más altos en las docentes mujeres. A continuación, se presenta el detalle de los promedios de cada una de las dimensiones de Apoyo pedagógico.

Gráfico 24: Puntaje promedio por dimensión Apoyo pedagógico, según género



Fuente: Elaboración propia

En la dimensión Formatos didácticos para el aprendizaje, las mujeres obtienen un puntaje promedio de 4,81, lo que corresponde a un nivel de desempeño medio alto. Los hombres, por su parte, alcanzan un promedio de 4,44, es decir, 0,37 puntos menos, ubicándose en un nivel

de desempeño medio. Aunque la diferencia es mínima, posiciona a los hombres en un nivel de desempeño inferior al de sus compañeras.

En Comprensión del contenido, se observa una tendencia similar. Las mujeres alcanzan un promedio de 4,81, mientras que los hombres obtienen 4,31, una diferencia de 0,51 puntos. Esta diferencia sitúa a las mujeres en un nivel de desempeño medio alto, y a los hombres, en un nivel medio.

En la dimensión Análisis e indagación, los puntajes son más homogéneos. Las mujeres alcanzan un promedio de 2,80 y los hombres 2,81, con una diferencia mínima de 0,01 puntos. Debido a esto, ambos grupos se ubican en un nivel de desempeño medio bajo.

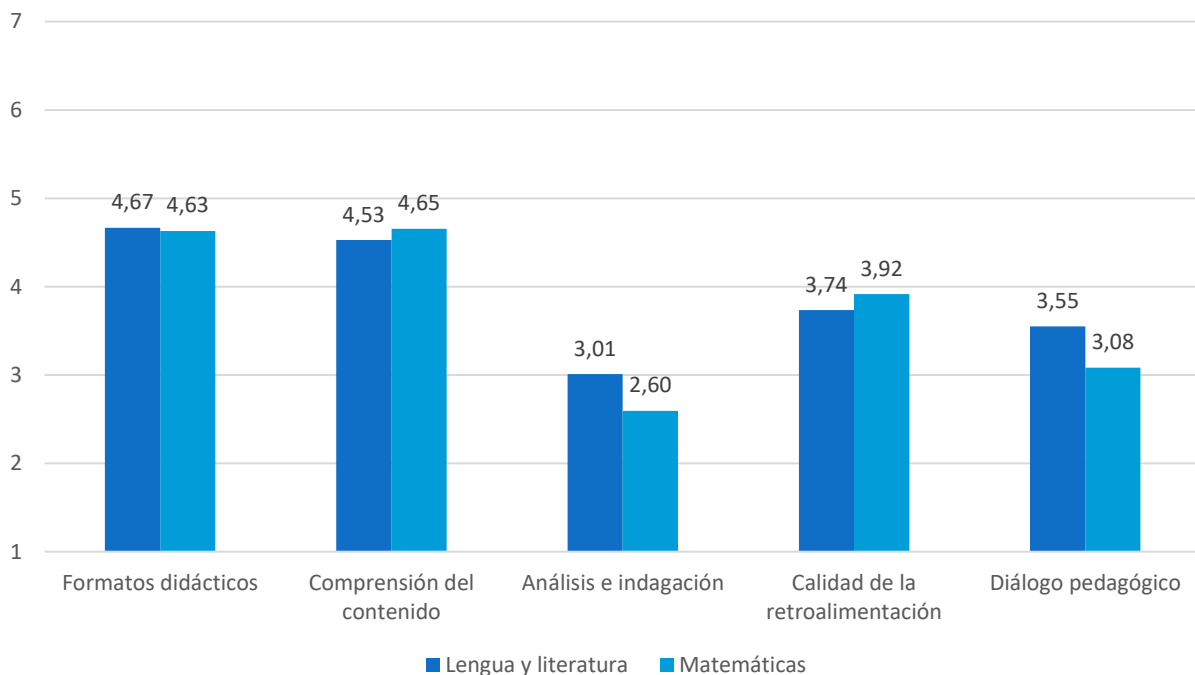
La mayor diferencia se presenta en la dimensión Calidad de la retroalimentación, donde las mujeres obtienen un promedio de 4,21, y los hombres 3,33, lo que representa una diferencia de 0,88 puntos. Estos puntajes sitúan a las mujeres en un nivel medio, mientras que los hombres se posicionan en un nivel medio bajo.

