



Facultad de Ciencias de la Educación Instituto de  
Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**PERFIL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA  
DOCENTES EN CONTEXTOS ESCOLARES  
VULNERABLES. ESTUDIO DE CASO**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico  
de Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:  
**Juan Gonzalo Seguel Saavedra**

Profesor Patrocinante:  
**Mg. Rodrigo Pincheira Villagra**

Talca, mayo 2021

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

## Índice de contenidos

Resumen.....	1
Introducción .....	2
<b>Capítulo I. Problematicación y objetivos .....</b>	<b>4</b>
1. Datos del contexto.....	4
1.2 Problematicación.....	8
1.3 Relevancia de la investigación .....	10
1.4 Preguntas y/ o premisas de investigación.....	10
1.5 Objetivos .....	10
1.5.1 Objetivo General .....	10
1.5.2 Objetivos Específicos .....	11
<b>Capítulo II. Revisión de la literatura.....</b>	<b>12</b>
2. Rol docente en los aprendizajes .....	12
2.1. Las prácticas docentes en los aprendizajes escolares.....	12
2.2.1 Elementos que componen la vulnerabilidad escolar .....	13
2.2.2 Necesidades educativas en contextos escolares de vulnerabilidad escolar. ....	15
2.2.3 El rol docente en la vulnerabilidad escolar y los aprendizajes socio emocionales.....	16
2.3 Perfil de competencias docentes .....	17
2.3.1 Determinación de las necesidades formativas.....	17
2.3.2 Conceptualización de las competencias .....	19
2.3.3 Estructura de las competencias .....	20
2.3.4 Diseño para construir perfiles por competencias .....	21
2.3.5 Dimensiones del perfil docente para contextos escolares vulnerables.....	22
<b>Capítulo III. Marco metodológico .....</b>	<b>25</b>
3.1 Paradigma.....	25
3.2 Enfoque o tipo de investigación.....	26
3.3 Alcance de la investigación.....	26
3.4 Diseño de investigación .....	27
3.5 Contexto de la investigación .....	27
3.6 Participantes .....	28
3.7 Técnicas de recolección de la información .....	29
3.7.1 Operacionalización de las variables .....	31
3.8 Resguardos éticos.....	31
3.9 Procesamiento y análisis de la información .....	32

3.10 Validación de la información .....	33
<b>Capítulo IV. Análisis y resultados .....</b>	<b>34</b>
4.1 Resultados tareas y funciones para el desempeño docente .....	34
4.2 Resultados de habilidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y contextos por dimensión. ....	39
4.3 Valorización de las dimensiones para el desempeño en un contexto escolar vulnerable.....	41
4.4 Determinación de las competencias genéricas y específicas.....	42
4.4.1 Competencias genéricas .....	43
4.4.2 Competencias específicas.....	43
<b>Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>45</b>
5.1. Conclusiones .....	45
5.2 Recomendaciones.....	48
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>58</b>
I. Anexo 1. Validación juicio de expertos.....	58
II. Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables.....	59
III. Anexo 3. Cuestionario.....	63
IV. Anexo 4. Tabulación resultados cuestionario .....	64
V. Anexo 5. Matriz Taller DACUM .....	65
VI. Anexo 6. Fiabilidad de Alfa de Cronbach SPSS.....	67
VII. Anexo 7. Consentimiento informado.....	69
VIII. Anexo 8. Patrocinio de investigación y consentimiento de autorización de las autoridades de la institución escolar.....	71

## Índice de tablas

Tabla n° 01. Criterios de selección de las instituciones escolares.....	28
Tabla n° 02. Modelo matriz de cuestionario. ....	29
Tabla n° 03. Orientaciones funciones y tareas para taller DACUM .....	30
Tabla n° 04. Validación juicio de expertos .....	58
Tabla n° 05. Cuestionario con escala de valorización.....	63
Tabla n° 06. Tabulación de resultados cuestionario.....	64

## Índice de cuadros

Cuadro n° 01. Modelo matriz de operacionalización de variables.....	31
Cuadro n° 02. Modelo matriz de procesamiento de datos taller DACUM.....	32
Cuadro n° 03. Modelo de matriz para formulación de competencias .....	33
Cuadro n° 04. Tareas y funciones de docentes para contextos vulnerables. ....	34
Cuadro n° 05. Resultados de habilidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y contextos por dimensión. ....	39
Cuadro n° 06. Matriz de operacionalización de variables.....	59

## Índice de figuras

Figura n° 01. Evolución IVE - SIMCE 2015- 2019.....	7
Figura n° 02. Valorización de las dimensiones para el desempeño en un contexto escolar vulnerable. ....	42

## **Resumen**

Los contextos escolares vulnerables requieren del desempeño de docentes con competencias profesionales adecuadas para abordar los aprendizajes que demanda el contexto social y escolar. Para ello, esta investigación aborda una propuesta de diseño del perfil de competencias profesionales para los docentes en una institución escolar pública con un 96% de vulnerabilidad escolar en la ciudad de Talca, Región del Maule. Utilizando una muestra de 36 docentes. Se utiliza un enfoque mixto, de alcance descriptivo con un diseño de estudio de caso. Se aplica la metodología DACUM y un cuestionario a los docentes y directivos. Los resultados indican cuatro competencias genéricas y cuatro específicas distribuidas en las dimensiones pedagógicas, afectiva, social y personal, determinando los saberes personales de los docentes como esenciales para la construcción del perfil profesional.

## Introducción

El desempeño de los docentes en los diferentes contextos escolares requiere de la activación de saberes que perfilen las competencias profesionales y determinen la identidad de los docentes que operan en cada comunidad educativa de acuerdo a sus necesidades, complejidades, objetivos y proyecciones.

Por consiguiente, la elección del tema de investigación se fundamenta en una problemática que no solo afecta a la institución en estudio, sino que más bien, es una condición que incide en un importante número de instituciones escolares y que guarda relación con los indicadores de vulnerabilidad escolar, condición que interpela a los docentes a la adquisición de saberes definidos para ser aplicados en su práctica profesional avocada al trabajo socioemocional.

Además, el perfil de ingreso de los estudiantes se caracteriza por la complejidad social y emocional, debiendo ser abordado por profesionales de la educación que cuenten con los saberes adecuados para el desarrollo integral y el cumplimiento de las expectativas formativa que declara la institución.

Un tercer elemento, se vincula con la tendencia a la baja en los resultados académicos que presenta la institución escolar, cuyas causas apuntarían a la rotatividad de docentes y a la ineficacia de las prácticas pedagógicas de acuerdo a los requerimientos del contexto escolar, afectando al número de matriculados y la adhesión a la identidad institucional por parte de la comunidad educativa en una institución escolar con 59 años de trayectoria en un espacio social carente y segregado.

Esto conlleva que la relevancia del estudio refuerza el rol del docente ante la actividad educativa, logrando aportar a la reflexión de las prácticas docentes y al análisis interno del ejercicio profesional al desplegar los diferentes saberes con los que debe contar un docente para que se acerque a un desempeño efectivo en un contexto escolar complejo. Además, la pertinencia del estudio, se enfoca en la construcción de un perfil docente para un espacio escolar vulnerable, el cual está orientado al aseguramiento de la calidad de los aprendizajes, y que además, apunta a la definición de las prácticas para un contexto social que posiciona a la escuela como el principal referente de desarrollo social, cultural y valórico.

Para ello, el estudio se enmarca en una pregunta central de investigación indicada como ¿Cuál es el perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables?, de la cual se desprende el objetivo central de indagación definido por la elaboración del perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables, y para su logro se plantean tres objetivos específicos que apuntan a la determinación de las necesidades profesionales para contextos complejos y la posterior definición de las competencias genéricas y específicas con las que deben contar los docentes para su desempeño efectivo en un contexto escolar vulnerable.

Las líneas metodológicas de este estudio, se establecen en un enfoque mixto, aplicando la metodología *Developing a Curriculum* (DACUM) adoptado a un entorno virtual, la cual define el desarrollo ocupacional de un determinado cargo. Para ello, participarán en diferentes sesiones los 36 docentes de la institución escolar definida para el estudio, complementando el estudio desde un enfoque cuantitativo, a través de un cuestionario de escala de valorización con 12 preguntas, distribuidas en las dimensiones pedagógicas, afectivas, social y personal.

En consecuencia, la estructura de este informe se compone en su primer capítulo de las referencias de la problemática central de la investigación, definiendo la relevancia que tiene para el sistema escolar la determinación de un perfil de competencias profesionales para los docentes que se desempeñan en un contexto escolar vulnerable. Entregando, además, las argumentaciones para la determinación de la institución escolar, que para efectos de este estudio está denominada como Escuela 1.

En un segundo capítulo, se referencia las propuestas de diferentes autores sobre el diseño del perfil de competencias profesionales para docentes, definiendo la estructura de una competencia y el rol del docente en un espacio escolar vulnerable que es descrito como carente y segregado de acuerdo a la normativa nacional y las propuestas de políticas educacionales. Para culminar, con la definición de las dimensiones que estructuran el perfil de las competencias profesionales descritas en las áreas pedagógicas, afectivas, social y personal.

Un tercer capítulo, se remite a la metodología utilizada para el estudio, la cual se describe desde un enfoque mixto, aplicando instrumentos propios de la metodología DACUM y un cuestionario de escala de valorización. Además, se dispone que el tratamiento de la información se efectuó desde el análisis de contenido y la validación mediante la técnica de triangulación.

Por último, un cuarto capítulo, se determinan los resultados obtenidos del análisis del taller DACUM y los resultados obtenidos del cuestionario, levantando las habilidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y contextos. Los cuales se disponen como elementos previos a la construcción de las competencias genéricas y específicas de acuerdo a los lineamientos teóricos entregados por Tardif (2008) y Tobón, Rial, Carretero y García, (2006).

Para luego, concluir en un quinto apartado sobre los resultados obtenidos del estudio y su vinculación con los referentes teóricos, exponiendo aportes y limitaciones que permiten generar recomendaciones para futuras investigaciones.

# Capítulo I. Problematicación y objetivos

## 1. Datos del contexto

La estructura social en Chile de los últimos cinco años se ha visto sometida a diferentes cambios que han originado un requerimiento a las exigencias sociales en materia educativa, escenario que sitúa a la educación como la primera herramienta de socialización y proyección de progreso para las sociedades democráticas que trabajan por el desarrollo y el bienestar común. Sánchez, Sánchez y Rus (2019) mencionan que:

El diálogo, la cooperación, la solidaridad y la tolerancia son valores que la escuela ha de incluir tanto en sus presupuestos teóricos y legislativos como en los prácticos para contrarrestar los valores economicistas y meramente estéticos que priman actualmente en la sociedad (p. 85).

Lo anterior, indica que la apertura de los canales educativos al desarrollo de un país, se convierte en la primera frontera de las políticas públicas y que requiere de la participación de docentes actualizados a los requerimientos actuales.

En esa misma materia, la crisis de igualdad e institucionalidad por la que atraviesa Chile, ha desprendido el reconocimiento de las carencias sociales de diversos grupos que requieren de la intervención especializada de las políticas públicas, relacionando recursos, programas y planes que permitan acotar la brecha de la desigualdad y el subdesarrollo en las diferentes aristas sociales (Segovia y Gamboa, 2015).

Son los grupos sociales vulnerables, un segmento que precisamente está compuesto de carencias sociales, culturales y económicas los que requieren de la generación de mecanismos de actualización y profundización de mejoras en los diferentes componentes de desarrollo que tienen las personas en este estrato social, Peña y Bonhomme (2018) los mencionan como: “entes pasivos y no agentes de sus procesos de aprendizaje.” (p. 139), consideración que involucra las complejidades de un país que no se mueve articuladamente en materia de crecimiento educativo y que una parte de su población requiere de un apoyo específico para evitar lo que consideran los autores como: “aquel que está en riesgo de fracaso y/o deserción escolar, riesgo de no convertirse en miembro útil para la sociedad, es decir, en riesgo de criminalización y/o patologización, pasando de ser “vulnerables” a directamente “vulneradores de la sociedad” (p.160).

Este escenario para la población vulnerable, grafica la necesidad de asumir en los contextos escolares carentes y segregados, desafíos formativos para las comunidades escolares cuyas características involucren a sujetos con un déficit de componentes desarrollados en materia social, cultural y económica. Condición que interpela a la institución escolar a atender a las mejoras de progreso y equilibrio social. Leiva y Silva, (2012) mencionan que: “La educación explica el crecimiento y desarrollo de las personas en la medida que aumentan los salarios y

la calidad de vida de los países, siendo esta promotora de mayor movilidad social” (p. 34).

Además, la escuela debe atender en favor de las mejoras intelectuales y actitudinales de los estudiantes, a lo que Ñanculeo y Merino (2016) mencionan que: “la escuela en sí misma puede jugar un rol mediador de la vulnerabilidad, en la medida que la comunidad escolar y los docentes puedan atender y educar en contextos de alta vulnerabilidad” (p. 56), rol que agregan por parte de los mismos como: “a aquellos niños o niñas que a lo largo de su trayectoria escolar y en momentos críticos de la misma encuentran barreras y dificultades que impiden un normal curso de su enseñanza” (p. 56), cuya complejidad amerita del apoyo de políticas educativa específicas y el rol de agentes profesionales con competencias específicas para este tipo de contexto.

Ante la actividad de mejoras escolares para sectores más desprotegidos, el Estado chileno implementó el año 2008 la normativa asociada a la ley 20.248 denominada ley de Subvención Escolar Preferencial (ley SEP) (BCN, 2020), disponiendo de un marco normativo que aporta con una estructura legal para abordar las necesidades formativas para los contextos escolares vulnerables, cuyo foco de la ley según Sandoval y Lamas (2019) es:

El Estado chileno implementa una política compensatoria de asignación de recursos vía subvención, nominada como Ley SEP, como una forma de impulsar la construcción de estándares de aprendizaje y desempeño, reforzar los sistemas nacionales de evaluación (SIMCE y PSU) y de rendición de cuentas (accountability), promoviendo la mejora educativa reflejada en resultados de aprendizaje de los estudiantes más pobres de Chile” (p. 59).

Pero los resultados de la implementación de la ley son cuestionados por los últimos antecedentes, a lo que Valenzuela, Villarroel y Villalobos (2013) definen un cierto impacto en la inyección de recursos enfocados por la ley de Subvención Escolar Preferencial “las expectativas con respecto este punto debería ser acotadas, pues la evidencia internacional y nacional indica que los mayores recursos financieros, incluso cuando son cuantiosos, no garantizan un mejoramiento en el desempeño educativo” (p.114). Situación que de acuerdo a evidencias nacionales e internacionales no reduce las mejoras escolares a la implementación presupuestaria para mejorar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en contextos de complejidad social (Pérez, Bellet, Raczynski, Muñoz, 2004; Raczynski, Muñoz, Weinstein, Pascual, 2013), sino que requiere de intervención de profesionales de la educación especialistas en materia social y dispuestos a lograr mejoras escolares en estudiantes carentes de efectos sociales, culturales y económicos (Valenzuela et. al, 2013).

La problemática de los espacios sociales vulnerables y el rol de los docentes se define como una variable determinante en el logro de los aprendizajes y las mejoras en la determinación de variables que inciden en los indicadores de calidad de vida (Calero y Escardíbul, 2017; Santelices, Galleguillos, González, Taut, 2015). García, Cerda y Donoso (2011) citan a Vegas (2008) el cual define que: “los profesores son esenciales en el proceso educativo, correspondiendo al Estado, como proveedor de educación pública, la generación de políticas

para atraer, retener y motivar a profesores efectivos” (p. 08), condición que compromete las labores de los docentes en el logro de los aprendizajes en sus comunidades educativas.

Esto conlleva, que las prácticas docentes se torne otro punto del campo de la actividad del desempeño profesional, atendiendo a que la especialización apropiada al contexto escolar, para el caso de los contextos vulnerables, sea ideal la implementación de prácticas docentes que aborden la relación interpersonal con foco en los aprendizajes emocionales de los estudiantes, para luego dar paso a nuevos saberes cognitivos (Forján y Morelato, 2018).

Por ello, es clave la lectura que realizan los docentes al medio escolar, interpretando los códigos sociales y las necesidades del contexto. Muñoz, Ajagan, Saéz, Cea y Luengo (2013), mencionan que: “adquiere una importancia fundamental la visión que el docente posea del habitus de sus alumnos, es decir el sistema de disposiciones del cual éstos son portadores, sistema que los hace actuar y reaccionar de determinada manera” (p. 132), lo que implica fundamentalmente la atención y comprensión de la estructura emocional de los estudiantes y sus familias para luego ahondar en un plan metodológico que aborde los aprendizajes escolares y, con ello, el aprendizaje integral de los estudiantes.

Con ello, el rol del docente nuevamente regresa al eje de las mejoras escolares y aborda el rol de la educación para lograr aportes sociales. Román y Murillo (2008), indican que: “las competencias profesionales de los profesores, principalmente referidas a la preparación de la enseñanza y a la organización del proceso de trabajo en el aula, se consolidan como factores importantes que inciden en lo que aprenden y logran los estudiantes” (p.45), disposición que articula los saberes del docente y el desarrollo de sus competencias en el quehacer educativo.

Esto implica delimitar la esfera de las competencias profesionales para el desarrollo de aprendizajes de grupos sociales vulnerables con la intención de atender la complejidad social y cultural de los estudiantes. Pertegal, Castejón y Martínez, (2011) indican que: “la noción de competencia profesional pretende mejorar la relación del sistema educativo con el productivo, con el objetivo de impulsar una adecuada formación de los profesionales” (p. 240), desprendidas desde la formación inicial docente, junto con las tareas propias del desempeño profesional que van modelando las tareas y funciones de los docentes.

