

## Actualización de asignatura en una carrera de Pedagogía en Inglés según estándares pedagógicos nacionales en Chile

UPDATE OF "THE TEACHING PROFESSION" FOR THE ENGLISH TEACHING PROGRAM OF CHILEAN REGIONAL UNIVERSITY BASED ON THE NEW NATIONAL TEACHING STANDARDS FOR SECONDARY EDUCATION

Cristian Ceballos Muñoz\*, Bárbara Valenzuela-Zambrano\*\*, Ricardo Martínez-Romero\*\*\* y Magdalena Aravena-Moraga\*\*\*\*

**Resumen:** La asignatura La Profesión Docente, de carácter fundacional en las carreras de Pedagogía de una universidad regional chilena, cumple un rol clave en la introducción al sistema educativo chileno, por lo que resulta fundamental actualizar su diseño curricular según los nuevos estándares pedagógicos del CPEIP. Este artículo comunica una actualización de la asignatura mencionada en la carrera de Pedagogía en Inglés de la casa de estudios en cuestión, con el fin de incorporar dichos estándares pedagógicos para Enseñanza Básica y Media publicados en 2021. Se configura en base a una investigación cualitativa realizada en la Facultad de Educación de una universidad regional, donde cuatro profesores que imparten la asignatura mencionada comparten sus opiniones y percepciones sobre la asignatura a través de una entrevista semiestructurada. Dentro de los hallazgos se encuentran diversas limitaciones estructurales y curriculares de la asignatura. Así como desafíos vinculados al perfil del estudiantado y el rol docente. Al igual que la necesidad de cohesión, colaboración y estrategias de mejora. La propuesta de actualización se fundamenta en el trabajo colaborativo entre docentes, ajustes en la gestión curricular y la diversificación de metodologías de enseñanza. Se concluye que esta actualización tiene un potencial carácter transformación de la formación docente de la casa de estudios.

**Palabras claves:** Pedagogía, Enseñanza Superior, Liderazgo, Cooperación Educacional, Mejora de la Educación.

---

\* Magister en Gestión y Liderazgo Educativo. Universidad de Concepción. Correo electrónico: cristianceballos2017@gmail.com

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Concepción. Correo electrónico: bavalenz@udec.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4230-3491>

\*\*\* Doctorado en Psicología de la Salud y el Deporte. Universidad de Concepción. Correo electrónico: rmartinez@udec.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8030-2049>

\*\*\*\* Magister (c) en Psicología con Mención en Psicología Educativa. Universidad de Concepción. Correo electrónico: maravenam2018@udec.cl. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5547-4582>

\*\*\*\*\* Esta investigación fue hecha a partir de una experiencia educativa en el año 2024, Concepción, Chile.

**Abstract:** The course The Teaching Profession, a foundational component of teacher education programs at a Chilean Regional University, plays a key role in introducing students to the theoretical frameworks, phenomena, and policies of the Chilean educational system. Therefore, updating its curriculum to align with the new pedagogical standards established by the Center for Teaching Improvement, Experimentation, and Pedagogical Research (CPEIP, in Spanish) is essential. This project proposes an update to the course within the English Language Teaching program at a Chilean Regional University, with the aim of incorporating the new pedagogical standards for Primary and Secondary Education published in 2021. It is based on qualitative research conducted at the Faculty of Education of a Chilean Regional University, where four instructors who teach the course share their opinions and perceptions through a semi-structured interview. The proposal is grounded in collaborative work among faculty members, adjustments to curriculum management, and diversification of teaching methodologies. Proposed activities include reflective teaching workshops, lesson study, formative triads, and tools to assess both the outcomes of the proposal and the perceptions of participants.

**Keywords:** Pedagogy, Higher Education, Leadership, Educational Cooperation, Improvement of Education.

Recibido: 11 Junio 2025 / Aceptado: 25 Octubre 2025

## Introducción

La necesidad de estandarizar las competencias y habilidades del profesorado chileno es una ideología presente en el sistema educativo desde hace más de dos décadas, cimentándose el 2004 con la publicación del primer Marco para la Buena Enseñanza, o MBE (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). De esta forma, se establece una herramienta orientadora para los profesionales de la educación, y que responde cuatro preguntas claves sobre los saberes generales de la enseñanza: ¿Qué debería saber?, ¿Qué debería saber hacer?, ¿Cuánto debería hacer?, y ¿Qué tan bien se está haciendo? (CPEIP, 2008). A través de los años, este documento se ha actualizado, siendo la versión más actual publicada el año 2021. Actualmente, el MBE ordena 12 estándares pedagógicos divididos en cuatro dominios fundamentales: Planificación y preparación de la enseñanza, Creación de ambientes propicios para el aprendizaje, Evaluación y reflexión sobre la práctica docente, y Responsabilidades docentes (CPEIP, 2021).

En esencia, los estándares pedagógicos son metas de desempeño profesional docente, basadas en responsabilidades, habilidades, conocimientos y competencias que tributen a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, estipulados en un manual de instrucciones que constituye el MBE (Gajardo et al., 2020; Montecinos, 2021). En este sentido, la importancia de los nuevos estándares pedagógicos recae en la transversalidad que presentan durante la carrera profesional de un profesor, ya que son la base de las competencias profesionales y estándares de desempeño profesio-

nal en el proceso de la FID, en los procesos de evaluación y acreditación de carreras de pedagogía de la Comisión Nacional de Acreditación, y en la Evaluación Docente (CPEIP, 2021; Ley 20.903 de 2016; Ley 21.625 de 2023).

La asignatura La Profesión Docente es un pilar fundamental en la malla curricular de las carreras de Pedagogía en una universidad regional chilena. Durante el transcurso de esta asignatura, el estudiantado se inicia en la comprensión de distintos fenómenos educacionales y el sistema que lo conforma. Por este motivo, es necesario que se mantenga actualizada, para que los futuros docentes puedan cimentar una base teórica íntegra y moderna. En el año 2021, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) realiza una actualización a los estándares pedagógicos de enseñanza, los cuales corresponden a un modelo de trabajo para los docentes, ya que designan competencias y habilidades a lograr para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso (CPEIP, 2021). Estos estándares forman parte del Marco para la Buena Enseñanza y son la herramienta utilizada para medir el desempeño en la evaluación docente.