Por último, en Diálogo pedagógico ocurre algo similar que en la dimensión anterior. Las mujeres alcanzan un promedio de 3,66, frente a los 2,89 de los hombres, con una diferencia de 0,76 puntos. Las docentes se ubican en un nivel medio, mientras que sus pares masculinos se sitúan en un nivel medio bajo.

Resultados dimensiones Apoyo pedagógico según asignatura impartida

A continuación, se presenta el análisis de puntajes promedios por dimensión considerando la asignatura impartida.

Gráfico 25: Promedio por dimensión Apoyo pedagógico, según asignatura



Fuente: Elaboración propia

A modo general, los puntajes promedios según asignatura presentan variabilidad en este dominio. Por un lado, los puntajes de las y los docentes de Lengua y literatura se observan más altos en Análisis e indagación, Diálogo pedagógico y mínimamente en Formatos didácticos para el aprendizaje. Y, por otro lado, los puntajes promedios de las y los docentes de matemáticas son más altos que sus pares de Lengua y literatura en Comprensión del contenido y Calidad de la retroalimentación.

En la dimensión Formatos didácticos para el aprendizaje, se observan puntajes muy homogéneos entre ambos grupos. Las y los docentes de Lengua y literatura alcanzan un puntaje promedio de 4,67, mientras que sus pares de Matemáticas logran 4,63, ubicando a ambos en un nivel de desempeño medio alto.

En Comprensión del contenido, las y los docentes de Lengua y literatura obtienen un puntaje promedio 0,13 puntos inferior al de sus colegas de Matemáticas. Como se aprecia en el gráfico, el primer grupo presenta un promedio de 4,53 y el segundo de 4,65, lo que los sitúa en un nivel de desempeño medio alto.

En la dimensión Análisis e indagación, las y los docentes de Lengua y literatura superan a sus pares, con un puntaje promedio de 3,01, frente a los 2,60 de los docentes de Matemáticas, una diferencia de 0,42 puntos. A pesar de esta brecha, ambos grupos permanecen en un nivel de desempeño medio bajo.

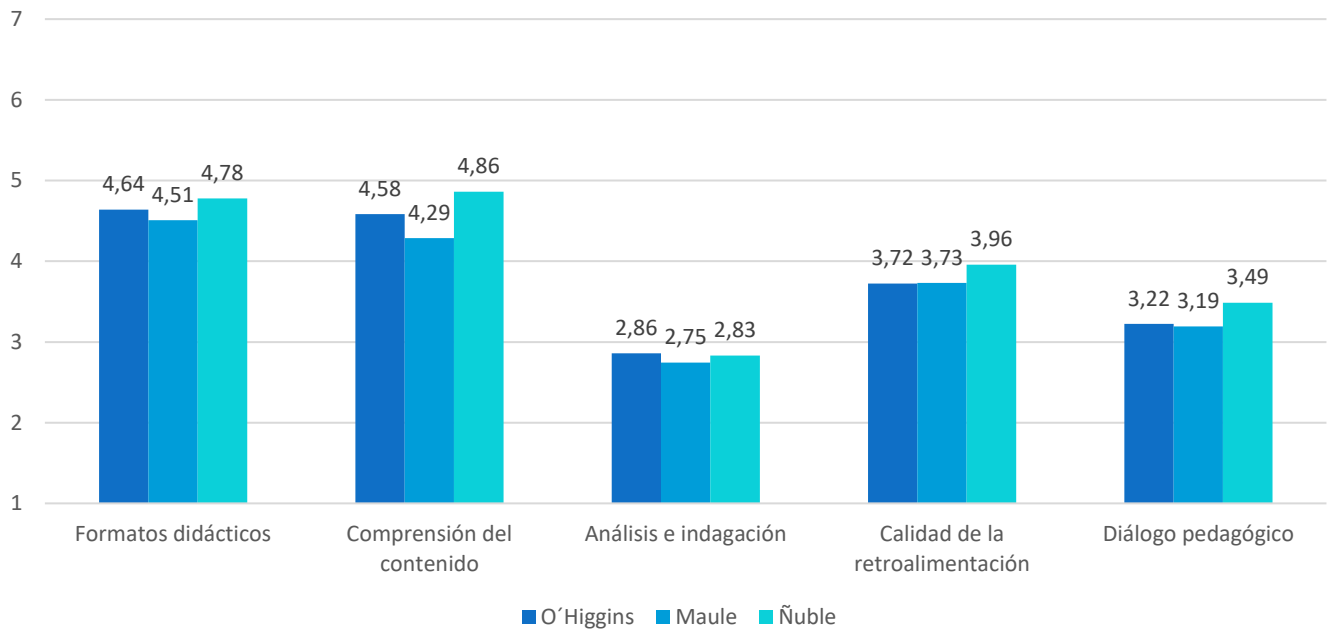
En Calidad de la retroalimentación, las y los docentes de Lengua y literatura obtienen un promedio de 3,74, mientras que las y los de Matemáticas alcanzan 3,94, con una diferencia de 0,18 puntos. Ambos grupos se encuentran en un nivel de desempeño medio.