En tanto, los requerimientos sociales y emocionales de los contextos vulnerables, requieren de la atención activa de los aprendizajes socioemocionales, con docentes que entiendan los contextos escolares e implementen metodologías que involucren los impactos pedagógicos en función de educar los saberes actitudinales, mencionados por Bisquerra (2005) como: “proceso educativo, continuo permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p. 96), lo que implica que la labor de forjar los aprendizajes socioemocionales es la clave formativa de los docentes en contextos vulnerables, a lo que añade:

La adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de

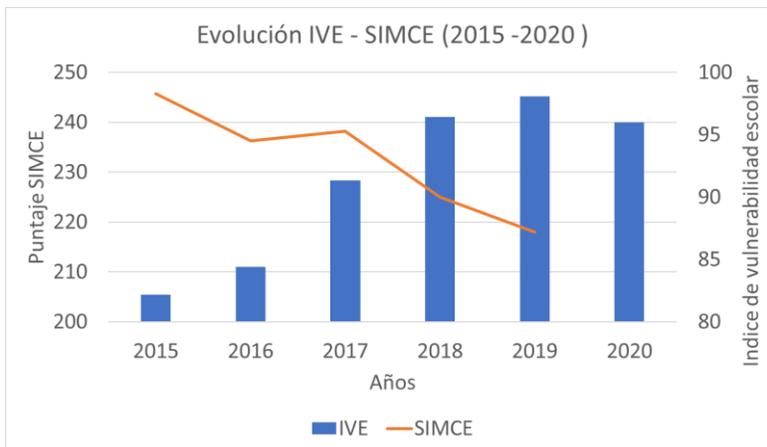
situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia (p. 97).

De esta forma las competencias de los docentes permitirían atender al equilibrio emocional de los estudiantes y asegurar el logro de los otros saberes, tanto conceptual y procedimental.

Bajo este escenario, este estudio considera como espacio de investigación una institución escolar de educación primaria, emplazada en la periferia del radio urbano de la ciudad de Talca y cuya trayectoria data de 1962. Albergando una población estudiantil cercana a los 400 estudiantes y una dotación de funcionarios de 65 personas entre docentes y Asistentes de la Educación. La institución declara la profundización de los aprendizajes sociales, definido por un proyecto educativo institucional que considera el aprendizaje socio emocional dentro de sus sellos institucionales de acuerdo a las necesidades sociales que presenta su contexto social (Eclircay, 2020).

En los últimos cinco años, la escuela ha presentado una tendencia a la baja en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), en relación a los promedios de las evaluaciones de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en los niveles de 4°, 6° y 8° básicos. Junto con la tendencia al alza del indicador de vulnerabilidad escolar en el mismo periodo definido para la medición SIMCE. La siguiente figura describe la evolución de los resultados SIMCE y el indicador de vulnerabilidad escolar durante los años 2015 al 2020.

Figura n°01. Evolución IVE - SIMCE 2015- 2019 institución escolar en estudio (Escuela 1).



Fuente: Agencia de la Calidad, 2020; JUNAEB, 2020. Elaboración propia (2020).

## 1.2 Problematización

La problemática radica en la tendencia a la pérdida de efectividad en la enseñanza para el contexto escolar, debiendo ajustar las prácticas docentes de acuerdo a saberes profesionales específicos para la realidad social y educativa, considerando la vulnerabilidad escolar como una condicionante contextual que afecta las prácticas de los docentes, el campo didáctico y metodológico de la enseñanza y la especialización del currículo en temas socio afectivos. Esto conlleva, a la determinación de un perfil de competencias profesionales para los docentes que operen el currículo de acuerdo a las necesidades de un contexto escolar vulnerable con el objeto de asegurar el impacto de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes (Zabalza, 2007).

La problemática se sitúa en la implementación de las prácticas pedagógicas y el desempeño de los docentes en la gestión de los aprendizajes escolares, cuyas competencias profesionales para contextos escolares vulnerables no se encuentran articuladas con las necesidades del medio educativo. Santelices y Valenzuela (2015) cita a la National Academy of Education (2009) el cual menciona que:

La efectividad del profesor es tan preponderante que alumnos de niveles socioeconómicos bajos que tienen la posibilidad de tener un buen profesor durante tres años consecutivos en educación primaria obtienen puntajes estandarizados que, en promedio, son equivalentes a los de un niño de clase media. Por el contrario, la mayor parte de los niños verán su aprendizaje perjudicado si tienen un profesor de poca calidad durante tres años consecutivos (p. 233).

Con ello, las estrategias de los docentes para generar el aprendizaje deben estar articuladas con las necesidades socioemocionales de los estudiantes, afianzando la estabilidad del clima del aula y los criterios de la convivencia escolar (Rendón, 2015).

Elementos que implican que los desempeños de los docentes requieran de las competencias profesionales adecuadas para impactar en las estrategias de enseñanza y aprendizajes, junto con la implementación de las políticas escolares apropiadas para cada institución, la vinculación con las redes de apoyo, el progreso de las actividades extra curriculares y el desarrollo de los afectos y los aprendizajes socio afectivos. Estas características, requieren de un docente con habilidades genéricas determinadas por el manejo de las emociones, las relaciones interpersonales, empatía y comunicación efectiva, (Mañú y Gayarrola, 2011). Los mismos autores mencionan que:

A un profesor, como a cualquiera, puede costarle escuchar porque cree que lo importante es que él hable y que el alumno escuche. Sin embargo, es vital para el maestro encontrar un feedback que le permita valorar si lo que enseña es aprendido por sus alumnos (p.71).

En esta misma línea, se debe disponer de saberes específicos que van en relación a conocimientos pedagógicos y disciplinares que se articulen con las necesidades afectiva y emocionales de los estudiantes, junto con habilidades que logren comprender las necesidades formativas de la comunidad. Espinoza, Tinoco, Sánchez (2013) los cuales disponen que: “no solo que enseñe, también debe ser alguien que sepa escuchar, que comprenda a los alumnos y los apoye en los diferentes problemas que presente en su vida académica, social o familiar” (p. 44), con el objeto que se logren aprendizajes que se armonicen entre lo conceptual y lo actitudinal.

Los efectos del desempeño de docentes en contextos vulnerables y cuyas competencias profesionales no se ajusten al contexto, ocasionan que no operen con claridad líneas estratégicas de aprendizaje actitudinal, adeudando los saberes emocionales y afectivos de los estudiantes (Román, et. al., 2008). Consideraciones que menciona García (2012) al citar a Bisquerra (2005):

Por cuanto constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales, para lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo, y sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (p. 08).

Los componentes mencionados por el autor, permitirán liderar en espacios sociales complejos, donde la participación con actores de la comunidad educativa contribuye al clima escolar, la convivencia y, por ende, a mejorar el clima de aprendizaje (Barrientos, Pericacho y Sánchez, 2020).

En tanto, otro elemento está vinculado a la deficiencia que genera el docente ante la detección de problemáticas socioemocionales, situación que genera el deterioro de las relaciones interpersonales del estudiante con sus pares, desmotivación por aprender, frustraciones emocionales y fracaso escolar (Fernández, Pintado, Conejo y Arias, 2019).

De manera conjunta, la problemática asociada a la incompetencia del docente por lograr aprendizajes en contextos sociales complejos, es reflejada por Díaz y Pinto (2017) como: “la escuela falla cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos y no compensa las limitaciones de origen familiar o social que afectan a jóvenes procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente” (p. 49). Dicho espacio, ahondaría la problemática en un contexto de fracaso y abandono escolar, ya que, es la escuela la que no logra solventar las necesidades formativas del estudiante y ésta pierde su atractivo formador, pasando desde una institución que forja los ideales de los ciudadanos a un espacio de rechazo y cuestionamiento social. Díaz, Vásquez y Díaz (2019), los cuales mencionan que: “un fenómeno contemporáneo presente en todos los niveles del sistema educativo y en numerosos países tanto desarrollados como en vías de serlo, consiste en la pérdida de sentido que los estudiantes manifiestan hacia la institución escolar y hacia

el aprendizaje” (p. 238).

### **1.3 Relevancia de la investigación**

La relevancia de la investigación se determina por definir el perfil de competencias profesionales de los docentes para que presten sus labores en contextos escolares vulnerables, y con esto, se persiga el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las políticas institucionales internas que tiene cada escuela.

Además, al contar con profesionales con competencias genéricas y específicas definidas, se asegura que su ámbito de acción se vincule a tareas y funciones que desarrollen los aprendizajes socio afectivos de los estudiantes, siendo el principal foco de atención para contextos escolares vulnerables (Salinas, De Benito y Lizana, 2014).

En tanto, se aporta a la construcción de los planes curriculares en materia de formación inicial docente y la definición de competencias profesionales articuladas con los perfiles de egreso, lo que permitirá desarrollar una actualización al diseño formativo de las carreras de pedagogía y posteriores espacios de capacitación y perfeccionamiento continuo (García, 2010), y que además, involucran a los docentes que ya se desempeñan en contextos escolares vulnerables, con el objeto de ajustar su práctica pedagógica de acuerdo a las directrices de mejoramiento continuo desprendidas de un contexto escolar vulnerable.

### **1.4 Preguntas y/ o premisas de investigación**

Para la presente investigación se pretende indagar sobre los componentes que deberían conformar las competencias de los docentes en espacios escolares socialmente complejos, para luego construir su respectivo perfil profesional. Para ello, se determina la siguiente pregunta de investigación y consecuentemente los objetivos pretendidos por el estudio.

¿Cuál es el perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables?

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo General**

Elaborar el perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables.

### 1.5.2 Objetivos Específicos

- i. Especificar las necesidades profesionales para los docentes en contextos escolares vulnerables.
- ii. Definir las competencias genéricas de los docentes en contextos escolares vulnerables.
- iii. Determinar las competencias específicas de los docentes en contextos escolares vulnerables.

La vinculación de la pregunta central de la investigación abordada como ¿Cuál es el perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables?, requiere de la especificación de las necesidades profesionales de acuerdo a las dimensiones en la que debe operar un docente en contextos escolares complejos (Jofré, 2009; Villarroel y Bruna, 2017; Forján et. al., 2018).

En tanto, la determinación de las competencias genéricas y específicas permitirá determinar los saberes y habilidades que debe contar el docente para la construcción de las competencias y posterior definición del perfil profesional (Hawes y Corvalán 2005).

## Capítulo II. Revisión de la literatura

### 2. Rol docente en los aprendizajes

#### 2.1. Las prácticas docentes en los aprendizajes escolares.

La determinación de las prácticas docentes son entendidas como los quehaceres que realiza el profesional para el desarrollo de los aprendizajes en sus estudiantes. Cañedo y Figueroa (2013) citan a Fierro, Fortuol y Rosas (2000, p. 21) y la definen como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro (p.03).

Esto implica que la vinculación de los elementos didácticos, evaluativos y metodológicos que aplica el docente para lograr los objetivos de aprendizaje y aborden la complejidad de la tarea educativa y su función pedagógica, logre tener sentido para la gestión de nuevos aprendizajes escolares.

Esto conlleva al análisis del docente y su práctica profesional como elementos importantes para dar un primer paso en la reflexión de los dilemas de aprendizaje en los diferentes contextos escolares, posicionando al docente dentro del núcleo pedagógico y cuyo rol es observado como determinante para la interacción de éste con los estudiantes y los contenidos como el escenario de aprendizaje (Elmore, 2010). El mismo autor, lo menciona como “el núcleo pedagógico constituye el ancla de la práctica de las juntas pedagógicas y de cualquier escuela o proceso de mejoramiento educativo en los distritos” (p. 18), ya que permite orientar el proceso de adquisición de saberes y desencadena la tarea educativa del docente como mediador del proceso escolar.

En tanto, el desarrollo de las prácticas docentes, define la función de los profesores ante el proceso de aprendizaje e incluye los espacios reflexivos para que actúe de acuerdo a su contexto escolar y ejecute sus debidas competencias profesionales. García, Loredo y Carranza (2008), lo mencionan como: “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p.10), cuyos quehaceres pedagógicos exteriorizan las habilidades y saberes del docente en favor de la actividad de aprendizaje, lo que involucra asignar relevancia a las competencias profesionales del docente.

Para el caso de Chile, las prácticas docentes están normadas por el Marco para la Buena

Enseñanza, el cual entrega las directrices que debe tener un docente para el desarrollo de sus quehaceres pedagógicos en función de alcanzar la efectividad de los aprendizajes, a lo cual, su distribución, es atendida en cuatro dimensiones, comprendidas en la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente de aprendizaje, la inclusión en el aprendizaje de todos los estudiantes y, por último, la responsabilidad profesional (Mineduc, 2008), directrices que aportan a la construcción de los aprendizajes, y con ello, el campo de acción de un docente en el sistema escolar chileno.

La finalidad del Marco para la Buena enseñanza es entendido como el protocolo técnico que debe ejecutar el docente para dar un sentido de efectividad a su práctica docente, lo cual es definido por CPEIP (2020) como:

Cumple el propósito de ser un estándar para la enseñanza, pues identifica el conjunto de prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizaje en los estudiantes. Explicita lo que todo docente debe saber, saber hacer y el modo de ser, abordando tanto las responsabilidades que el maestro asume en el aula, como aquellas que debe cumplir en su comunidad escolar (S.p.).

Lo que implica entregar una directriz que modela las tareas y funciones a las que debe responder el docente para el desarrollo de los aprendizajes, y con ello, los lineamientos de un perfil profesional para el desarrollo de actividades de aprendizaje en los diferentes contextos escolares.

### **2.2.1 Elementos que componen la vulnerabilidad escolar**

La definición de vulnerabilidad escolar es abordada como la desventaja en la que se encuentra o un grupo de personas para acceder de manera equitativa a los elementos que aseguran el desarrollo y el crecimiento cultural, social y económico de acuerdo a los estándares de desarrollo humano que presenta la sociedad actual (Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Vizcarra, 2013). Por otra parte, Forján et. al. (2018) citan a Golovanevsky (2007) el cual menciona que: “el resultado de una relación dinámica entre los recursos que facilitan el desempeño del individuo en la sociedad y los requerimientos de las estructuras de acceso al bienestar brindado por el mercado, el Estado y la comunidad” (p. 278), aportan como eje principal el acceso a las oportunidades, recursos y tareas que presenta la sociedad en su conjunto para el desarrollo de los individuos y que logra identificar a un sector de la población carente y cuyas condiciones no lo presenta en el mismo escenario de desarrollo que el resto de la sociedad.

Bajo este precepto de vulnerabilidad, los componentes descritos por Díaz, et al., (2017) mencionados como: “el deterioro de la calidad de vida, la inestabilidad económica, la pobreza de amplios sectores de la sociedad, la fragmentación social y la precariedad en los sistemas defensivos de la población ante los riesgos” (p. 48), son parte de las aristas que altera el desarrollo de la población menos favorecida y que requiere de la intervención de políticas

públicas que favorezcan el crecimiento equitativo de todos los actores de la sociedad.

En Chile, de acuerdo a las políticas públicas que abordan el concepto de la vulnerabilidad desde el sistema escolar, son abordados por los indicadores que entrega la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), los componentes que definen la vulnerabilidad escolar se construyen a través del Sistema Nacional de Asignación con Equidad, el cual utiliza un mecanismo definido por la JUNAEB (2020) como:

Permite identificar distintos grupos dentro de la población de estudiantes de educación básica y media de establecimientos municipales o particulares subvencionados del país, de acuerdo al nivel de vulnerabilidad que presentan. Así, la población identificada como vulnerable queda clasificada en 3 prioridades, siendo la primera prioridad el grupo que reúne a los estudiantes con riesgos principalmente socioeconómicos, la segunda prioridad un grupo con menor vulnerabilidad socioeconómica pero que además presenta riesgos socio-educativos asociados a problemas de rendimiento escolar, asistencia o deserción del sistema educacional, finalmente, la tercera prioridad reúne a estudiantes con el mismo nivel de vulnerabilidad socioeconómica que la segunda prioridad pero que no presenta problemas como los identificados en la segunda prioridad (S.p.).

Determinación de la vulnerabilidad que se ajusta a criterios cuantificables y en función mayoritariamente de aspectos socioeconómicos, de rendimiento y abandono escolar. Situación que no aborda todos los componentes que interactúan en el desarrollo educativo del estudiante durante su trayectoria escolar, debiendo abordar la medición de otras variables previas por medio del Índice de Vulnerabilidad Multidimensional (IVM) a partir de la correlación de variables que representan las dimensiones o factores más relevantes de un concepto de vulnerabilidad no observable, según la trayectoria escolar del estudiante (JUNAEB, 2020).

Para abordar desde otras directrices la complejidad social, el Índice de Vulnerabilidad Multidimensional se aplica anualmente y de forma censal a los estudiantes de prekínder, kínder, 1° básico, 5° básico y I° Medio en establecimientos que reciben subvención del Estado de Chile. Junto con la obtención de la base de datos de entidades públicas como: Ministerio de Educación (Mineduc), Ministerio de Desarrollo Social (MDS), Servicio de Registro Civil e Identificación (SRCeI), Fondo Nacional de Salud (FONASA), Servicio Nacional de Menores (SENAME), Sistema Nacional de Información Municipal (SINIM), Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Además, la obtención de información para determinación de la vulnerabilidad de los estudiantes, proviene, además, de la encuesta aplicada anualmente a las familias de los estudiantes, donde se obtiene el 70% de los datos para la construcción de los indicadores de vulnerabilidad.

Con todos estos antecedentes que acercan hacia la problemática de la vulnerabilidad escolar, se implementan políticas educativas que operan desde la escuela para contrarrestar los indicadores de inequidad y disfuncionalidad en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la cual la ley SEP es una propuesta legislativa que subvenciona los espacios

escolares carentes de recursos para instalar espacios de mejora escolar y que requirieren de profesionales que cuenten con los saberes adecuados para la gestión de los recursos financieros y pedagógicos, atendiendo a una población estudiantil que demanda de la profundización en materias sociales y afectivas.

### **2.2.2 Necesidades educativas en contextos escolares de vulnerabilidad escolar.**

La vulnerabilidad escolar presenta dilemas de formación para los estudiantes que se encuentran en este contexto, debiendo condicionar las políticas escolares para abordar los aprendizajes de los estudiantes de manera equitativa en comparación con el resto del sistema escolar. Peña, et. al., (2018) mencionan que: “podrían ser entendidos como entes pasivos y no agentes de sus procesos de aprendizaje” (p. 142), lo que indica la primera coyuntura a la condición de vulnerabilidad y que se refleja en la determinación de emparejar las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes en dicha condición.

Otro factor que se involucra en un contexto escolar vulnerable, actúa frente a la necesidad de retención de los estudiantes al sistema educativo, con una tendencia al fracaso escolar y posterior pérdida de adhesión a la escolaridad. Escudero (2011) lo entiende como:

El fracaso, por lo tanto, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría (p. 01).

Situación que requiere de la activación de planes de contención social, económica y educativa para superar las barreras de permanencia al sistema escolar y que acrecientan las desventajas en materia de salud, vivienda, previsión y otras aristas de desarrollo.