Sin embargo, debido a que esta actualización ocurre en años recientes, dicha asignatura no abarca explícitamente estos estándares en su eje central, pues considera referentes de años anteriores en su reestructuración. Dado que esta asignatura es esencial para la Formación Inicial Docente (FID), y transversal en las carreras de pedagogía, es de vital importancia que su configuración sea ajustada para que los contenidos, resultados esperados, metodologías y evaluaciones transiten efectivamente a estos nuevos estándares.

En relación con las 14 carreras de pedagogía que ofrece la universidad en estudio, existen asignaturas iniciales y transversales que están presentes en la malla curricular en la totalidad de las carreras. La asignatura mencionada es una de ellas, la cual, se ofrece el segundo semestre del primer año de carrera, y es impartido por profesores pertenecientes a la Facultad de Educación de la Institución.

De acuerdo con el programa de asignatura, esta actividad curricular se centra en la historia y conceptualización de la profesión docente en Chile, los conocimientos pedagógicos básicos y generales, y un número de marcos regulatorios, como el MBE, la evaluación docente, y varias leyes relacionadas a la enseñanza. Estos contenidos son objeto de análisis y reflexión crítica por parte del estudiantado. También contribuye al logro de las competencias del perfil de egreso de la carrera de pedagogía.

La importancia de esta asignatura y su contribución al proceso de formación inicial docente en las carreras de pedagogía de la casa de estudios, reside en la naturaleza crítica, reflexiva y argumentativa de la asignatura, que se establece como un punto de inducción para el estudiantado de pregrado sobre la vida laboral de un docente, las responsabilidades, y cómo se desenvuelve en el sistema educativo chileno, permitiéndoles desarrollar y/o transformar sus propias visiones sobre la educación (Aedo y Castro, 2021). De esta manera, el futuro profesor o profesora analiza sus propias capacidades y competencias en función de los contenidos, literatura y expresiones compartidas en las clases de la asignatura, dando sus primeros pasos en el proceso de establecer su propia identidad profesional docente (Vanegas y Fuentealba, 2019a).

De esta manera, el presente artículo tiene como objetivo establecer una propuesta de mejora para la asignatura indicada en la carrera de Pedagogía en Inglés, que consiste en la actualización del programa de asignatura de manera que abarque los nuevos estándares pedagógicos de enseñanza.

Para el desarrollo del proyecto de mejora se llevó a cabo una investigación cualitativa, basada en un paradigma socio crítico, de alcance descriptivo, y de temporalidad transversal. El instrumento de investigación corresponde a una entrevista semiestructurada dirigida a docentes universitarios pertenecientes a la Facultad de Educación que imparten la asignatura nombrada, o la hayan impartido en el pasado. Asimismo, el análisis de contenido se realizó bajo la teoría fundamentada.

### Objetivos de investigación

Con los conceptos establecidos, se llega a la pregunta: ¿Abarca la asignatura La Profesión Docente de la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad regional chilena los nuevos estándares pedagógicos nacionales?

Para responder esta pregunta, se realiza una investigación, cuyos objetivos son:

1. Evaluar el alcance de cobertura de los nuevos estándares pedagógicos de enseñanza de inglés por parte del profesorado que imparte la asignatura en una universidad regional chilena.
2. Identificar los obstáculos institucionales percibidos por los docentes para alinear la asignatura con los nuevos estándares pedagógicos.
3. Realizar una propuesta de mejora para la alineación de la asignatura con los nuevos estándares pedagógicos de educación de inglés a través del trabajo colaborativo y la triada formativa.

En función de esta investigación, se tiene como objetivo principal generar una propuesta de mejora para la clase referida de la carrera de Pedagogía en inglés, que permita su actualización a los nuevos estándares pedagógicos nacionales de Enseñanza Media.

### Diseño metodológico

Para profundizar en la problemática, se llevó a cabo un estudio de carácter cualitativo basado en un paradigma sociocrítico, pues, dicho paradigma tiene como principal objetivo la generación de cambios para la solución de una problemática, involucrando a los participantes para que sean parte activa de estas transformaciones (Alvarado y García, 2008). El enfoque cualitativo a su vez permite comprender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de los propios sujetos que lo vivencian, considerando especialmente el contexto donde se da (Quecedo y Castaño, 2002; Schenke y Perez, 2018). Además, el presente trabajo es de alcance descriptivo, ya que este alcance permite analizar la realidad de la asignatura en cuestión en un tiempo determinado

con la meta de caracterizar un fenómeno latente de manera detallada (Valle et al., 2022). Dicho alcance, es especialmente útil para la toma de decisiones, contribuyendo a la producción de una propuesta de mejora atinente al tiempo espacio en dónde se presenta la problemática a abordar (Cvetković et al., 2021; Esteban, 2018).

La técnica cualitativa utilizada fue una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista ha sido escogida por su flexibilidad inherente; ya que, si bien hay un guion de preguntas previamente validado, el/a entrevistador/a puede formular preguntas que no estaban previamente estipuladas con la finalidad de profundizar en punto importante del fenómeno de estudio antes no previsto (Hernández et al., 2014).

El análisis fue de contenido fue a través de teoría fundamentada. Según Romero (2005), bajo la teoría fundamentada permite la identificación de regularidades, temas sobresalientes, eventos recurrentes y patrones de ideas en los datos provenientes de las personas seleccionadas para el estudio, constituyéndose así, en un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada.

### **Instrumento de recogida de información**

Se elaboró un diagnóstico con el propósito de recoger información relevante para la elaboración de la propuesta. Para ello, se diseñó y ejecutó una entrevista semiestructurada por su carácter flexible en la interacción con las personas entrevistadas, dando la libertad de explorar distintos puntos de vista de manera más subjetiva mientras se mantiene la estructuración general de la entrevista (Ibarra, Gonzales y Rodríguez, 2023). La validación del instrumento de investigación, además de ser una obligación por parte de la institución para llevar a cabo el proyecto, consiste en un ejercicio para examinar la fiabilidad y la validez del instrumento según el juicio de expertos, garantizando así la calidad y credibilidad del instrumento a realizar (Robles y Rojas, 2015). Para este proyecto, se pidió la colaboración de tres expertos de la Facultad de Educación de una sede de la universidad en cuestión, quienes aportaron observaciones y modificaciones al instrumento preliminar. El guion de la entrevista semiestructurada quedó conformado por 6 preguntas cerradas sobre caracterización sociodemográfica y 11 preguntas para responder al objetivo del diagnóstico, conformando un total de 17 preguntas.