Finalmente, en Diálogo pedagógico es donde se registra la mayor diferencia. Las y los docentes de Lengua y literatura obtienen un promedio de 3,55, superando en 0,47 puntos a las y los de Matemáticas, que registran un promedio de 3,08. Estos resultados ubican al primer grupo en un nivel de desempeño medio, mientras que el segundo se sitúa en un nivel medio bajo.

Resultados dimensiones de Apoyo pedagógico según región

Por último, se presenta el análisis de puntajes promedios por dimensiones de Apoyo pedagógico considerando la región donde están emplazados los establecimientos educacionales de la muestra.

Gráfico 26: Promedio por dimensión Apoyo pedagógico, según zona geográfica



Fuente: Elaboración propia

En términos generales, los resultados muestran que los establecimientos de la región de Ñuble obtienen puntajes promedios superiores a los de Maule y O'Higgins en la mayoría de las dimensiones evaluadas, mientras que los de Maule presentan los puntajes más bajos. Solo en la dimensión "Análisis e indagación" los puntajes son más homogéneos entre las tres regiones.

En Formatos didácticos para el aprendizaje, los establecimientos de Ñuble alcanzan un puntaje promedio de 4,78, seguidos por los de O'Higgins con 4,64 y los de Maule con 4,51. La diferencia entre el puntaje más alto y el más bajo es de 0,13 puntos, y todos los docentes se ubican en un nivel de desempeño medio alto.

En la dimensión Comprensión del contenido, las diferencias entre regiones son más marcadas. Los establecimientos de Ñuble obtienen un puntaje promedio de 4,86 y, al igual que los de O'Higgins que obtiene un puntaje 4,58, se ubican en un nivel de desempeño medio alto. Los docentes del Maule, en cambio, presentan un puntaje promedio de 4,29, correspondiente a un nivel de desempeño medio.

En Análisis e indagación, los puntajes son más homogéneos. Los establecimientos de O'Higgins presentan un puntaje promedio de 2,86, los de Ñuble uno de 2,83 y los de la región del Maule un puntaje promedio de 2,75. Estos puntajes ubican a las y los docentes de las tres regiones en un nivel de desempeño medio bajo.

En Calidad de la retroalimentación, las y los docentes de Ñuble logran un puntaje promedio de 3,96, superando levemente a los de O'Higgins (3,73) y Maule (3,72). Todos los docentes se ubican en un nivel de desempeño medio.

Finalmente, en la dimensión Diálogo pedagógico se observa una tendencia similar a la de Comprensión del contenido. Las y los docentes de Ñuble obtienen un puntaje promedio de 3,49, seguidos por O'Higgins con 3,22 y Maule con 3,19, lo que representa una diferencia de 0,3 puntos entre la región con mayor y menor puntaje. A pesar de esto, las y los docentes de las tres regiones se mantienen en un nivel de desempeño medio bajo.