Para este escenario, la escuela cumple un rol clave en la construcción de oportunidades que se enfoquen en el logro de aprendizajes no importando la condición de vulnerabilidad, sino que más bien, el aporte a la implementación de políticas que mejoran las condiciones de acceso a la tecnología y los recursos educativos como una primera etapa de acercamiento a la cobertura de las necesidades en contextos escolares vulnerables, acerca a la escuela a su rol social y eje transformador de los cambios pretendidos por el país. Díaz et. al., (2017) mencionan que: “la escuela falla cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos y no compensa las limitaciones de origen familiar o social que afectan a jóvenes procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente” (p.48), ya que esta tarea es clave para responder a las necesidades formativas de los estudiantes y generar un vínculo de desarrollo con todos los agentes que componen su contexto familiar.

En consecuencia, la labor que cumple la escuela se comporta como una actividad que sobrepasa la mera tarea formadora en materia cognitiva y académica, sino que su rol en

contexto escolares vulnerable debe ahondar en aspectos que apunten a la construcción de aprendizajes integrales con foco en lo valórico y social. Situación que tendrá como objetivo el desarrollo de formar ciudadanos integrales y cuyos vínculos positivos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales y logren mejoras concretas en sus entornos personales, familiares y comunitarios (Uriarte, 2006).

### **2.2.3 El rol docente en la vulnerabilidad escolar y los aprendizajes socio emocionales.**

El rol del docente en los contextos escolares vulnerables responde las tareas de acercar los aprendizajes con la intención de solventar las barreras sociales y emocionales de los estudiantes y sus familias, lo que implica una tarea formativa que profundiza la labor docente en la determinación de un individuo capaz de impactar en su medio y fortalecer su participación social. Salinas, et. al., (2014) mencionan que: “la tradición pedagógica dice que los docentes deben ser buenos en tres aspectos básicos: conocimiento sobre la propia disciplina, conocimiento pedagógico y tener buenas cualidades personales que determinen el ejercicio docente” (p. 147). Estas condiciones enfrentan una primera barrera para la adquisición de aprendizajes que restringen el acceso de los estudiantes a la construcción de los aprendizajes ciudadanos, culturales y cognitivos aumentando la brecha de desigualdad y calidad en los procesos escolares.

Otro rol que debe cumplir el docente en un contexto de vulnerabilidad, está en función del desarrollo social de los estudiantes, considerando que el espacio comunitario donde habitan estaría marcado por la segregación y la carencia de componentes culturales y económicos (Barrientos, et. al., 2020). En este contexto, es la escuela la gestora de las mejoras sociales, asociando el rol del docente como mediador directo de aprendizajes actitudinales y emocionales que se ven reflejado en los aprendizajes comunitarios de los estudiantes y que, para ello, el docente se debe presentar como un modelo que oriente e inspire aprendizajes sociales.

De igual forma, los aprendizajes que se enfocan en las emociones es una tarea orientada por el docente y debe coordinar los aprendizajes cognitivos disciplinares propios del currículo, junto con las necesidades emocionales expresadas o detectadas en los estudiantes. Romero (2007) indica que: “emociones y sentimientos nos remiten a componentes básicos del comportamiento humano. A través de ellos conformamos nuestra identidad y nos vinculamos al mundo y a los demás. Constituyen una dimensión esencial en el desarrollo humano” (p. 106), además, Calderón, González, Salazar y Washburn, (2014) indican que:

La educación emocional busca que las personas tengan las herramientas necesarias para conocer, expresar y manejar sus propias emociones y las de las demás personas, de manera que estas no afecten sus vidas y que, por el contrario, promuevan el bienestar personal y social (p. 04).

Para luego enfocar los recursos de enseñanza en la adquisición de habilidades emocionales

que logren un acercamiento a los conocimientos de fondo que son pretendidos por el currículo.

Por último, la integralidad de la formación del estudiante es una tarea no exclusiva del docente en contextos vulnerables, pero que si tiene la inmediatez dentro de su labor, ya que aborda los diferentes saberes que aborda el currículo y persigue la instrucción del estudiante carente de códigos sociales, culturales y económicos idóneos para la convivencia comunitaria y el desarrollo igualitario frente a los demás sectores de la sociedad. Mena (2019) menciona que:

Formar en habilidades socio afectivas y éticas refiere a un proceso educativo intencionado y sistemático que permite la interacción social en el marco de una cultura deseada y de los valores que se estiman. Mejorar la convivencia requiere no sólo organizarla y establecer acuerdos, sino también formar en las habilidades socio afectivas y éticas que permiten comportarse dentro de ese marco de convivencia. (p. 01).

Labor que el docente en este tipo de contextos requiere intencionar con mayor énfasis, ya que está presente la complejidad social, la segregación y la carencia socio afectiva como parte de la problemática central de los contextos escolares vulnerables (Pino y Montanares, 2019).

## **2.3 Perfil de competencias docentes**

### **2.3.1 Determinación de las necesidades formativas**

La determinación de las necesidades formativas es entendida como la situación que construye las realidades donde opera el individuo, ejecutando todos sus saberes para un contexto determinado. Lara, Benítez, Pérez, Sánchez y Carballosa (2014), mencionan que: “las necesidades son vistas como diferencias medibles entre una situación actual y otra deseada, o sea, la determinación de los verdaderos problemas para definir ciertas alternativas de solución” (p.227). Esta relación que generan los autores, dispone otro componente de la determinación de necesidades, derivada del modelo colegial comunitario, mencionado por Molina (2001) como el “desarrollo de planes para detectar las necesidades priorizadas, determinar el reparto de presupuesto de acuerdo con las necesidades establecidas y priorizadas, analizar el beneficio y los costes de cubrir las necesidades” (p. 154), definiendo los componentes y los elementos centrales de la determinación de necesidades formativas.

Otra elemento estaría asociado a la proyección del profesional en el contexto laboral, lo que implicaría asegurar el logro en el desarrollo de sus funciones y tareas, a lo que Gutiérrez (2006) entiende como la determinación de necesidades formativas deben responder a “las competencias –y por tanto el Perfil de Egreso– deben dar respuesta, en su conjunto, tanto a

las necesidades del mundo empleador como, también, a las necesidades de excelencia previstas por los académicos, considerando para ello el estado del arte de la profesión” (p. 39), cuya detección de necesidades formativas definiría el área de proyección laboral del profesional.

Esta relevancia para determinar las necesidades profesionales de los docentes en determinados contextos, se delimita por la complejidad de los entornos escolares actuales, situación que requiere especializar a los profesionales de la educación en funciones y tareas definidas para asegurar la construcción de aprendizajes y dar respuestas a las necesidades formativas que el sistema escolar requiere (Galvis, 2007).

Otro elemento a considerar en la determinación de las necesidades profesionales, es la programación de formación que requieren los docentes para su desempeño en contextos escolares determinados, estructurado desde la formación inicial docente hasta la etapa de perfeccionamiento y capacitación continua a la que Rodríguez (2017) entiende como la formación de los docentes en el contexto laboral:

La capacitación en las organizaciones educativas, son fundamentales para el cumplimiento de las necesidades y expectativas de sus clientes (estudiantes y padres de familia) pues al otorgar un servicio de calidad con docentes que presentan las habilidades y conocimientos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, provocará que los estudiantes vean su desarrollo profesional como un deseo de superación personal, mejoramiento de calidad de vida y mejores oportunidades laborales, es decir, un docente bien capacitado es señal de estudiantes bien preparados (p.145).

Para la determinación de las necesidades es necesario recurrir al análisis de diferentes fuentes que entregan información sobre los elementos que se pretenden mejorar. En tanto, las necesidades pueden ser detectadas a nivel personal como institucional, lo que requerirá de instancia que entreguen una mayor especialización para abordar las mejoras detectadas en las necesidades. Diz (2017) cita a Montero (1987) el cual menciona que: “las necesidades formativas del profesorado como “aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza “(p.10) y que encomiendan su atención para no afectar el eje central del núcleo pedagógico representado por el docente y los estudiantes.

Por otra parte, el mismo autor hace la definición de modelos para determinar las necesidades formativas que en esta misma línea, los criterios de Witkin y Altschuld (2000), se especializa en la determinación de necesidades formativas en el contexto escolar y el cual se efectúa en una primera fase pre – evaluativa, cuyo descriptor está asignado a la organización de la información. Para un segundo paso, se plantea una fase evaluativa, la cual consiste en la recogida de datos desde diferentes fuentes de información y, por último, la fase post – evaluativa, la cual radica en la priorización de necesidades y posterior propuesta de soluciones.

### 2.3.2 Conceptualización de las competencias

El rol de las competencias proviene del mundo industrial y sus efectos se esperan en el desarrollo de tareas y funciones en áreas productivas de la sociedad, acercando el aseguramiento de la calidad en los procesos productivos y la eficiencia de los recursos. Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2016) aportan al mencionar que: “lo que las empresas necesitan son personas con iniciativa y capaces de tomar decisiones a nivel local, para enfrentarse a situaciones imprevistas. Lo que se examina entonces es el trabajo de ejecución” (p. 23). Escenario que vincula el desarrollo de tareas en un contexto determinado y que requiere de la puesta en marcha de los diferentes saberes que posee el individuo.

Otra referencia conceptual del término recurre no tan solo al mero acto de realizar una tarea o acción en un proceso determinado, sino que conlleva la reflexión previa y el posterior análisis para mejorar los procesos productivos y desencadenar avances en los componentes reflexivos del individuo. Tobón (2015) lo menciona como:

Con frecuencia prima en las competencias la orientación hacia el hacer, sin reflexión crítica ni investigación. Y esto a veces se da en todos los planos, desde el diseño del currículo, en el cual el proceso tiende a quedarse en lo instrumental y operativo, hasta la misma formación, en la cual se privilegia lo práctico sobre la comprensión y apropiación teórica (p.81).

Con ello, el concepto de competencia no se remite al mero hecho de ejecutar una acción, sino que requiere de un proceso reflexivo que construya y organice previamente los saberes del individuo para luego aportar a su área de desempeño desde la activación de los saberes. Para Tardif (2008) es “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos” (p. 02), y que Le Boterf (2000) en Jabif (2010) mencionando como “el conjunto de recursos personales que la persona tiene que combinar y movilizar para manejar eficazmente las situaciones profesionales claves” (p. 10), cuyos elementos alinean a las habilidades y recursos que deberían tener los docentes para su desempeño en un espacio escolar complejo.

Otro componente de las competencias, se determina por la ejecución de ciertas tareas en un contexto definido y cuya aplicación de los saberes se sitúa de acuerdo a los requerimientos del espacio de acción de acuerdo a las funciones y tareas de la persona, lo que involucra colocar en ejecución las competencias adquiridas. Castro (2004) “son en definitiva una amalgama entre aptitud, experiencia y pericia que se expresa de modo concreto en la resolución de una situación-problema en particular” (p.123) y que requiere del reconocimiento del individuo para utilizar las herramientas necesarias en favor de la operación de la competencia.

Frente a la especialización de las competencias y la determinación de técnica de cada uno de sus componentes, se desprenden las competencias genéricas como las habilidades generales

requeridas para atender al desarrollo de las competencias en un contexto determinado. El mismo autor, las define como “a medida que se avanza hacia la consideración de las competencias en su forma más general, en tanto habilidades requeridas para resolver aspectos de cualquier tarea o situación, se habla de competencias genéricas” (p. 03), apuntando al diseño de experiencias generales y que se involucran con la manera de actuar de las personas en los contextos ciudadanos, valóricos y personales. Villardón (2015) las expone como: “están relacionadas con cualidades que se asocian a la formación universitaria e incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes consideradas valiosas en la sociedad del conocimiento” (p. 17), relación que permite la convivencia y desarrollo del individuo en su medio social y que son clave para la construcción de las dimensiones del docente que opera en contextos escolares vulnerables desde el dominio de competencias afectivas, sociales y personales, ya que requieren de los saberes formados en los espacios más íntimos del individuo.

Por otra parte, el acercamiento de las competencias al desarrollo de funciones determinadas en los diferentes sectores productivos, requiere de la especialización de competencias específicas que se ajusten a saberes acotados para ser requeridos en un determinado contexto o situación. Tobón, et, al., (2006) señalan que “son propias de cada profesión y le dan identidad a una profesión” (p. 106). Descripción de las competencias que devela los saberes de las personas en su contexto definido y que requiere de la capacitación o entrenamiento delimitado para abordar las competencias específicas (Gutiérrez, 2006). Esto conlleva a la orientación de los docentes en espacios escolares vulnerables con ciertas competencias específicas que deben ser abordadas desde las necesidades del medio escolar para favorecer los aprendizajes de los estudiantes y que su desarrollo se asuma desde su formación inicial docente y posterior perfeccionamiento en su espacio laboral.

Para el proyecto Tuning para Latinoamérica (2007), se propone delimitar las barreras entre la escuela y las familias, por medio de una relación de aprendizaje que involucre los conocimientos cotidianos, el académico y el científico. De esta forma, se fusionan los saberes y se aporta a la formación integral de los individuos, tarea que involucra al docente a liderar los procesos educativos, no tan solo en espacios escolares complejos, sino que más bien en todo su actuar profesional, debiendo matizar la complejidad de los afectos sociales con los saberes conceptuales y procedimentales que considera el currículo escolar.

### **2.3.3 Estructura de las competencias**

La estructura de las competencias se remite a la interacción de los saberes vinculados a lo conceptual, definido como la carga de información y conocimientos que tiene un individuo, a los saberes procedimentales, mencionados como los saberes con los que cuenta la persona para ejecutar de manera correcta y oportuna las diferentes tareas y, por último, los saberes actitudinales o valóricos, que comprende la exposición de las habilidades y capacidades valóricas para su interacción con el medio social. Estos saberes son vinculados de manera asociativa para operar en un contexto y estándar determinado.

Entonces, una competencia responde a la estructura donde se vincula el análisis de las tareas y la construcción de los saberes, donde las aptitudes y habilidades según Díaz (2006) se encuentran relacionadas. El mismo autor hace mención a que la estructura de la competencia está indicada por una acción inicial descrita en un verbo que indica cual es la tarea que debe ejecutar el individuo en un contexto de calidad determinado, cuya estructura responde a las necesidades que tendría un docente en un espacio escolar vulnerable y que requiere de la operación de habilidades específicas e indicadas en el área de lo socio emocional. Lo anterior, validado por el autor al mencionar que “el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales” (p.13).

En tanto, para el diseño de una competencia, ésta debe comenzar con un verbo que indica una acción o actividad ejecutable por el individuo, para luego abordar el objeto conceptual que abordará dentro de su competencia, enmarcado en una finalidad de la acción, para luego terminar con un estándar o condición donde se movilizará la competencia (Tardif, 2008). Estos elementos permiten entender la puesta en marcha de los diferentes saberes que posee el individuo al servicio de una acción que permite la vinculación reflexiva en un contexto determinado y, que, para el caso de un docente en un espacio escolar vulnerable, requiere abordar su práctica pedagógica con la intención de impactar en los aprendizajes superando las barreras de segregación y complejidad social.

### **2.3.4 Diseño para construir perfiles por competencias**

Para la puesta en marcha de las competencias del orden genéricas y específicas en un contexto determinado, se dispone de un perfil de competencias que delimita los requerimientos necesarios para abordar las tareas y funciones del cargo, asegurando la calidad y compromiso de éstas y que para el caso de una escuela vulnerable, debe disponer de un perfil profesional para sus docentes y funcionarios, acotando los saberes y el campo de acción en el que deben participar los profesionales de la educación. Para Galvis (2007), es “el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” (p.13). Aludiendo a los criterios definidos por la propia organización escolar para acercar los aprendizajes de los estudiantes a su realidad escolar.

Esto indica que es la propia comunidad escolar la que aborda los lineamientos del perfil profesional con los ajustes en sus tareas y funciones. Hawes, et. al., (2005) menciona que: “el conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como “tal” profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente” (p. 13), lo que aporta a la validación del perfil profesional por parte del espacio donde interactúa el profesional.

En cuanto a los modelos para el diseño de perfiles profesionales, existe una estructura que responde a la relación entre el mundo profesional, el mundo académico y el mundo laboral, interacción entre estos espacios que permite determinar cuáles son las necesidades de operación de un profesional determinado y que dispone de las condiciones para el desarrollo de sus competencias. Esto implica involucrar en el escenario de elaboración del perfil profesional a los agentes que participan en el contexto profesional y que perciben del desarrollo de las competencias y despliegue de los saberes necesarios (Gutiérrez, 2006).

Por otra parte, Hawes, et. al., (2005) determina que la estructura de un perfil profesional se involucra con el diseño de áreas de competencias, generando la apertura a nuevos contextos donde operen los saberes de los individuos y con ello, se acrecienta la complejidad de las competencias, entendida como: “en primero lugar como una realidad dinámica y móvil, que está en permanente cambio y ajustes en relación al entorno y sus variaciones” (p. 14). Además, el perfil se dimensiona en el dominio de competencias que van conglomerando los saberes y líneas de acción del profesional.

Ambos modelos consideran la participación de agentes externos en la construcción del perfil profesional y que además son parte de la interacción profesional. Que para el caso de los docentes en contextos escolares vulnerables su perfil se va a determinar desde la experiencia de los propios docentes que ejecutan sus labores en contextos de complejidad escolar, incorporando una línea teórica, proveniente de los lineamientos ministeriales que son aportados por el Marco para la Buena Enseñanza y otros referentes teóricos que persiguen la construcción de aprendizajes efectivos en espacios escolares carentes y complejos.

### **2.3.5 Dimensiones del perfil docente para contextos escolares vulnerables**

El ámbito de acción de las competencias de un docente en contextos escolares vulnerables se remite al desempeño en dominios de competencias agrupadas en dimensiones que se desprenden desde las necesidades formativas, sociales y culturales del medio escolar. Descripción que alude a las dimensiones pedagógicas, afectivas, sociales y personales del docente (Galvis, 2007; Jofré, 2009; Villaroel et. al., 2017; Forján et. al., 2018), y asociadas a las necesidades del contexto de vulnerabilidad social (Escobedo y Arteaga, 2016; Ferrada, 2017; Carrasco, Pérez, Núñez, 2015; Fernández, García y García, 2019; Walker y García, 2019; Díaz, et al., 2017).