### **Participantes**

La población corresponde a cuatro profesionales académicos del departamento al cual está adscrita la asignatura, que imparten la asignatura aludida en las carreras de pedagogía. Para efecto de esta investigación, cuatro de los seis docentes contactados aceptaron participar del proyecto.

La participación voluntaria de los profesores ha seguido los principios éticos de la Declaración de Helsinki, actualizada (2024). Es así como los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, los posibles riesgos y beneficios, así como sus derechos, y otorgaron su consentimiento informado antes de participar.

Para facilitar el proceso de transcripción de las entrevistas semiestructuradas y posterior análisis de datos cualitativos, y para proteger la identidad de cada docente, se codificaron sus transcripciones y sus opiniones con un número. A continuación, se presenta la información sociodemográfica de los participantes, tales como; sexo, profesión, años de experiencia profesional, y experiencia con la asignatura (Tabla 1).

Tabla 1

*Indicadores sociodemográficos de la muestra.*

Género	Perfil	Profesión	Cargo	Años de Experiencia	Carreras a la que imparte asignatura
Masculino	DOC 1	Profesor de Filosofía	Profesor asistente de la Facultad de Educación	25 años	No la imparte el año 2024
	DOC 2	Profesor de Filosofía	Colaborador de la Facultad de Educación	37 años	Ped. en Educación Física. Ped. en Inglés. Educación Parvularia.
	DOC 3	Profesor de Educación General Básica	Académico de la Facultad de Educación.	30 años	Ped. en Español. Ped. en Filosofía. Ped. en Educación Física.
	DOC 4	Profesor de Historia y Geografía	Colaborador académico de la Facultad de Educación	7 años	Ped. en Ciencias Naturales: Especialidad en Química, Física y Biología.

Resultados

Para ordenar los datos recopilados de las entrevistas, se establecen siete categorías apriorísticas; estas son de carácter emergente dado que son configuradas a partir de temáticas relevantes presentes tras el análisis general y triangulación de datos de las cuatro discusiones con los profesionales universitarios (Cisterna, 2005).

Dimensión I: Percepciones del docente sobre los estándares pedagógicos

En esta dimensión se destacan las unidades textuales donde el profesional universitario entrevistado expresa su opinión sobre los nuevos estándares de pedagogía y la importancia de estos en la asignatura. El análisis de los resultados permite establecer tres ideas principales respecto a la percepción de los docentes sobre los estándares (Tabla 2).

Tabla 2

Síntesis de Dimensión I: Percepciones del docente sobre los estándares pedagógicos

Categoría emergente	Descripción	Citas
Cobertura limitada de los estándares	La asignatura no alcanza a profundizar en los estándares debido a limitaciones de tiempo, contenidos introductorios y nivel inicial del estudiantado.	"Las y los docentes, en forma general, dependen de los vaivenes del segundo semestre" (Docente 1). "No hay que perder de vista que este es un curso que es para estudiantes de primer año..." (Docente 4).
Importancia de los estándares pedagógicos	Se reconoce que los estándares son fundamentales porque orientan la formación docente, la acreditación y el ejercicio profesional.	"Las carreras son evaluadas en función de eso (los estándares pedagógicos) en las acreditaciones, y luego el ejercicio profesional docente" (Docente 3).
Énfasis en la dimensión D (Responsabilidad Profesional)	Es la dimensión más trabajada porque es accesible a estudiantes de primer año, a diferencia de otras más técnicas.	"El dominio A, el C, y parte del B no se pueden estudiar a cabalidad [...] en una asignatura de primer año" (Docente 4).

Dimensión II: Perspectivas del profesorado sobre el diseño de la asignatura y su instrucción

En esta categoría, se destacan las unidades textuales donde el profesional universitario entrevistado expresa su opinión sobre la asignatura en sí, características relevantes de la asignatura, los docentes y estudiantes que son partícipes en la asignatura, las contribuciones del logro de la asignatura para el perfil de egreso y desarrollo profesional de los estudiantes y la relación entre la asignatura y los nuevos estándares de pedagogía. De esta dimensión, se destacan tres ideas centrales (Tabla 3).

Tabla 3

Síntesis de Dimensión II: Perspectivas del profesorado sobre el diseño de la asignatura y su instrucción

Categoría emergente	Descripción	Citas
Asignatura como eje transversal	Los docentes valoran la asignatura como fundamental para la carrera y el perfil de egreso, pero reconocen que se imparte de manera superficial al estar situada en primer año.	"La Profesión Docente es una asignatura que, tal vez por estar en el primer año, es una asignatura de aproximación y de conceptualización respecto de lo que es el sistema educativo [...] y el quehacer profesional" (Docente 4).
Falta de motivación del estudiantado	El alumnado enfrenta la asignatura con baja motivación debido a su carácter teórico y poco activo.	"Muy teórica y poco activa" (Docente 3). "Tradicional" (Docente 1).

Dimensión III: Obstáculos organizacionales para la alineación de la asignatura.

En esta categoría, se señalan dos unidades textuales donde el profesional universitario entrevistado expresa su opinión sobre diversas dificultades o inconvenientes, de naturaleza interna o externa, presentes en el programa de la asignatura o en la puesta en marcha del programa de la asignatura (Tabla 4).

Tabla 4

Síntesis de Dimensión II: Perspectivas del profesorado sobre el diseño de la asignatura y su instrucción

Categoría emergente	Descripción	Citas
Sobrecarga de la malla curricular	La malla se percibe como recargada, lo que dificulta una integración adecuada de la asignatura y limita su alcance formativo.	"Una sobrecarga de la malla curricular en general" (Docente 3).
Fragmentación del plan de estudios	La estructura del plan de estudios no permite articular bien los contenidos de la asignatura con otras materias de la carrera.	"La carrera tiene una estructura que no ayuda a articular esta asignatura con otras" (Docente 1).

Dimensión IV: Problemáticas sobre el diseño de la asignatura

La dimensión IV corresponde a la percepción de los profesionales entrevistados respecto a diversos problemas presentes en la asignatura a nivel de diseño y concepción que, a su vez, repercuten en la instrucción y que los estándares pedagógicos sean abarcados (Tabla 5).