IV. Conclusiones

El presente estudio de evaluación busca construir una línea de base para la etapa evaluativa del Programa de Acompañamiento Docente basado en CLASS® realizado por Centro para la Transformación Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para la cuarta versión de las Redes Educativas para la Mejora de Aprendizajes (REMA) de Educación Media Técnico Profesional de la Fundación Luksic.

Este informe corresponde al primer tiempo de evaluación y presenta los resultados descriptivos generales que se obtuvieron a partir de la aplicación de las pautas CLASS® *Secondary* a los y las docentes participantes de REMA 4. El estudio se focaliza en los resultados descriptivos comparativos obtenidos por 57 docentes respecto a los tres dominios del instrumento y sus respectivas dimensiones, utilizando como variables de comparación de datos el nivel de desempeño alcanzado por los y las docentes, su género, la asignatura que imparten (Lengua y Literatura; y Matemáticas) y los resultados según el establecimiento al que pertenecen los y las docentes de la muestra.

El análisis de los dominios evaluados sugiere que, aunque las y los docentes muestran un desempeño variable en las diferentes dimensiones, hay fortalezas y aspectos por mejorar en las interacciones que se facilitan en el aula.

A nivel general, un primer hallazgo es que el desempeño docente en la línea de base para los distintos dominios de CLASS® es cercano a las metas propuestas, e incluso sobrepasa en los dominios de Organización del Aula y Apoyo Pedagógico.

En el dominio de **Apoyo Emocional**, el puntaje promedio de 4,14 puntos, indica relaciones interpersonales generalmente positivas, aunque las interacciones son superficiales, con un 50% de las aulas en un rango medio y un 25% en niveles medios bajos. Específicamente, en la dimensión Clima Positivo, el promedio de 4,6 refleja un disfrute esporádico en el aula, con la mitad de las y los docentes obteniendo puntajes medios. La segunda dimensión, Sensibilidad del o la docente, muestra un promedio de 5,27 puntos, destacando que un 25% de los y las docentes responden efectivamente a las necesidades de sus estudiantes, aunque el 25% inferior presenta interacciones menos profundas. En cuanto a la Consideración por la perspectiva de los y las estudiantes, el promedio de 2,54 puntos sugiere cierta rigidez en las clases, limitando la participación activa y la conexión de los contenidos con la vida e intereses de las y los estudiantes.

Por otro lado, el dominio de **Organización del aula** presenta un mejor desempeño, con un promedio de 6,33 puntos, evidenciando que el 75% de los y las docentes cuentan con un manejo eficaz del tiempo de aprendizaje y una efectividad en el uso de estrategias para la prevención y redirección de comportamientos inadecuadas en sus aulas. El clima negativo se

mantiene bajo, con un puntaje promedio de 1,0, lo que indica un ambiente libre de negatividad.

En el dominio **Apoyo Pedagógico**, el promedio de 3,84 revela una variabilidad significativa, con intentos inconsistentes de promover el razonamiento de orden superior y una retroalimentación de calidad. En particular, esta evaluación indica que las dimensiones de Formato didáctico para el aprendizaje y Comprensión del contenido muestran resultados medios, mientras que, en Análisis e indagación, el puntaje promedio de 2,81 puntos indica escasas oportunidades para el razonamiento profundo. La Calidad de la retroalimentación presenta un promedio de 3,82, sugiriendo una variabilidad en el nivel de profundidad y frecuencia en la facilitación de las interacciones referidas a esta dimensión. En Diálogo pedagógico, el promedio fue de 3,32 puntos, con una gran cantidad de docentes en niveles bajo y medio.

Por último, en la dimensión transversal correspondiente a la **Participación de los y las estudiantes**, el estudio presenta que los y las docentes de la muestra promedian un puntaje en un nivel medio alto de 3,68 puntos, aunque sugiere una participación mayormente pasiva y esporádica, con algunos estudiantes participando activamente.