Desde esta definición de dimensiones para contextos escolares vulnerables, se pretende una mejora en las intervenciones pedagógicas por parte de los docentes, ya que cuentan con los saberes necesarios para abordar las necesidades del contexto. Touriñán (1991) expone que:

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy

diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común (p. 18).

Escenario técnico pedagógico que dispone de los lineamientos necesarios para la especialización de los aprendizajes y la función clave del rol docente en la determinación del proceso de enseñanza (Gómez, 2013).

El desarrollo de las competencias docentes en contexto escolares vulnerables, requiere de la operación de tareas específicas que apunten a la construcción de vínculos afectivos entre sus estudiantes y familias, no perdiendo el sentido y rigurosidad académica del proceso pedagógico. Concepción, Cruz y González (2015) citan a Correa (2009, p.148) el cual menciona que: “el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico, desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal, con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad” (p.03), situación que dirige al docente a trabajar en una dualidad de tareas que tensionan los saberes docentes por cumplir desde el espacio pedagógico y la formación afectiva del estudiante.

Para la dimensión pedagógica el docente en un contexto vulnerable requiere de la articulación de los saberes pedagógicos con la carga emocional y valórica de los estudiantes, consideración esencial para el logro de los aprendizajes, ya que, en un contexto vulnerable, lo importante es el aprendizaje pragmático en los estudiantes, donde puedan utilizar de manera cercana y concreta lo adquirido, prestando una utilidad a sus problemáticas socio emocionales y afectando a su contexto personal y familiar, lo que implica entregar utilidad y sentido a la actividad escolar con el objeto de afianzar su apego a la escolaridad (Fiabane y Yañez, 2008). En tanto, Jaramillo, Sánchez y Tepud (2008) menciona que:

Aparte de ser un docente capaz de leer e interpretar contexto debe re- pensar y aprender a des-aprender que cada niño en su condición es diferente y debe de analizar la representación social que se tengan de los alumnos y su práctica pedagógica (p. 11).

Donde la práctica pedagógica es clave para comprender el fenómeno de aprendizaje en un contexto social vulnerable y que requiere de la reflexión del docente sobre la estructura del currículo prescrito en favor de la determinación de los aprendizajes esenciales para sus estudiantes (Castro, Mardones, Ortiz y Quiroga, 2013).

En relación a la dimensión afectiva el docente debe disponer de los saberes para la construcción de un clima formativo en materia afectiva, incluyendo el control de su propia emocionalidad. Calderón et. al., (2014) menciona que: “aprender a gestionar sus emociones para así poder guiar a los alumnos para que puedan gestionar las suyas, contagiar actitud, trabajar conjuntamente con los alumnos, padres y madres y administraciones locales” (p. 25), cuyas condiciones requieren en un primer paso de la estabilidad emocional del docente para luego posicionar su rol como formador y ser un referente emocional para la comunidad

escolar.

Además, la dimensión social es una respuesta a las necesidades comunitarias que presenta un espacio escolar vulnerable. Por su parte, el docente debe intencionar los aprendizajes sociales como una actividad que se vincule con los saberes conceptuales y opere a través de la reflexividad del contexto social de sus estudiantes. Calderón et. al., (2014), describe que un docente debe “invitar al compromiso social de los alumnos haciéndoles conscientes de que ellos pueden hacer un mundo mejor, estimular el respeto al medio y los seres que lo comparten con nosotros” (p. 26). Esto se asocia al compromiso vocacional que tiene el docente y su rol de mediador de los aprendizajes afectivos. A lo que Alfaro, Gamboa, Jiménez, Martín, Ramírez y Vargas, (2008) disponen que “es una de las variables fundamentales que intervienen en la interrelación estudiantes-docentes e incide en la dinámica del proceso educativo y, por tanto, en su calidad” (p. 39), como un componente de vinculación entre los docentes y sus estudiantes.

Frente a la dimensión de personalidad del docente, este debe disponer de saberes que reconozcan las necesidades de su contexto escolar y permita la configuración de mejoras desde su práctica profesional y que un componente principal es la estabilidad emocional del docente y su capacidad de resiliencia frente a situaciones de complejidad que se enfrenta en un contexto escolar vulnerable (Prieto, Mijares y Llorent, 2015). Otro valor considerado para la dimensión de la personalidad del docente para un contexto escolar vulnerable, es la asertividad del docente frente a su práctica, a lo que los autores mencionan al “configurar, por tanto, como una competencia interpersonal deseable en el perfil del buen docente, ya que, además, como cualquier otra habilidad de interacción social, contribuye al bienestar psicológico de profesores y alumnos, así como a un aprendizaje de calidad” (p. 136), aptitudes y saberes que los docentes deben gestionar para su desempeño en un contexto escolar complejo.

La definición de las cuatro dimensiones donde opera el docente en un espacio escolar vulnerable lo posiciona como un profesional que requiere de experticia en su formación académica en función de liderar los procesos curriculares de acuerdo a las necesidades contextuales de sus estudiantes, operando didácticas de enseñanza que intencionen el interés por aprender y lidere un clima de aula propicio para el aprendizaje sistematizado, pero a la vez diferenciado de acuerdo a la realidad de cada estudiante (Jofré, 2009).

## Capítulo III. Marco metodológico

### 3.1 Paradigma

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, cuyo modelo define la comprensión e interpretación de la realidad y significados del fenómeno, lo que implica construir los significados de la realidad observada en un escenario que Flick (2013) dispone como: “tratan de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen a los que les sucede en término que sea significativo y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (p. 13).

Este enfoque, considera la construcción social como una etapa resultante de las interpretaciones subjetivas propias del modelo de investigación, atendiendo a los significados que le otorgan las personas que protagonizan el fenómeno. Desde la perspectiva de Pérez (2001) “el modelo interpretativo busca que el investigador logre relacionar el fenómeno estudiado con la realidad que impera en el contexto, buscando elementos que interpreten y respalden el proceso de construcción del conocimiento” (p. 25).

La relación del problema de estudio y los objetivos de investigación se ajustan al paradigma seleccionado, ya que define la construcción e interpretación de la realidad social frente a las percepciones que entregan los participantes sobre las competencias profesionales idóneas con las que debe contar un docente para su desempeño en contextos escolares vulnerables, entendiendo que la metodología de investigación se articula con la experticia de los informantes los cuales construyen la realidad y entregan significado al contexto y al fenómeno en estudio.

Por otra parte, se vincula en la investigación el paradigma positivista, el cual busca explicar, predecir y controlar los fenómenos que se presentan en el estudio (Bisquerra, 2009), atendiendo a encontrar las relaciones casuales del objeto de estudio.

Para esta investigación, el paradigma positivista aporta a la descripción de las variables que determinan las necesidades profesionales de los docentes para su desempeño en contextos vulnerables, lo que aporta con información que se resta al estado subjetivo del investigador, aportando validez y confiabilidad. Pérez (2004) indica que: “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, presentando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos” (p. 33).

### **3.2 Enfoque o tipo de investigación**

Esta investigación es de tipo mixta con el fin de mejorar el sentido de comprensión del fenómeno estudiado, enfocando la investigación desde la teoría fundamentada para la variante cualitativa, la cual pretende construir la realidad desde las vivencias empíricas de los protagonistas de la investigación. Flick (2015) menciona que: “parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudios y se interesa de las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y en el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (p. 20).

Además, la investigación se aborda desde el enfoque cuantitativo donde la descripción del fenómeno sigue un patrón predecible y estructurado que pretende la búsqueda de la mayor objetividad, lo que resta la percepción del investigador, sus creencias, ánimos y tendencias, para resguardar el proceso investigativo (Hernández y Mendoza, 2018). Esto pretende interpretar el fenómeno, mediante un análisis racional y objetivo, permitiendo que el investigar pueda plasmar la información mediante números (Pimienta y De la Orden, 2017).

Ambos enfoques aportan a la construcción de la realidad del fenómeno, lo que Flick (2013) comenta como: “las distintas perspectivas metodológicas se complementan mutuamente en el estudio de un problema, y esto se concibe como la compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual” (p. 280). Relación que complementan el tipo cuantitativo y cualitativo, apuntando a las falencias de alcance y profundidad que tiene cada método, Gómez (2016) señala al respecto:

Primero asume, a grandes rasgos, que la mejor forma de aproximarse a la verdad, conservando la objetividad, es mediante el conteo y análisis estadístico de la información. El segundo sostiene, de manera general, que esto no permite una captación completa del fenómeno que se está investigando, por lo cual es necesario indagar de otra manera, intentando descubrir la esencia misma del fenómeno, utilizando la reflexión permanente y la interpretación de lo observado (p. 69).

Por lo tanto, ambos enfoques no se excluyen el uno del otro, sino que, aportan a mejorar la confiabilidad y validez de la investigación.

### **3.3 Alcance de la investigación**

El alcance de la investigación es de carácter descriptivo, orientado a describir el fenómeno, el contexto y los actores que se involucran en la problemática, Hernández, Fernández y Baptista (2010) indican que: “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objeto o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80).

Lo que pretende generar una representación simbólica con las características de los sujetos analizados, construyendo el proceso de interpretación con mayor detalle del fenómeno en estudio.

Para el caso de este estudio, se especificarán las propiedades alusivas a las competencias profesionales que deben tener los docentes para asegurar los aprendizajes de los estudiantes en contextos escolares vulnerables.

### **3.4 Diseño de investigación**

El diseño de esta investigación se define como no experimental del tipo de estudio de caso (Gómez, 2016). El mismo autor señala que: “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que hacemos es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (p.92), escenario que permite un rol no participante por parte del investigador, asumiendo la observación del fenómeno en estudio.

Por otra parte, el estudio aborda las realidades de un grupo específicos de instituciones escolares, cuyo patrón común se describe sobre el indicador de vulnerabilidad escolar, lo que define el diseño de la investigación de tipo estudio de caso, determinado por la descripción de la realidad desde un elemento o contexto en específico. En esa perspectiva, Stake (2013) señala que: “pretendemos lograr una mayor comprensión del caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad de, su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos” (p.26).

En tanto, según la temporalidad de la investigación es de corte transversal (Gómez, 2016), ya que la recolección de datos se realizó sólo una vez, por medio de un cuestionario y el instrumento DACUM el cual organiza funciones y tareas para un determinado cargo.

### **3.5 Contexto de la investigación**

La investigación se contextualiza en una institución escolar pública que imparte educación primaria perteneciente a la Ilustre Municipalidad de Talca, Región del Maule. Su población estudiantil, es de 400 estudiantes, quienes presentan un indicador de vulnerabilidad escolar del 96%, definido por la institución de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para el año 2020.

De un universo de 20 instituciones escolares de educación primaria, 11 de ellas cumplían con los criterios de selección para el estudio de acuerdo a las dimensiones descritas en la siguiente tabla.

Tabla n° 01. Criterios de selección de las instituciones escolares

<b>Institución escolar primaria</b>	<b>Ubicación Geográfica</b>	<b>Total matrícula</b>	<b>Índice de Vulnerabilidad Escolar</b>
<b>Escuela 1</b>	Urbana	391	96%
<b>Escuela 2</b>	Urbana	373	95%
<b>Escuela 3</b>	Urbana	165	95%
<b>Escuela 4</b>	Urbana	138	94%
<b>Escuela 5</b>	Urbana	216	94%
<b>Escuela 6</b>	Urbana	428	92%
<b>Escuela 7</b>	Urbana	608	92%
<b>Escuela 8</b>	Urbana	573	92%
<b>Escuela 9</b>	Urbana	1.061	92%
<b>Escuela 10</b>	Urbana	324	91%
<b>Escuela 11</b>	Urbana	284	90%
<b>Escuela 12</b>	Urbana	370	89%
<b>Escuela 13</b>	Urbana	350	89%
<b>Escuela 14</b>	Urbana	151	88%
<b>Escuela 15</b>	Urbana	654	87%
<b>Escuela 16</b>	Urbana	893	87%
<b>Escuela 17</b>	Urbana	140	86%
<b>Escuela 18</b>	Urbana	149	86%
<b>Escuela 19</b>	Urbana	284	83%
<b>Escuela 20</b>	Urbana	926	81%

Fuente: JUNAEB (2020). Elaboración propia (2020).

Además, se determinó la siguiente tabla para establecer a la escuela con un mayor índice de vulnerabilidad escolar, definiendo que la Escuela 1 es que la presenta un mayor indicador de vulnerabilidad.

### 3.6 Participantes

Los participantes de la investigación corresponden a los docentes de la Escuela 1 definido por una población de 36 docentes, considerando para el tamaño muestral el total de la población. Se utiliza un tipo de muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, el cual es definido por Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2013) como: “todos los individuos de la muestra han tenido las mismas probabilidades de haber sido seleccionados y lo que es más permite determinar el nivel de confianza y error del muestreo” (p. 250).

Además, con la definición de la escuela con un mayor indicador de vulnerabilidad escolar del grupo muestral de instituciones, se aplicó un taller de acuerdo al modelo de levantamiento de competencias enfocado en análisis ocupacional, método DACUM con la totalidad de los 36 docentes que componen la Escuela 1 de la tabla n° 01, en su condición de informante clave, descrito por Schmal y Ruiz – Tagle (2007) como:

“personas que por su ubicación en la estructura y organización de la comunidad o grupo que se estudia o por sus conocimientos y experiencias sobre el tema objeto de análisis pueden proporcionar información relevante sobre el asunto que se investiga” (p. 154).

### 3.7 Técnicas de recolección de la información

Se utilizó como técnicas de recolección de la información de enfoque cuantitativo un cuestionario (Martínez, 2012), representado en una escala de apreciación determinado por cuatro dimensiones alusivas a las competencias pedagógicas, afectivas, sociales y personales, las cuales se definen por cinco indicadores de logro y un total de 12 preguntas, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.793 de acuerdo al software SPSS versión 21 descrito en el anexo n° VI y representado en la siguiente tabla.

Tabla n° 02. Modelo matriz de cuestionario

DIMENSIÓN	PREGUNTAS	Niveles de apreciación				
		1	2	3	4	5
<b>Pedagógicas</b>						
<b>Afectivas</b>						
<b>Sociales</b>						
<b>Personales</b>						

Fuente: Elaboración propia (2020).

Las dimensiones del instrumento fueron construidas considerando lo expuesto por los autores en relación a las competencias necesarias para el desempeño de docentes en contextos vulnerables, considerando un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes (Jofré, 2009; Villaroel et. al., 2017; Forján et. al., 2018). En tanto, se realizaron adecuaciones en relación a las necesidades educativas en contextos escolares vulnerables (Escobedo, et. al., 2016; Ferrada, D., 2017; Carrasco, et. al., 2015; Fernández, et. al., 2019; Walker, et. al., 2019; Díaz, et. al., 2017).

Además, se aplicó un instrumento de enfoque cualitativo de metodología DACUM el cual es descrito por Tobón (2010)

Consiste en reunir a los integrantes de una organización con el fin de realizar una descripción de las funciones, tareas, conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en una determinada área, junto con el análisis de los equipos, herramientas, materiales y tendencias del trabajo para el futuro (p. 127).

Técnica que direcciona la construcción del perfil del cargo asignado a las funciones y tareas de los docentes para su desempeño en contextos escolares vulnerables. Se orientó las funciones y tareas de acuerdo a lo dispuesto por los referentes teóricos y se validó la

información con los entrevistados, corroborando la información propuesta en cuanto a las funciones y tareas de los docentes para contextos escolares vulnerables. La orientación consistió en cuatro dimensiones indicadas como: pedagógicas, afectivas, sociales y personales. Descritos en la siguiente tabla y detallados en el anexo n° V.

Tabla n° 03. Orientaciones funciones y tareas para taller DACUM

<b>Dimensiones</b>	<b>Funciones</b>	<b>Tareas</b>	<b>Aportes taller DACUM</b>
<b>Pedagógica</b>			
<b>Afectiva</b>			
<b>Social</b>			
<b>Personal</b>			

Fuente: Elaboración propia (2020).

La aplicación de las sesiones consistió en la participación de 36 docentes, moderados por el investigador, con el objeto que validaran las funciones y tareas propuestas desde las necesidades de los contextos escolares vulnerables. Andreani (1999) menciona que:

El método consiste en reunir en un taller o panel a un grupo de ocho a doce trabajadores expertos en el trabajo a analizar y mediante técnicas de animación grupal, establecer las funciones, tareas, conocimientos, actitudes y otros aspectos y elementos constitutivos del trabajo que desempeñan (p. 09)

El cuestionario se aplicó con la modalidad de Google Formulario, distribuyendo el cuestionario a los correos electrónicos de los 36 docentes que componen la institución escolar en estudio. El cuestionario se encuentra disponible en el anexo n° III.

En tanto, el taller DACUM se aplicó en siete sesiones de una hora cada una, donde participaron cinco docentes, utilizando Google Meet como soporte de video conferencia y cuya instancia generó la participación de 36 docentes de la escuela en estudio.

Las preguntas del cuestionario fueron sometidas a la técnica del método Delphi intencionada por el juicio de experto antes de ser aplicadas. A lo que Stake (1999) expresa que: “es la definición del entendimiento que hacen los expertos sobre un tema definido, agregando solidez a la construcción del conocimiento y la apertura de las ideas desde una base ya conocida” (p. 56).

Los expertos son docentes de la Universidad de Talca y ejercen funciones docentes en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, los cuales son: Dr. Patricio Pantoja Ossandón, Dr. Jorge Alarcón Leiva, Mg. Miguel Méndez Ferrada, Mg. Alejandra Duarte Peña, Mg. Rodrigo Pincheira Villagra. Los criterios del instrumento aplicado por los jueces se articularon en las dimensiones de claridad y pertenencia.

Se utilizó un coeficiente de validez de contenido por parte de los expertos, la cual considera como válidas las preguntas que se aproximan al valor uno (Pedrosa, Suárez y García, 2013). El detalle de los resultados del juicio de experto se encuentra en el anexo n° 1.

### 3.7.1 Operacionalización de las variables

Se operacionalizaron las variables determinadas por las dimensiones de acuerdo al desempeño de los docentes en las áreas pedagógica, afectiva, social y personal. Las cuales se ajustaron a los objetivos específicos de la investigación y se determinaron las técnicas de recopilación de la información descrita en el anexo n° 2 esquematizado en la siguiente matriz.