Tabla 5

Síntesis de Dimensión IV: Problemáticas sobre el diseño de la asignatura

Categoría emergente	Descripción	Citas
Carácter introductorio de la clase	La instrucción de los grandes contenidos y temáticas de la asignatura se considera superficial o carente de profundidad.	"La introducción de la Introducción (...) pinceladas que son el puente, o el trampolín para entender otras cosas" (Docente 1)
Escasa diversificación metodológica	Se pone en evidencia una creciente necesidad para los docentes de orientarse y actualizar sus metodologías frente al universo estudiantil de la carrera, quienes cada año, presentan diferentes atenciones o necesidades educativas.	"Sin duda que hay que incluir un montón de otras estrategias más allá de la disposición o predisposición que tenemos como docentes"
Sobrecarga de resultados de aprendizaje	Hay demasiados resultados de aprendizaje establecidos en el programa para la asignatura.	Abarcado en dimensión VII.

Dimensión V: Trabajo colaborativo

En esta categoría, los participantes expresan su opinión sobre las instancias de trabajo colaborativo existentes entre los docentes de la facultad que imparten la asignatura. En este caso, los docentes expresan que las prácticas de trabajo colaborativo entre los colegas que imparten la asignatura son escasas (Tabla 6).



Tabla 6

Síntesis de Dimensión V: Trabajo colaborativo

Categoría emergente	Descripción	Citas
Falta de trabajo colaborativo	Cada docente tiene cierta libertad de desarrollar el programa de asignatura según lo vea propicio, ahondando en ciertos temas y eligiendo metodologías que el profesional considere oportuno, siempre teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje, temáticas a cubrir y las evaluaciones.	"Cada colega tiene una idea distinta de enfoque u orientación pedagógica" (Docente 4) "Aquí cada profe hace sus syllabus" (Docente 1)

Dimensión VI: Expectativas del profesorado sobre el estudiantado que cursa la asignatura

En esta categoría, los docentes hablan sobre los y las estudiantes que cursan la asignatura, sus diferentes perfiles y diversas problemáticas que tienen efecto en la realización de la asignatura y sus objetivos (Tabla 7).

Tabla 7

Síntesis de Dimensión VI: Expectativas del profesorado sobre el estudiantado que cursa la asignatura

Categoría emergente	Descripción	Citas
Carencia de competencias universitarias	Los profesores entrevistados observan que el estudiantado carece de competencias universitarias. Estas competencias corresponden a las habilidades de realizar investigaciones avanzadas sobre temáticas pedagógicas, habilidades de redacción para la creación de ensayos argumentativos y conocimientos en metodologías comunes en Educación Superior.	"Están en quinto y sexto medio" (Docente 1) "No hay que perder de vista que este curso es para primer año" (Docente 4)
Falta de desarrollo de rol docente	Los docentes expresan que los alumnos no han desarrollado un rol de docente.	"Una cosa es hablar de ese rol de estudiante, que cuando llega a la universidad sigue manteniéndolo, porque él, sin duda que es un estudiante, pero que durante el periodo de formación tendrá que ir desvinculándose un poco de ese rol de estudiante para ir asumiendo, paulatinamente, el rol docente, digamos, el rol de autoridad" (Docente 3)

Dimensión VII: Estrategias de mejora para la asignatura

En esta categoría, se establecen las unidades textuales donde el profesional universitario entrevistado comenta sobre modificaciones al programa de la asignatura, con el objetivo de mejorar la cohesión y aplicación del programa, y, por lo tanto, ofrecer una asignatura más relevante y significativa para el desarrollo del docente en formación. Bajo esta premisa, hay dos ideas importantes según lo comentado por los docentes en las entrevistas (Tabla 8).

Tabla 8

Síntesis de Dimensión VI: Expectativas del profesorado sobre el estudiantado que cursa la asignatura

Categoría emergente	Descripción	Citas
Sobrecarga de resultados de aprendizaje	Los resultados de aprendizaje establecidos en el programa de asignatura son demasiados. Algunos de estos resultados son redundantes o no aportan directamente al objetivo de la asignatura.	"Hay algunos que podrían fusionarse, o hay algunos que, tal vez, apuntan a lo mismo" (Docente 4) "A mi juicio, es un número, tal vez, excesivo, digamos. Yo creo que se podría, tal vez, reducir considerablemente ya a la mitad y con eso se puede focalizar justamente en aquellos que sean más coherentes con los actuales estándares de carrera de pedagogía" (Docente 3)
Necesidad de estrategias de experimentación de la realidad profesional	Incorporación de estrategias establecer oportunidades para que el estudiantado pueda experimentar la realidad del sistema educativo	"Incorporaría en la metodología la visita a escuelas, la visita a la institucionalidad, la generación de foros de seminarios. Una metodología más activa tal vez. Menos teórica, en el sentido del trabajo docente, con menos exposición docente y con más visita a la institucionalidad educativa" (Docente 4)
Posibilidad de implementación de estudios de caso	Para generar de manera más simple esta experiencia, se propone la aplicación de estudios de casos	"Un profesional se enfrenta a distintos tipos de situaciones y análisis de casos como instrumento" (Docente 2)

Propuesta de mejora

Para abarcar las problemáticas emergentes en el diagnóstico se dispone una propuesta de mejora basada en el trabajo colaborativo, perfeccionamiento docente y la reflexión mediante el uso de estrategias de mejora como lo son el estudio de casos y posterior triada formativa, donde participen los docentes universitarios de la Facultad de Educación que impartan la asignatura La Profesión Docente el año 2025, profesionales pertenecientes a unidades de acompañamiento y desarrollo internas de la institución y varios actores importantes de la facultad como lo son sus autoridades, control de calidad y el estudiantado.

El objetivo principal de la propuesta es la actualización de la asignatura La Profesión Docente respecto de los nuevos Estándares pedagógicos. Los objetivos específicos son:

- Aumentar las instancias de colaboración docente entre docentes que dictan la asignatura.
- Gestionar actualización docente en atención a la diversidad estudiantil.
- Gestionar instancias de formación sobre los nuevos estándares pedagógicos para los docentes de la asignatura

- Generar monitoreo de los avances de la propuesta de actualización de la asignatura.