El análisis revela una variabilidad significativa en el cumplimiento de las metas establecidas por dominio CLASS® en el acompañamiento a los y las docentes de la cuarta versión de REMA. En Apoyo Emocional, solo el 30% de los y las docentes de la muestra logra alcanzar la meta de 4,5, evidenciando desafíos en este ámbito; sin embargo, el liceo ubicado en la comuna de Graneros se destaca por tener a todos sus docentes cumpliendo la meta. En contraste, el dominio de Organización del aula muestra un desempeño más sólido, con un 77% de la muestra alcanzando la meta de 6,0, aunque el mismo liceo de Graneros no logra superar esta meta. En Apoyo Pedagógico, el 65% de los y las docentes participantes comienza con puntajes de 3,5 o más, lo que indica un desempeño medio alto, con cuatro liceos donde todos sus docentes tienen un desempeño aceptable. Por último, en Participación de los estudiantes, 23 docentes alcanzan puntajes de 4,0 o más, y el Liceo Zoila Rosa Carreño en Malloa destaca al tener a todos sus docentes en niveles de desempeño medio o alto. Estos resultados sugieren la existencia de prácticas exitosas que podrían replicarse para mejorar el desempeño en áreas con mayores desafíos.

El análisis de la **variable de género** concluye que las docentes mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en la mayoría de las dimensiones evaluadas. En los dominios Organización del aula y Apoyo pedagógico, las mujeres también superan ligeramente a los hombres, aunque en algunas dimensiones como Consideración por la perspectiva de los y las estudiantes y Análisis e indagación, ambos géneros obtienen puntajes similares. Las diferencias más notables se encuentran en Sensibilidad del o la docente y Calidad de la retroalimentación, donde las mujeres logran puntajes considerablemente más altos, lo que

sugiere un mayor desempeño en estos ámbitos de las interacciones. Sin embargo, en Participación de los y las estudiantes, ambos grupos quedan por debajo de la meta, lo que sugiere que aún hay margen general de mejora en este aspecto.

El **análisis según asignatura** muestra que no existen diferencias significativas en el desempeño de docentes de Lengua y Literatura y Matemáticas en la mayoría de los dominios y en la dimensión transversal. En el dominio Apoyo Emocional y en Participación de los y las estudiantes, ambos grupos de la muestra no alcanzan las metas propuestas, mientras que, en Organización del aula y Apoyo pedagógico, logran igualar o superar los puntajes establecidos. En términos generales, los y las docentes que imparten clases de Lengua y Literatura presentan puntajes ligeramente superiores a los de Matemáticas, destacando diferencias en las dimensiones Consideración por la perspectiva de los y las estudiantes, Análisis e indagación, y Diálogo pedagógico, donde obtienen mejores resultados. Además, los resultados revelan que los y las docentes de Matemáticas destacan en Comprensión del contenido y Calidad de la retroalimentación. Las diferencias más notables se encuentran en Diálogo pedagógico, donde los(as) docentes de Lengua y Literatura superan a sus pares en 0,47 puntos. Ambos grupos obtienen resultados similares en Productividad y Clima negativo, posicionándose en niveles altos y bajos respectivamente. Finalmente, en la dimensión Participación de los y las estudiantes, ambos grupos presentan puntajes muy similares, sin lograr alcanzar la meta definida.

Considerando la **variable región de la muestra**, las diferencias en los puntajes promedio por dominio y dimensión transversal son mínimas, con consistencia en las tres regiones analizadas. Sin embargo, al desglosar por dimensiones, se observan algunas diferencias. En general, no hay una región que se destaque en todas las dimensiones. Los y las docentes de O'Higgins alcanzan los puntajes más altos en Clima Positivo y Consideración por la perspectiva de los y las estudiantes, mientras que los de Ñuble sobresalen en Sensibilidad del docente, Productividad y Formatos didácticos para el aprendizaje. Los de Maule tienden a obtener los puntajes más bajos, excepto en Manejo de la conducta y Clima negativo, donde las diferencias entre las tres regiones son poco significativas. En Participación de los y las estudiantes, la totalidad de docentes se sitúan en un nivel medio, mostrando un esfuerzo significativo aunque sin alcanzar la meta establecida.

V. Bibliografía

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98.

Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teaching quality and learning outcomes in kindergarten. *Quarterly Journal of Economics*, 1415–1453. doi:10.1093/qje/qjw016

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. The World Bank

Bennett, B., & Provost, L. (2015). What's your theory?. *Quality Progress*, 48(7), 36

Blanco, R. (2013). Formación continua en la comunidad iberoamericana. Formación continua y desarrollo profesional docente (págs. 51-74). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos.

Blanco, R. (2013). Formación continua en la comunidad iberoamericana. Formación continua y desarrollo profesional docente (págs. 51-74). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos.

Boerr, I. (2010) *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Edited by I. Boerr.

Santiago: Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación. Disponible en: <http://www.oei.es/idie/chile03.pdf>.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & MacMillan, H. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.

Casabianca, J. M., McCaffrey, D. F., Gitomer, D. H., Bell, C. A., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Effect of observation mode on measures of secondary mathematics teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 757-783.

CENTRE UC (s/f). Formación Continua: CLASS. Disponible en: <https://centre.uc.cl/class/>

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020), “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, *Informe Especial COVID-19*, N° 1, Santiago.

CEPAL-UNESCO, 2020. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. Disponible en:

Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42-51.

Devercelli, A. E., & Humphry, E. V. (2020). *Investing in the Early Years During COVID-19* (No. 147664, pp. 1-4). The World Bank

Dickinson, D. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool. *Science*, 333, 964-967.

Dowrick, P. W., Kim-Rupnow, W. S., & Power, T. J. (2006). Video feedforward for reading. *The Journal of Special Education*, 39(4), 194-207.

Fallon, L. M., Collier-Meek, M. A., Maggin, D. M., Sanetti, L. M., & Johnson, A. H. (2015). Is performance feedback for educators an evidence-based practice? A systematic review and evaluation based on single-case research. *Exceptional Children*, 81(2), 227-246.

Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1652-1659

Fundación Luksic (2020). Presentación Interna de Red Nacional para el Mejoramiento de la EMTP.

Gimeno, M., & Segovia, K. (2016). Articulación entre educación media y superior bajo la metodología de aprendizaje y servicio: experiencia de la Academia PACE USACH. In *Congresos CLABES*.

Godoy Ossa, Felipe, Varas Scheuch, Leonor, Martínez Videla, María, Treviño, Ernesto, & Meyer, Alejandra. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>

Guerrero, G. (2021). *Impacto de la COVID-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina y el Caribe. Mapeo de encuestas en curso y sistematización de lecciones aprendidas*. El Diálogo Interamericano, UNICEF.

Haep, A., Bhnke, K., & Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principal's perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 1-6.

Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5–6), 651–680 <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., . . . Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 111(4), 461–487.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. & Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms. Disponible en: <https://www.fcd-us.org/building-a-science-of-classrooms-application-of-the-class-framework-in-over-4000-u-s-early-childhood-and-elementary-classrooms/>

Hilliger, I., Gelmi, C. A., Cifuentes, L., Bennett, M., & de la Llera, J. C. (2018). Design and implementation of an alternative admission program to engineering: Talent and Inclusion. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1454-1467.

Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge journal of education*, 43(3), 325-356.

Institute of Healthcare Improvement (2004). The Breakthrough Series: IHI's Collaborative Model for Achieving Breakthrough Improvement. *Diabetes Spectrum*, 17(2), 97-101. <https://doi.org/10.2337/diaspect.17.2.97>

Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student achievement through professional development. In B. Joyce & B. Showers (Eds.), *Designing training and peer coaching: Our need for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Larrañaga, O, Cabezas, G. & Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios públicos*, (134).

Leiva, M. V., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-17.

Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. *Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado*.

Martínez, M., Godoy, F., Treviño, E., Varas, L., & Fajardo, G. (2017). ¿Qué nos revelan los instrumentos de observación de aula sobre clases de matemática en escuelas con trayectoria de mejoramiento? *1. Educação e Pesquisa*, 44.

Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. *Relieve*, 18(1).

Martinic, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educação e Pesquisa*, 45, e190724. Epub May 09, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190724>

McMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511.

