

PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN CHILE 2021



**PRÁCTICAS EVALUATIVAS
Y DE GESTIÓN PARA EL
MEJORAMIENTO
EDUCATIVO**

ÍNDICE

Introducción	pag.4
Capítulo I	
Trabajos destacados	
Magíster profesional en educación mención Currículum y evaluación basado en competencias	pag.6
DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE RECURSOS DEL COLEGIO HÉROES DE CHILE DE LA COMUNA DE LIMACHE, REGIÓN DE VALPARAÍSO	Pag.7
BEATRIZ BUSTÍOS ARMIJO	
DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE RECURSOS DEL INSTITUTO CLARET DE LA COMUNA DE TEMUCO, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA	pag.55
CONSTANZA ODETTE GARCÍA PAREDES.	
DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE RECURSOS DEL DEPARTAMENTO DE QUÍMICA DE LA UNIVERSIDAD DE TARPACÁ, DE LA COMUNA DE ARICA, REGIÓN DE ARI CA Y PARINACOTA (XV REGIÓN)	pag.83
CARLOS SOLOAGA ARDILES	
DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y PLAN DE MEJORA MIENTO EDUCATIVO ESCUELA “HÉROES DE LA CONCEPCIÓN” E-81, DE LA COMUNA DE ANTOFAGASTA, REGIÓN DE ANTOFAGASTA.	pag.111
CAROLINA KAMANN DÍAZ	
Capítulo II	
Trabajos destacados	
Magíster profesional en educación mención gestión de calidad	pag.160

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y PLAN DE MEJORA
MIENTO EDUCATIVO ESCUELA BÁSICA NAHUELBU-
TA DE LA COMUNA DE ANGOL, REGIÓN DE LA ARAU-
CANÍA pag.161

MARÍA PAULA DIOCARES CASANOVA.

Capítulo III
Tesinas magíster profesional en educación mención pag 233
currículum y evaluación basado en competencias

INCIDENCIA DE INCORPORACIÓN DE LA MODALI-
DAD A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
CHILE pag.234

ARLETTE JOHANNA AGUILAR LARENAS

TESINA: DESERCIÓN ESCOLAR EN TIEMPOS DE
PANDEMIA; FACTORES DE RIESGO Y PRÁCTICAS
DE PREVENCIÓN. pag.257

FRANCISCA AGUILAR.

INTRODUCCIÓN

Los programas de Magíster Profesionalizante en Educación, mención Gestión de Calidad, y el Magíster Profesionalizante en Currículum y Evaluación Basada en Competencias, se han consolidado como referentes académicos en la formación avanzada de profesionales de la educación. Las cohortes correspondientes al año 2021, han evidenciado un nivel sobresaliente en la elaboración de trabajos de grado, los cuales abordan problemáticas relevantes del ámbito educativo y proponen soluciones fundamentadas en teorías contemporáneas y metodologías rigurosas.

En el Magíster en Educación mención Gestión de Calidad, los estudiantes han centrado sus investigaciones en la gestión y mejora continua de los procesos educativos a través del análisis de indicadores de desempeño. Estos trabajos destacan por su enfoque integral, abordando dimensiones clave como la eficiencia, eficacia, relevancia y sostenibilidad de los sistemas educativos. Por ejemplo, algunos proyectos han analizado el impacto de los indicadores de desempeño en la toma de decisiones estratégicas, proponiendo modelos de intervención que optimicen la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en distintos contextos. La capacidad de los estudiantes para argumentar y justificar sus propuestas se ha visto fortalecida por el uso de datos empíricos y la aplicación de marcos teóricos robustos, como los modelos de gestión por resultados y las teorías de mejora continua. Por otro lado, el Magíster en Currículum y Evaluación Basada en Competencias, ha permitido a los estudiantes desarrollar investigaciones orientadas a diagnosticar y propuestas de mejoras en las áreas: formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos.

Los trabajos de grado de esta cohorte han explorado, entre otros temas, la aplicación de herramientas de valuación auténtica, el diseño de instrumentos para medir el desarrollo



de competencias transversales, y el impacto de la formación basada en competencias en el rendimiento estudiantil. Estas investigaciones reflejan un compromiso por transformar la práctica docente a partir de un análisis crítico y contextualizado, considerando las necesidades específicas de los estudiantes y los retos que enfrentan las instituciones educativas.

Los trabajos destacados de ambas menciones no solo demuestran la calidad académica de los programas, sino también la capacidad de los estudiantes para vincular la teoría con la práctica, aportando soluciones innovadoras y sostenibles a problemas complejos del sistema educativo. En particular, el Magíster en Gestión de Calidad subraya la importancia de un enfoque sistémico en el mejoramiento continuo, mientras que el Magíster en Currículum y Evaluación Basada en Competencias enfatiza la necesidad de una evaluación contextualizada y pertinente que respalde el desarrollo integral de los estudiantes.

En conjunto, los trabajos de grado de las cohortes 2021 de ambos programas reflejan un esfuerzo por contribuir significativamente al avance de la educación, promoviendo una cultura de mejora constante y de innovación pedagógica. Estos logros reafirman el compromiso de los programas de magíster con la formación de líderes educativos capaces de enfrentar los desafíos actuales y futuros del sector, consolidando así su relevancia en el ámbito académico y profesional.

EDITOR: Dr. Oscar Rojas Carrasco



CAPÍTULO I

TRABAJOS DESTACADOS

MAGÍSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE RECURSOS DEL COLEGIO HÉROES DE CHILE DE LA COMUNA DE LIMACHE, REGIÓN DE VALPARAÍSO

BEATRIZ BUSTÍOS ARMIJO

RESUMEN

Este trabajo es un diagnóstico integral de cuatro áreas fundamentales del Colegio Héroes de Chile, ubicado en la comuna de Limache, Región de Valparaíso. Dichas áreas son la Formación Basada en Competencias, el Liderazgo Pedagógico, la Gestión Curricular y la Gestión de Recursos. El enfoque de la Formación Basada en Competencias se destaca como un método educativo que prioriza el desarrollo de habilidades prácticas y la capacidad para resolver problemas en situaciones reales. El Liderazgo Pedagógico en la institución es esencial para fomentar una cultura de aprendizaje y mejora continua. La Gestión Curricular representa un aspecto fundamental, ya que involucra la planificación y ejecución de programas educativos alineados con los objetivos institucionales y las necesidades de los estudiantes. Además, la Gestión de Recursos es crucial para optimizar el uso eficiente de los recursos disponibles en aras de lograr los objetivos educativos establecidos. El diagnóstico realizado identifica tanto fortalezas como debilidades en cada área, permitiendo el desarrollo de propuestas de mejora concretas y viables. Estas propuestas se basan en buenas prácticas pedagógicas y enfoques innovadores, adecuadas al contexto específico del Colegio Héroes de Chile. Finalmente, el objetivo del informe es contribuir al crecimiento y desarrollo integral de la comunidad educativa de la institución, promoviendo una educación de calidad y pertinente. Se busca formar ciudadanos competentes, críticos y comprometidos con el progreso de la sociedad para desenvolverse en la vida diaria.

INTRODUCCIÓN

Los colegios juegan un rol crucial al proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y competencias que les permitan enfrentar los desafíos del siglo XXI. El Colegio Héroes de Chile, ubicado en la comuna de Limache, en la Región de Valparaíso, es una institución que desempeña un papel relevante en la formación de niñas y niños. Sin embargo, como en cualquier centro educativo, existen desafíos y oportunidades de mejora que deben ser abordados para garantizar una educación de calidad y pertinente.

El objetivo es realizar un diagnóstico integral de cuatro áreas fundamentales para el funcionamiento del colegio: la Formación Basada en Competencias, el Liderazgo Pedagógico, la Gestión Curricular y la Gestión de Recursos. A través de un análisis detallado de cada una de estas áreas, se busca identificar fortalezas y debilidades que permitan generar propuestas de mejora concretas y que se puedan aplicar.

La búsqueda constante de la excelencia educativa y el continuo progreso en la calidad de la enseñanza son fundamentales para asegurar un ambiente propicio para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. En este contexto, la evaluación y diagnóstico preciso de la realidad institucional juegan un papel crucial. En aras de lograr una comprensión integral de las fortalezas y áreas de mejora, se ha llevado a cabo un minucioso proceso de diagnóstico del colegio.

En este proceso, una herramienta invaluable ha sido la encuesta, cuya elaboración y revisión ha contado con la participación activa del equipo de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Conscientes de la importancia de involucrar a todos los estamentos de la comunidad educativa, se ha dedi-



cado esfuerzo y tiempo para investigar a fondo cada aspecto que conforma nuestra institución.

Este trabajo ha sido guiado por el firme propósito de diagnosticar de la mejor manera posible, con una evaluación minuciosa que permitirá identificar las áreas que requieren mayor atención, así como potenciar aquellas que constituyen las fortalezas. A través de preguntas cuidadosamente diseñadas, se ha buscado obtener respuestas claras y significativas que arrojen luz sobre la realidad educativa en la que nos encontramos inmersos.

En el presente informe, presentaremos los pasos seguidos en la construcción de esta encuesta, haciendo énfasis en la labor de investigación llevada a cabo en cada estamento del colegio. Asimismo, se expondrán los objetivos trazados para obtener una comprensión profunda y precisa de la comunidad educativa, así como el análisis que se realizó de los resultados obtenidos. Con esta información, se plantea un claro propósito: promover la mejora continua y el desarrollo integral del colegio, garantizando una educación de calidad que responda a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes y toda la comunidad educativa.

El compromiso con la excelencia y la búsqueda constante de la mejora han sido los pilares que han impulsado a emprender este proceso de diagnóstico mediante la encuesta. El propósito fundamental del Trabajo de Grado es fomentar la generación de conocimientos con un enfoque formativo e investigativo. Esto se logra a través de la creación y aplicación de herramientas en situaciones reales, que posibilitan la evaluación de las áreas de formación basadas en competencias, el liderazgo pedagógico y la gestión tanto curricular como de recursos, a nivel mesocurricular.

Como resultado de este enfoque, buscando fortalecer las competencias adquiridas durante el proceso de formación y así mismo contribuir al análisis y solución creativa de una



problemática relacionada con el objeto de estudio. Se establece como objetivo primordial del estudio la obtención de un diagnóstico exhaustivo en las cuatro áreas mencionadas. Dicho diagnóstico se obtiene a partir de la percepción y opinión recabada de los docentes y directivos del establecimiento educativo Héroes de Chile, con el propósito de capturar una visión integral de la situación y los desafíos que enfrenta la institución en términos de formación basada en competencias y gestión educativa.

La investigación que se presenta ha sido formalizada en un documento escrito, estructurado en las siguientes secciones: En primer lugar, se exponen los referentes teóricos que han sido abordados a lo largo de la investigación, En esta sección, se establece una base conceptual sólida que respalda el estudio.

Posteriormente, se procede al desarrollo del marco contextual, el cual tiene como propósito establecer el entorno y contexto en el cual se ha llevado a cabo la investigación. Este enfoque se centra de manera específica en el Colegio Héroes de Chile. En esta sección, se realiza una exploración profunda de los factores históricos, sociales y culturales que han ejercido influencia sobre la dinámica y evolución de esta institución educativa.

La subsiguiente sección de este trabajo se dedica a establecer las bases metodológicas que han servido como guía para llevar a cabo la investigación. Aquí se propone una descripción detallada de cómo se diseñó el enfoque investigativo, se detallan los métodos que se utilizan para recopilar los datos y se explica cómo se procesaron dichos datos.

A continuación, se presenta un análisis exhaustivo de los datos recabados de las cuatro áreas de formación. En esta etapa, se analizan a fondo los resultados obtenidos, se identifican patrones y tendencias significativas, y se extraen conclusiones fundamentadas en la información obtenida.



Además, se presentan propuestas concretas de mejora para cada una de las áreas, basadas en la muestra obtenida. Estas propuestas tienen como objetivo fortalecer las competencias adquiridas y mejorar la calidad del proceso formativo.

En la siguiente parte se presentan las conclusiones derivadas de la integración y aplicación de conocimientos y habilidades tanto teóricas como prácticas. Estas conclusiones contribuyen al análisis creativo y a la resolución de una problemática relacionada con el objeto de estudio.

Finalmente, se incluyen los anexos que forman parte de la evidencia respaldatoria del estudio. Estos anexos consisten en material adicional, como datos complementarios, gráficos detallados que respaldan y enriquecen la investigación.

MARCO TEORICO

La formación basada en competencias es un enfoque educativo que ha ganado prominencia en los últimos años debido a su capacidad para desarrollar habilidades prácticas y capacidades relevantes para el mundo laboral y la vida cotidiana. Su objetivo principal es proporcionar las bases conceptuales y pedagógicas necesarias para comprender la formación basada en competencias en el ámbito educativo.

Actualmente el siglo XXI exige un nuevo escenario, con nuevas formas de abordarlo tanto en educación básica y media. Dicho contexto convierte a los docentes en un elemento clave para abordar el cambio de época. “Los cambios ocurridos en la sociedad y el currículum, frente a los cuales urge actualizar las competencias, habilidades y conocimientos de los profesores” (Vezub, 2004, p.14).

El concepto de competencias surge de la necesidad de valorar no solo el conjunto de los conocimientos apro-



piados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona , sino la capacidad de emplearla para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo, teniendo en cuenta el efecto que conllevan las condiciones del individuo y disposiciones con las que actúa; es decir, al componente actitudinal y valórico que incide sobre los resultados de la acción. “el modelo de la alternancia entre teorías y prácticas, entre estudio, intervención y reflexión, permite entrar en una dinámica de desarrollo personal y profesional en la cual los distintos tipos de saberes se integran y enriquecen mutuamente”. (Ferry, 1997.p.15)

Generalmente la educación se concibe como la relación de quehaceres entre el profesor y el alumno, entendidos éstos como los agentes educativos sin los cuales este proceso sería inconcebible. Ante los grandes cambios que se están produciendo en este momento histórico, la educación no puede permanecer estática, debe promover la generación de competencias en el contexto de una institución a través de los maestros o expertos de una determinada disciplina quienes, para que sea eficaz, deben ser capaces de cumplir ellos mismos los criterios de logro de la profesión que enseñan. El papel del maestro entonces es enseñar, es decir, transmitir o propiciar el conocimiento en el alumno, cuyo papel en correspondencia es aprenderlo, adoptando el modo que el maestro o la situación requiere ya sea, como escucha, observador, lector, dibujante, escritor y/o hablante.

La educación basada en competencias pretende actualizar la formación de niños y jóvenes respecto a los requerimientos socioculturales, lograr esa vinculación es una tarea difícil de realizar, pero resulta imprescindible alcanzarla. Tiene su origen en las aportaciones del mundo del trabajo y ha llegado a la educación debido a la detección de la incapacidad de muchos estudiantes y profesionistas de no saber qué hacer con los conocimientos adquiridos.

Pensar en la aplicación o demostración de lo que se

sabe en escenarios reales de trabajo e incluso en poder trasladar las habilidades básicas desarrolladas a otros escenarios laborales es gran parte de lo que se conoce como formación por competencias profesionales. Por tanto, la formación por competencias no es una mera tecnología educativa orientada al desempeño inmediato de habilidades, sino que contempla la educación integral del estudiante, pues aborda tanto los conocimientos teóricos como las Interacciones Didácticas: Propuesta de Intervención, habilidades, conocimientos prácticos o aplicativos, así como las actitudes y compromisos personales, que van del “saber” y “saber hacer” al “saber ser o estar” (Morin, 1999).

Es importante conocer el concepto de competencias, el cual, según el diccionario, se usa en varios sentidos: a) como rivalidad entre varias personas que persiguen el mismo objeto; b) como el conjunto de los que ejercen el mismo comercio, la misma industria; c) como incumbencia; y, d) como capacidad, conocimiento profundo (García, 1983). De acuerdo con el contexto que el presente estudio aborda, la acepción de competencia corresponde con esta última concepción. A su vez, el término capacidad, en sentido figurado, se puede referir a la posibilidad de aprender algo o a la probabilidad de volver a realizar algo que ya se aprendió, ambos con el calificativo de excelencia. Tomando la segunda acepción se puede decir que el concepto de competencia refiere la disposición para actuar efectivamente en situaciones específicas.