Cuadro n° 01. Modelo matriz de operacionalización de variables

<b>Objetivo general:</b>						
<b>Pregunta</b>						
<b>Objeto</b>						
<b>Objetivo específico</b>	Dimensiones	Subdimensión	Objeto	Fuentes de información	Instrumentos	Técnicas de validación

Fuente: Elaboración propia (2020).

### 3.8 Resguardos éticos

Se abordaron los resguardos éticos al generar el cuestionario sin los datos personales de los participantes. De las sesiones del taller DACUM, solo se grabó el audio de la sesión, con el objeto de guardar la identidad de los participantes. Las grabaciones de las sesiones de taller DACUM y los resultados de los cuestionarios se albergaron en una carpeta individualizada para cada contenido, encriptada en el computador personal del investigador.

Se solicitó la autorización de las autoridades centrales de la institución escolar para aplicar los instrumentos de investigación declarando que la información obtenida es de uso exclusivo para fines de ésta investigación y que serán resguardadas por el investigador para luego ser destruidas en su totalidad luego del tratamiento científico de los datos obtenidos. Los detalles de la autorización se encuentran en el anexo n° 8.

Todos los participantes declararon su consentimiento informado remitido al correo electrónico del investigador, manifestando conocer el objeto de estudio de la investigación y los antecedentes legales correspondientes. Los detalles del

consentimiento se encuentran en el anexo n° 7.

### 3.9 Procesamiento y análisis de la información

Se procesó la información utilizando la técnica de análisis de contenido para los instrumentos cualitativos determinados por la metodología DACUM. Clasificando las tareas y funciones descritas por los docentes participantes en las diferentes dimensiones dispuestas para el taller.

El tratamiento de la información recopilada del taller contempla la interpretación de la información aportada por los participantes generando una reducción de los datos, con el fin de simplificar y organizar la información, Jurgenson (2003) expresa que: “es uno de los procedimientos que más se acercan a los postulados cualitativos desde sus propósitos; busca analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos” (p.163), permitiendo un tratamiento más abordable. Para luego, determinar nuevos elementos y explicaciones relacionadas con cada dimensión del taller DACUM, expresada en las categorías de pedagógica, afectiva, social y personal (Ruiz, 2009). Se describe la matriz utilizada para el procesamiento de los datos y se detalla en el anexo n° 5.

Cuadro n° 02. Modelo matriz de procesamiento de datos taller DACUM

<b>Dimensiones</b>	<b>Funciones</b>	<b>Tareas</b>	<b>Aportes taller DACUM</b>	<b>Interpretación</b>
<b>Pedagógica</b>				
<b>Afectiva</b>				
<b>Social</b>				
<b>Personal</b>				

Fuente: Elaboración propia (2020).

En relación a los datos cuantitativos se utilizó el registro aportado por Google Formulario para luego tabular los datos y obtener el porcentaje de valorización para cada dimensión en una tabla de Excel descrito en la siguiente matriz. Los detalles se encuentran en el anexo n° 4.

Tabla n° 04. Modelo de matriz de análisis porcentual de valorización

	<b>Preguntas</b>											
<b>Sujetos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>n°...</b>												

Fuente: Elaboración propia (2020).

Los resultados de los datos se presentaron en una figura tipo gráfico de barra donde se expresaron el nivel de valorización de las cuatro dimensiones en estudio.

### 3.10 Validación de la información

La validación de la información se realizó con la técnica de triangulación de fuente de datos, a lo cual Ruiz (2012) expresa que: “la triangulación busca el enriquecimiento de una investigación, aplicándole un riguroso control de calidad o dicho de otro modo, el investigador se empeña en controlar metodológicamente su investigación, persuadido que con ésta se verá enriquecida” (p. 327).

La triangulación consistió en la relación de los datos obtenidos del taller DACUM y los referentes teóricos que disponen de las necesidades sobre los saberes con las que debe contar un docente para su desempeño en un contexto escolar vulnerable (Jofré, 2009; Villarroel et. al., 2017; Forján et. al., 2018), para luego complementar con las necesidades educativas de los contextos escolares complejos (Escobedo, et. al., 2016; Ferrada, 2017; Carrasco, et. al., 2015; Fernández, et. al., 2019; Walker, et. al., 2019; Díaz, et. al., 2017). Además, se complementa con la valorización descrita en los resultados obtenidos del cuestionario el cual determina la dimensión que presenta mayor relevancia para que un docente se desempeñe satisfactoriamente en un contexto escolar vulnerable.

La construcción de las competencias genéricas y específicas se dispuso de acuerdo a lo determinado por Tardif (2008), entendiendo las competencias como una movilización de recursos en un contexto determinado y, además, se utilizó la estructura de las competencias de acuerdo a lo dispuesto por Tobón (2006), estructurando las competencias en un verbo, conocimiento, finalidad y estándar. Se utilizó la siguiente matriz para la confección de las competencias.

Cuadro n° 03. *Modelo de matriz para formulación de competencias*

<b>Verbo de desempeño</b>	<b>Objeto de conocimiento</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Condición de calidad</b>
---------------------------	-------------------------------	------------------	-----------------------------

Fuente: Tobón (2006)

## Capítulo IV. Análisis y resultados

### 4.1 Resultados tareas y funciones para el desempeño docente

Se determinan los siguientes resultados para los objetivos específicos descritos como la definición de las competencias genéricas y específicas para los docentes en contextos escolares vulnerables.

Cuadro n° 04. Tareas y funciones de docentes para contextos vulnerables.

Dimensiones	Funciones	Tareas	Aportes taller DACUM
<b>Pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar los procesos evaluativos considerando los procesos socioemocionales de los estudiantes.</li> <li>• Organizar la gestión curricular de acuerdo a las necesidades socio emocionales de los estudiantes.</li> <li>• Validar el proceso de enseñanza de acuerdo a los postulados teóricos en materia socio emocional de los individuos.</li> <li>• Contextualizar los aprendizajes en relación a la estructura social circundante al estudiante.</li> <li>• Asegurar una gestión instrucción en el aula que permita el aprendizaje de todos los estudiantes en función de sus capacidades socio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar las metodologías didácticas hacia el desarrollo de habilidades kinestésicas, por sobre la lectoescritura.</li> <li>• Gestionar las diferentes tareas curriculares en favor de las necesidades socioemocionales de los estudiantes.</li> <li>• Seleccionar técnicas de evaluación educativa en función de los intereses emocionales de los estudiantes.</li> <li>• Disponer de desafíos pedagógicos con graduación en la complejidad de las tareas y la adquisición de saberes afectivos.</li> <li>• Adecuar las evaluaciones de acuerdo a la estructura socioemocional de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser tenaz</li> <li>• Tolerante, conciencia</li> <li>• Dominar contenidos</li> <li>• Dominar diferentes estrategias y metodologías de aprendizaje.</li> <li>• Considera la diversidad de estilos de aprendizaje.</li> <li>• Carácter.</li> <li>• Disciplina.</li> <li>• Dominio de grupo.</li> <li>• Control de las emociones grupales.</li> <li>• Estabilidad emocional por parte de profesor.</li> <li>• Clases estables y permanentes en el tiempo.</li> <li>• Sistematicidad de los procesos de enseñanza.</li> <li>• Sistematicidad de las practicas pedagógicas.</li> <li>• Flexible en los aprendizajes y resultados pedagógicos.</li> <li>• Saber uso de los tiempos pedagógicos.</li> <li>• Gestionar los aprendizajes con claridad dentro del aula.</li> <li>• Debe mantener el equilibrio entre lo conceptual y lo afectivo.</li> <li>• Manejar los niveles de</li> </ul>

	<p>cognitivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programar los aprendizajes en atención a la estructura familiar y redes de apoyo con la que cuenta el estudiante.</li> <li>• Considerar las matrices didácticas en función del contexto social de los estudiantes.</li> <li>• Disponer de los aprendizajes con foco en el modelamiento e impacto de los estudiantes en su contexto local.</li> </ul>	<p>los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar los aprendizajes en función de componentes teóricos y prácticos que aborden las necesidades socio cognitivas de los estudiantes.</li> <li>• Realizar actividades lúdicas que favorezcan la distención de emocional del estudiante.</li> <li>• Disponer del aprendizaje mayoritariamente afectivos por sobre los cognitivos.</li> <li>• Reducir la complejidad de los términos de cada asignatura a la realidad social de los estudiantes.</li> <li>• Concretizar los aprendizajes a realidades presentes y futuras de los estudiantes de acuerdo a su realidad social.</li> </ul>	<p>complejidad en las tareas pedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equilibrar la tendencia academicista por sobre lo emocional.</li> <li>• Busca la interacción pedagógica constantemente.</li> <li>• Dominio disciplinar para gestionar los aprendizajes.</li> </ul>
<b>Afectivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidenciar un desarrollo afectivo equilibrado y acorde a las acciones profesionales del docente.</li> <li>• Generar vínculos afectivos entre los aprendizajes y los estudiantes.</li> <li>• Implementar prácticas que aborden la generación del vínculo afectivo entre pares y estudiantes.</li> <li>• Utilizar técnicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar técnicas que aborden los aprendizajes efectivos de manera grupal.</li> <li>• Utilizar técnicas que empaticen con las características afectivas de los estudiantes.</li> <li>• Demostrar interés pedagógico y formativo por los aprendizajes afectivos de los estudiantes.</li> <li>• Empatizar con la realidad social del contexto de los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente tiene que estar estable.</li> <li>• Mantener el control emocional.</li> <li>• No demostrar debilidad frente a los estudiantes.</li> <li>• Estabilidad emocional.</li> <li>• Ser tolerante.</li> <li>• Asertivo frente a las relaciones emocionales.</li> <li>• Debe tener una mayor inteligencia emocional con los estudiantes.</li> <li>• Se debe vincular emocionalmente con los apoderados.</li> <li>• Interpretar la afectividad de los estudiantes.</li> <li>• Cercano.</li> </ul>

	<p>que eduquen a las redes de apoyo y contexto social de los estudiantes.</p>	<p>estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionar el aprendizaje de los saberes en función del crecimiento social y afectivo de los estudiantes.</li> <li>• Identificar el estado emocional de los estudiantes.</li> <li>• Abordar el aprendizaje afectivo con herramientas idóneas.</li> <li>• Manejar técnicas que autorregulen las emociones personales del docente.</li> <li>• Regular la estabilidad de las emociones en contextos de aprendizaje grupal.</li> <li>• Dialogar sobre los afectos y emociones en el contexto social en el que educa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciso.</li> <li>• Expresar sus emociones corporalmente.</li> <li>• Expresar sus emociones.</li> <li>• Disponer de altas expectativas para sus estudiantes.</li> <li>• Ser un transmisor de afectos positivos hacia los estudiantes.</li> <li>• Expresar preocupación por la afectividad de sus estudiantes.</li> <li>• Deber ser un líder emocional.</li> </ul>
<p><b>Sociales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar mejoras al contexto social en el que educa.</li> <li>• Elaborar planes que mitiguen los nudos críticos de la convivencia social.</li> <li>• Valorizar el contexto social en el que educa.</li> <li>• Liderar los procesos sociales de acuerdo al contexto escolar en el que educa.</li> <li>• Recurrir a perfeccionamiento continuo para el desarrollo de competencias sociales.</li> <li>• Proyectar una disposición de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar necesidades sociales en su contexto escolar.</li> <li>• Profundizar sobre las problemáticas sociales y abordar mejoras.</li> <li>• Diseñar propuestas que mejoren las necesidades sociales de su contexto escolar.</li> <li>• Demostrar interés con acciones concretas sobre las problemáticas sociales que se efectúan en su entorno de enseñanza.</li> <li>• Avocar los saberes sociales con la intención de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe presentar un sentido de cambiar la sociedad a través de la educación.</li> <li>• Debe creer que la educación es una herramienta de justicia social para generar cambios en los estudiantes.</li> <li>• Asertivo frente a las relaciones sociales.</li> <li>• Ser empático socialmente.</li> <li>• Generación de vinculaciones con el medio social.</li> <li>• Empatía sobre la realidad personal de cada estudiante.</li> <li>• Sistematizar el compromiso social.</li> <li>• Incentivar los aprendizajes hacia la familia.</li> </ul>

	<p>crecimiento social en su entorno laboral.</p>	<p>mejorar la realidad social de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatizar con la realidad social de los estudiantes.</li> <li>• Realizar ajustes curriculares de acuerdo a las problemáticas sociales de su entorno de aprendizaje.</li> <li>• Vincular redes de apoyo en favor de los aprendizajes sociales.</li> <li>• Contribuir a la mejora del clima social y laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponer de altas expectativas emocionales para sus estudiantes.</li> <li>• Activa socialmente.</li> <li>• Conectar y transmitir las realidades sociales.</li> <li>• Asertivo comunicacionalmente.</li> <li>• Adaptativo a las realidades sociales.</li> <li>• Tener conciencia que la labor docente continua fuera de la sala de clases. Fuera del horario laboral.</li> <li>• Realizar acciones más allá de la labor docente.</li> <li>• Se activista social.</li> <li>• Busca la interacción social constantemente.</li> </ul>
<b>Personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con una carga moral y valórica que aporte al mejoramiento del entorno social en el que educa.</li> <li>• Gestionar continuamente los afectos vocacionales profesionales.</li> <li>• Modelar técnicas que propicien el manejo del estrés y episodios de tensión emocional.</li> <li>• Trabajar sobre la resiliencia personal y profesional.</li> <li>• Evidenciar de caracteres de liderazgo educativo y social.</li> <li>• Abordar continuamente el aprendizaje cultural, intelectual y académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar los aprendizajes valóricos de los estudiantes.</li> <li>• Promover el desarrollo moral de los estudiantes que aporte al desarrollo de su entorno social.</li> <li>• Participar de capacitaciones y perfeccionamientos continuo en favor de fortalecer los componentes vocacionales.</li> <li>• Identificar los episodios de estrés y hacer uso de técnicas de autocontrol.</li> <li>• Disponer de un clima de aprendizaje que fortalezca el concepto de la resiliencia personal y social en sus estudiantes.</li> <li>• Perseguir la excelencia profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe estar consciente del espacio escolar en el que trabaja.</li> <li>• Debe tener un compromiso social.</li> <li>• Debe querer generar un impacto social.</li> <li>• Se debe demostrar que él está donde quiere estar.</li> <li>• Control absoluto de las emociones personales.</li> <li>• Ser partícipe de las actividades sociales.</li> <li>• Ser una persona íntegra con buenos sentimientos.</li> <li>• Tolerante frente a la diversidad del pensamiento.</li> <li>• Ser un referente para sus estudiantes.</li> <li>• Ser una persona reflexiva sobre los procesos sociales y educativos.</li> <li>• Generador de espacios reflexivos.</li> <li>• Rol mediador de los aprendizajes.</li> <li>• Dejar una huella en los estudiantes.</li> <li>• Ser paciente.</li> <li>• No se tan estructurado al</li> </ul>

- 
- |  |   |   |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar principios humanistas que resalten el desarrollo de la persona.</li> <li>• Diseñar componentes de autogestión en los diferentes procesos personales y laborales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar su crecimiento intelectual y académico.</li> <li>• Favorecer los aprendizajes que refuercen el concepto del ser humano.</li> <li>• Diseñar actividades que propicien el desarrollo integral de las personas.</li> <li>• Situar el desarrollo de las personas como principal componente de la educación.</li> <li>• Exteriorizar conductas de liderazgo frente al proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Participar de la gestión de las mejoras escolares.</li> <li>• Regular los procesos personales en función de los tiempos y el impacto en su desarrollo personal y profesional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>currículo prescrito.</li> <li>• Debe equilibrar las inteligencias emocionales e intelectuales.</li> <li>• Ser positivo y motivado por las tareas personales y colectivas.</li> <li>• Debe ser un líder atractivo.</li> <li>• Debe ser rupturista.</li> <li>• Comprometido.</li> <li>• Comunicativo.</li> <li>• Exponer energía positiva.</li> <li>• Ser un transmisor de valores.</li> <li>• Integral.</li> <li>• Paciente que su labor pedagógica.</li> <li>• Paciente con los tiempos de acuerdo a la gestión escolar.</li> <li>• Integro.</li> <li>• Trabajar constantemente el carisma.</li> </ul> |
|--|---|---|
- 

Fuente: Elaboración propia (2020).

Los resultados del taller DACUM resuelve que las funciones y tareas de los docentes en espacios escolares vulnerables para la dimensión pedagógica están enfocadas en el manejo de los saberes disciplinares y pedagógicos en función de los saberes sociales y afectivos de los estudiantes, lo que requiere de la aplicación de diferentes metodologías didácticas que cuenten con la sistematicidad para la ambientación de un espacio académico estimulante para los estudiantes.

Además, se determina que en la dimensión afectiva los docentes deben contar con una estabilidad emocional que le permite resolver conflictos y actuar resilientemente frente a frustraciones profesionales. Lo que además requiere del vínculo afectivo con la comunidad educativa para mejorar los nexos comunicacionales que transmiten un mensaje positivo de desarrollo académico y personal hacia sus estudiantes. Creyendo y generando altas expectativas de desarrollo y superación para sus estudiantes y cuya posición como

profesional de la educación, lo posiciona como un líder social y afectivo.

En la dimensión social, se determina que el docente debe demostrar un compromiso comunitario mediante acciones que mejoren los espacios comunes de los estudiantes, ya que esto demuestra empatía y reconocimiento por las necesidades sociales en las que educa. Entendiendo que la labor educativa es un aporte a la justicia social que acorta la brecha de desigualdad e inequidad, mejorando el acceso a más y mejores oportunidades de desarrollo para los estudiantes y sus familias.

Para terminar con la dimensión personal de la cual se resulta que los docentes deben expresar su empatía por los dilemas sociales y afectivos de sus estudiantes, paciente con los resultados pedagógicos y gestor de su carácter en función de lograr un carisma y asertividad sobre las ideas que mejoren la posición social y afectiva de los estudiantes. Para luego, ser reconocido como un transmisor de valores y un referente a seguir para la comunidad escolar.

#### **4.2 Resultados de habilidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y contextos por dimensión.**

Se determinan las habilidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y contextos de acuerdo a los antecedentes aportados por las tareas y funciones descritas por los autores como Jofré, (2009); Villarroel et. al., (2017); Forján et. al., (2018) y la aplicación del taller DACUM a los 36 docentes del estudio, de acuerdo a las dimensiones pedagógicas, afectivas, sociales y personales.

Cuadro n° 05. Resultados de habilidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y contextos por dimensión.