Mercer, N., & Littleton, K. (2016). ¿Cómo promueve la interacción el aprendizaje y el

desarrollo? En J. Manzo, & M. R. García, *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes* (págs. 33-58). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Meyer, J., Cash, A., & Mashburn, A. (2011). Occasions and the reliability of classroom observations: Alternative conceptualizations and methods of analysis. *Educational Assessment*, 16(4), 227-243

Mikami, A., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. *School Psychology Review*, 40(3), 367-385.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). *Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional*. Evidencias N° 46. Santiago, Chile

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 105-128.

Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, 285-301.

Müller, M., Volante, P., Grau, V., & Preiss, D. D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psyche (Santiago)*, 23(2), 1-12.

OCDE (2020). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in!. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1463949120929466.

OECD. (2020). Combatting COVID-19's effect on children. Disponible en: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>

Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. In: Shinn, M.; Yoshikawa, H., editors. (2008) *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs*. New York: Oxford University Press; p. 21-39.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. L. (2012). *The CLASS-secondary manual*. Charlottesville, VA: University of Virginia.

Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., Locasale-Crouch, J., ... & Scott-Little, C. (2017). Early childhood professional development:

Coaching and coursework effects on indicators of children's school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 956-975.

Rhodes, C. & Brundrett, M. (2009). Growing the leadership talent pool: perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools, *Professional Development in Education*, 35(3), pp. 381–398. doi: 10.1080/19415250902987122.

Ritchie, S.M., Mackay, G. & Rigano, D.L. (2006). Individual and collective leadership in school science departments, *Research in Science Education*, 36(3), pp. 141–161. doi: 10.1007/s11165-005-9001-6.

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The coaching handbook*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

Sánchez, K. O., & Mendoza, A. A. L. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.

Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., & Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education). Santiago de Chile: OCDE.

Shannon, D., Snyder, P., & McLaughlin, T. (2015). Preschool teachers' insights about web-based self-coaching versus onsite expert coaching. *Professional Development in Education*, 41, 290–309.

Shapira-Lishchinsky, O. & Levy-Gazenfrantz, T. (2015). Authentic leadership strategies in support of mentoring processes, *School Leadership & Management*, 35(2), pp. 183–201. doi: 10.1080/13632434.2014.992777.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4–14.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., Artman Meeker, K., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants & Young Children*, 25, 188–21

Solar, H., Ortiz, A., & Ulloa, R. (2016). MED: Modelo de formación continua para profesores de matemática, basada en la experiencia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 281-298.

Teachstone (2020) *Guidance for Conducting CLASS Observations of In-Person Teaching During COVID-19*. Disponible en: https://info.teachstone.com/hubfs/Covid19Impacts_InSchool-FullSet.pdf

Treviño, E., Aguirre, E., & Varela, C. (Eds.). (2018). *Un Buen Comienzo para los niños de Chile*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012). Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.

Treviño, E., Scheele, J., & Flores, S. M. (2014). Beyond the test score: a mixed

methods analysis of a college access intervention in Chile. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 255-265.

Treviño, E., Varas, L., Godoy, F., & Martínez, M. (2016). ¿Qué caracteriza a las interacciones pedagógicas de las escuelas efectivas chilenas? Una aproximación exploratoria. En J. Manzi, & M. García, *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. (págs. 185-220). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

UNICEF. (2020). Policy brief: the impact of COVID-19 on children. New York: United Nations Children's Fund.

Villalobos, C. (2018). *Programas de Acceso Inclusivo a la Educación Superior para estudiantes vulnerables en Chile*. Disponible en: <http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/501/Informe%20versi%C3%B3n%20espa%C3%B1ol%20Crist%3Bal%20Villalobos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Virtanen, T., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2018). A Validation Study of Classroom Assessment Scoring System-Secondary in the Finnish School Context. *Journal of Early Adolescence*, 38 (6), 849-880. doi:10.1177/0272431617699944

Yilmaz, K. (2011). The cognitive perspective on learning: Its theoretical underpinnings and implications for classroom practices. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(5), 204–212.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., ... & Stein, A. (2020). Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short-and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of pediatrics*, 223, 188-