Otros autores otorgan distintas definiciones, como, por ejemplo: La competencia solo tiene significado como desempeño relativo a situaciones específicas, fundamentado en habilidades y aptitudes funcionales previas (Ribes 1990, p. 72). Esto es, el actuar efectivo en situaciones específicas, propio de las competencias, presenta dos dimensiones: una de ajuste morfológico que caracteriza a las habilidades, y la otra de ajuste funcional correspondiente a las aptitudes (Ibáñez y Ribes, 2001). El concepto de aptitud se refiere a la propensión a actuar de cierta manera, correspondiente a un



criterio o requerimiento funcional; entonces, ser apto quiere decir poder ajustarse de una manera dada a una situación, de acuerdo a los criterios funcionales de cumplimiento o logro.

Considerando las nuevas demandas y lo que se le pide al profesor hoy en día, organismos internacionales señalan que las expectativas en la educación son cada día mayores. A juicio de estas instituciones, existe una creciente exigencia por calificaciones académicas más altas y hacen ver la necesidad de una actualización continúa, tanto de la habilidad didáctica como del conocimiento de los profesores. Para dichos organismos esto es esencial “ya que para brindar al mundo de mañana el conocimiento y las competencias de las que dependen tan críticamente el progreso económico y social, las instituciones de educación y los docentes necesitan responder desarrollando e impartiendo el contenido educacional adecuado”. Se agrega que es necesario complementar, por parte de los profesores, el manejo de su disciplina y la competencia pedagógica que le corresponde a la misma, con el fin de facilitar un alto nivel de competencias en sus alumnos.

Los profesores deberán enriquecer sus conocimientos y gestión pedagógica con las experiencias de otros, basar sus decisiones en las características del entorno donde se desempeñan y tomar un rol más protagónico en la gestión del sistema escuela (OECD/UNESCO, 2001). Por otra parte, Bretel (2002) señala que la gama de tareas del docente incluye la planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo presente las características de los destinatarios de la educación, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar.

También incluye la capacidad para establecer ambientes de Interacciones Didácticas: Propuesta de Intervención, aprendizajes que facilitan la participación e interacción entre alumnos y profesor; la creación de herramientas de evaluación apropiadas que le permitan, por una parte, detectar las



dificultades de sus alumnos y alumnas y, en consecuencia, apoyarlos y, por otra parte, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo.

Las competencias básicas que requiere todo docente, según Hernández (1999), son el conocimiento del contenido de su enseñanza y el modo como ese contenido puede tener sentido para el estudiante; el docente debe saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes (es decir, debe saber comunicar y generar comunicación); el docente debe ponerse de manifiesto como quien se pone frente a los alumnos para mostrar y entregar lo que tiene y quiere y; el docente debe plantear y obedecer unas reglas de juego claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas.

En la misma perspectiva otros autores señalan: Hoy necesitamos a nuestros docentes apropiándose del mejor conocimiento disponible sobre la educación, con capacidad autónoma para actualizarlo y recrearlo. Tampoco se trata de un mero desafío cognitivo. Es deseable una vocación y un compromiso afectivo con una tarea que es social y que tiene que ver con la formación de personas. Es, finalmente, un desafío práctico: requiere capacidades. Las habilidades y los desempeños son imprescindibles tanto como los conocimientos y las aptitudes (Bretel, 2002, p.10).

En síntesis, el auge de las competencias en la educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial. Esta construcción histórica del concepto de competencias en torno a múltiples referentes disciplinares y demandas socioeconómicas es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a la práctica el enfoque de competencias. Sin embargo, en esta característica, que se ha visto como una falencia sustancial de las competencias, es donde precisamente reside la mayor virtud del enfoque de competencias, en tanto su naturaleza



tiene una visión multidisciplinar y esto hace que este enfoque pueda alimentarse de diferentes contribuciones.

Así mismo, esta naturaleza multidisciplinar de las competencias es lo que permite que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas, como en las organizaciones sociales y en las organizaciones empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico.

En el ámbito del liderazgo pedagógico, se concibe el liderazgo como la influencia mediante la cual un individuo o grupo de personas pueden lograr que los miembros de una organización colaboren voluntariamente y con entusiasmo en el logro de los objetivos organizacionales”. (Morel et al., 2013, p. 5). El liderazgo constituye una clase de influencia mediante la cual se puede lograr que los miembros de una organización o institución determinada colaboren y se sientan comprometidos por cumplir las metas y objetivos planteados. Siempre se ha considerado que el líder a decir de Morel, Bauzá y Marañón (2013) es aquel que puede influir en las actitudes, opiniones o acciones de los miembros de un colectivo porque éstos deciden voluntariamente dejarse influir por el líder.

En este sentido, el líder ostenta siempre algún nivel de poder carismático y/o de experto, para ser un líder no hay necesidad de estar dotado de autoridad formal. (p. 5) De ahí que se asume este concepto y se considera a criterio valorativo que el liderazgo constituye el sistema de influencias que ejerce un individuo o grupos de personas dirigidas a organizar, proteger, orientar, resolver conflictos y establecer normas por medio de la generación de ideas en común, la reflexión sobre el trabajo y la creación de oportunidades que le permitirán lograr que los miembros de una determinada organización colaboren voluntariamente, con compromiso y entusiasmo en el logro de las metas y objetivos establecidos.



Por consiguiente, el liderazgo forma parte de las competencias profesionales que deben caracterizar a un maestro de Educación Básica durante sus desempeños docentes. La competencia profesional según Tejeda y Sánchez (2012):

Es una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la vinculación funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno". (p. 21)

Se asume esta definición debido al carácter personológico que la connota; es decir, que se toma como centro al ser humano, privilegiando por encima de lo funcional y lo operacional. expresadas mediante su desempeño profesional sobre la base de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten resolver problemas relacionados con la dirección del proceso educativo de los escolares de la Educación Básica (incluyendo otros no predeterminados) con compromiso y sentido de pertenencia.

La competencia profesional en su estructuración didáctica, incorpora elementos de naturaleza formativa que se configuran en el estudiante de forma dinámica y compleja y que son expresados por la versatilidad del desempeño que él realiza, a partir de las exigencias y normas contextuales del entorno. En este sentido, Tejeda (2011) considera que el desempeño profesional es el modo de expresión por el profesional del desarrollo alcanzado en las competencias, las que cualifican y distinguen el cumplimiento de las exigencias socio-laborales en los contextos donde cumple las actividades, tareas o roles inherentes a la realización de las funciones y procesos asociados a la profesión.

No importa el nivel ni el tipo de comparación o de cambio, siempre se llega a la misma conclusión: el liderazgo educacional a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas (Anderson, S., 2010).

Específicamente, la evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004, citado en Anderson, 2010):

1. El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos.
2. Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. escuelas vulnerables).

En función de lo anterior, resulta necesario señalar una definición que permita comprender qué es el liderazgo; sin embargo, esta capacidad ha sido conceptualizada de múltiples maneras. Siguiendo a Leithwood et al. (2006, citado en Horn y Marfán, 2010), el liderazgo se caracteriza por “fijar un norte para la organización, y tener la capacidad de movilizarla en esa dirección”. A través de la búsqueda en la bibliografía, es posible apreciar diversas características que son recurrentes y que refieren al liderazgo. Entre ellos 1: A pesar de la individualidad de los líderes, el liderazgo está inserto en relaciones y organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo.

Los líderes persiguen metas con claridad y tenacidad y responden por su cumplimiento. Numerosos estudios han demostrado que el liderazgo pedagógico efectivo es uno de los factores clave para mejorar los resultados académicos de los estudiantes y el desempeño global de las institucio-



nes educativas. Investigaciones como el famoso Estudio del Proyecto de Efectividad Escolar de Leithwood y Riehl (2003) encontraron una correlación positiva entre el liderazgo pedagógico y el éxito académico de los estudiantes.

Investigaciones sobre Prácticas de Liderazgo Pedagógico: La literatura académica ha examinado diversas prácticas de liderazgo pedagógico que pueden tener un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje. Algunas de estas prácticas incluyen la observación y retroalimentación docente, la promoción de la reflexión pedagógica, la creación de comunidades de aprendizaje y la promoción del desarrollo profesional docente.

El liderazgo se expresa mediante un estilo de toma de decisiones que asume, impulsa y desarrolla una nueva cultura en las Instituciones. El liderazgo del equipo directivo y singularmente de su director, se convierte en el agente más determinante para diseñar y desarrollar programas que mejoren las organizaciones educativas. Los modelos de liderazgo más representativos para promover procesos innovadores en los Centros son: transformacional, de armonía emocional, de colaboración, distribuido, etc., que consideran el liderazgo como una síntesis de múltiples realidades socio-rrelacionales, que sitúan en el eje de su identidad las emociones y las necesidades de las personas que forman la organización, actuando como generador del desarrollo integral del resto de las personas de la Institución.

En esta línea hemos diseñado un modelo de caracterización de los directivos, que se explicita en el dominio de las competencias más valoradas, como son: Gestión, Humana y Técnica (Medina y Gómez, 2012). Para clarificar este modelo es útil la representación del liderazgo basado en investigaciones previas que constatan el valor del mismo y su impacto en la mejora de la cultura de los Centros:



El liderazgo es la cualidad esencial de los directivos, si desean diseñar y desarrollar programas para la mejora integral de sus instituciones, concretado en el avance del conjunto de competencias citadas, con especial énfasis en el desarrollo de programas de diversidad, bilingüismo, atención a la pluralidad cultural, etc., profundizando en el dominio de la humana, convertida en el eje de las más relevantes para todas las personas y singularmente para los directivos de los centros educativos. Pittinsky (2009) enfatiza que el líder debe fomentar la coordinación y fortalecimiento de los grupos con los cuales se relaciona, logrando una mejora en la cultura organizacional y estimulando un compromiso máximo de todas las personas involucradas. Se resalta especialmente el concepto de “alofilia”, que promueve actitudes positivas hacia todos los integrantes del equipo.

Los estudios sobre efectividad escolar, el enfoque transformacional, las prácticas de liderazgo y la consideración del contexto cultural son algunos de los aspectos que respaldan la importancia del liderazgo pedagógico como un elemento fundamental para el éxito de las instituciones educativas.

La capacitación docente es uno de los procesos invariantes que los sistemas educativos que los países implementan para alcanzar las metas educativas propuestas y contribuir a la calidad de los aprendizajes en los estudiantes, este proceso, va de la mano con la gestión del currículo; por lo general ocurre que, ante la implementación de un diseño curricular o de una innovación curricular, se genera automáticamente nuevas necesidades de capacitación para los profesores que lo concretan en las aulas. La tendencia actual es evaluar el currículo en periodos cada vez más cortos, en consecuencia, hacer las mejoras, adecuaciones, cambios e innovaciones, toman menos tiempo. A esta realidad se suman los cambios sociales inesperados que tienen efectos radicales en las estructuras del sistema educativo, e incluso en las propias vidas de las personas en la sociedad.



En este contexto, la gestión curricular por competencias es un proceso continuo, dinámico e inacabado que se lleva a cabo para dar respuesta a los retos sociales actuales y futuros, teniendo como propósito la pertinencia de la formación del estudiante a partir de un proyecto ético de vida, el talento humano, los niveles de estudio y las competencias básicas, genéricas y específicas que deben lograr. Su naturaleza debe responder a un estudio exhaustivo de la realidad teniendo como base la filosofía institucional en el marco del contexto histórico - cultural, social, económico y político (To-bón 2015).

La capacitación y gestión curricular constituye el punto clave para viabilizar las metas educativas de las personas a partir de un escenario real; privilegiando el desarrollo, integralidad, generalización, contextualización, flexibilidad y la profundidad frente a la extensión (De Zubirías,2013). En tal sentido dado la importancia del objeto de estudio, no es de extrañar que exista una gran multitud y diversidad de estudios, en diversos ámbitos educativos, que describen las características y propiedades de la capacitación y gestión curricular.

La tensión y, a veces, contradicción entre currículum y gestión no solo se expresa en una discrepancia discursiva, sino que constituye una fuente de aclaración de los orígenes de la actual práctica docente, o más bien, se explica a través de ella. Generalmente, los establecimientos educativos han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que éstos no solo deben ser administrados, sino que también gestionados, aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del estableci-



miento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar. En consecuencia, focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vistas a profundizarlos, ampliarlos, complejizarlos, completarlos; pero sobre todo trata, de abordar centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica.

Ello involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo que supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto institución social. Asimismo, la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar. De acuerdo con Serafín Antunez (1998:139), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela.

El currículum es el componente que sitúa el centro de la atención en las relaciones estructurales que determinan los hechos educativos en la institución escolar. Pues, engloba diversos conjuntos de relaciones sociales y estructurales a través de auténticas pautas de comunicación sobre las que se basa, según Popkewitz (1997:35). Sin embargo, dicha palabra aparece en los siglos XVI y XVII para interrelacionar las filosofías sociales y la economía en las prácticas de gestión que estaban estableciendo en la jornada escolar (Hamilton, 1989).

El currículum, los métodos y la clase escolar eran invenciones para resaltar la coherencia racional, el orden sucesivo interno y, más tarde, la disciplina calvinista, relacionados en conjunto con la formación de la organización social y económica. En las formas sociales que se desarrollaban en torno



a la palabra currículum estaba una disciplina que orientaba las opciones adecuadas y el ámbito de la acción permisible. Por tanto, hablar sobre currículum exige admitir un conjunto de supuestos y valores no inmediatamente aparentes, que limitan el ámbito de las opciones disponibles.

El concepto de currículum hace mucho tiempo está asentado en la cultura educativa de los intelectuales y técnicos, no así en el uso de los profesores, que generalmente han debido aplicar la operatoria del currículo, sin mucho saber a qué modelo o enfoque corresponde. Sin duda, la responsabilidad de ese desconocimiento teórico en la práctica de los profesores no obedece solamente a los profesores, sino también a las instituciones formadoras que han privilegiado una instrucción curricular por sobre una reflexión teórica o discusión epistemológica. Ante las diversas definiciones de currículo, están subyacentes las racionalidades o paradigmas que las sustentan, en consecuencia, no es posible suscribir un concepto como el definitorio, pues para unos el currículo no es un concepto, así lo define S. Grundy (1994) “el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana.

Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Por lo cual la gestión curricular es esencial para garantizar una educación de calidad y relevante que responda a las necesidades y desafíos de la sociedad actual.

La gestión de recursos en el ámbito educativo es un proceso crítico para asegurar el funcionamiento eficiente y eficaz de las instituciones educativas, así como para lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje. En este marco teórico, se examinan conceptos clave relacionados con la gestión de recursos en el contexto educativo, apoyados por las perspectivas de varios autores prominentes en el campo.



Uno de los aspectos esenciales de la gestión de recursos en la educación es la gestión del personal docente y no docente. Según Schein (1978), la motivación y satisfacción laboral del personal son fundamentales para el éxito organizativo. La formación y el desarrollo profesional del personal tienen un impacto directo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Hargreaves, 2000). Además, autores como Fullan (2001) destacan la importancia de un liderazgo educativo efectivo para la gestión del personal y la mejora de la educación.

En relación con la gestión de recursos financieros en la educación, el modelo de financiamiento y equidad propuesto por Leithwood et al. (1996) subraya la necesidad de una asignación justa y eficiente de los recursos financieros para garantizar igualdad de oportunidades educativas. El manejo adecuado de los recursos financieros también implica la planificación estratégica y la toma de decisiones informadas (Ehrenberg & Brewer, 1994).

La gestión de recursos educativos abarca la selección, adquisición y uso efectivo de materiales didácticos y tecnológicos. Según Cuban (1986), la integración exitosa de la tecnología en el aula requiere una planificación cuidadosa y la capacitación docente adecuada. El enfoque de la “pedagogía del artefacto” de Zhao y Frank (2003) destaca cómo los recursos educativos, incluida la tecnología, pueden influir en la enseñanza y el aprendizaje.

La gestión de recursos en la educación enfrenta desafíos en un entorno en constante cambio. El crecimiento de la educación en línea y el aprendizaje digital plantean desafíos y oportunidades para la gestión de recursos educativos (Bates, 2001). La adaptación a estas tendencias requiere la capacidad de tomar decisiones informadas y flexibles. (Larsson & Alterman, 2009).