El proyecto de mejora del programa de la asignatura tratada se desarrolla en base a los nuevos estándares presentados por el CPEIP para el año 2021. A su vez, la articulación y configuración de los Estándares de asignatura destinada a Educación Básica y Media son paralelos a los dominios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza, tomando en consideración que ambos instrumentos han sido construidos por el mismo organismo bajo un marco conceptual común con el objetivo de que estos documentos sean cohesivos y establezcan una línea base para el trabajo docente, su perfeccionamiento y evaluación (CPEIP, 2021).

Debido a que la clase fue rediseñada el año 2016, su configuración fue diseñada para que tramitara a los estándares pedagógicos establecidos en los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía del año 2014 (CPEIP, 2014). Por lo tanto, los estándares en los cuales está basada la asignatura están desactualizados frente a los nuevos Estándares de clase para Carreras de Pedagogía en Inglés establecidos por el CPEIP el año 2021.

En la siguiente tabla se presenta la descripción de la propuesta de mejora, explicando las actividades, resultados esperados, metas de efectividad, indicadores y métodos de verificación.

Tabla 9

Desarrollo de la propuesta según objetivo

OE1. Aumentar las instancias de colaboración docente entre docentes que dictan la asignatura.		
Actividades	Metas por actividad	Medios de verificación
Actividad N°1: Taller introductorio sobre visión compartida y trabajo cooperativo para la actualización de la asignatura. Responsables: Unidad de aseguramiento de la calidad de la Facultad de Educación. Participantes: Docentes que imparten la asignatura; Autoridades de la Facultad de Educación. Plazo: 1 sesión de 2 horas. Total 1 semana.	El 80% de los docentes que imparten la asignatura y autoridades de la Facultad de Educación, participan en el taller sobre visión compartida. El cuestionario registra una valoración positiva sobre la importancia del trabajo colaborativo docente, para actualizar de manera exitosa la asignatura.	- Registro de asistencia al taller. - Cuestionario de autoevaluación sobre visión compartida sobre el trabajo colaborativo docente
Actividad N°2: Taller sobre trabajo colaborativo para la actualización de la asignatura. Responsables: Unidad de Investigación y Desarrollo de la universidad. Participantes: Docentes que imparten la asignatura. Plazo: 2 sesiones de 2 horas. Total 2 semanas.	El 80% de los docentes que imparten la asignatura participan en el taller sobre trabajo colaborativo.	- Registro de asistencia al taller. - Encuesta de satisfacción sobre las prácticas de trabajo colaborativo y visión compartida entre los docentes que imparten la asignatura.

Tabla 9. *Desarrollo de la propuesta según objetivo ( Continuación).*

OE2. Gestionar actualización docente en atención a la diversidad estudiantil		
<p>Actividad N°3: Taller sobre "atención a la diversidad en el aula, nuevas metodologías de enseñanza y formas de evaluar"</p> <p>Responsables: Unidad de Inclusión del CADE (ATE interna, dependiente de Dirección de docencia).</p> <p>Participantes: Docentes que imparten la asignatura.</p> <p>Plazo: 1 sesión semanal de 2 horas. Total (1 mes).</p>	<p>Se mantiene una asistencia promedio del 65% de los docentes que imparten la asignatura en cada sesión del taller.</p> <p>Más del 80% de los docentes que imparten la asignatura aprueban la resolución de un caso de prueba realizado por la Unidad de Inclusión del CADE para ver sus competencias sobre atención a la diversidad en aula.</p>	<p>- Registro de asistencia al taller.</p> <p>- Resolución de caso práctico sobre conocimientos, habilidades y competencias para atender a la diversidad en el aula universitaria.</p>
<p>Actividad N°4: Desarrollo de actualización del programa atendiendo a la diversidad en el aula.</p> <p>Responsables: Docentes que imparten la asignatura y Unidad de inclusión del CADE.</p> <p>Participantes: Docentes que imparten la asignatura.</p> <p>Plazo: 1 sesión semanal de 2 horas. Total (1 mes).</p>	<p>La actualización del programa de cuenta con al menos 3 formas de evaluación distintas, así como la implementación del menos dos metodologías para atender a la diversidad en el aula.</p>	<p>Revisión de indicadores de accesibilidad por parte de la UNIDD de la actualización del programa.</p>
OE3. Gestionar instancias de formación sobre los nuevos estándares pedagógicos para los docentes de la asignatura.		
<p>Actividad N°5: Desarrollo de taller de actualización de asignatura con nuevos estándares de enseñanza.</p> <p>Responsables: Docentes que imparten la asignatura y UNIDD.</p> <p>Participantes: Docentes que imparten la asignatura y UNIDD.</p> <p>Plazo: 1 sesión semanal de 2 horas por 1 mes.</p>	<p>Se mantiene una asistencia promedio del 65% de los docentes que imparten la asignatura en las reuniones de trabajo para actualización de la asignatura.</p> <p>Nivel de más de 80% de acuerdo entre los profesores que imparten la asignatura sobre las actualizaciones realizadas al programa al finalizar las jornadas de actualización.</p>	<p>- Registro de asistencia a las jornadas de actualización de la asignatura.</p> <p>- Borrador de programa de asignatura con cambios y modificaciones propuestas en función de la incorporación de los nuevos estándares de enseñanza.</p>
<p>Actividad N°6: Evaluación sobre la implementación de los estándares pedagógicos en la enseñanza de la asignatura e.</p> <p>Responsables: Unidad de aseguramiento de la calidad de la Facultad de Educación</p> <p>Participantes: Docentes que imparten la asignatura.</p> <p>Plazo: 1 observación de clase por 16 semanas.</p>	<p>Se evidencia el despliegue de al menos 8 de los 12 estándares pedagógicos en el desarrollo de la asignatura para la carrera de Pedagogía en inglés.</p>	<p>- Pauta de cotejo sobre la presencia de los estándares pedagógicos en la instrucción de la asignatura.</p>