<b>Dimensión</b>	<b>Habilidad</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Procedimientos</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Contextos</b>
<b>Pedagógica</b>	Gestionar, investigar, equilibrar, dominar, controlar, aplicar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundización sobre contenidos pedagógicos y disciplinares.</li> <li>• Gestión de metodologías de didácticas.</li> <li>• Aplicación de metodologías de enseñanza diferenciada.</li> <li>• Aplicación de instrumentos y modalidades de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematización de las prácticas pedagógicas.</li> <li>• Adecuación de los niveles de complejidad de las tareas pedagógicas.</li> <li>• Manejo de las emociones individuales y grupales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorización de la diversidad de las formas de aprendizaje.</li> <li>• Práctica de la tolerancia frente al trabajo pedagógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de los aprendizajes de acuerdo a la realidad social.</li> <li>• Condicionar los espacios pedagógicos de acuerdo a las necesidades afectivas de los estudiantes.</li> <li>• Vinculación de los saberes disciplinares con la intención de transformar la realidad</li> </ul>

					social de los estudiantes.
<b>Afectiva</b>	Expresar, manifestar, abordar, manejar, empatizar, transmitir, vincular, liderar, expresar, regular, generar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación de los estados emocionales de las personas.</li> <li>• Reconocimiento de técnica de manejo de las emociones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de técnicas de manejo efectivo.</li> <li>• Liderazgo afectivo hacia sus estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de vínculos afectivos entre los individuos.</li> <li>• Reconocimiento de sus propias emociones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de un clima afectivo de aprendizaje.</li> <li>• Manejo de las emociones en un contexto de disfuncionalidad emocional.</li> <li>• Relación de aprendizajes cognitivos en favor de los afectivos.</li> </ul>
<b>Social</b>	Detectar, profundizar, ejecutar, contribuir, adaptar, conectar, disponer, mejorar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimientos de las diferentes problemáticas sociales.</li> <li>• Disposición de metodologías de aprendizaje social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de estrategias que planifiquen estrategias de mejora social.</li> <li>• Profundización de los aprendizajes sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación con la realidad social de los estudiantes.</li> <li>• Asertividad comunicacional frente a grupos sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribución a los aprendizajes sociales para la generación de propuestas personales y grupales de mejoras sociales.</li> <li>• Disposición de estímulos de crecimientos social en contextos segregados y carentes socialmente.</li> </ul>
<b>Personal</b>	Favorecer, diseñar, exteriorizar, controlar, modelar, regular, dominar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización de los diferentes estados emocionales.</li> <li>• Manejo de técnicas de negociación y manejo de conflictos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmisión de una personalidad integral frente a sus pares y estudiantes.</li> <li>• Exteriorización de técnicas de manejo de conflictos individuales y grupales.</li> <li>• Genera espacios reflexivos para mejorar la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio de una actitud resiliente frente a su quehacer personal, profesional y laboral.</li> <li>• Exteriorización de empatía y tolerancia frente a la realidad emocional y social de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de espacios de aprendizaje frente a carencias sociales y afectivas.</li> <li>• Manejo de las expresiones sociales en un ambiente complejo.</li> </ul>

---

condición  
emocional y  
social del  
individuo.

---

Fuente: Elaboración propia (2020).

Se determina que los resultados del cuadro n° 05, abordan las habilidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y contextos de los docentes que se desempeñan en un contexto escolar vulnerable de acuerdo a sus saberes pedagógicos, estos están relacionados con el manejo curricular de acuerdo al contexto emocional de los estudiantes, ya que el contexto de los aprendizajes se sitúa en la práctica inclusiva y las necesidades sociales de los estudiantes.

En tanto, en la afectividad se resuelve que los saberes se enfocan en el reconocimiento y la prestación de orientaciones del estado emocional de los estudiantes, situación que requiere de la reflexión de la propia composición afectiva del docente para luego generar vínculos afectivos que mejoren los canales de aprendizaje con los estudiantes.

Por otra parte, se entiende que los saberes sociales aportan al reconocimiento y valorización que debe manifestar el docente hacia el contexto social en el que educa, comprometiendo sus capacidades profesionales para los aprendizajes sociales y, por ende, la construcción de mejoras al entorno comunitario del estudiante.

Por último, se resuelve que los saberes personales del docente deben aportar a la proyección de conductas integrales frente a sus estudiantes, situando su imagen como educador como un punto de referencia intelectual, afectiva, social y personal. Además, se requiere que profundice su quehacer profesional en los aprendizajes sobre la adquisición de herramientas que mejoren las experiencias sociales y manejen la afectividad personal de los estudiantes.

#### **4.3 Valorización de las dimensiones para el desempeño en un contexto escolar vulnerable.**

Los participantes del estudio, respondieron un cuestionario a través de Google Formulario, el cual está distribuido en cuatro dimensiones de desempeño para un docente en un espacio escolar vulnerable, definidos por Galviz, (2007); Jofré, (2009); Villaroel et. al., (2017); Forján et. al., (2018).

Figura n° 02. Valorización de las dimensiones para el desempeño en un contexto escolar vulnerable.



Fuente: Elaboración propia (2020).

Se obtiene como resultado que los 36 docentes que participaron del cuestionario, determinaron que la dimensión personal es la que presenta una mayor valoración para que un docente se desempeñe satisfactoriamente en un contexto escolar vulnerable, mientras que las dimensiones pedagógicas y afectivas resultan ser las condiciones que menor indican en la determinación de los saberes y posterior perfil profesional para que un docente se desempeñe en un contexto escolar complejo.

Lo que implica que el objetivo que especifica las necesidades profesionales para los docentes en contextos vulnerables, resulte que las condiciones personales de los docentes son relevantes para su desempeño efectivo en un espacio escolar complejo. Lo que implica que la construcción del perfil profesional deberá contener saberes que aborden preferentemente la personalidad del docente.

#### 4.4 Determinación de las competencias genéricas y específicas

La determinación de las competencias genéricas y específicas se definió de acuerdo lo establecido por Tardif (2008), el cual dispone que las competencias son entendidas como: “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (p. 03). Las cuales se desprenden de las habilidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y contexto de los docentes para que se desempeñen en un espacio escolar vulnerable, correspondiente al cuadro n° 05. Elementos que fueron aportados desde las tareas y funciones proporcionada por referentes teóricos (Galviz, 2007; Jofré, 2009;

Villaroel et. al., 2017; Forján et. al., 2018) y los resultados obtenidos del taller DACUM con los 36 docentes pertenecientes a la institución en estudio.

La estructura de las competencias responde a lo mencionado por Tobón et. al, (2006), el cual indica que las competencias deben comenzar por un verbo de desempeño, luego el objeto de conocimiento, la finalidad de la tarea y, por último, la condición de calidad o estándar. Teniendo como resultado las siguientes competencias.

#### **4.4.1 Competencias genéricas**

- I. Gestionar los canales comunicacionales para favorecer las relaciones interpersonales y el crecimiento del vínculo afectivo entre los agentes de la comunidad escolar, con el objeto de lograr mejoras en los aprendizajes y el crecimiento personal de estudiantes.
- II. Dominar técnicas de negociación y resolución de conflictos, utilizando técnicas que reconozcan la carga emocional de cada individuo ante episodios tensionales y disruptivos que afecten la convivencia y el clima del aula.
- III. Impartir un liderazgo social y afectivo que incentive las mejoras personales y grupales de sus estudiantes, mediante acciones que referencien la figura del docente y orienten la carga emocional de cada individuo en contextos de aprendizaje socioemocional.
- IV. Disponer de tolerancia, empatía y resiliencia frente a su labor docente y el contexto de sus estudiantes, ante episodios tensionales que generen frustración y disrupción en el clima de aprendizaje, utilizando el autocontrol y profesionalismo en la labor docente, con foco en las mejoras de los aprendizajes y el crecimiento de las relaciones interpersonales.

#### **4.4.2 Competencias específicas**

- I. Gestionar los conocimientos disciplinares en favor de los aprendizajes afectivos, mediante la operación de metodologías que incorporen los aprendizajes diferenciados en relación al reconocimiento de las diferentes capacidades de aprendizaje que tiene las personas en espacio escolares complejos.
- II. Generar instancia de aprendizaje que involucren mejoras de acuerdo a las necesidades sociales del contexto escolar, implementando estrategias en su práctica docente que se articulen con el currículo y los objetivos estratégicos institucionales, valorizando el entorno social y sus expectativas de superación en espacio de disfuncionalidad social.
- III. Reconocer el estado emocional de los estudiantes y disponer de técnicas que manejen su estado emocional, implicando la tolerancia y empatía sobre la composición

emocional de cada persona a través de actitudes que alteren los parámetros de la buena convivencia.

- IV. Aplicar prácticas pedagógicas que propicien un clima de respeto y sana convivencia, orientado hacia los procesos reflexivos del proceso de aprendizaje, el cual involucre la nivelación de las tareas pedagógicas y la aplicación de métodos de evaluación diferenciado en favor de los aprendizajes sociales y que consideren la estructura emocional de los estudiantes.

## Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1. Conclusiones

El desempeño de los docentes en un contexto escolar vulnerable requiere de la adecuación de sus prácticas en favor de los aprendizajes socio emocionales, requerimientos que son determinados por Martínez, Yániz y Villardón (2017) al mencionar que: “tiene interés reconocer el perfil docente y las competencias profesionales pertinentes para abordar la realidad escolar y responder con eficacia a los problemas educativos emergentes” (p.173). Características del perfil profesional que aseguran el acercamiento de la calidad de la enseñanza al definir el perfil para los docentes que se desempeñan en un espacio escolar complejo, determinando habilidades, conocimientos, procedimientos y actitudes con el objeto de asegurar la efectividad de la enseñanza y que cuyos componentes desprenden las competencias genéricas y específicas para el cargo.

Bajo el contexto de los resultados de éste estudio se logran desprender las siguientes conclusiones que definen el perfil de competencias profesionales para el desempeño de un docente en un contexto escolar vulnerable.

Dando respuesta al objetivo de **especificar las necesidades profesionales para los docentes en contextos escolares vulnerables**, se responde que los requerimientos de los docentes están enfocados a los saberes pedagógicos que flexibilizan el currículo y operan en favor de los aprendizajes sociales y afectivos de los estudiantes, ampliando la complejidad de la enseñanza. Barraza (2017) menciona que:

Si la tarea sólo fuera “enseñar” ciertos contenidos y preparar a los estudiantes para un examen o algunas pruebas, sería hasta cierto punto sencillo, pero los maestros deben ser mediadores para favorecer competencias para la vida y por tanto es imprescindible dar énfasis ya no tanto al saber sino al ser (p. 82).

Los docentes que participaron de la investigación, vinculan lo determinado por el autor al concluir que los saberes afectivos son esenciales para el manejo de las emociones, tanto del docente como las de sus estudiantes, definiendo que las necesidades que prevalece para el perfil de un docente en contextos escolares complejos se establece en los aspectos que se vinculan a su personalidad, abarcando elementos como la empatía frente a la realidad social en la que educa e se interioriza sobre las problemáticas sociales y afectivas de sus estudiantes.

Agregan que los docentes deben contar con la tolerancia frente a las frustraciones del proceso pedagógico que se ve alterado por la convivencia escolar y que requieren de docentes resilientes y altamente profesionales, conscientes de su vocación profesional docente y que valoriza el actuar de la educación como una herramienta de justicia social.

Además, los saberes de los docentes para los espacios escolares vulnerables requieren de una adecuación condicionada por su contexto. A lo que Cejudo, López, Rubio y Latorre (2015) mencionan que: “las competencias socioemocionales, es decir, la mejora en la identificación y comprensión de las propias emociones y las de los demás, así como, la regulación de las emociones propias y ajenas” (p. 47). Esta fundamentación valida la estructura emocional y la personalidad con la que debe contar el docente para lograr la efectividad de los aprendizajes de sus estudiantes.

En relación a la definición de las competencias genéricas de los docentes en contextos escolares vulnerables, se definen las siguientes competencias.

- i. Gestionar los canales comunicacionales para favorecer las relaciones interpersonales y el crecimiento del vínculo afectivo entre los agentes de la comunidad escolar. Con el objeto de lograr mejoras en los aprendizajes y el crecimiento personal de estudiantes.
- ii. Dominar técnicas de negociación y resolución de conflictos, utilizando técnicas que reconozcan la carga emocional de cada individuo ante episodios tensionales y disruptivos que afecten la convivencia y el clima del aula.
- iii. Impartir un liderazgo social y afectivo que incentive las mejoras personales y grupales de sus estudiantes, mediante acciones que referencien la figura del docente y orienten la carga emocional de cada individuo en contextos de aprendizaje socioemocional.
- iv. Disponer de tolerancia, empatía y resiliencia frente a su labor docente y el contexto de sus estudiantes, ante episodios tensionales que generen frustración y disrupción en el clima de aprendizaje, utilizando el autocontrol y profesionalismo en la labor docente con foco en las mejoras de los aprendizajes y el crecimiento de las relaciones interpersonales.

La determinación de las competencias genéricas se sincroniza con la determinación de un profesional que guarda empatía sobre el contexto social en el que educa y se posiciona como un referente y modelo de continuidad para sus estudiantes. Fuentealba y Imbarack (2014) mencionan que: “los futuros docentes deben tener no sólo buenos resultados y excelentes habilidades interpersonales, sino que también un profundo compromiso personal para enseñar y trabajar en las escuelas” (p. 258), ejerciendo un liderazgo que logre mejorar las falencias emocionales y la vinculación de los estudiantes con su entorno social.

En relación a la **definición de las competencias específicas de los docentes en contextos escolares vulnerables**, se definen las siguientes competencias.

- i. Gestionar los conocimientos disciplinares en favor de los aprendizajes afectivos, mediante la operación de metodologías que incorporen los aprendizajes diferenciados en relación al reconocimiento de las diferentes capacidades de aprendizaje que tiene las personas en espacio escolares complejos.

- ii. Generar instancia de aprendizaje que involucren mejoras de acuerdo a las necesidades sociales del contexto escolar, implementando estrategias en su práctica docente que se articulen con el currículo y los objetivos estratégicos institucionales, valorizando el entorno social y sus expectativas de superación en espacio de disfuncionalidad social.
- iii. Reconocer el estado emocional de los estudiantes y disponer de técnicas que las manejen, implicando la tolerancia y empatía sobre la composición emocional de cada persona a través de actitudes que alteren los parámetros de la buena convivencia.
- iv. Sistematización de las prácticas pedagógicas para favorecer un clima disciplinado y reflexivo, el cual involucre la nivelación de las tareas pedagógicas y la aplicación de métodos de evaluación diferenciado en favor de los aprendizajes sociales y que consideren la estructura emocional de los estudiantes.

Esta definición de competencias específicas determina un componente común que es la orientación de los aprendizajes y el desarrollo curricular a los saberes emocionales de los estudiantes para generar efectos en su vinculación con el medio social (Prieto, 2015).

Frente a la respuesta de la pregunta de indagación y objetivo general de la investigación definido como **¿Cuál es el perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables?** Se determina el siguiente perfil docente como: profesional de la educación que gestiona los aprendizajes en favor de los saberes sociales y afectivos de sus estudiantes, demostrando tolerancia y resiliencia profesional frente a los quehaceres pedagógicos y laborales, implicando un liderazgo afectivo que lo posiciona como un referente que domina sus emociones y es un gestor de mejoras sociales, empatizando con la realidad en la que educa, a través de la interiorización de las necesidades sociales y afectivas de la comunidad escolar.

Las limitaciones del estudio son abordadas por el interés de participación de los docentes con el objeto de ampliar la muestra. Además, el estado de pandemia sanitaria restringe las entrevistas presenciales, debiendo aplicar entrevistas a través de medios virtuales que no logran generar la profundidad de indagación de los instrumentos cualitativos.

El aporte de la investigación apunta a una propuesta del perfil de competencias profesionales para el desempeño de docentes en contextos escolares vulnerables, delimitando los saberes con los que deben contar los docentes y las áreas de perfeccionamiento que deben ser tratadas para los docentes.

Además, sus aportes se definen por posibles ajustes a los planes curriculares de las instituciones de educación superior que perfilan las competencias de los docentes en la etapa de formación inicial, realizando las adecuaciones pertinentes de acuerdo a los requerimientos educacionales de un importante número de instituciones educativas que albergan una población estudiantil vulnerable. Por lo demás, se aporta a la reflexión profesional de los docentes que ya se encuentran desempeñando sus funciones en escuelas socialmente complejas, asociando sus capacidades, saberes y quehaceres pedagógicos en favor del éxito

de los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, para la profundización de estudios posteriores es recomendable generar una validación del perfil de competencias profesionales con los diferentes docentes y comunidades que comprenden características de alta vulnerabilidad escolar.

## **5.2 Recomendaciones**

Como resultado de las conclusiones de la investigación se disponen de las siguientes recomendaciones.

1. Efectuar planes de perfeccionamiento continuo que aporten a las habilidades, conocimientos, procedimientos y actitudes que favorezcan los aprendizajes emocionales de los estudiantes.
2. Disponer de espacios de reflexión no lectivos, para el análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes en las diferentes asignaturas.
3. Analizar la estructura del currículo escolar y definir los aprendizajes que se acercan mayoritariamente a los saberes socio emocionales.
4. Disponer de un perfil de cargo del cual se desprenda un sistema de evaluación previo a la contratación de personal docente para la institución.
5. Disponer de una instancia de autoevaluación para el desempeño de los docentes, con el objeto de analizar sus aciertos y debilidades ante su práctica docente.
6. Agendar por parte de la institución escolar, una jornada anual para la reflexión del perfil de competencias genéricas y específicas con las que debe contar un profesional de la educación para actuar en un contexto escolar vulnerable.
7. Generar un clima de pertenencia e identidad profesional de los docentes que se desempeñan en la institución escolar.
8. Establecer estímulos para los docentes que logran metas institucionales estratégicas.
9. Estimular el perfeccionamiento individual y el logro de saberes disciplinares, pedagógicos y socio afectivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Pérez, J., Ramírez, A., y Vargas, M. (2008). Construcción del perfil profesional docente de séptimo año: respuesta a una necesidad actual. *Revista Electrónica Educare*, XII(2),31-45.[fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194114586005>
- Andreani, R. (1999). *Método de análisis ocupacional DACUM, manual de procedimientos*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Howard impresiones.
- Aneas, M. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: Un modelo para la detección de necesidades formativas*. Universitat de Barcelona. Recuperado el 12 de noviembre. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42451>
- Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. Recuperado el 14 de noviembre 2020 en <https://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>
- Barrientos, A., Pericacho, F., y Sánchez, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59-78. Recuperado 12 de junio 2020 en <https://search-proquest.com.utalca.idm.oclc.org/docview/2417780066?accountid=14675>
- BCN (2020). *Ley de Subvención Escolar Preferencial. 20.428*. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 12 de diciembre en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial Pearson (3° edición).
- Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 95-114 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1),1-23.[fecha de Consulta 30 de Noviembre de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729876009>
- Calero, J., y Escardíbul, J. (2017). *Calidad del profesorado en la adquisición de competencias de los alumnos. Un análisis basado en PIRLS - 2011*. Madrid. Fundación Ramón Areces Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado el 12 de noviembre 2020. Disponible en <https://revistainnovamos.com/2017/04/15/el-profesorado-si-importa/>
- Carrasco, R., Pérez, M., y Núñez, D. (2015). Hacia una distribución más equitativa de las oportunidades educativas: ¿cuál es el impacto de la política de Subvención Preferencial en el desempeño académico de los alumnos más vulnerables en Chile?