La gestión de recursos efectiva en la educación implica la implementación de mejores prácticas. La investigación de Robinson (2007) destaca que la colaboración entre docentes, la retroalimentación y el desarrollo profesional continuo son prácticas efectivas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La gestión basada en evidencia, como propone Supovitz (2010), también es fundamental para la toma de decisiones informadas.

La gestión adecuada de recursos tiene un impacto directo en la calidad educativa. La relación entre recursos y resultados educativos ha sido ampliamente discutida en la literatura. Monk (1994) argumenta que, aunque los recursos por sí solos no garantizan el éxito, son un factor importante que influye en la calidad educativa. El informe Coleman (1966) también señaló la relación entre recursos escolares y logros estudiantiles.

La gestión de recursos en el contexto educativo es un proceso multifacético que involucra la planificación estratégica, la asignación eficiente de recursos y la toma de decisiones informadas. Autores como Hargreaves, Leithwood, Cuban y Robinson resaltan la importancia de una gestión de personal efectiva, la equidad financiera, la integración de recursos educativos y la implementación de mejores prácticas en la educación. El impacto en la calidad educativa es innegable, y aunque los recursos no son la única influencia en el aprendizaje, su gestión adecuada es un factor crucial para el éxito educativo.

Elaboración, Validación y Aplicación de Instrumentos

En la elaboración de un instrumento de medición, el proceso de investigación cuantitativa permite conocer las fases de la elaboración y validación del instrumento, dependiendo de las variables a estudiar. Es un factor determinante para el investigador, porque permite autenticar la información para cuantificar y por consiguiente de forma significativa

y adecuada el rasgo para cuya medición ha sido diseñado.

Según García et al., (2011) “la elaboración de un instrumento de medición no es una tarea fácil. Su diseño y validación, tratándose de un instrumento dirigido a evaluar las actitudes humanas es difícil, sobre todo, si se considera lo etéreo del problema” (p.2). por lo que se considera que el problema está en la elaboración de un instrumento, ya que para cada investigación se necesita reconocer características particulares de dicha investigación.

La elaboración de un instrumento se presenta en dos fases: una fase cualitativa que es la elaboración del contenido, se presentan las preguntas o ítems, y otra fase cuantitativa que es la evaluación de las propiedades métricas de ese contenido, o sea el conjunto de preguntas o ítems. En la elaboración del instrumento al contenido se le confiere validez mediante la revisión literaria del concepto, la creación de una lista de palabras clave, la formulación de preguntas a partir de esas palabras clave, la validez racional, la validez por expertos y la aproximación a la población, para culminar con la evaluación del contenido por jueces.

Para la evaluación de las propiedades métricas del contenido (ítems) se utilizan las siguientes formas: validez interna, validez del constructo, validez del criterio, la estabilidad y el rendimiento del instrumento, manteniendo esta secuencia. El estadístico Alfa de Cronbach y otras herramientas estadísticas que determinarán la fiabilidad del instrumento de medición. Fowler (2013) ofrece una visión completa en “Survey research methods” sobre las metodologías de investigación por encuesta, abarcando desde el diseño de preguntas hasta la selección de la muestra.

Para la elaboración del instrumento de medición se tomarán en cuenta las dos fases explicadas anteriormente esto es la cualitativa (elaboración del contenido) y la cuantitativa (evaluación de las propiedades métricas de ese contenido).



Para Herrera (1998), citado por Rodríguez, (2014) “un instrumento de medida es una técnica o conjunto de técnicas que permitirán una asignación numérica que cuantifique las manifestaciones de un constructo que es medible solo de manera indirecta” (p.5). En esa misma línea de concepto, Sandin (2003), citado por Rodríguez, (2014), afirma que “los instrumentos de investigación son herramientas operativas que permiten la recolección de los datos; sin embargo, debe tenerse en cuenta que las prácticas de investigación sin una epistemología definida, se convierten en una instrumentalización de las técnicas” (p.8). Estos conceptos permiten definir que todo instrumento deberá ser producto de una articulación entre paradigma, epistemología, perspectiva teórica, metodología y técnica para recolección y análisis de datos. Para, Rodríguez (2014) “en la elaboración de instrumentos se debe tener claridad de los conceptos sobre constructo teórico, medición, confiabilidad y validez” (p.9).

En este caso en particular la fase cualitativa corresponde a la creación del instrumento a lo que se consideran los siguientes puntos: La búsqueda de información literaria que determina la investigación. En esa búsqueda, el investigador puede encontrar un modelo similar, o puede encontrar un modelo parcialmente parecido, así como puede que no encuentre un modelo que se adapte a sus necesidades. En este caso se debe elaborar un instrumento acorde con el concepto de investigación.

Una vez revisada la literatura, y determinado el hecho de contar con la información necesaria, se comienza con la formulación de los ítems, allí se integran la sintaxis y la semántica, ya que cada ítem debe formular enunciados unívocos.

Cumplida la formulación de ítems, el paso siguiente es determinar si la cantidad de preguntas del concepto que se desea evaluar cumple con el contenido que se desea evaluar.

En este aspecto, Lagunes, (2017) señala que:

...si se atiende a lo que el investigador pretende alcanzar; esta etapa de revisión corresponde a un experto, porque este es quien conoce del tema. En otras palabras, es experto en el tema o en la materia y el conocimiento que confiere al instrumento, complementa la validez racional (p.10).

La validación por expertos se realiza a través de una entrevista con al menos un experto, para obtener y considerar su opinión con respecto al contenido del instrumento. En este sentido, Robles & Rojas (2015) afirman:

... tras someter un instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes. Validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios (p.7).

Una pregunta que surge cuando se intenta medir el comportamiento es, qué tan válida y confiable es la medición. Según Fraticelli et al (2018) esta técnica debe realizarse de manera adecuada, ya que muchas veces constituye el único indicador de la validez de contenido. Delgado, Moreno, & Luna T (2011) señalan que:

Una vez contruidos sintáctica y semánticamente los ítems, de acuerdo con el nivel de comprensión de la muestra y con la terminología adecuada, se analizará la variabilidad de los ítems y luego la variabilidad global; esta fase determina la relación estadística total del instrumento mediante la desviación estándar que diagnostica qué tan lejano se encuentra

el ítem de la media, y la correlación que indica qué tan relacionados se encuentran los ítems (p. 63).

Para realizar el proceso de validez del constructo, lo primero que debemos conocer es el significado del constructo que siempre aparece cuando realizamos alguna validación de instrumentos, y lo podemos definir como sinónimo de concepto. Esto quiere decir que, ya que se quiere diagnosticar las áreas de formación basada en competencias, el liderazgo, la gestión curricular y la gestión de recursos, si faltara alguna de ellas, o si se incluye algún área fuera de ellas, no se cumple con el contenido del instrumento que va a evaluar esas áreas. Eso conduce a no cumplir con la validez del constructo.

Para Messick, (1980) y Cronbach, (1984), citados por Pérez J, Chacón Moscoso, & Moreno Rodríguez, (2000), la validez de constructo es la principal en los tipos de validez, en tanto que la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes (p.29). En este mismo sentido Cronbach, (1984) señala que “la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo” (p.26).

Al construir el instrumento no pueden faltar en la medición de la motivación los diferentes niveles (intrínsecos y extrínsecos). Con estos datos se hace simple la elaboración del instrumento porque el concepto está definido.

En este nivel de investigación, el instrumento de medición que se ha creado debe tener el grado óptimo de seguridad y de optimización. Para Caso, Díaz, & Chaparro (2013), “el uso de metodologías para la optimización de la medida de constructos complejos propone la construcción de micro- instrumentos de medida a partir de instrumentos diseñados para un constructo específico” (p. 28). Para lograr esto se debe



hacer una calibración del punto de corte o baremación. Esto no es más que una optimización del punto de corte con fines diagnósticos.

Los pasos presentados son los básicos requeridos para validar instrumentos de medición documental. El concepto más relevante es que para validar un instrumento no existe una receta única, esto tiene su razón de ser, porque la validación del instrumento es un diseño exclusivo de la investigación. Esto significa que por cada instrumento que se elabore la validación se realiza de forma distinta, lo que se necesita es tener claro el método con el cual se valida un instrumento.

Por otro lado, es importante conocer las herramientas estadísticas para realizar la medición de las propiedades métricas, ya que sin estadísticas no es posible realizar la validación de instrumentos de medición. Específicamente, podemos afirmar que la validez del contenido no asegura la validez total; se necesita procesar mediante los diferentes niveles de investigación y así ir por toda la línea de investigación que implica crear y validar un instrumento de medición de variable subjetiva.

MARCO CONTEXTUAL

El Colegio Héroes de Chile es un establecimiento que busca el logro de Aprendizajes significativos para sus alumnos (as) basándose en la premisa que todos los alumnos(as) pueden aprender. A partir del año 2010 la escuela (actualmente colegio) Ingresa en su totalidad a la Jornada Escolar Completa Diurna, incorporando talleres para los niveles de NT1 a NB6, los cuales se realizan en las horas de libre disposición apoyando el quehacer curricular. Talleres de apoyo pedagógico, Talleres de ciencia y tecnología, desarrollo de talentos artísticos entre otros. Desde el año 2017 el Centro General de Padre y Apoderados y Comunidad Educativa en general han solicitado de manera permanente la creación de



la educación media ya que, en el entorno geográfico, no se contaba con una oferta educativa de ese nivel en el ámbito Educacional Municipal, propuesta que se concretó como una oferta educativa de continuidad el año 2021 con la creación del Primer año de Educación media Científica humanística.

El colegio se rige por los Planes y Programas emanados del Mineduc. En Evaluación la institución posee un Reglamento, basado en la normativa entregada por el Mineduc. En el ámbito organizativo el establecimiento se rige por Reglamento Interno y Manual de Convivencia Escolar socializado con toda la unidad Educativa. La dimensión administrativa financiera está avalada por los recursos de la subvención escolar, subvención escolar preferencial y de mantenimiento, por ser escuela municipalizada.

Desde el año 2002 cuenta con el Programa de Integración Escolar para la atención de las necesidades Educativas especiales.

Desde el año 2008 la escuela (actualmente colegio) esta acogida al Programa de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Con la finalidad de atender las necesidades de todos los alumnos (as) prioritarios, implementando un Plan de Mejoramiento Educativo que mejore sus aprendizajes.

El Colegio Héroes de Chile, ubicado en la comuna de Limache, región de Valparaíso, está inmerso en una realidad de alta vulnerabilidad, con un escaso manejo disciplinario familiar y apoderados poco comprometidos con la educación de sus hijos e hijas. A pesar de los antecedentes antes mencionados, el colegio busca constantemente mejorar y crecer tanto en infraestructura como en la calidad de los aprendizajes que entrega. Muestra de esto son los talleres de ciencia y tecnología que imparten, junto con el taller de futbol que incentiva el deporte, la participación en campeonatos regio-



nales y nacionales, a esto se le suma la construcción de más salas de clases para mejorar la calidad del servicio que entrega.

Los estudiantes del colegio, provienen de sectores aledaños y algunos de lugares más alejados, pertenecen a familias con escasos recursos y hogares disfuncionales en su mayoría. Siendo esta una preocupación a nivel establecimiento, su objetivo es lograr sensibilizar y considerar a todas las familias en las acciones educativas pertinentes relativas al proceso de Reforma que se desarrolla en el colegio y su grado de compromiso, intentado que los padres y apoderados se incorporen y participen durante el año en las actividades de formación complementaria y realicen actividades junto a sus niños y profesores.

Frente a dicho escenario se propone realizar el siguiente estudio para diagnosticar el área de formación basada en competencias, el liderazgo, la gestión pedagógica y la gestión de recursos del colegio con la finalidad de conocer el estado actual de las variables, generando respuestas y propuestas de mejoras frente a los resultados obtenidos.

DISEÑO Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Las características del instrumento aplicado son la inclusión de variables que establecen la conexión de cada ítem del cuestionario. Las preguntas de la encuesta o reactivos se desprenden del indicador correspondiente y su número esta en relación con la importancia y la coherencia de la misma. Las preguntas planteadas por el instrumento contienen una escala de valoración que el encuestados debe responder bajo la siguiente apreciación:

Valor	Nivel de calidad
1	Se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido.
2	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos.
3	El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica.
4	La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.

Con los resultados de la encuesta se pretende promover la generación de propuestas de mejora a partir de la implementación de un diagnóstico a nivel mesocurricular, considerando la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y de recursos.

La elaboración del instrumento se realizó en primera instancia mediante la guía de los ejemplos proporcionados, realizando una construcción y creación adecuada a la realidad del establecimiento al cual le sería aplicado. Para ir avanzando al instrumento final se acudió a la orientación, opinión y cambios sugeridos por la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del establecimiento investigado, asegurando la fiabilidad del instrumento y su validez, siendo aprobado por esta entidad.

El criterio de validez del instrumento se relaciona directamente con la validez del contenido y la validez de construcción. Dicha validez establece la relación del instrumento con las variables a medir, la validez de construcción relaciona los basamentos teóricos y el objetivo de estudio.

El instrumento que se aplicó se encontraba previamente validado en su constructo al ser parte de un instrumento más amplio por la Unidad Técnico Pedagógico (UTP), quien autorizó su aplicación, a la vez de obtener en este caso la validación del instrumento, mediante el documento de validación proporcionado por este mismo experto.

El universo de la población al que se dirigió la encuesta, está constituido por el Equipo Directivo y la planta docente del Colegio Héroes de Chile, de ambos sexos, perteneciente a la comuna de Limache, región de Valparaíso, Se define una muestra de 21 funcionarios en su totalidad.

La recolección de los datos se realizó por medio de la implementación de una encuesta estructurada creada en la aplicación web de Google Forms, la que se administró mediante el link generado, a través del grupo de WhatsApp del establecimiento dispuesto para el estudio.

La acción de campo para la aplicación de la encuesta fue ejecutada por la investigadora, aplicando los criterios propios de una investigación estructurada en su instrumento y rigurosa en su selección.

Con los resultados de la encuesta se pretende diagnosticar el estado a nivel mesocurricular de las áreas de la formación basada en competencias, el liderazgo, la gestión curricular y de recursos para promover la implementación de propuestas de mejora en las áreas antes mencionadas.

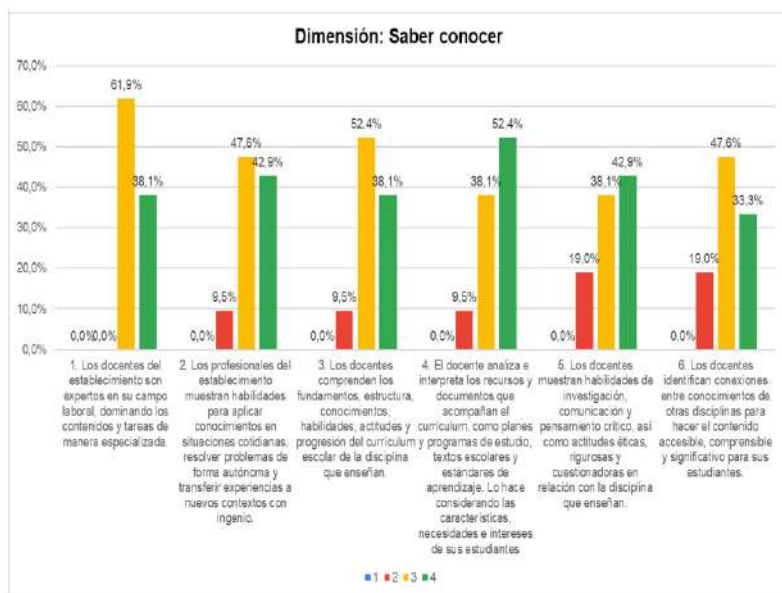
Variables del instrumento general

- I. Formación basada en competencias
- II. Liderazgo pedagógico
- III. Área de Gestión curricular
- IV. Área de Gestión de recursos

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Formación Basada en Competencias

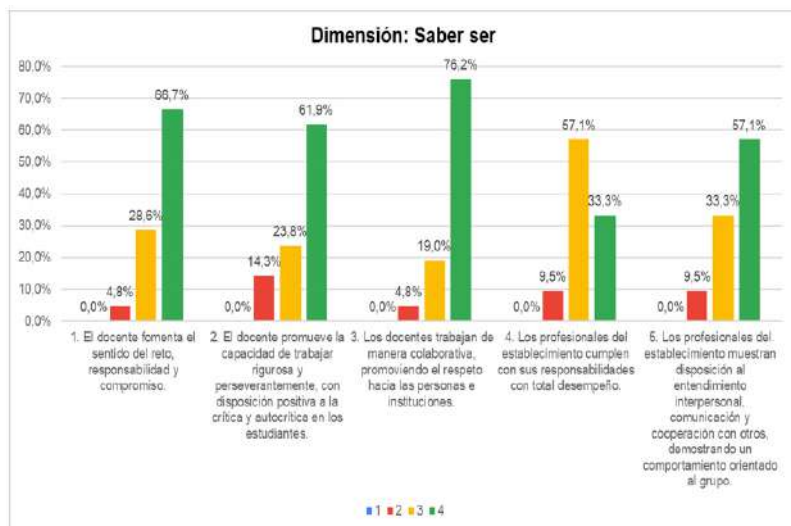
Tabla 1
Formación basada en competencias



Cuando se les consulta sobre la Formación Basada en Competencias, Dimensión: Saber Conocer, el 11,1 % responde que El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos, un 47,6% dice El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematización, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica y un 41,2% de la muestra responde que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.