Tabla 9. *Desarrollo de la propuesta según objetivo ( Continuación).*

OE4: Generar monitoreo de los avances de la propuesta de actualización de la asignatura.		
Actividad N°7: Triada formativa. Responsables: Docente que imparta la asignatura a la carrera de Ped. en inglés; Docente que no imparta la asignatura a Ped. en Inglés; Profesional de control de calidad de la Facultad de Educación. Plazo: 7 semanas.	Los responsables realizan reuniones de reflexión al menos 5 veces durante las semanas 12 a la 18.	- Actas de reuniones durante el desarrollo de las actividades del OE4.
Actividad N°8: Estudio de clases (EC) de la asignatura en la carrera de Pedagogía en inglés. Responsables: Docente(s) que impartan la asignatura a la carrera de Pedagogía en inglés. Docentes que imparten la asignatura. Un docente de la Facultad de Educación que no imparta la asignatura. Plazo: 3 semanas.	El 80% de los docentes que imparten la asignatura asisten a la o las clases de exploración.	- Acta de reunión en Jornada Reflexiva sobre la o las clases analizadas. - Notas/apuntes de hallazgos relevantes sobre la o las clases analizadas.
Actividad N°9: Reunión reflexiva sobre el EC. Responsables: Docentes que imparten la asignatura. Un docente que no imparta la asignatura. Profesional de control de calidad de la Facultad de Educación. Plazo: 3 semana.	El 80% de los docentes que participan en el EC participan de la Reunión Reflexiva.	- Informe sobre conclusiones y acuerdos realizados a través de la reflexión y discusión sobre la clase explorada. - Retroalimentación de instrumento.
Actividad N°10: Autoevaluación mediante encuesta de satisfacción del proyecto de mejora, realizada por el profesional de Control de Calidad de la Facultad de Educación; Estudiantado de la carrera de Pedagogía en inglés de la asignatura. Responsables: Docentes que imparten la asignatura; Estudiantes de la asignatura; Profesional de control de calidad de la Facultad de Educación. Plazo: 2 semanas.	- El 80% de los participantes del proceso de reflexión y EC responden la encuesta. - El 80% de los participantes del proceso de reflexión y EC responden el cuestionario de autoevaluación. - Un 65% de los estudiantes de la asignatura responden la encuesta.	- Encuesta de satisfacción a docentes que imparten la asignatura respecto a la realización del proyecto y sus resultados. - Encuesta de satisfacción de cierre a estudiantado de la asignatura respecto a la diversidad de metodologías y actividades utilizadas en el semestre. - Cuestionario de autoevaluación sobre el proceso de mejora.

Fundamentación teórica

La propuesta de mejora está basada principalmente en el uso del trabajo colaborativo como estrategia central. El trabajo colaborativo se puede considerar como una estrategia o táctica para lograr objetivos y llegar a metas colectivas, a través de la colaboración de un grupo de individuos, aprendiendo actitudes y conocimientos en el proceso, instaurando así una cultura laboral colaborativa (Aparicio y Sepúlveda, 2019; Díaz y Sánchez, 2017). Mediante el trabajo colaborativo, los docentes adquieren nuevas habilidades sociales, y/o pulen sus habilidades ya existentes, teniendo así in-

cidencia directamente en su forma de enseñar, por ejemplo, el mejoramiento en sus habilidades blandas como liderazgo, innovación, planificación, comunicación, entre otras (Cornejo et al., 2023).

De esta forma, el trabajo colaborativo se considera una práctica de mejoramiento profesional en los establecimientos educacionales, generando así un proceso de perfeccionamiento docente donde los profesores aprenden y mejoran sus prácticas pedagógicas a través del apoyo y aprendizaje entre pares, incidiendo positivamente en el proceso de aprendizaje y enseñanza para los estudiantes de la institución (Brenes et al., 2023). En el contexto de Educación Superior, especialmente en relación con la FID, el trabajo colaborativo es un componente clave para el aprendizaje profundo mediante las prácticas docentes basadas en la cooperación beneficia a los estudiantes que en el futuro ejercerán como docentes por medio de la adquisición de competencias, actitudes y habilidades de cooperación y aprendizaje grupal mejorando así su desempeño académico (Campos et al., 2024; Ticona et al., 2021). Al titularse, estos docentes podrán dar respuesta a las necesidades y cambios emergentes que surgen en el ámbito educativo en la actualidad (Caicedo et al., 2024).

Para efecto de la propuesta de mejora, se estipula el uso de tres estrategias de trabajo colaborativo. La primera corresponde a la instauración de una visión compartida. La visión compartida corresponde a un elemento clave para dar dirección a un proceso de mejora educacional y en la generación de cambios (Martin et al., 2014). A su vez, es definida como una práctica de liderazgo fundamental para una buena dirección en ámbitos educativos (Ministerio de Educación, 2015). Para el desarrollo de la propuesta de mejora, se pretende que los docentes que imparten la asignatura logren instaurar una visión compartida sobre la asignatura, en función de cambios a la instrucción de la asignatura y sus componentes, la cooperación y que se comprenda la importancia de que los estándares pedagógicos sean una parte inherente de la asignatura (Rivero et al., 2018).

En segundo lugar, una triada formativa corresponde a una estrategia de trabajo colaborativo que engloba tres actores, normalmente involucrados en un proceso de práctica profesional de docencia (profesor en práctica – docente guía – docente tutor) con el objetivo de alcanzar metas mediante el análisis de las prácticas, la comunicación y retroalimentación de los participantes (Romero y Maturana, 2011). A través de la interacción en una triada formativa, los participantes, mediante intercambio de opiniones y reflexiones, construyen conocimientos pedagógicos y disciplinares, reconocen oportunidades de mejora en las prácticas y se enlaza un vínculo más significativo entre los participantes (Bravo y Santibáñez, 2023; Vanegas y Fuentealba, 2019b).

Para esta triada formativa, los participantes corresponden a personajes claves en la configuración y desarrollo de la asignatura en cuestión. El docente universitario es un profesional que tiene un papel desarrollador en la formación de docentes ya que está capacitado para educar y evaluar, a enseñar cómo educar y cómo evaluar (Garbizo et al., 2020). A su vez, para que la propuesta de mejora tenga un efecto positivo en la calidad de la educación en una institución de educación superior, es igual de fundamental contar con la participación del cuerpo estudiantil en los procesos de reestructuración y mejora (Boqué et al., 2011). La calidad de la educación es un derecho

universal para el estudiantado y su principal característica es la relación profesor-estudiante con el objetivo de lograr aprendizaje significativo y transversal (Calventus, 2023). Por este motivo, es necesaria la participación de un profesional que vele por la calidad del proceso de aprendizaje y enseñanza en esta propuesta ya que se es necesario apuntar al logro de una educación de calidad en la institución, especialmente en carreras de pedagogía.