- Pensamiento Educativo*, 52(2), 65–83. Disponible en <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.6>
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152. [fecha de Consulta 06 de octubre de 2020]. ISSN: 0325-8203. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18021201>
- Castro, A., Mardones, E., Ortiz, A., y Quiroga, F. (2013). Interacciones Alumnos-Profesor en Contextos de Vulnerabilidad Respecto de la Ocurrencia de Episodios de Violencia Simbólica en Clases de Matemáticas. *Formación universitaria*, 6(1), 29-40. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000100005>
- Cañedo, T., y Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado en 30 de noviembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1665-109X2013000200004Ing=estIng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1665-109X2013000200004Ing=estIng=es).
- Cejudo, J., López, M., Rubio, M., y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. Recuperado el 18 de marzo 2021 de <https://search-proquest-com.utalca.idm.oclc.org/docview/1808004561?accountid=14675>
- CPEIP (2020). *Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado el 30 de noviembre del 2011 en <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Concepción, P., Cruz, M., y González, D. (2014). La construcción de un cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel. *Pedagogía Universitaria*, 19(1), 1-30. Recuperado el 26 de abril 2021 de <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA466940247&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=IFME&sw=w>
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., y Vanloubbeek, G. (2016). *Las competencias en la educación: Un balance*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, Á., (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. [fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13211102>
- Díaz, C., y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46–54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Díaz, C., y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. doi:<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Díaz, F., Vázquez, V., y Díaz D. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 237-252. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17114>

- Díaz, L., Rodríguez, M., Maya, C., Arce, L., y González, A. (2014). Las necesidades de formación docente y el empleo de un modelo para su determinación. *Medisur*, 12(1), 226-235.
- Diz, M. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista De Estudios e Investigación En Psicología y Educación*. Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8YOD07XDix0J:https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/reipe.2017.0.06.2132/pdf/+cd=11hl=es-419ct=clnkgi=cl> el 27 de abril 2021.
- Eclircay, (2020). Proyecto Educativo Institucional. Escuela Cooperativa Lircay. Talca, Chile. Recuperado el 30 de septiembre en <https://www.mime.Mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile. Ediciones Salesianos. Santiago de Chile. Recuperado el 20 de enero 2021 de [http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro\\_elmore.pdf](http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf)
- Escobedo, C., y Arteaga, E. (2016). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los métodos de investigación social en un contexto de vulnerabilidad económica, social y cultural*. Un estudio desde las carreras de la facultad de Ciencias Sociales de la Uc Temuco. *Prisma Social*, (16),278-321.[fecha de Consulta 13 de Noviembre de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3537/353747312008>
- Escudero, J. (2011). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1. Recuperado el 13 de diciembre 2020. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/15197>
- Espinoza, E., Tinoco, W., y Sánchez, X. (2013). Características del docente del siglo XXI. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. Recuperado el 08 de octubre 2020. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816>
- Fernández, A., Pintado, A., Conejo, N., y Arias, J. (2019). Necesidad de conceptualizar el «riesgo social» en el sistema educativo. *Prisma Social*, (25), 519-536. Disponible en <https://search-proquest-com.utalca.idm.oclc.org/docview/2248267122?accountid=14675>
- Fernández, A., García, J., y García, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades* (1130-5029), 36, 213–231. Recuperado 10 de enero 2021 de <https://doi.org/10.5944/rdh.36.2019.22564>
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad: propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 783-811. Recuperado el 10 de diciembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1405-66662017000300783lng=estlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1405-66662017000300783lng=estlng=es).
- Fiabane, F., y Yañez, N. (2008). Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividad. *Revista Docencia* n° 35. Recuperado en <https://www.yumpu.com/es/document/view/15888800/rol-docente-en-contextos-vulnerables-revista-docencia>
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a. ed.). Ediciones Morata, S.

- L. Disponible en <https://elibro-net.atalca.idm.oclc.org/es/ereader/atalca/51798?page=281>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación educativa*. Ediciones Morata. Libro digital en <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Forján, R., y Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), Disponible en doi:<http://dx.doi.org.atalca.idm.oclc.org/10.17081/psico.21.40.3075>  
<https://search-proquest-com.atalca.idm.oclc.org/docview/2290769923?accountid>
- Fuentealba, R., y Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), 257-273. Consultado el 14 de noviembre 2020. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Revista Acción Pedagógica*, ISSN-e 1315-401X, Vol. 16, N°. 1, 2007, págs. 48-57. Consultado el 17 de noviembre 2020 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Recuperado en 30 de noviembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1607-40412008000300006lng=estlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1607-40412008000300006lng=estlng=es).
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Rev. Interamericana De Investigación, Educación.*, 3(1). Consultado el 18 de noviembre de <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1),1-24.[fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44023984007>
- Gómez, V. (2013). El docente y la profesión docente: Su papel en la desigualdad social de educación de calidad. *Revista Colombiana De Sociología*, 36(2), 143-161. Disponible en <https://search-proquest-com.atalca.idm.oclc.org/docview/1677204128?accountid=14675>
- Gómez, M. (2016). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas (2° edición).
- Golovanevsky, L. (2007). Vulnerabilidad Social: una Propuesta para su Medición en Argentina. *Revista De Economía Y Estadística*, 45(2), 53–94. En
- Gutiérrez, J. (2006). *Diseño curricular basado en competencias: manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas de estudio*. Ediciones Altazor.
- Hawes, G., y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Proyecto Mecesus Tal, 101, p.13-33. Universidad de Talca. Instituto de investigación y Desarrollo Educativo. Disponible en [http://www.pregrado.atalca.cl/docs/pdf/documentos\\_interes/Construcci%C3%B3n%20Perfil%20Profesional.pdf](http://www.pregrado.atalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Construcci%C3%B3n%20Perfil%20Profesional.pdf)
- Hernández, R., Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.).

México D.F.: McGraw-Hill

- Hernández, R., y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-HILL Interamericana Editores, S.A.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y lingüística*, (27), 281-308. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000100014>
- Jabif, L. (2010). Competencias y situaciones: un matrimonio inseparable. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* - N° 6 - Vol. 2 – 2010 Universidad de Talca. Recuperado 10 de enero 2021 de <http://dta.uta.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/view/85/81>
- Jaramillo, M., Sánchez, L., y Tepud, K. (2008) *El perfil de una maestra en contexto vulnerable*. Universidad de San Buenaventura. Tesis de pregrado. Cali, Colombia.
- Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde la percepción de los implicados*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gjja1de2.pdf;jsessionid=B0D4CE37DF9628E57B6FDAE7A55DA541?sequence=1>
- JUNAEB, (2020). *Como se mide la vulnerabilidad*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Recuperado el 10 de noviembre 2020 de <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm>
- Jurgenson, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías. *Fundamentos y metodologías* (pág. 121). Buenos Aires, Paidós.
- Lara, L., Benítez, M., Pérez, C., Sánchez, L., y Carballosa, A. (2014). Las necesidades de formación docente y el empleo de un modelo para su determinación. *Medisur*, 12(1), 226-234. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2729/1434>
- Leiva, M., y Silva, M. (2012). *Mejorando la calidad educativa de los niños vulnerables*. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile. Recuperado el 15 octubre de 2020 de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/112181>
- Mañú, J., y Goyarrola, N. (2011). *Docentes competentes: Por una educación de calidad*. Editorial Narcea. Madrid, España.
- Martínez, H. (2012). *Metodología de la investigación con enfoque en competencias*. CENGAGE Learning. Santa fe, México.
- Martínez, M., Yániz, C., y Villardón, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74, 171-192. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Mena, M. (2019). *¿Por qué educar lo social, afectivo y ético en las escuelas? En “¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela”* (Mena, Romagnoli y Valdés, 2008). Documento Valores UC. Disponible en <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/Por-que-educar-lo-social-afectivo-y-etico-en-las-escuelas.pdf>
- Mineduc, (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). 7° Edición. Santiago de Chile.

- Molina, N. (2001). *Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (San Cristóbal, Estado de Táchira – Venzuela)*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5000/nlmy1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R., y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(1), 129-148. Recuperado de <https://search-proquest-com.atalca.idm.oclc.org/docview/1415749005?accountid=14675>
- Ñanculeo, R., y Merino, J. (2016). Una aproximación a la vulnerabilidad en el sistema de educación Parvularia en Chile. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, [S.l.], v. 25, n. 50, p. 51-90, apr. 2016. ISSN 2395-8669. Disponible en: <<http://148.210.132.19/ojs/index.php/noesis/article/view/1001>>.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. Ediciones U. Transversal.
- Pascual, J. (2008). Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de educación física. *Wanceulen SL*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=631938>
- Pedrosa, I., Suárez, J., y García, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), x-xx. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Peña, M., y Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2), 139-150. Epub 15 de julio de 2018. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1170>
- Pérez, G., (2004), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez, L., Bellet, C., Raczynski, D., y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?* Ministerio de Educación – UNICEF. Recuperado el 13 de diciembre 2020 de <https://bibliotecadigital.Mineduc.cl/handle/20.500.12365/2111>
- Pertegal, M., Castejón, J., y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260. Recuperado de <https://search-proquest-com.atalca.idm.oclc.org/docview/1117539929?accountid=14675>
- Pimienta, P., y De la Orden, H., (2017). *Metodología de la investigación*. Pearson (3° edición). Ciudad de México.
- Pino, M., y Montañares, E. (2019). Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e03. Epub 15 de abril de 2020. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e03.1984>
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3),110-125.[fecha de Consulta 10 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56743410008>

- Prieto, M., Mijares, B., y Llorent, V. (2015). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 13(1)157-179. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6439>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y la micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193. Disponible en <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2902>
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. [fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1794-8932. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740778009>
- Rodríguez, H. (2017). *Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas*. Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla, 5(9). Disponible en <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Rodríguez, M., Jiménez, A., Sánchez, S., Pérez, J., González, A., y Dengo, M. (2008). Construcción del perfil profesional docente de séptimo año: Respuesta a una necesidad actual. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 31-45. Disponible en <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1433>
- Román, M., y Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>
- Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 18, 2006/2007, pp 105-119. Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/07%20educar%20las%20emociones.pdf>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. 5° edición. Libro digital disponible en <https://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykCprintsec=copyright=es#v=onepageqf=false>
- Ruiz, J. (2013). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de <https://elibro-net.atalca.idm.oclc.org/es/ereader/atalca/33973?page=1>
- Salinas, J., De Benito, B., y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163. [fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27431190010>
- Sánchez, M., Sánchez, E., y Rus, T. (2019). Creencias del profesorado de Educación Física en Educación Primaria sobre la educación en valores. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 83-109. Disponible en [doi:http://dx.doi.org/10.6018/educatio.399171](https://dx.doi.org/10.6018/educatio.399171) [55](https://search-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- proquest-com.utralca.idm.oclc.org/docview/2332091663?accountid=14675
- Sandoval, E., y Lamas, M. (2019). Impacto de la ley SEP en las escuelas: una mirada crítica y local en torno al rol de los psicólogos de la educación. *Paideia*, (61), 57-81. Recuperado a partir de <https://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/707>
- Santelices, M., Galleguillos, P., González, J., y Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde Enseñanza el profesor y medidas de valor agregado. *Psykhé* (Santiago), 24(1), 1-14. Recuperado el 15 de noviembre del 2020 en <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/673>
- Santelices, M., y Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 233-254. Recuperado el 29 de abril 2021 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200014>
- Schmal, R., Ruiz-Tagle, A., (2007). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, vol. 16 N° 1, 2008, pp. 147-158. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART04.pdf>
- Segovia, C., Gamboa, R. (2015). Imágenes de desigualdad en Chile: El impacto de factores económicos y políticos. *Papel Político*, 20(2), 1-20. Recuperado de doi:10.11144/Javeriana.papo20-2.idci
- Stake, R. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L. Disponible en <https://elibro-net.utralca.idm.oclc.org/es/lc/utralca/titulos/94000>
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(1). Recuperado de <http://dta.utralca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3a. ed.). Ecoe Ediciones. Disponible en <https://elibro-net.utralca.idm.oclc.org/es/lc/utralca/titulos/69127>
- Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias*. Editorial Macro.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., García, J., (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Primera edición. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá, Colombia.
- Touriñán, J. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica. El sentido de la competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación* (3) 13-27. Recuperado el 27 de abril del 2021 de [http://webspersoais.usc.es/export9/sites/persoais/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/DOCUMENTO\\_2\\_bis.pdf](http://webspersoais.usc.es/export9/sites/persoais/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/DOCUMENTO_2_bis.pdf)
- Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Editor por, Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., Wagenaar, R., Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Recuperado en [http://reforma.fen.uchile.cl/PapersReforma/LIBRO\\_TUNING\\_AMERICA\\_LATINA\\_version\\_final\\_espanol.pdf](http://reforma.fen.uchile.cl/PapersReforma/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol.pdf)
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. [fecha de Consulta 05 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514747002>

- Valenzuela, J., Villarroel, G., y Villalobos, C. (2013). Ley de subvención escolar preferencial (SEP): Algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 113-131. doi:10.7764/PEL.50.2.2013.17
- Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En García, L., Cerda, A., y Donoso, S. (2011). Determinantes de la calidad docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. *Innovar*, 21(39), disponible en <https://search-proquest-com.utalca.idm.oclc.org/docview/1677603646?accountid=14675>
- Villardón, L. (2015). *Competencias Genéricas en Educación Superior: metodologías específicas para su desarrollo* (Vol. 40). Narcea Ediciones.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. Recuperado el 25 de marzo 2021 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Walker, W., y García, R. (2019). La vocación pedagógica en contextos de pobreza: un estudio de caso desde la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), e23. Epub 01 de agosto de 2019. Recuperado en 13 de diciembre de 2020, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S0257-43142019000200023lng=estlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0257-43142019000200023lng=estlng=es).
- Witkin, B., y Altschuld, J. (2000). *Planing and Conducting Needs Assessments. A Practical Guide*. London: Sage Publications. En Diz, M. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista De Estudios e Investigación En Psicología y Educación*. Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperado el 27 de abril 2021 de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8YOD07XDix0J:https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/reipe.2017.0.06.2132/pdf/+cd=11hl=es-419ct=clnkg1=cl>.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo*. Editorial Narcea. Madrid, España.

# ANEXOS

## I. Anexo 1. Validación juicio de expertos.

Tabla n° 04. Validación juicio de expertos

	Preguntas	Jueces					Sx1	Mx	CVCi	Pei	CVCtc
		1	2	3	4	5					
<b>Pedagógica</b>	1	6	6	5	5	6	28	5,6	0,9	0,00002143	0,9
	2	6	4	5	6	6	27	5,4	0,9	0,00002143	0,9
	3	6	6	6	5	6	29	5,8	1,0	0,00002143	1,0
<b>Afectiva</b>	4	6	6	6	6	6	30	6,0	1,0	0,00002143	1,0
	5	6	6	4	6	6	28	5,6	0,9	0,00002143	0,9
	6	6	4	5	6	5	26	5,2	0,9	0,00002143	0,9
<b>Social</b>	7	6	6	6	6	6	30	6,0	1,0	0,00002143	1,0
	8	6	6	6	6	6	30	6,0	1,0	0,00002143	1,0
	9	6	6	5	5	5	27	5,4	0,9	0,00002143	0,9
<b>Personalidad</b>	10	6	6	6	5	6	29	5,8	1,0	0,00002143	1,0
	11	6	4	4	6	6	26	5,2	0,9	0,00002143	0,9
	12	6	4	5	6	6	27	5,4	0,9	0,00002143	0,9

Fuente: Elaboración propia (2020).

## II. Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

Cuadro n° 06. Matriz de operacionalización de variables

<b>Objetivo general: Elaborar el perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables. Estudio de caso.</b>						
<b>Hipótesis / pregunta</b>	¿Cuáles es perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables?					
<b>Objeto</b>	Las competencias de los docentes para la determinación del perfil profesional de los docentes en contexto escolares vulnerables.					
<b>Objetivo específico</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Objeto</b>	<b>Fuentes de información</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Técnicas de validación</b>
<b>Especificar las necesidades profesionales para los docentes en contextos escolares vulnerables.</b>  (Jofré, 2009; Villaroel, et. al., 2017; Forján, et. al., 2018; )	Necesidades PEDAGÓGICA S para el desempeño de docentes en contextos escolares vulnerables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necesidades didácticas de los docentes para el trabajo en contextos escolares vulnerables.</li> <li>Necesidades evaluativas para los docentes en contextos escolares vulnerables.</li> <li>Necesidades de la gestión curricular de los docentes para el desempeño en contextos escolares vulnerables.</li> <li>Necesidades de la gestión instruccional en el aula de los docentes para contextos escolares vulnerables.</li> </ul>	Detección en los docentes sobre necesidades pedagógicas para el desempeño en contextos vulnerables.	36 docentes	Cuestionario . Escala de valoración.	<b>Validez:</b> Validez de contenido  <b>Objetividad:</b> : Juicio de expertos  <b>Confiabledad:</b> Alfa de Cronbach.