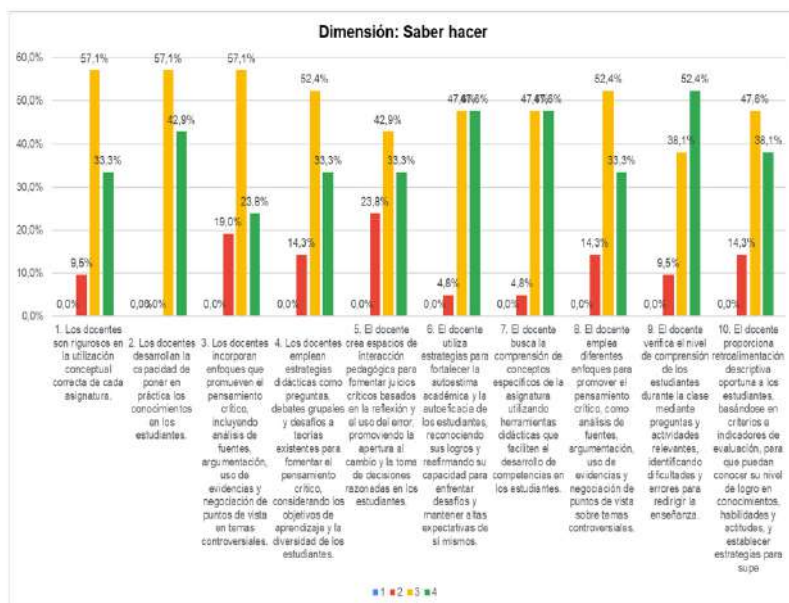
Tabla 2

Dimensión saber ser



Al consultar sobre la Formación Basada en Competencias, Dimensión: Saber Ser, solo un 8,57% responden El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos, el 32,3% que El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica y con un porcentaje del 59% señala que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.

Tabla 3
Dimensión saber hacer



Al preguntar por la Formación Basada en Competencias, Dimensión: Saber Hacer el 11,4% responden El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos, el 38,5% que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos y con un 50% como porcentaje más alto apuntan a El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica.

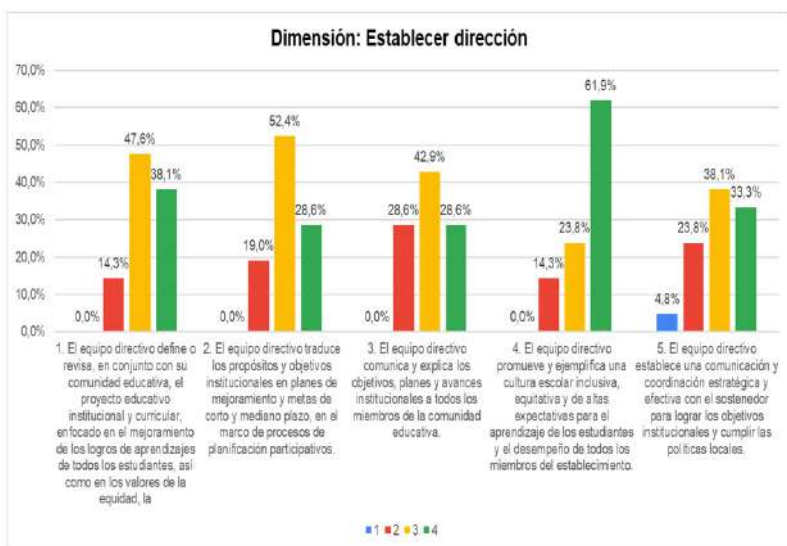
Análisis General de la Formación Basada en Competencias

Con respecto a la formación basada en competencias, se puede concluir que la mayoría de los encuestados que son parte de la planta docente y directivos, respondieron a las preguntas señalando las opciones con más altas puntuaciones según la escala de valoración. Esto quiere decir que; El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica y a que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos. Ello deja de manifiesto que los actores del establecimiento incorporan y tienen un papel el quehacer pedagógico la formación basada en competencias.

En relación a las dimensiones de saber ser, saber conocer y saber hacer, queda en evidencia que se incluye un propósito de manera general, ya que ninguno de los encuestados señaló la opción uno, perteneciente a una escasa incorporación, lo que sustenta aún más lo señalado anteriormente, dejado ver un puntaje del 0% en respuestas.

2. Liderazgo Pedagógico

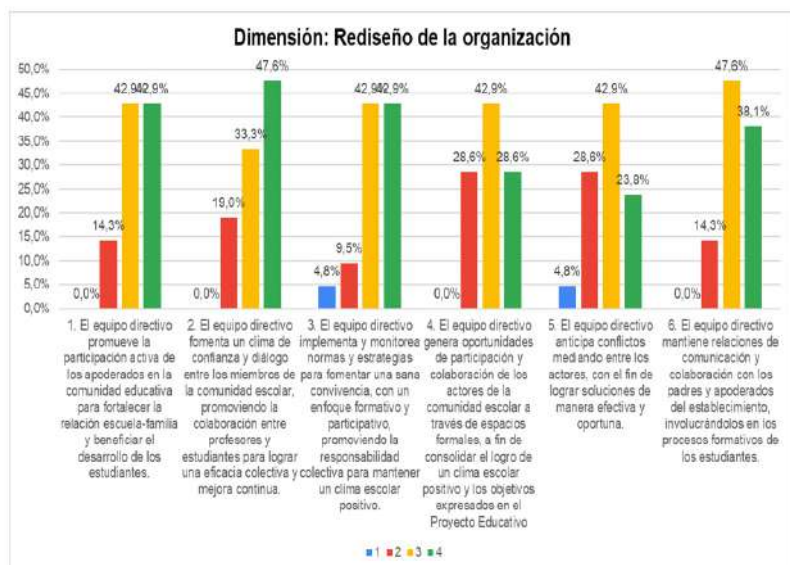
Tabla 4
Dimensión establecer dirección



Sobre el Área de Liderazgo pedagógico, Dimensión: Establecer dirección, el 40,9% indica que El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica, un 38% dice que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos y un 20% que El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos.

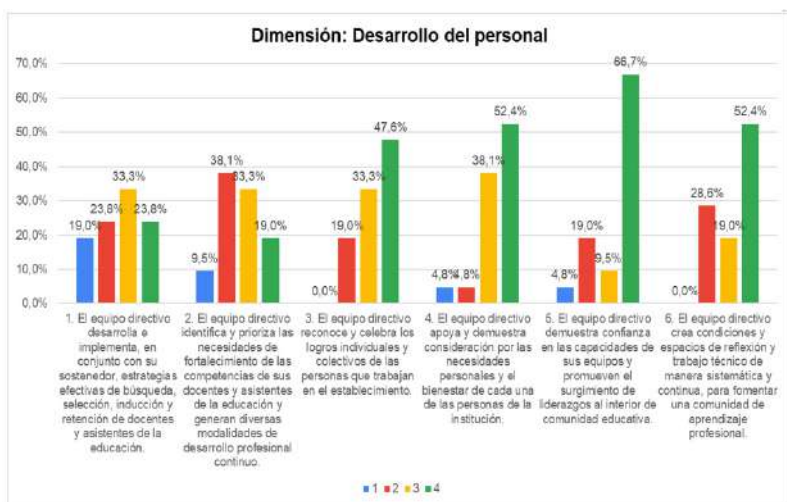
Finalmente, el 0,9% afirma que se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido.

Tabla 5
Dimensión rediseño de la organización



Al consultar por el Área de Liderazgo pedagógico, Dimensión: Rediseño de la organización el 42% indica que El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica, seguido de un 37,3% que marca la opción de La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos. El 19% dice que El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos y 1,58% afirma que Se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido.

Tabla 6
Dimensión desarrollo del personal



Al indagar el Área de Liderazgo pedagógico: Gestión de la instrucción, el más alto porcentaje (45,7%) indicó que El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica, seguido de un 38,5% que apunta a que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos, el 12,1% con preferencia a que El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos y 3,57% refiere a que Se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido.

Análisis General del Liderazgo Pedagógico

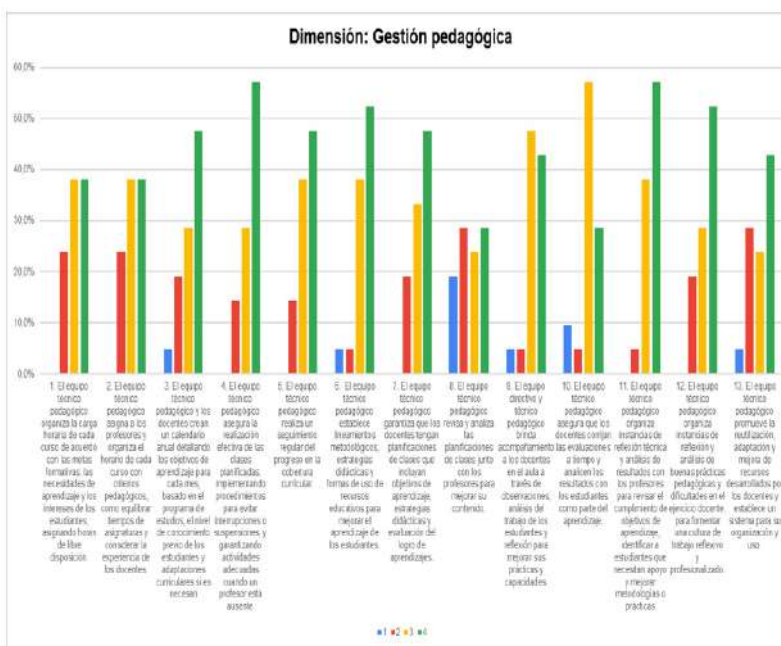
En cuanto a los resultados obtenidos por el presente estudio se puede concluir que la muestra deja en evidencia que la mayor parte de los encuestados responden marcando las opciones más altas según la escala de valoración, Lo que deja de manifiesto que; El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica y a que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos, lo que significa que no están totalmente consolidadas.

En relación a las dimensiones de esta área se puede concluir que una minoría se refiere según sus respuestas a que; Se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido. Lo que se puede deber a diferentes factores.

3. Área de Gestión Curricular

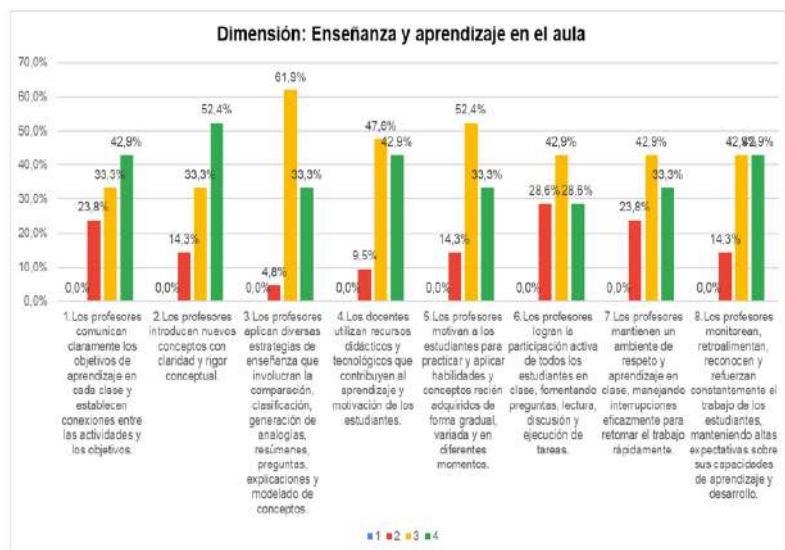
Tabla 7

Dimensión gestión pedagógica



Las respuestas relacionadas al Área de Gestión Curricular, Dimensión: Gestión Pedagógica, arrojaron como resultado que un 44,5% respondiera que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos, seguido de un 35,3% que indica que El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educativo, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica. Solo un 3,88% señaló que Se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido.

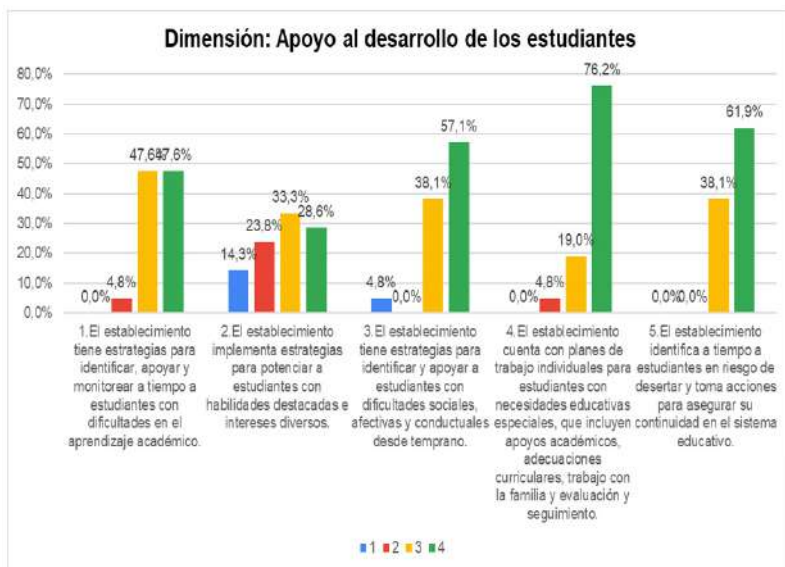
Tabla 8
Dimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula



En cuanto al Área de Gestión Curricular, Dimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula el 44,6% indica que El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica, seguido de un 38,6% declarando que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos. Solo un 16,6% dice que. El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos.

Tabla 9

Dimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes



Al preguntar por el Área de Gestión Curricular, Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes, la tendencia mayor de las respuestas indica en un 54,2% que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos, seguido de un 35,2% que declara El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educativo, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica. Por su parte, el 3,8% indica que Se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido.

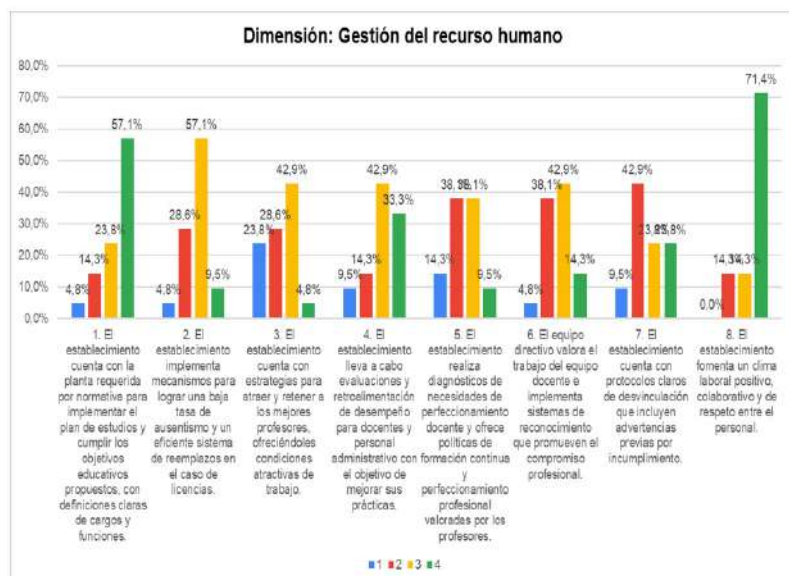
Análisis General del Área de Gestión Curricular

Los resultados obtenidos destinados a conocer la gestión curricular del establecimiento, evidencian que en el quehacer se incorpora un propósito explícito, sin embargo hay un mínimo de encuestados que señala que las acciones son poco claras, desorganizadas y sin un sistema establecido. Se debe señalar que con respecto a la dimensión de enseñanza y aprendizaje en el aula ningún encuestado señaló la opción más baja en la escala de valoración, lo que deja entre ver que los docentes tienen en general un buen manejo del quehacer pedagógico preocupándose de entregar una buena calidad de enseñanza para que sus estudiantes logren un buen y efectivo aprendizaje.