Finalmente, el estudio de clases (EC) es una estrategia para incentivar el trabajo colaborativo entre los docentes que imparten la asignatura. El EC consiste en la observación y posterior análisis de una clase, donde se hacen partícipes dos o más profesionales educativos (Rojas et al., 2022). Mediante este método de trabajo, los participantes reflexionan sobre su trabajo, se identifican fortalezas y debilidades, se retroalimentan e intercambian conocimientos, experiencias y estrategias con el objetivo de generar una mejora continua en la labor profesional y en la conexión entre los participantes, apuntando a metas comunes (Duk et al., 2021; Gajardo et al., 2022). Se propone utilizar esta estrategia para analizar directamente cómo se abordan los estándares pedagógicos de enseñanza en las clases de la clase, fomentando el trabajo colaborativo, la reflexión y la discusión entre los actores que imparten la asignatura, para la búsqueda de falencias o barreras que impidan la correcta inclusión de los estándares en la asignatura.

## Discusión

La asignatura La Profesión Docente constituye un componente esencial en la formación inicial de las carreras de pedagogía de la casa de estudios en cuestión, ya que ofrece al estudiantado una aproximación crítica y reflexiva al ejercicio docente, sus responsabilidades y marcos normativos (Aedo y Castro, 2021; Vanegas y Fuentealba, 2019a). No obstante, en este estudio se develaron diversos factores internos y externos que dificultan su desarrollo pleno. Entre ellos destacan el diseño sobrecargado del programa, la aplicación de metodologías tradicionales, la escasa coordinación entre docentes, las limitaciones de tiempo para su implementación y las dificultades iniciales del estudiantado para abordar contenidos complejos.

Estas condiciones limitan la incorporación efectiva de los nuevos Estándares Pedagógicos establecidos en el MBE, los cuales son fundamentales para orientar tanto la formación como la evaluación del desempeño docente en el sistema educativo chileno (CPEIP, 2021; Gajardo et al., 2020; Montecinos, 2021). La falta de articulación entre el programa actual de la asignatura y dichos estándares impide que las dimensiones más técnicas y prácticas del MBE se aborden de manera adecuada en los primeros años de formación.

Frente a este escenario, se torna imprescindible promover instancias de trabajo colaborativo entre los docentes que imparten la asignatura con el fin de construir una visión compartida y mejorar colectivamente los enfoques, contenidos y metodologías (Aparicio y Sepúlveda, 2019; Díaz y Sánchez, 2017). El trabajo colaborativo no solo potencia el desarrollo profesional docente, sino que también fortalece las condicio-

nes para una enseñanza más significativa y coherente con los desafíos actuales de la formación pedagógica (Brenes et al., 2023; Cornejo et al., 2023). Además, promueve el pensamiento de orden superior, la reflexión y la integración de conocimientos, que tiene especial relación con la asignatura analizada (Awang-Hashim, 2023).

La propuesta de mejora planteada en esta investigación responde a dicha necesidad, orientándose hacia una actualización curricular basada en estrategias como el estudio de clases, la triada formativa y la reflexión compartida, las cuales han demostrado ser efectivas en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas (Rojas et al., 2022; Bravo y Santibáñez, 2023; Romero y Maturana, 2011). Estas acciones permitirían una integración más eficaz de los estándares pedagógicos en la asignatura y, con ello, una formación inicial más pertinente, crítica y contextualizada.

No obstante, su implementación está condicionada por factores estructurales, tales como la limitada carga horaria presencial y la recurrencia de eventos extraprogramáticos que interrumpen el calendario académico (DOC 1; DOC 4, en entrevistas). Esta realidad demanda una planificación flexible y centrada en la priorización de contenidos esenciales, así como una atención especial al perfil de ingreso del estudiantado que requiere estrategias de nivelación y alfabetización académica (DOC 3; DOC 4; Vanegas y Fuentealba, 2019a).

Desde otro punto de vista, este estudio, aunque aporta hallazgos relevantes, presenta limitaciones importantes de destacar. La muestra, compuesta únicamente por cuatro docentes de la Facultad de Educación de la universidad regional mencionada permitió un análisis cualitativo profundo, pero limita la generalización a otras carreras o instituciones. Asimismo, el uso de entrevistas semiestructuradas reflejó percepciones subjetivas exclusivas del cuerpo docente, sin considerar la perspectiva del estudiantado, actor fundamental en la implementación y experiencia de la asignatura. Se sugiere que en investigaciones futuras se indague en las percepciones de estudiantes de distintas generaciones, así como hacer comparaciones con mallas curriculares y experiencias de otras casas de estudio respecto a asignaturas similares.

Por otro lado, si bien la teoría fundamentada permitió categorizar los discursos de forma sistemática desde la perspectiva de Romero (2005), los resultados podrían enriquecerse mediante la triangulación con otros métodos, como la observación directa o el análisis documental del programa actualizado. Estas limitaciones abren posibilidades para futuras investigaciones que integren diversas voces y enfoques, ampliando la comprensión sobre los desafíos de actualizar esta asignatura en coherencia con los estándares pedagógicos actuales.

## Conclusión

Este artículo tuvo como objetivo establecer una propuesta de mejora para la clase La Profesión Docente en la carrera de Pedagogía en Inglés que consistió en la actualización del programa de asignatura para que la clase abarque los nuevos estándares pedagógicos de enseñanza. Para el desarrollo del proyecto de mejora, se llevó a cabo una investigación cualitativa, basada en un paradigma sociocrítico, de alcance des-



criptivo, y de temporalidad transversal. Se realizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes universitarios pertenecientes a la Facultad de Educación de la casa de estudios que imparten la asignatura, o hayan impartido en el pasado. Finalmente, el análisis de contenido se realizó bajo la teoría fundamentada.

Entre los resultados más relevantes se encuentran la percepción positiva de los docentes hacia la necesidad de actualización de la asignatura respecto de los estándares pedagógicos. Asimismo, que los profesionales entrevistados coinciden en que existen desafíos de diseño y concepción del curso. Sin embargo, se develaron obstáculos organizacionales que se vinculan con la falta de tiempo e imprevistos que suelen surgir durante el segundo semestre. En ese sentido, los docentes hicieron alusión a la importancia de tener espacios de trabajo colaborativo para llevar a cabo estos cambios, los cuales, tendrían que ver principalmente con la reducción de los aprendizajes esperados, incorporar metodologías activas, visitas a establecimientos y participación de profesionales externos.