---

<p>Necesidades AFECTIVAS del docente para el desempeño en contextos vulnerables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades sobre el equilibrio afectivo del docente.</li> <li>• Necesidades sobre la diferenciación del estado emocional.</li> <li>• Necesidad sobre la introspección social y afectiva del propio docente.</li> <li>• Necesidad sobre el manejo de las emociones grupales.</li> <li>• Necesidad sobre la enseñanza afectiva hacia los estudiantes.</li> <li>• Necesidad sobre la generación del vínculo afectivo entre pares y estudiantes.</li> <li>•</li> </ul>	<p>Detección de las necesidades afectivas de los docentes para el desempeño en contexto escolares vulnerables.</p>
--	--	--

---

<p>Necesidades SOCIALES para docentes en contextos escolares vulnerables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades sobre la resolución de conflictos laborales.</li> <li>• Necesidades sobre la innovación y gestión de proyectos de aprendizaje.</li> <li>• Necesidades sobre el manejo de redes de apoyo profesionales.</li> </ul>	<p>Detección de las necesidades sociales de los docentes en contexto vulnerables.</p>
---	--	---

---

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades sobre los componentes sociales de su contexto laboral.</li> <li>• Necesidades sobre la detección de problemáticas sociales y el planteamiento de soluciones.</li> <li>• Necesidades sobre el compromiso social.</li> <li>• Resolución de alteraciones de la convivencia escolar.</li> </ul>	
Necesidades propias de la PERSONALIDAD de los docentes para contextos escolares vulnerables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades vinculadas a la carga valórica del docente.</li> <li>• Necesidades asociadas a los afectos vocacionales del docente.</li> <li>• Necesidades asociadas a las relaciones personales del docente entre pares y estudiantes.</li> <li>• Necesidades sobre el manejo de las emociones del docente.</li> <li>• Necesidades vinculadas al manejo del estrés y episodios de tensión emocional.</li> </ul>	Detección de las necesidades propias de la personalidad del docente para que se desempeñe en contextos escolares vulnerables.

---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades sobre la resiliencia personal.</li> <li>• Necesidades relacionadas a las competencias de liderazgo.</li> <li>• Necesidades relacionar a las habilidades empatía del docente.</li> </ul>				
<b>Definir las competencias genéricas de los docentes en contextos escolares vulnerables.</b>	Definición de los componentes de las competencias genéricas de los docentes para contextos vulnerables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades</li> <li>• Conocimientos</li> <li>• Procedimientos</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Contexto</li> </ul>	Definición de las competencias y sub competencias genéricas de los docentes.	36 docentes	Taller DACUM	<b>Validez:</b> Validez de contenido  <b>Objetividad:</b> : Juicio de expertos.  <b>Confiable:</b> ad:
<b>Determinar las competencias específicas de los docentes en contextos escolares vulnerables.</b>	Definición de los componentes de las competencias específicas de los docentes para contextos vulnerables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades</li> <li>• Conocimientos</li> <li>• Procedimientos</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Contexto</li> </ul>	Determinación de las competencias y sub competencias específicas de los docentes.			

Fuente: Elaboración propia (2020).

### III. Anexo 3. Cuestionario

Tabla n°05. Cuestionario con escala de valorización

<b>Instrucciones: Seleccione el nivel de relevancia que usted asigna a cada función y/o tarea para que un docente se desempeñe efectivamente en un contexto escolar vulnerable. Donde 1 es el nivel de menor relevancia y 5 es el nivel de mayor relevancia.</b>			
<b>Objetivo específico: Especificar las necesidades profesionales para los docentes en contextos escolares vulnerables.</b>			
<b>Dimensión</b>	<b>n°</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Niveles de apreciación</b>
<b>n</b>			<b>1 2 3 4 5</b>
<b>Pedagógica</b>	01	Prioriza en el currículo las necesidades emocionales y actitudinales de los estudiantes en favor de los aprendizajes.	
	02	Utiliza recursos didácticos de acuerdo al ritmo de aprendizaje emocional de los estudiantes.	
	03	Implementa modelos evaluativos que se adecuen al desarrollo socio afectivo de los estudiantes.	
<b>Afectiva</b>	04	Reconoce el estado anímico de los estudiantes y adecua su práctica de enseñanza.	
	05	Reconoce sus propias fortalezas y debilidades emocionales para mejorar su práctica docente.	
	06	Persigue la generación de vínculos afectivos con sus estudiantes, pares y comunidad en general.	
<b>Social</b>	07	Empatiza con las necesidades sociales de su contexto escolar.	
	08	Manifiesta su compromiso social, a través de acciones concretas.	
	09	Intenciona los aprendizajes para lograr mejoras sociales en su contexto escolar.	
<b>Personalidad</b>	10	Manifiesta actitudes y acciones resilientes frente a situaciones tensionales y frustrantes.	
	11	Demuestra compromiso con sus funciones laborales, mediante la responsabilidad y proactividad de sus tareas diarias.	
	12	Cultiva el crecimiento de su vocación profesional.	

Fuente: Elaboración propia (2020)

#### IV. Anexo 4. Tabulación resultados cuestionario

Tabla n° 06. Tabulación de resultados cuestionario

Sujetos	Preguntas													
Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Sujeto 1	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	40	67%
Sujeto 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4	55	92%
Sujeto 6	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	53	88%
Sujeto 7	4	5	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	54	90%
Sujeto 8	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	58	97%
Sujeto 9	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	54	90%
Sujeto 10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 11	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	55	92%
Sujeto 12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 14	5	5	4	5	4	4	5	3	3	4	4	4	50	83%
Sujeto 15	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	59	98%
Sujeto 16	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	58	97%
Sujeto 17	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	58	97%
Sujeto 18	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	58	97%
Sujeto 19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 20	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	59	98%
Sujeto 21	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	59	98%
Sujeto 22	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	59	98%
Sujeto 23	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	58	97%
Sujeto 24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 25	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 26	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	100%
Sujeto 27	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	55	92%
Sujeto 28	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	56	93%
<b>SUMA</b>	134	133	128	133	133	129	136	131	134	134	137	136		
<b>PROM</b>	4,8	4,8	4,6	4,8	4,8	4,6	4,9	4,7	4,8	4,8	4,9	4,9		
<b>%</b>	96%	95%	91%	95%	95%	92%	97%	94%	96%	96%	98%	97%		
<b>Pedagógica</b>	395	94,0%												
<b>Afectiva</b>	395	94,0%												

<b>Social</b>	401	95,5%
<b>Personal</b>	407	96,9%

Fuente: Elaboración propia (2020).

## V. Anexo 5. Matriz Taller DACUM

### ORIENTACIONES FUNCIONES Y TAREAS

#### Pregunta central

¿Cuáles son las características, de acuerdo a las funciones y tareas de un docente, para que se desempeñe efectivamente en un contexto escolar vulnerable?

Dimensiones	Funciones	Tareas
<b>Pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar los procesos evaluativos considerando los procesos socioemocionales de los estudiantes.</li> <li>• Organizar la gestión curricular de acuerdo a las necesidades socio emocionales de los estudiantes.</li> <li>• Validar el proceso de enseñanza de acuerdo a los postulados teóricos en materia socio emocional de los individuos.</li> <li>• Contextualizar los aprendizajes en relación a la estructura social circundante al estudiante.</li> <li>• Asegurar una gestión instrucción en el aula que permita el aprendizaje de todos los estudiantes en función de sus capacidades socio cognitivas.</li> <li>• Programar los aprendizajes en atención a la estructura familiar y redes de apoyo con la que cuenta el estudiante.</li> <li>• Considerar las matrices didácticas en función del contexto social de los estudiantes.</li> <li>• Disponer de los aprendizajes con foco en el modelamiento e impacto de los estudiantes en su contexto local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar las metodologías didácticas hacia el desarrollo de habilidades kinestésicas, por sobre la lectoescritura.</li> <li>• Gestionar las diferentes tareas curriculares en favor de las necesidades socioemocionales de los estudiantes.</li> <li>• Seleccionar técnicas de evaluación educativa en función de los intereses emocionales de los estudiantes.</li> <li>• Disponer de desafíos pedagógicos con graduación en la complejidad de las tareas y la adquisición de saberes afectivos.</li> <li>• Adecuar las evaluaciones de acuerdo a la estructura socioemocional de los estudiantes.</li> <li>• Planificar los aprendizajes en función de componentes teóricos y prácticos que aborden las necesidades socio cognitivas de los estudiantes.</li> <li>• Realizar actividades lúdicas que favorezcan la distensión de emocional del estudiante.</li> <li>• Disponer del aprendizaje mayoritariamente afectivos por sobre los cognitivos.</li> <li>• Reducir la complejidad de los términos de cada asignatura a la realidad social de los estudiantes.</li> <li>• Concretizar los aprendizajes a realidades presentes y futuras de los estudiantes de acuerdo a su realidad social.</li> </ul>
<b>Afectivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidenciar un desarrollo afectivo equilibrado y acorde a las acciones profesionales del docente.</li> <li>• Generar vínculos afectivos entre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar técnicas que aborden los aprendizajes efectivos de manera grupal.</li> <li>• Utilizar técnicas que empaticen con las características afectivas de los estudiantes.</li> </ul>

	<p>los aprendizajes y los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar prácticas que aborden la generación del vínculo afectivo entre pares y estudiantes.</li> <li>• Utilizar técnicas que eduquen a las redes de apoyo y contexto social de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar interés pedagógico y formativo por los aprendizajes afectivos de los estudiantes.</li> <li>• Empatizar con la realidad social del contexto de los estudiantes.</li> <li>• Intencionar el aprendizaje de los saberes en función del crecimiento social y afectivo de los estudiantes.</li> <li>• Identificar el estado emocional de los estudiantes.</li> <li>• Abordar el aprendizaje afectivo con herramientas idóneas.</li> <li>• Manejar técnicas que autorregulen las emociones personales del docente.</li> <li>• Regular la estabilidad de las emociones en contextos de aprendizaje grupal.</li> <li>• Dialogar sobre los afectos y emociones en el contexto social en el que educa.</li> </ul>
<p><b>Sociales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar mejoras al contexto social en el que educa.</li> <li>• Elaborar planes que mitiguen los nudos críticos de la convivencia social.</li> <li>• Valorizar el contexto social en el que educa.</li> <li>• Liderar los procesos sociales de acuerdo al contexto escolar en el que educa.</li> <li>• Recurrir a perfeccionamiento continuo para el desarrollo de competencias sociales.</li> <li>• Proyectar una disposición de crecimiento social en su entorno laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar necesidades sociales en su contexto escolar.</li> <li>• Profundizar sobre las problemáticas sociales y abordar mejoras.</li> <li>• Diseñar propuestas que mejoren las necesidades sociales de su contexto escolar.</li> <li>• Demostrar interés con acciones concretas sobre las problemáticas sociales que se efectúan en su entorno de enseñanza.</li> <li>• Avocar los saberes sociales con la intención de mejorar la realidad social de los estudiantes.</li> <li>• Empatizar con la realidad social de los estudiantes.</li> <li>• Realizar ajustes curriculares de acuerdo a las problemáticas sociales de su entorno de aprendizaje.</li> <li>• Vincular redes de apoyo en favor de los aprendizajes sociales.</li> <li>• Contribuir a la mejora del clima social y laboral.</li> </ul>
<p><b>Personales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con una carga moral y valórica que aporte al mejoramiento del entorno social en el que educa.</li> <li>• Gestionar continuamente los afectos vocacionales profesionales.</li> <li>• Modelar técnicas que propicien el manejo del estrés y episodios de tensión emocional.</li> <li>• Trabajar sobre la resiliencia personal y profesional.</li> <li>• Evidenciar caracteres de liderazgo educativo y social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar los aprendizajes valóricos de los estudiantes.</li> <li>• Promover el desarrollo moral de los estudiantes que aporte al desarrollo de su entorno social.</li> <li>• Participar de capacitaciones y perfeccionamientos continuo en favor de fortalecer los componentes vocacionales.</li> <li>• Identificar los episodios de estrés y hacer uso de técnicas de autocontrol.</li> <li>• Disponer de un clima de aprendizaje que fortalezca el concepto de la resiliencia personal y social en sus estudiantes.</li> </ul>

- Abordar continuamente el aprendizaje cultural, intelectual y académico.
- Demostrar principios humanistas que resalten el desarrollo de la persona.
- Diseñar componentes de autogestión en los diferentes procesos personales y laborales.
- Perseguir la excelencia profesional.
- Propiciar su crecimiento intelectual y académico.
- Favorecer los aprendizajes que refuercen el concepto del ser humano.
- Diseñar actividades que propicien el desarrollo integral de las personas.
- Situar el desarrollo de las personas como principal componente de la educación.
- Exteriorizar conductas de liderazgo frente al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Participar de la gestión de las mejoras escolares.
- Regular los procesos personales en función de los tiempos y el impacto en su desarrollo personal y profesional.

Fuente: Elaboración propia (2020).

## VI. Anexo 6. Fiabilidad de Alfa de Cronbach SPSS

### RELIABILITY

```

/VARIABLES=V2 V3 V4 V5 V6 V7 V8 V9 V10 V11 V12 V13
/SCALE('Dimensión') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE
/SUMMARY=TOTAL MEANS
VARIANCE.

```

Fiabilidad

Escala: Dimensión

#### Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	29	78,4
	Excluido <sup>a</sup>	8	21,6
	Total	37	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,793	,789	12

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza
Medias de elemento	4,816	4,517	5,103	,586	1,130	,036
Varianzas de elemento	,747	,207	1,882	1,675	9,095	,270

Estadísticas de elemento de resumen

	N de elementos
Medias de elemento	12
Varianzas de elemento	12

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
V2	53,14	35,909	-,373	,935	,848
V3	53,14	34,123	-,217	,935	,828
V4	53,28	31,493	,129	,860	,801
V5	53,07	32,281	,063	,725	,802
V6	53,03	29,534	,543	,647	,776
V7	53,14	28,623	,580	,615	,770
V8	52,86	27,195	,851	,924	,752
V9	53,00	24,714	,859	,947	,734

V10	52,86	24,909	,765	,933	,742
V11	52,83	23,433	,781	,938	,735
V12	52,69	22,507	,774	,984	,733
V13	52,69	22,365	,660	,977	,752

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
57,79	32,813	5,728	12

Fuente: SPSS versión 21.

## VII. Anexo 7. Consentimiento informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Yo, \_\_\_\_\_ he sido invitado/a a participar en el estudio denominado **Perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables. Estudio de caso.**, cuyo/a investigador/a responsable es **Juan Gonzalo Seguel Saavedra** estudiante del Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias de la Universidad de Talca.

El objetivo de esta investigación es elaborar el perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables. Estudio de caso.

#### Con respecto a mi participación:

Mi participación consiste en responder un taller DACUM en soporte digital a través de la plataforma Google Meet que tomará un tiempo aproximado de 60 minutos, distribuidas en dos sesiones. Además, se aplicará un cuestionario que tomará un tiempo aproximado de 10 minutos, el cual será aplicado en la plataforma de Google Formulario. Es importante aclarar que no habrá respuestas correctas ni incorrectas, solamente se quiere conocer su opinión acerca del tema. Mi colaboración en esta actividad es libre y voluntaria. Tengo derecho a estar de acuerdo o a negarme a participar sin expresión de causa. Puedo también retirar mi colaboración en cualquier momento, sin que esta decisión tenga ningún efecto negativo sobre mi persona. Mi contribución en el estudio no implica riesgos de ningún tipo asociado o directamente vinculado con la actividad y no recibiré ninguna compensación económica por participar.

#### Acerca del tratamiento de los datos:

La información recolectada antes, durante y después del estudio es confidencial y será utilizada solo para los fines asociados a la presente investigación del Trabajo de Graduación, requisito del último trimestre para la obtención del Grado Académico y para eventuales publicaciones. La información contenida en el cuestionario será consignada y resguardada para el estudio en forma innominada u anonimizada -los nombres de los participantes no serán de conocimiento público-, quedará bajo la responsabilidad del investigador/a responsable y el o la profesor patrocinante del Trabajo de Graduación.

Los contactos para aclarar cualquier duda con respecto a esta investigación es el o la investigador/a responsable **Juan Gonzalo Seguel Saavedra**, Email [juan.seguel@utalca.cl](mailto:juan.seguel@utalca.cl) y el o la Profesor Patrocinante **Rodrigo Pincheira Villagra**, Email [rpincheira@utalca.cl](mailto:rpincheira@utalca.cl).

Con fecha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020. Yo \_\_\_\_\_, dejo constancia que he leído y comprendido el formulario de consentimiento, la naturaleza y el propósito del estudio por el cual he sido invitado a participar y que mi firma atestigua que estoy de acuerdo en participar en esta investigación.

---

Firma del Participante

---

Firma del Investigador/a

El formulario se firma en dos ejemplares idénticos, quedando uno de ellos en poder de los participantes.

## VIII. Anexo 8. Patrocinio de investigación y consentimiento de autorización de las autoridades de la institución escolar.



UNIVERSIDAD DE TALCA  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional



Talca, 20 de noviembre de 2020

**Señora María Eugenia Bustos Bastías**  
Directora (s)  
Escuela Cooperativa Lircay

De mi consideración:

Saludo cordialmente y presento a usted a Don JUAN GONZALO SEGUEL SAAVEDRA, Cédula de Identidad 16.424.446 - 6, estudiante del Magíster en Educación Basada en Competencias que cursa el sexto trimestre en el módulo MGEBC61, correspondiente al Trabajo de Graduación.

En lo relativo, el Trabajo de Graduación, consiste en una investigación original e individual titulada: *Perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables. Estudio de caso.* y el objetivo general del estudio es "*Elaborar el perfil de competencias profesionales para docentes en contextos escolares vulnerables. Estudio de caso*". Asimismo, está patrocinado por el Señor Rodrigo Pincheira Villagra, profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca.

Toda información recolectada durante la investigación es confidencial y será utilizada solo para los fines asociados al Trabajo de Graduación, requisito del último trimestre para la obtención del grado académico del estudiante señalado y para eventuales publicaciones. El nombre de los participantes y de la institución no será de conocimiento público, está anonimizada y queda bajo la responsabilidad del investigador responsable y el profesor patrocinante del Trabajo de Graduación.

Al respecto, solicito a usted tenga a bien autorizar la participación en el estudio a los docentes de la Escuela Cooperativa Lircay.

Agradece su disposición y se despide atentamente.

**Rodrigo Pincheira Villagra**  
Profesor Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Universidad de Talca