4. Área Gestión de Recursos

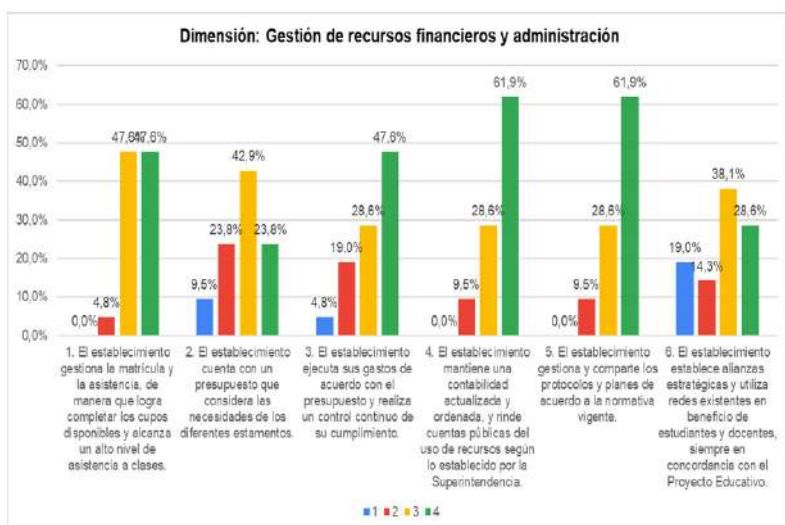
Tabla 10

Dimensión Gestión del recurso humano



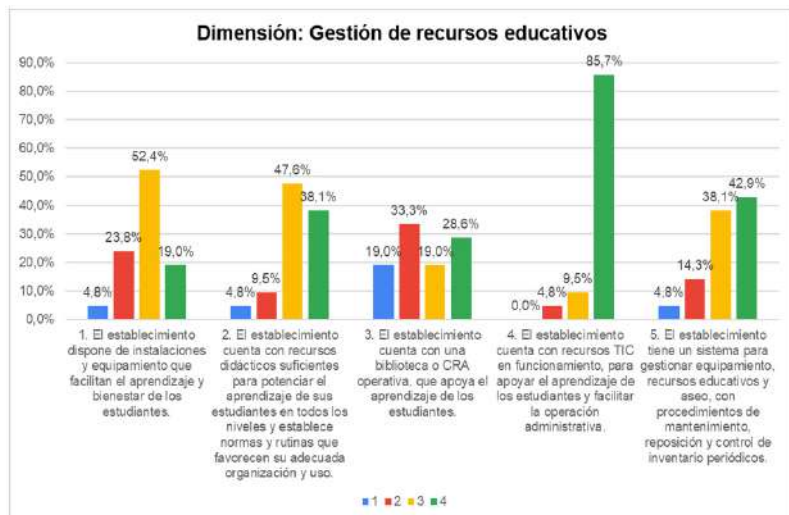
Sobre el Área de Gestión de Recursos, Dimensión: Gestión del recurso humano, responden en un 35,9% que El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica, 28,1% que La práctica incorpora la evaluación el perfeccionamiento permanente de sus procesos, el 26,9% que El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos y el 8,98% afirman que Se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido.

Tabla 11
Dimensión Gestión de recursos financieros y administrativos



Al momento de consultar sobre el Área de Gestión de Recursos, Dimensión: Gestión de recursos financieros y administración, la preferencia La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos (45,2%) fue la más alta, seguida de un 35,7% diciendo que El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica. A lo anterior le sigue un 13,4% que dijo El que hace incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos, el 5,55% declaró que Se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido.

Tabla 12
Dimensión Gestión de recursos educativos





Se les consultó sobre el Área de Gestión de Recursos, Dimensión: Gestión de recursos educativos. Frente a lo anterior, la principal respuesta fue que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos con un 42,8%, seguido de El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica con un 33,3%.

Por otra parte, el 17,1% dijo que El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos y el 6,66% señaló que Se llevan a cabo acciones con objetivos poco claros para los involucrados, y se implementan de manera desorganizada o sin un sistema establecido.

Análisis del Área de Gestión de Recursos

El análisis de los resultados obtenidos con respecto a la gestión de recursos, se puede concluir que la mayoría de los encuestados responden a las preguntas señalando las dos opciones con mayor puntuación de acuerdo a la escala de valoración, lo que significa que; El quehacer incorpora un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad, progresión secuencial de procesos y orientación a la mejora de resultados institucionales, definiendo una práctica institucional o pedagógica y a que La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos. Lo que se

traduce a que los actores que comparten el quehacer de esta área en el establecimiento tienen un buen manejo en las distintas dimensiones que conlleva la gestión de recursos, pero teniendo en cuenta que siempre se puede mejorar.

Área: Gestión Curricular

OBJETIVO	RESPONSABLEACCIONES A REALIZAR	RESPONSABLE
Mejorar la gestión curricular del Colegio Héroes de Chile, integrando estrategias que fortalezcan la definición de propósitos pedagógicos claros, la sistematicidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación continua con el fin de lograr una educación de calidad y formación integral de los estudiantes.	- Establecer un comité de evaluación compuesto por docentes y estudiantes para revisar periódicamente los procesos pedagógicos. - Realizar encuestas de satisfacción y sesiones de retroalimentación con los estudiantes para identificar áreas de mejora en la enseñanza. - Diseñar programas de desarrollo profesional que aborden específicamente las debilidades identificadas, con talleres, capacitaciones y mentorías. - Organizar reuniones regulares con el cuerpo docente para definir metas educativas claras y alineadas con la visión institucional.	- UTP -Docente -Apoderados

CONCLUSIONES

Este trabajo de grado ha sido un esfuerzo completo que abarca desde el marco contextual hasta las conclusiones y anexos. Cada sección de este estudio ha sido diseñada y ejecutada para brindar una comprensión integral de la investigación y su impacto en la mejora de competencias y procesos formativos en el Colegio Héroes de Chile.

La metodología empleada, que incluyó la implementación de una encuesta a docentes, ha proporcionado una visión detallada de las áreas fundamentales del colegio: Formación Basada en Competencias, Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular y Gestión de Recursos. Los resultados obtenidos han sido analizados de manera minuciosa, lo que ha permitido la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad en la institución.

La presentación clara y accesible de los resultados a través de informes y gráficos contribuye a su utilidad práctica, dotando a la dirección y al equipo pedagógico con herramientas concretas para la toma de decisiones informadas. El objetivo último de este trabajo es generar un impacto positivo y significativo en la comunidad educativa, fomentando un ambiente de aprendizaje de alta calidad y en constante evolución.

La importancia de este trabajo radica en su capacidad para generar cambios tangibles y sostenibles en la forma en que se aborda la educación en el Colegio Héroes de Chile. El compromiso y la participación de cada miembro de la institución han sido elementos fundamentales para el éxito de esta labor, y sus contri-

buciones seguirán siendo esenciales para construir un futuro educativo prometedor.

En definitiva, este trabajo de grado no solo enriquece el conocimiento en el campo educativo, sino que también se convierte en un instrumento poderoso para el desarrollo continuo de la institución y su contribución al avance de la sociedad. Con un enfoque colaborativo y una dedicación a la formación de ciudadanos comprometidos y competentes, el Colegio Héroes de Chile está en un camino hacia un futuro educativo aún más prometedor y relevante.

Se agradece sinceramente la participación activa de cada miembro del colegio en esta importante labor, ya que son sus aportes los que permitirán trazar el camino hacia un futuro educativo cada vez más prometedor. Con espíritu colaborativo, se continuará construyendo una institución que forme ciudadanos competentes, críticos y comprometidos con la sociedad que les rodea.

BIBLIOGRAFÍA

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 23-29. Bazan, Z. A. (2016). Liderazgo pedagógico del director y evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario de la Red N 09 del distrito de Villa María del Triunfo, Lima. 2014. *Logos*, 6(1).

Bolívar Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta.

Clares, P. M., & Samanes, B. E. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1),

125-147.

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe ediciones.

Espinoza Freire, E. E., & Campuzano Vásquez, J. A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. Conrado, 15(67), 250-258.

Mallma, A. C. C. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. Investigación Valdiviana, 13(1), 51-60.

Lecaros Leon, R. E. (2017). Liderazgo pedagógico y desempeño docente en la institución Educativa. Glorioso Húsares de Junín–El Agustino–2017.

Rivilla, A. M., & Díaz, R. M. G. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, 53(1), 91-113.

Muriel, A. F. A. (2020). Liderazgo pedagógico: pensar y construir una mejor educación. Revista Boletín, Redipe, 9(11), 26-46.

Rubilar, F. C. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. Horizontes educativos, (10), 13-25.

Mendoza, N. J. A. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. Red de Investigación Educativa, 11(1), 9-22.

San Martín, R. S. R. (2019). Gestión administrativa y de calidad en los centros escolares de los Chorrillos.. Revista Científica, 4, 153-172.

San Martín, R. S. R. (2019). Gestión administrativa y de calidad en los centros escolares de los Chorrillos. *Revista Científica*, 4, 153-172.

Cupani et al. (2016). Desarrollo de un banco de ítems para medir conocimiento en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18.

Fratricelli, F.R., González, R.O., Uribe, A.F., Moreno, I., & Orego, J.C. (2018). Investigación: Diseño, construcción y validación de una escala para medir los factores psicosociales y la sintomatología orgánica en el área laboral. *Informes Psicológicos*, 18(1), 95-112.

Robles, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Nebrija*, 18.

Soriano Rodríguez, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. Editorial. Universitaria Don Bosco, 19-40.

Timarán Delgado, C., Moreno Portilla, M., & Luna Tascón, E. (2011). Construcción y validación de un cuestionario para identificación de factores asociados al desempeño escolar (FADE). *Acta Colombiana de Psicología*, 14(2), 57-67

DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE RECURSOS DEL INSTITUTO CLARET DE LA COMUNA DE TEMUCO, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

CONSTANZA ODETTE GARCÍA PAREDES.

Resumen

En las siguientes páginas de este trabajo para optar al grado de magister se visualizará una investigación de todos los contenidos y aprendizajes adquiridos en las asignaturas aprobadas, el cual tiene por objetivo diagnosticar y proponer mejoras en las cuatro áreas de la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos del Instituto Claret de la comuna de Temuco. El trabajo cuenta con la realización de una encuesta, la cual fue planificada y argumentada en base a las áreas mencionadas, todo esto con el fin de poder visualizar, de mejor forma, el contexto en el cual se les enseña a los estudiantes y cómo funciona el proceso educativo. El instrumento cuenta con los indicadores de las áreas mencionadas y además las dimensiones que se quisieron evaluar, la encuesta se aplicó a 5 docentes, los cuales tienen directa relación con mi trabajo en la escuela, todo esto con el fin de poder evaluar desde lo que se realiza como equipo de aula hasta la gestión directiva. Se podrá observar el análisis de las encuestas aplicadas y, además, el análisis correspondiente a cada área y dimensión específica.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de grado que se expone pretende diagnosticar y realizar propuestas de mejora en las áreas de formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos del Instituto Claret de la comuna de Temuco.

Se analizarán áreas relevantes para lograr una formación integral de los estudiantes, la cual debe tener relación con el desarrollo de las dimensiones a nivel cognitivo, social, físico, afectivo, espiritual, moral y cultural. Aportando, además, a las habilidades, destrezas y aptitudes de cada niño y niña.

El objetivo del trabajo es diagnosticar las áreas que se evaluaron para poder generar propuestas de mejoras en las dimensiones descendidas y, a la vez, potenciar las que se encuentran como habilidades, y con esto pretender llegar a una mejoría a nivel educacional en toda la comunidad. El trabajo cuenta con un marco teórico que da respuesta a los elementos teóricos, los cuales son sustentados con autores relacionados a la temática a tratar. Luego se podrá visualizar el marco contextual, en el cual se exponen datos de la institución, las características, el entorno y la realidad del establecimiento, los antecedentes geográficos y socioeconómicos y culturales, además de la reseña histórica.

A continuación, se visualizará el instrumento aplicado y validado, correspondiente a una encuesta que se aplicó a 5 docentes (de asignatura y educadores diferenciales). Seguida la encuesta, se observarán los datos tabulados por cada área y dimensión específica, dando respuesta a un análisis de resultados por cada indicador evaluado. Finalmente, se exponen las propuestas de mejora para cada área, las que están directamente relacionadas con las habilidades detectadas por los docentes.

MARCO TEÓRICO

La educación está orientada a adquirir conocimientos y aprendizajes, es un proceso que ocurre de manera permanente a lo largo de nuestra vida, pretende alcanzar logros personales y colectivos, su objetivo es obtener un óptimo desarrollo integral de todas las áreas que nos hacen ser un individuo activo en la sociedad.

La educación está ligada a la formación, pues esta última es lo que un individuo adquiere a lo largo de su educación, aprendizajes, estudios y vida. Por lo tanto, la formación es el proceso educativo, para llegar a ser una persona de conocimientos integrales. Las competencias, en cambio, son el grupo de comportamientos obtenidos a través de la formación, la cual depende de la educación.

Hoy en día, se quiere lograr que las nuevas generaciones puedan adquirir competencias para su desarrollo personal y profesional, por lo que se estima totalmente necesario poder entrometerse en la formación integral, a nivel de competencias adquiridas. Es por esto, que se hace totalmente necesario, poder exponer algunos autores, en referencia a lo que es la formación.

Formación basada en competencias.

La formación o el aprendizaje basado en competencias es un tipo de modelo educativo que surgió en la década de los 60, sin embargo, años más tarde (2001) se hizo parte de los planes de estudio. Demuestra ser centrado en el estudiante y en el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde se debe aplicar lo que se va conociendo, aprendiendo y adquiriendo. Diversos autores definen competencias como: Las competencias distinguen ciertos elementos que pueden referirse “como el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada” (Venegas,

2011, p. 10). Por otra parte, Carlson y Birkett describen que, “las competencias se basan en principios de aprendizaje, que implican cambios en el comportamiento” (Carlson y Birkett, 2017). Por lo tanto, en educación las competencias requieren de saberes, los cuales son aplicados a través de las habilidades que se van adquiriendo, dando respuesta al comportamiento. El Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD) (2016) ha propuesto, en concordancia con lo planteado por Delors (1996) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la consideración de competencias con base en los pilares del saber (Tabla 1).

Tabla 1
Pilares del saber

Pilar	Descripción
Saber ser	Pensamiento crítico y autónomo de construcción del juicio propio, manifiesta los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida
Saber conocer	La adquisición de conocimientos mediante la atención, la memoria y el pensamiento: un medio y un fin de la vida humana
Saber hacer	Relacionado al ejercicio profesional y a las competencias propiamente
Saber convivir	Vinculado a las relaciones interpersonales e inteligencia emocional, así como a los comportamientos adquiridos a partir de la experiencia

Liderazgo pedagógico.

Horn & Marfán describen el liderazgo como una tarea que se debe realizar en común por toda la comunidad educativa, que todos los implicados en la educación hagan lo suyo como parte del gran objetivo, describen que, “el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan, y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido” (Horn & Marfán, 2010, p. 84). Además, consideraron que, “el

liderazgo consistiría en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes”, (Horn & Marfán, 2010, p. 83). Bolívar expone que el liderazgo tiene relación con la capacidad de tomar decisiones sobre un grupo, con el fin de poder tener respuestas positivas durante y al finalizar el proceso. Presenta que, “un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (Bolívar, 2010, p. 14).

Liderazgo escolar.