La propuesta de mejora responde a las necesidades pesquisadas en el desarrollo de la investigación cualitativa. En esa línea, sería relevante ejecutar esta propuesta y evaluar sus resultados con el propósito de adaptarla y aplicarla en las otras carreras en las que se imparte la materia. Esto implicaría una postura de abierta a nivel organizacional que subsane la limitada carga horaria presencial, la cual, es una de las grandes limitaciones para lograr los cambios que se buscan. Se espera que a futuro se logre llevar a cabo esta propuesta de mejora con el objetivo de favorecer la formación inicial docente y, por tanto, la práctica pedagógica.

Este estudio aporta una comprensión situada de la asignatura al recoger las voces de quienes la imparten desde un enfoque cualitativo y sociocrítico. Su principal fortaleza reside en visibilizar tensiones reales entre diseño curricular y estándares pedagógicos, proponiendo acciones concretas desde el trabajo colaborativo. Teóricamente, contribuye a la reflexión sobre la formación inicial docente y, en lo práctico, ofrece una hoja de ruta aplicable a futuras actualizaciones curriculares con enfoque participativo. Transformar la formación docente no es solo una tarea académica, sino un acto de compromiso con el futuro de la educación.

## Referencias

- Aedo, P. y Castro, A. (2021). Didáctica multimodal fundada en consiliencia científica para el desarrollo intelectual en la formación de profesores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 477-496. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castro25>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educacional*. 23. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019017926>

- Awang-Hashim, R., Yusof, N., Benlahcene, A., Kaur, A., & Shanmugam, S. K. S. (2023). COLLABORATIVE LEARNING IN TERTIARY EDUCATION CLASSROOMS: WHAT DOES IT ENTAIL? *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 20(2), Article 2. <https://doi.org/10.32890/mjli2023.20.2.1>
- Bravo, P. y Santibáñez, D. (2023). Conocimiento Profesional Docente en la Triada Formativa: un estudio de caso en Chile. *Revista sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1). [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v20.i1.1604](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1604)
- Boqué, M., Alguacil de Nicolás, M. y Pañellas, M. (2011). ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTEL UNIVERSITARIA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 307-314. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330031.pdf>
- Brenes, P., Iglesias, M., Lozano, I. y Arroyo, S. (2023). La habilidad del trabajo en equipo como competencia investigadora en la formación docente: estudio de caso en una universidad pública de Honduras. *Magister*, 35, 33-40. <https://doi.org/10.17811/msg.35.1.2023.33-40>
- Caicedo, B., Gonzáles, G., Molina, N., Vélez, C., Vallejo, P., Niño, A. y Quintero, O. (2024). Reflexión sobre la formación docente en la educación superior desde el trabajo colaborativo internacional. *Revista UNIMAR*, 42(2), 188-205. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i2.3979>
- Calventus, J. (2023). ¿"Educación de calidad en Chile?" Una aproximación a su representación social en estudiantes universitarios. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 121-146. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70089>
- Campos, G., Vásquez, G. y Vélez, C. (2024). Autoevaluación, coevaluación y aprendizaje colaborativo, en asignatura biológica para estudiantes de primer año, de la Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-77. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-811>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2014). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cornejo, R., Cornejo, M., Terrones, M. y Durán, K. (2023). Desarrollo de habilidades blandas para mejorar el trabajo colaborativo docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONÍA*, 8(3), 225-233. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2873>
- Cvetković, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J. y Correa, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 164-170. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Díaz, M. y Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Educerece*, 21(69), 237-247. <https://www.redalyc.org/journal/356/35655222015/html/>

- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Esteban, N. (2018). *Tipos de Investigación*. Universidad Santo Domingo de Guzmán.
- Gajardo, L., Gonzáles, D. y Gajardo, L. (2020). La evaluación docente en Chile: La actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones*, 7(2), 517-556. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/291>
- Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L., y Urra, G. (2022). *Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica*. Centro +Comunidad.
- Garbizo, N., Ordaz, M. y Lezcano, A. (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 151-168. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940garbizo8>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodologías de la Investigación* (6ª edición). McGraw-Hill.
- Ibarra, M. S., Gonzales, A. y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Ley 20.903 de 2016. CREA EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y MODIFICA OTRAS NORMAS. 01 de Abril de 2016.
- Ley 21.625 de 2023. ESTABLECE UN SISTEMA ÚNICO DE EVALUACIÓN DOCENTE. 24 de Octubre de 2023.
- Martin, J., McCormack, B., Fitzsimons, D. y Spirig, R. (2014). The importance of inspiring a shared vision. *International Practice Development Journal*, 4(2). [https://www.fons.org/wp-content/uploads/2024/03/IPDJ\\_0402\\_04.pdf](https://www.fons.org/wp-content/uploads/2024/03/IPDJ_0402_04.pdf)
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.
- Montecinos, C. (2021). *Nuevo Marco para la Buena Enseñanza: las novedades para el principal referente para la docencia*. PUCV Líderes Educativos.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rivero, E., Zoro, B. y Aziz, C. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*. Nota técnica N° 6. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Robles, P. y Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística Aplicada. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 9(18), 124-139. <https://doi.org/10.26378/rnlal918259>
- Rojas, J., Gajardo, J., Alborno, C. y Romero, J. (2022). Estudio de Clases y su contribución al desarrollo profesional docente. Un estudio de caso. *Perspectivas Educativas* 61(1), 6-30. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1238>

- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. <https://biblioteca.unicesmag.edu.co/digital/revinv/0123-1340v11n11pp113.pdf>
- Romero, M. y Maturana, D. (2011). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la triada formativa? *Magis, Revista de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848008.pdf>
- Schenke, E. y Pérez, M. I. (2018). Un abordaje teórico a la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica*, 12(30), 227-233. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91764>
- Subsecretaría de Educación Parvulario. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- Ticona, J., Romaní, S., Medina, R. y Criado, Y. (2021). Trabajo y aprendizaje colaborativo en la Universidad. Aproximaciones en Pandemia. *IGOVERNANZA*, 4(16), 88-104. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.152>
- Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (Eds). (2022). *La investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019a). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1.art.780>
- Vanegas, C. y Fuentealba, R. (2019b). LA TRIADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN? en S. de Sousa (Ed) *Formação Inicial e Continuada de Professores: Da Teoria à Prática* (115-128). Atena Editora.