El liderazgo escolar requiere de una motivación, la cual tiene directa relación con las capacidades y las condiciones de trabajo de los docentes y la generalidad de la institución educativa, todo esto, para lograr modificar las prácticas y llegar al aprendizaje de todos los estudiantes. Leithwood y otros (Cfr.: Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Leithwood et al., 2006) reconocen prácticas de liderazgo escolar, han descrito 14 prácticas de liderazgo, distribuidas en cuatro categorías, que muestran impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Dichas categorías son: a) establecer dirección; b) rediseñar la organización; c) desarrollar personas; y d) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. La primera categoría que se refiere a establecer dirección, intenta definir un propósito moral, el cual tenga como objetivo motivar al equipo a perseguir metas específicas de ellos mismos. Asocia prácticas que tienen relación con construir una visión compartida, fomentar los objetivos grupales y tener altas expectativas del cumplimiento de las metas establecidas. La segunda, relacionada con rediseñar la organización, tiene foco en las condiciones de trabajo y en el desarrollar las capacidades de los trabajadores, también consta de prácticas y estas son: conectar a la escuela con su entorno y ambiente,



crear una relación cooperativa y colaborativa entre familia y comunidad educativa, construir una cultura colaborativa y estructurar una organización que facilite el quehacer.

La tercera categoría, desarrollar personas, se relaciona con potenciar las capacidades de todos los que componen una institución, con el objetivo de poder llegar a concluir la meta propuesta. La cuarta categoría, es gestionar la instrucción y esta tiene relación con coordinar el currículum, la supervisión y evaluación constante de la enseñanza, suministrar los recursos necesarios y mejorar la educación de los estudiantes.

Gestión curricular.

Ministerio de Educación (MINEDUC, 2005) define gestión curricular como las prácticas que se aplican en los establecimientos educacionales, las cuales buscan asegurar la implementación y evaluación del currículum, además, de sustentar el diseño.

“Las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico□ pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza□ aprendizaje. Incluye las acciones tendientes a asegurar la cobertura curricular y mejorar la efectividad de la labor educativa” (Estándares Indicativos de Desempeño, p. 71). Rohlehr, define el currículum como “una serie interrelacionada de recursos que orientan e implementan las actividades de enseñanza y aprendizaje en una forma efectiva y planificada” (Rohlehr, 2006, p2).

Gestión de recursos.

MINEDUC, describe que “El área de Recursos envuelve la totalidad de las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar tanto el desarrollo de docentes



y asistentes de educación como la organización y optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales.

Esta área se compone de las dos siguientes dimensiones:

Recursos Humanos: Son las prácticas realizadas en el establecimiento educacional que procuran el desarrollo profesional del personal docente y asistente de educación en coherencia con el logro de metas institucionales.

Recursos Financieros: Aquellas prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar la utilización eficiente tanto de los recursos financieros como de la infraestructura en función del logro de objetivos y metas institucionales.” (Modelo de calidad, Gestión escolar).

MARCO CONTEXTUAL

Reseña Histórica e Hitos Importantes.

Los Misioneros Claretianos llegan a Temuco un 12 de mayo de 1901 y el 19 de marzo de 1903, el Superior, Padre Saturnino Apellániz, bendice el pabellón destinado para el colegio “Corazón de María”. El 29 del mismo mes comenzaron las clases con una matrícula de 25 estudiantes, la que al año siguiente llegó a 71; en 1905 ascendió a 114 y en 1906 150 estudiantes recibían Enseñanza Primaria. Las décadas siguientes se caracterizaron por variados períodos de inestabilidad económica, sin embargo, lograron, a partir de grandes esfuerzos, un crecimiento sostenido y una amplia presencia en la sociedad temuquense.

En 1937 se amplió con cursos de Enseñanza Secundaria y tomó el nombre actual de “Instituto Claret”. Con el avance de los años llega la figura femenina al colegio, constituyéndose como establecimiento mixto desde el año 1979. Duran-



te los siguientes años la trayectoria del colegio sigue siendo fructífera, brindando cobertura educativa a gran cantidad de estudiantes, lo que es producto de su reconocida formación valórica y logros académicos.

En 1997 se adjudicó el Proyecto Montegrande con su propuesta “Yo aprendo participativamente a construir el futuro” y, promovida por la Congregación Claretiana, se inicia la construcción de dos edificios en el Campus Claret, un recinto ubicado al norte de Temuco con quince hectáreas de extensión, con moderna y sólida infraestructura. El Instituto Claret, con 115 años de trayectoria educativa y de servicio a la comunidad. Sus instalaciones están distribuidas en tres sedes: una de ellas en el casco antiguo de la ciudad, atendiendo desde el nivel de Educación Parvulario hasta 6° Básico y las dos restantes en la salida norte, en el kilómetro 659,4 entre Pillanlelún y Cajón, desde séptimo básico a cuarto año medio.

En la actualidad, cuenta con un total de 94 cursos, bordeando los 3.500 estudiantes. Es importante señalar que la matrícula no se ha visto afectada con los actuales cambios en educación, sino, más bien, ésta se ha visto incrementada. La procedencia de los estudiantes deriva de las distintas comunas de la región, siendo, principalmente, de Temuco, Padres las Casas, Lautaro, Curacautín y sus alrededores. Un número importante de ellos son de ascendencia indígena, pero cuyo porcentaje no alcanza a ser significativo como para incluir la enseñanza de su lengua; no obstante, como institución se da realce a la valoración de la cultura mapuche, que le otorga a la región un sentido y visión multicultural.

El nivel socioeconómico de la población estudiantil, de acuerdo a los datos SIMCE 2017, se ubica en el Rango Medio, caracterizándose por ser una población diversa en lo socioeconómico; conformada por familias acomodadas, de clase media y otras, que por su condición de vulnerabilidad son beneficiarios de becas JUNAEB y Chile Solidario. Dentro de los hitos importantes durante ésta última década se ubica



el Proyecto de Integración (TEL), que a partir de la promulgación del DFL N° 170 de 2010, se transforman en el Programa de Integración Escolar (PIE), percibiendo una subvención adicional, cuyo fin es para implementar acciones tendientes a mejorar los aprendizajes de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Permanentes; esto amplía la mirada al interior del establecimiento al atender a la diversidad del alumnado e incorporar el concepto de inclusión educativa.

El establecimiento en el año 2007, en la búsqueda constante por mejorar su gestión educativa, solicita una evaluación externa con carácter imparcial y objetiva, por lo que contrata la asesoría de Fundación Chile, para que sea ésta, a través de su programa de mejoramiento continuo, quien evalúe todas las áreas de gestión escolar una vez culminado este proceso, el Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar, certifica la gestión institucional en dos oportunidades 2007 y 2010, por 3 y 5 años respectivamente, siendo, esta última, el tiempo máximo al cual se puede optar. Esto permite visualizar un avance significativo, asentando los procesos de gestión al interior del colegio.

Con la promulgación de la Ley 20.248 Subvención Escolar Preferencial S.E.P. en el año 2008 y la firma del convenio “Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”, el establecimiento se compromete a destinar los recursos percibidos por conceptos de esta ley para apoyar a la población más vulnerable de nuestra región, y abre sus puertas a nuevas propuestas educativas que vayan en directo beneficio de ellos, las cuales están contempladas en un Plan de Mejoramiento Educativo P.M.E.

Desde 2016, en el marco de la Ley de Inclusión, el establecimiento educacional, es el primer colegio de la Región de la Araucanía en adscribirse a la gratuidad escolar.



Los hitos antes señalados corresponden al devenir del colegio en la última década y han marcado y permitido reorientar el rumbo, posibilitando el ingreso de recursos nuevos y la incorporación de distintos profesionales, logrado avanzar hacia una labor pedagógica inclusiva y transdisciplinar. El Instituto Claret es una Comunidad Educativa confesional, cristiano-católica, de carácter solidario, evangelizador, que depende de la Fundación Claret de la Congregación de Misioneros Claretianos, fundada por San Antonio María Claret.

Enfoque Curricular.

Orientado a la formación integral de los y las estudiantes, basado en el Modelo Educativo Socio – Cognitivo, que subsiste con elementos extraídos del constructivismo y que implica cambios en los roles de los protagonistas, de profesores/as transmisores de información, a profesores/as mediadores del aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el desafío de cada profesor/a como mediador de la cultura y como parte de la comunidad claretiana, es formar personas capaces de vivir y convivir armónicamente en su medio sociocultural. Esto supone retomar con claridad el para qué aprende un estudiante, al identificar las capacidades y las destrezas potenciales a desarrollar, dándole sentido al aprendizaje y por ello a la enseñanza.

Esta mediación cultural genera un modelo de educación que involucra procesos cognitivos, afectivos y de enculturación. Por otra parte, debe subordinar la enseñanza al aprendizaje, para desarrollar en los aprendices los procesos cognitivos y afectivos en el marco de un modelo de aprender a aprender - enseñando a aprender. Desde este modelo de aprendizaje/ enseñanza, los profesores dan prioridad a los procesos de aprendizajes, elaborando estrategias de enseñanza centradas en procesos, en formas de estrategias de aprendizajes cognitivas, meta cognitivas y afectivas orientadas al sujeto que aprende.

Desarrollo de competencias genéricas y específicas.

El enfoque curricular de nuestro colegio está orientado desarrollo de competencias genéricas (competencias transversales a las que el colegio adscribió y se desprenden del documento: "Competencias para el siglo XXI") y competencias específicas (competencias disciplinares que se desarrollan en base al macro currículum declarado por el Ministerio de Educación en los planes y programas vigentes); lo que implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, e implica comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes, a través del enfoque socio formativo, a fin de que nuestros estudiantes trabajen de manera colaborativa para resolver los problemas del contexto, afianzando el proyecto ético de vida que es uno de los elementos clave y de gran reto, que se traduce en apoyar a nuestros estudiantes en la búsqueda de su calidad de vida, pero también de los demás, con las competencias necesarias para afrontar los retos que se les presenten.

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación; entre ellos, como colegio esperamos: Trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral; que implica la articulación del conocer, con el plano del hacer y del ser. Transitar desde el conocimiento, a la sociedad del conocimiento; lo que implica contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

Que el aprendizaje sea el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que, en vez, de cen-



trarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Siguiendo con la línea curricular, el colegio ha definido la adscripción a métodos de enseñanza de:

Asignaturas y estrategias.

LECTURA Y ESCRITURA, por alrededor de 3 años se optó por el método Matte; no obstante, dadas sus características de estructura rígida, se optó por cambiar al método Lemalín, el cual igual tuvo un cambio al método Leo Claret.

MÉTODO LEO CLARET, programa pedagógico creado en el colegio, en base al método Lemalín, también conocido como silabario del ojo, de acuerdo a las experiencias de los docentes y estudiantes en el aula.

Gamificación del proceso evaluativo.

Apoyar el proceso de mejora del desempeño académico de los estudiantes de educación media del colegio, a través de la gamificación del sistema evaluativo, de la optimización del uso y administración de sus recursos tecnológicos, así como también a través de un sistema digital de recursos pedagógicos, alineado al currículum de la institución, mediante: La habilitación de una plataforma de evaluación de aprendizajes que, en un formato amigable e intuitivo, permite evaluar los aprendizajes de los estudiantes, corregir y publicar sus notas en tiempo real, así como también analizar y reportar el cumplimiento de cada objetivo de aprendizaje. El fortalecimiento de la motivación e interés de los estudiantes por aprender, a través de la gamificación del proceso evalua-



tivo, por intermedio de una plataforma que permite incentivar su desempeño académico a través del juego y la sana competencia, lo que se ha denominado La Liga del Aprendizaje, la que en 2018 vivió su fase de pilotaje en el nivel de segundos medios.

La habilitación de una plataforma digital de recursos pedagógicos alineada al currículum de la institución, que permita a los estudiantes mejorar su desempeño en aquellas áreas de cumplimiento deficitario.

Inglés desde el nivel de transición 1 a cuarto año de enseñanza media.

Dado que el inglés ocupa el tercer lugar entre los idiomas nativos más extendidos en el mundo, estando por encima de este el español y el chino mandarín, que es una lengua transversal que, a su vez, ha influido en la creación y desarrollo de otros idiomas en otros países, de su impacto e influencia por ser uno de los factores de acceso a mejores oportunidades en un mundo globalizado como el que vivimos y más allá de cualquier consideración ideológica, esta lengua se ha convertido en la puerta de acceso a la tecnología, a la ciencia y a las comunicaciones entre personas de diferentes nacionalidades; no obstante en el currículum nacional la enseñanza de dicha lengua se considera desde cuarto año de enseñanza básica, es por ello que, en virtud, de los innumerables beneficios y en coherencia con nuestro enfoque curricular, nuestro colegio hace un gran esfuerzo económico y una apuesta innovadora al integrar la enseñanza del Inglés en todos los niveles educacionales, comenzando en el primer nivel de transición a nuestros estudiantes que bordean los 4 años de edad.

Programa de integración escolar PIE.

Programa que atiende a nuestros estudiantes de todos los niveles de enseñanza, estrategia inclusiva cuyo prin-



El principal objetivo es contribuir en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes de todos y cada uno de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que presenten una necesidad educativa especial, ya sean de carácter permanente o transitorio, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso escolar.

Auto cuidado.

Otorgar protección de los equipos profesionales docentes y no docentes de la institución, frente al desgaste emocional cotidiano, vinculado al trabajo al interior del colegio, transmitiendo la importancia del compromiso y responsabilidad propia con respecto a la propia salud, tanto física como mental; desde el punto de vista del funcionario usuario- persona, fomentando la creación de espacios de reflexión y encuentro, favoreciendo el uso de técnicas simples y eficientes de auto cuidado y mejorar las habilidades de comunicación.

- Laboratorios y aulas temáticas de tic, ciencias, matemática, entre otros.
- Asistentes de aulas en los 4 primeros niveles de enseñanza.
- Psicomotricidad para los estudiantes de los primeros niveles de enseñanza.
- Centro de recursos para el aprendizaje CRA en los distintos niveles de enseñanza.
- Entre otros.

Misión.

La educación claretiana se focaliza en entregar una formación integral con herramientas y competencias necesarias para enfrentar la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado, potenciando las capacidades particulares de cada estudiante

Visión

Desarrollar en cada uno de los integrantes del Instituto Claret los valores necesarios para alcanzar la plenitud de vida, teniendo como fuente el Evangelio de Jesús; priorizando en su formación la necesidad de crear una sociedad más justa y solidaria.

Diseño y aplicación del instrumento

El instrumento realizado, es una encuesta a través de una escala evaluativa, la cual tiene por objetivo conocer, identificar, analizar y crear propuestas de mejoras a las dificultades que se presenten en las áreas a evaluar o potenciar aún más las habilidades incorporadas que ya tiene el establecimiento.

La encuesta fue elaborada contemplando las áreas de Formación basada en competencias, Liderazgo pedagógico, Gestión curricular y Gestión de recursos, junto a sus distintas dimensiones a considerar dentro de las prácticas que se quisieron evaluar, la encuesta considera 4 o 5 prácticas, las cuales debían ser evaluadas de 1 a 4, según el criterio del encuestado/a.

En cuanto a la validación del instrumento, este fue revisado y validado por un profesional del Programa de Integración Escolar, el cual cuenta con una amplia experiencia en educación básica y superior, además de ser Educador Diferencial y Psicólogo Educacional.

La encuesta fue aplicada a 5 profesionales del colegio, los cuales tienen directa relación con el trabajo que realizan en la escuela. 2 docentes de asignatura de los 2 niveles en los que trabajo y 3 educadores diferenciales que trabajan en los mismos niveles, por lo tanto, la encuesta está orientada al grupo de trabajo directo. La Aplicación se realizó de manera guiada al inicio, dando indicaciones de lo que se quería evaluar y cuál era su fin.

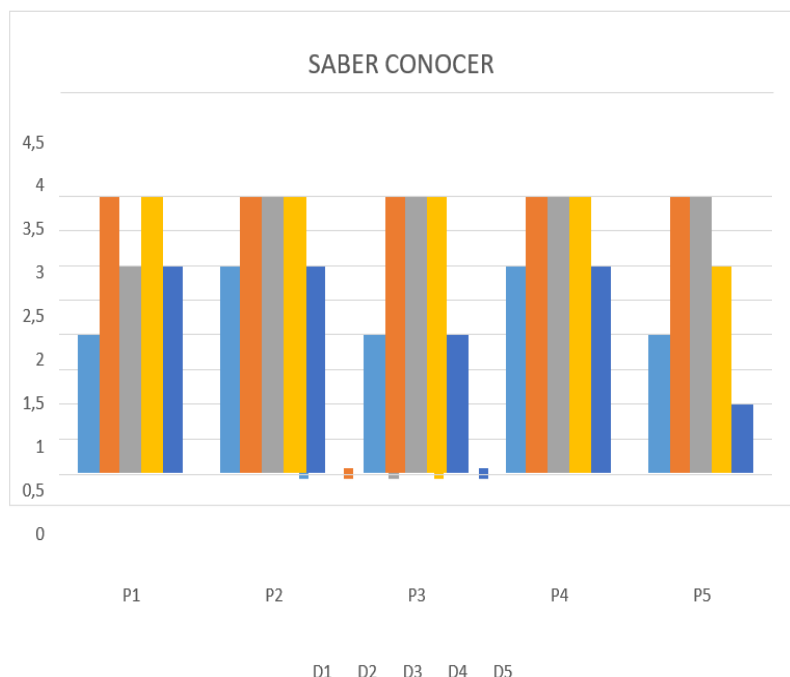
A continuación, se expone la encuesta realizada y aplicada a los docentes de 3ero y 4to año básico, quienes tienen contacto y trabajo directo con mí quehacer.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

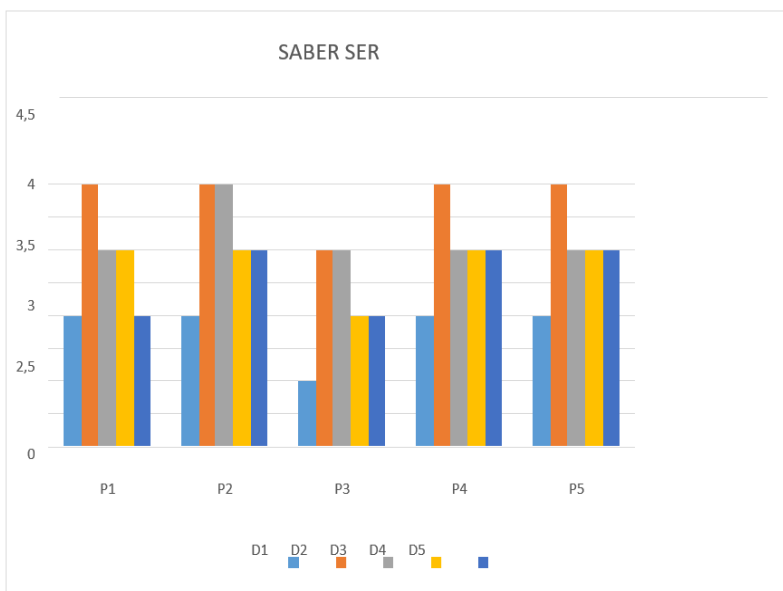
Siglas:

P: Preguntas

D: Docente

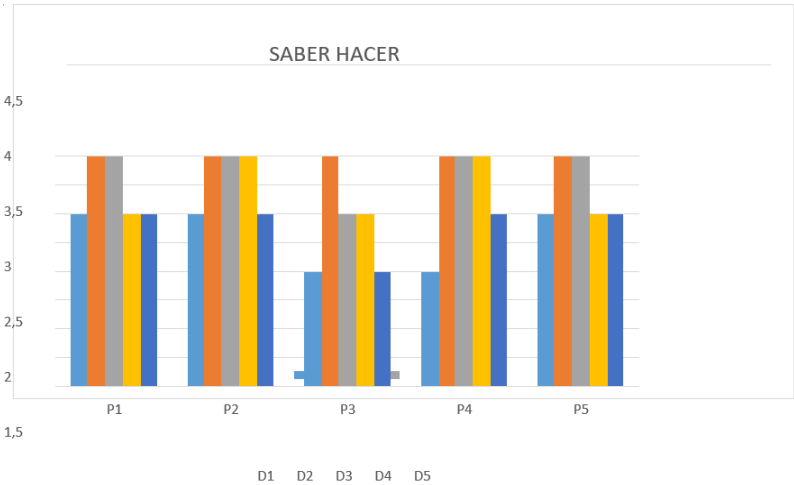


En relación a la primera dimensión evaluada, se puede observar y analizar que el equipo de aula y docentes de forma individual, conocen y utilizan objetivos, contenidos y distintas estrategias para atender a la generalidad de los estudiantes, además de identificar las necesidades educativas especiales de los estudiantes con el fin de atender a la diversidad. En menor grado, los docentes indican utilizar distintos instrumentos para evaluar el proceso educativo y además autoevaluarse y realizar retroalimentación constante sobre las prácticas aplicadas.

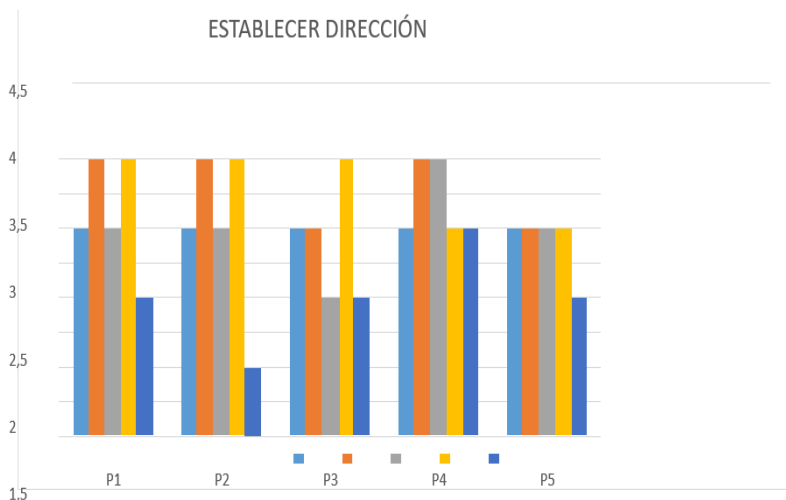


El equipo de aula colabora con el desarrollo de la autonomía y la capacidad de responsabilidad y rigurosidad de sus estudiantes, trabajando de manera colaborativa y respetuosa. Además, está en constante capacitación sobre temas relacionados con el quehacer. En inferior nivel, los docentes mencionan ser reflexivos sobre el proceso educativo en relación a sus actos personales y profesionales dentro del ámbito laboral. Así mismo, los docentes mencionan que no siempre

planifican situaciones de aprendizaje atingentes a la realidad de la comunidad.

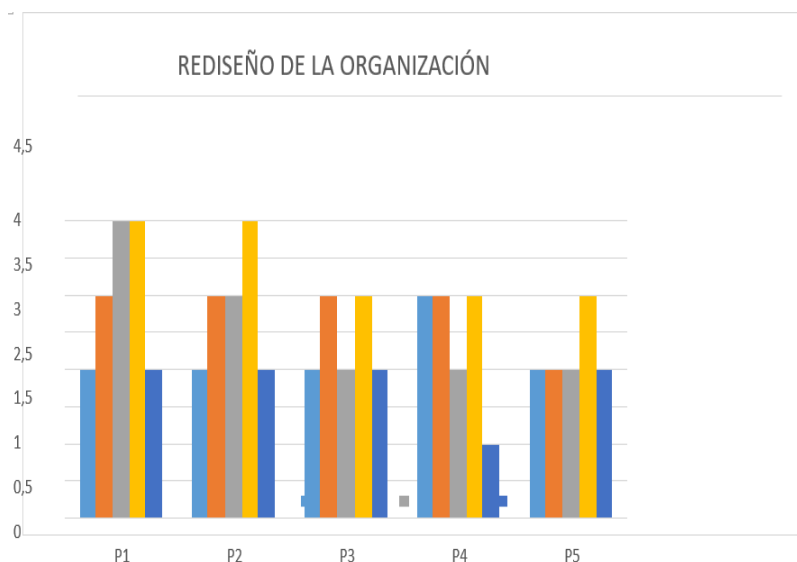


En relación a la dimensión del saber hacer, la cual busca implementar diversas metodologías y estrategias de aprendizaje, con el fin de atender a la diversidad, los docentes explicitan en gran porcentaje que, el equipo de aula, planifica, crea y aplica espacios educativos y emocionales para la enseñanza de cada estudiante. Además, mencionan colaborar en el desarrollo de la creatividad de todo el grupo de estudiantes. Mencionan que logran planificar a cabalidad para toda la diversidad existente. En un menor porcentaje, logran crear espacios educativos que fortalezcan la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes.



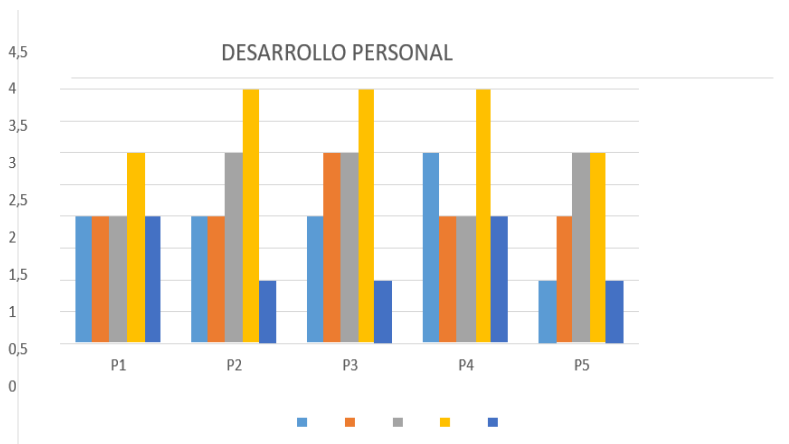
En cuanto al área de Liderazgo Pedagógico, precisamente en la dimensión de establecer dirección, la cual tiene relación con las expectativas y metas a cumplir dentro de un determinado tiempo, los docentes exponen en un mediano porcentaje que, el equipo directivo revisa y adapta en conjunto con la comunidad educativa su PEI y reglamento. Mencionan tener acceso a los datos actualizados e información de los estudiantes.

Sin embargo, algunos docentes dan indicios de que el equipo directivo no siempre crea instancias de reuniones para evaluar, planificar y aplicar nuevas metas y estrategias dentro de un periodo, así mismo, promover valores y clima escolar adecuado entre los participantes de la comunidad educativa.

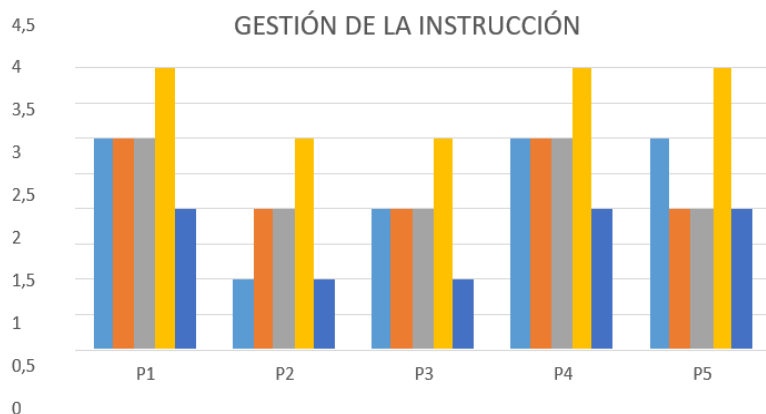


En cuanto a la dimensión de rediseño de la organización, los docentes dan indicio de tener algunas dificultades, las cuales se presentan mayoritariamente en la apreciación que tienen sobre el equipo directivo, en relación a la flexibilidad a los cambios estructurales para dar énfasis a una efectiva labor docente, en el acompañamiento constante de los docentes, no reconociendo las necesidades de cada uno y no logrando con ella tener mejoras continuas, con ello se adiciona a que el equipo directivo, no siempre motiva a cada trabajador a dar lo mejor, colaborando con espacios y tiempo para capacitaciones atinentes a las necesidades que se expresan por parte de los docentes.

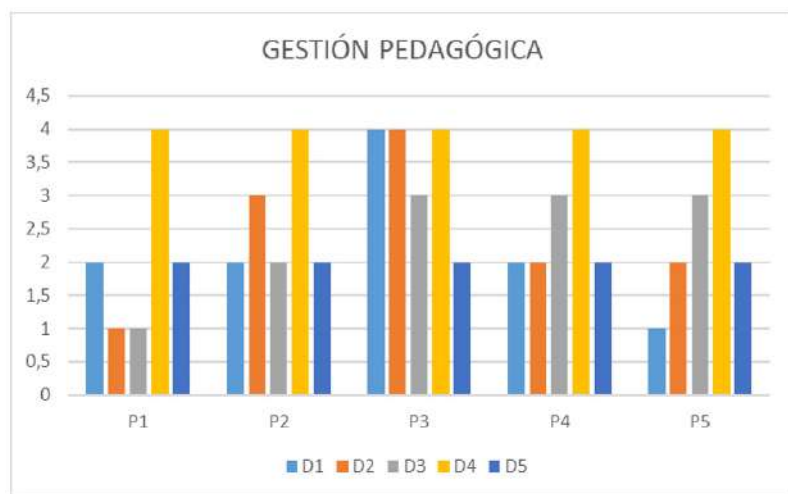
En un mayor porcentaje, pero aún bajo en algunas respuestas a nivel individual, los docentes expresan que el equipo directivo involucra a toda la comunidad educativa a mostrar el respeto hacía la diversidad y cultura, lo mismo ocurre con dar respuesta a mencionar que el equipo directivo es un líder con capacidad resolutive.



En cuanto a la dimensión de desarrollo personal, los docentes exponen bajos índices de acompañamiento por parte del equipo directivo, indicando que no conceden recursos o capacitaciones a todos sus trabajadores en relación a la actualización de estrategias metodológicas, así mismo dar acompañamiento personal, logrando reconocer los logros de cada trabajador, respetando de la misma forma los problemas que se generan en el día a día en la escuela. Por último, se observan grandes dificultades al momento de gestionar y otorgar espacios recreativos que colaboren con el grato clima escolar.

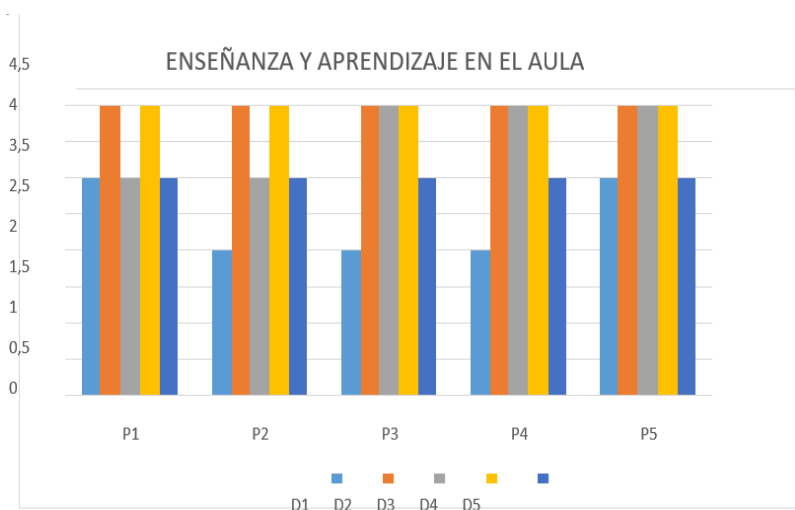


En cuanto a esta dimensión, los docentes presentan algunas dificultades al momento de exponer que el equipo directivo gestiona redes de apoyo externas a la comunidad escolar, conocen e identifican las habilidades, fortalezas y debilidades de cada trabajador. Además, la gran parte de los docentes identifica que el equipo directivo no se preocupa y encarga de que el equipo de aula no se distraiga durante las clases, por lo que es evidente que en ocasiones hay interrupciones entre clases o cambios de actividades. Sin embargo, identifican y afirman que se gestionan espacios de análisis de resultados con el objetivo de mejorar la enseñanza, así mismo implementar rápidamente estrategias educativas para apoyar a estudiantes que puedan presentar algún tipo de NEE.

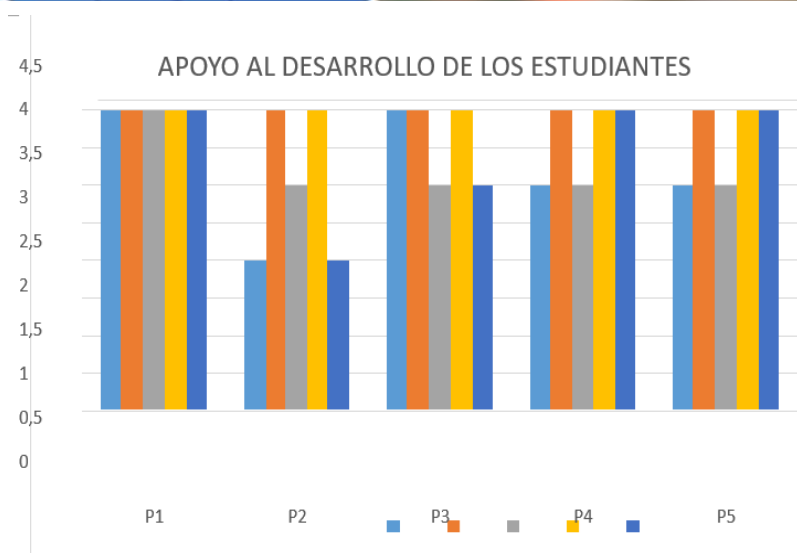


En cuanto al área de gestión curricular, específicamente en la dimensión de gestión pedagógica, los docentes en la pregunta 1, mencionan que ETP organiza y estructura la carga horaria de cada docente de manera dificultosa, no otorgando la importancia a las horas lectivas y no lectivas, a la calendarización del año de forma realista. Los docentes evalúan de forma regular, el monitoreo de logros de los objetivos del plan anual y el acceso que tienen todos los docentes

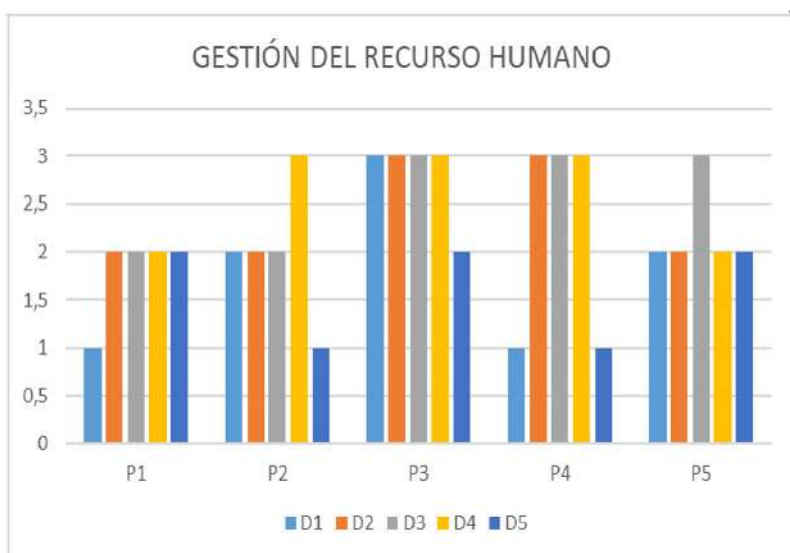
a las planificaciones y evaluaciones. En mayor grado, los docentes evalúan de forma positiva la realización y organización de horarios de clase de los estudiantes y los talleres JEC.



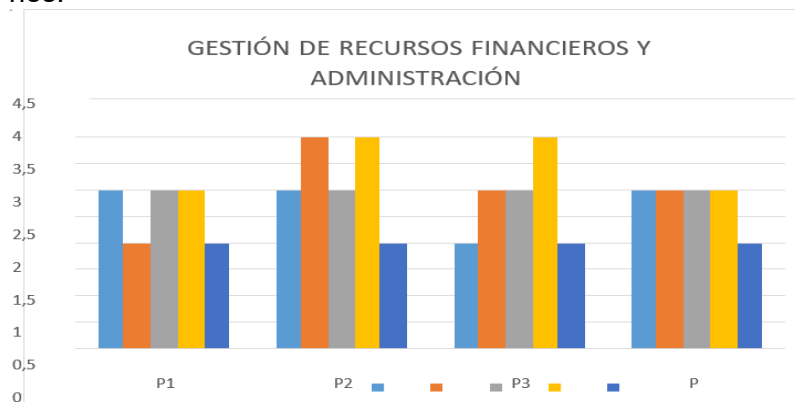
En cuanto a la evaluación sobre la enseñanza y aprendizaje en el aula, los docentes aplican al comienzo de la clase la activación de conocimientos previos a través de alguna actividad motivadora, así mismo mencionan mantener y asegurar un clima escolar adecuado, dentro y fuera del aula. Algunos docentes indican que pueden existir dificultades a la hora de planificar de forma lúdica y entretenida una clase, además de lograr utilizar estrategias y diversos medios para llegar al aprendizaje de todos los estudiantes. Además de no llegar a realizar un cierre de clases respondiendo y monitoreando a todos los estudiantes.



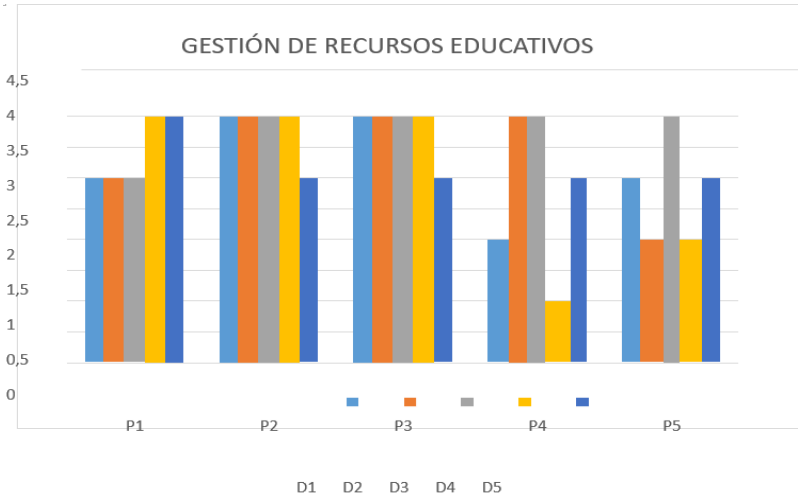
Los docentes presentan una adecuada apreciación en relación al apoyo al desarrollo de los estudiantes, pues el 100% indica que la escuela cuenta con estrategias para identificar, diagnosticar e intervenir a los estudiantes que puedan presentar alguna NEE, ya sea Transitoria o Permanente. En menor porcentaje, pero aún alto, indican que la escuela cuenta con estrategias para planificar, diagnosticar e intervenir a los estudiantes que puedan presentar alguna dificultad a nivel conductual, emocional o social, mencionan, así mismo, que la escuela crea espacios recreativos extra programáticos y escolares para todos los estudiantes y también talleres que aportan a potenciar los valores o sellos. Algunos docentes mencionan tener dificultades en la creación y aplicación de diversas estrategias para potenciar a estudiantes que presenten diversas habilidades o intereses específicos.



En relación a la gestión del recurso humano, los docentes evalúan de forma deficiente esta dimensión, pues se indica que un porcentaje medio del equipo directivo valora el crecimiento profesional de sus docentes e implementa sistemas de reconocimiento. En un bajo nivel de evaluación, los docentes indican que la escuela cuenta con el cuerpo docente necesario para cubrir las necesidades. Así mismo, de recibir, por parte de la escuela, un apoyo emocional y condiciones laborales estables para dar mayor salud integral a los docentes y contar con un claro protocolo para posibles desvinculaciones.



De acuerdo a la dimensión presentada, se puede mencionar que la gran parte de los docentes evalúan de buena forma la capacidad que tiene el establecimiento para contar con un presupuesto económico que pueda cubrir las necesidades que se van presentando. En un rango intermedio, se observa la calificación sobre el uso y control de gastos de la escuela. En menor evaluación, los docentes mencionan que el establecimiento cuenta con estrategias para eliminar el ausentismo crónico y generar redes de apoyo.



En cuanto a la dimensión de gestión de recursos educativos, se observa, a través de lo indicado por los docentes, que la escuela cuenta con una biblioteca CRA activa, la cual colabora con los aprendizajes y materiales y también cuenta con recursos TIC. Por otra parte, y menor grado, pero aún en alto índice, los docentes indican que el establecimiento cuenta con recursos didácticos e implementos que permiten facilitar el aprendizaje. Un poco más bajo se indica que el establecimiento cuenta con espacios de aprendizajes y esparcimiento para estudiantes con NEE y además de salas específicas para las asignaturas o talleres que se trabajan.

CONCLUSIONES

La formación educativa en las áreas analizadas en el trabajo se han vuelto un pilar fundamental en la nueva forma de educar integralmente a un estudiante, es por esto que es tan necesario realizar constantemente una evaluación y autoevaluación sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para que una institución educativa funcione de manera efectiva, es totalmente necesario que constantemente puedan retroalimentarse entre los grupos o estamentos que lo componen.

La educación y formación hoy en día es una de las estrategias que tienen que implementar todas las instituciones educativas, pues depende de esta dinámica que los nuevos estudiantes tengan las herramientas y habilidades necesarias para poder aplicar sus conocimientos y, además, poder resolver problemas de forma eficiente y efectiva. Aplicar las competencias aprendidas en distintas áreas de la vida cotidiana facilitará la construcción de una sociedad empática y con valores generalizados.

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112> .

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.

Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de



Concepción, Chile.

Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Research Report

Marco para la buena dirección <https://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/buenadireccion/recursos.php> .

Rohlehr, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: Un estudio*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE RECURSOS DEL DEPARTAMENTO DE QUÍMICA DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, DE LA COMUNA DE ARICA, REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA (XV REGIÓN)

CARLOS SOLOAGA ARDILES

Resumen

La calidad de la enseñanza está determinada por diversos factores que inciden en determinan la formación de los estudiantes en los distintos niveles de enseñanza. Este trabajo, tuvo como objetivo conocer el estado actual de algunos aspectos institucionales y pedagógicos, en una institución de educación superior, específicamente en el Departamento de Química de la Universidad de Tarapacá, ubicada en la comuna de Arica, Región de Arica y Parinacota (XV Región). Para alcanzar dicho objetivo, se construyó un instrumento de diagnóstico, en el que se consideraron cuatro áreas claves para la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje: formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos. Los resultados, mostraron debilidades en tres de esas áreas: formación basada en competencias, liderazgo pedagógico y gestión curricular. Las prácticas con mayores debilidades estuvieron asociadas con aspectos que dan fundamento y sentido en la formación disciplinar (formación basada en competencias), con la falta de recopilación de información e instancias de reflexión y retroalimentación respecto a fortalezas y debilidades del quehacer docente (liderazgo pedagógico). Por otro, se apreciarán debilidades en cada una de las prácticas relacionadas con la gestión pedagógica, así como en prácticas relacionadas con brindar apoyo a estudiantes con bajo rendimiento académico y estudiantes talentosos (gestión curricular). A partir de los resultados obte-



nidos, se proponen mejoras, las cuales se centran en el área del liderazgo pedagógico. Esta propuesta, se basa en que las decisiones del equipo directivo en cuanto a la recopilación de información y análisis, referidas al quehacer docente, para generar instancias de reflexión y retroalimentación con su cuerpo académico, generarían un impacto positivo en cada una de las prácticas que presentaron debilidades.

INTRODUCCIÓN

Según la Organización de Naciones Unidas (ONU), la educación es un factor fundamental para el mejoramiento de la calidad de vida (Watanabe, 2011). Este concepto, va más allá de las condiciones materiales (las supone y las exige), implica, además, el bienestar del ser humano en el plano individual, social y en su medio ambiente (Palomba & Social Policies, 2002). Así, uno de los objetivos principales de la educación en la sociedad actual, es ser formadora de personas capaces de resolver los problemas inmediatos, pero con una mirada hacia el porvenir individual y colectivo (De Vincezi & Tedesco, 2009). Así, la educación es un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades.

Por otro lado, con el avance de las ciencias y la tecnología, las sociedades modernas se han hecho más complejas, por lo que ha surgido la necesidad de que los programas educacionales, evolucionen, con el fin de formar personas capaces de comprender y dar solución a las problemáticas inherentes a los nuevos conocimientos (Ginés Mora, 2004).

De ahí, conceptos como el de educación basada en competencias ha cobrado gran interés en la últimas décadas, cuyo principal objetivo es la formación integral de las personas, permitiéndoles adaptarse y dar soluciones creativas a los cambios propios que surgen del avance de los nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías. Lo que conlleva a un mejor conocimiento de sí mismo, de la sociedad en la que desenvuelven y del cuidado e importancia del medio ambien-

te (Argudín, 2015).

En base a lo anterior, el presente trabajo, tiene como objetivo principal, dar a conocer el estado actual, en relación a algunos aspectos pedagógicos e institucionales, claves para una educación de calidad, en el contexto de la educación superior, con el fin de proponer mejoras. Este trabajo, se llevará a cabo en el Departamento de Química, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Universidad de Tarapacá, ubicada en la comuna de Arica (XV Región, de Arica y Parinacota). Para ello, se utilizará un instrumento diagnóstico, en el cual se consideran las siguientes cuatro dimensiones: Formación basada en competencias, Liderazgo pedagógico, Gestión curricular y Gestión de recursos, las cuales son consideradas fundamentales, para la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carrasco Muñoz, 2013).

El presente trabajo está constituido por el marco teórico, en el cual se brinda al lector información actualizada respecto a las dimensiones consideradas en el instrumento diagnóstico. Por otro lado, el marco contextual, en el cual se presenta información sobre la intuición de educación superior en la que se llevará acabo el estudio, relacionadas con características generales, respecto a su modelo educacional, misión y visión institucional. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos, su análisis, propuestas de mejoras y, finalmente, las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

Históricamente, se han formulado diversos modelos teóricos, cuyo fin ha sido explicar la forma en cómo el ser humano construye su propio conocimiento. Estos han servido de fundamento para la propuesta de diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje, en respuesta al contexto socio-cultural de su época (García, 2011). El avance científico y tecnológico de las últimas décadas, condujo a un replanteamiento de la forma en como el estudiante accede e internaliza este nuevo conocimiento, considerando el impacto en el individuo, la sociedad y el medio ambiente que este conlleva (Bonil, & Pujol, 2010). En base a lo anterior, ha surgido la necesidad de promover el desarrollo integral del estudiante, es decir, cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético y responsabilidad individual y social.

En este contexto educativo, dos ejes centrales son los conceptos del “ser y “el saber hacer”. El primero, es el trasfondo donde se desenvuelve el ser humano y su desarrollo depende de los procesos formativos. Mientras que el segundo, permite la concreción, en lo cotidiano, de los saberes y valores adquiridos, en un proceso continuo y dinámico del desarrollo de las competencias en el estudiante (Vázquez, 2001). Esto implica considerar las dimensiones del aprender a aprender, aprender a ser y convivir (habilidades cognitivas conductuales), del aprender a conocer (habilidades cognoscitivas y socio afectivas) y del aprender a hacer (habilidades psicológicas, sensoriales y motoras). Por lo que el conocimiento adquirido debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales (Cáceres, 2016).

En el contexto de la formación universitaria, las dimensiones recién mencionadas, han sido desplazadas por el énfasis en la investigación, la cual conlleva más beneficios y prestigio al docente universitario, además de una concepción de la didáctica, en la cual prevalecen ciertos dogmas, referentes a la idea del que el dominio profundo de los conceptos, la



experiencia y el sentido común, son suficientes para alcanzar los objetivos (Jiménez, 1999). Estudios muestran que dichas concepciones, influyen en los estudiantes, generando bajos rendimientos, desmotivación y deserción (Pavié, Comigual, & Burgos, 2022).

Tomando en cuenta que la universidad es considerada el entorno cultural donde se lleva a cabo la construcción social del conocimiento, donde uno de sus principales objetivos, es la transformación de la sociedad (Henao-Castaño, Núñez-Rodríguez, & Quimbayo-Díaz, 2010), resulta de vital importancia la forma en la que los docentes universitarios transmiten y facilitan la construcción del conocimiento en sus estudiantes. Por tal motivo, en las últimas décadas, la implementación de un modelo educativo basado en competencias, ha cobrado gran interés en la comunidad docente universitaria (Jiménez, 1999). En este modelo, la construcción del conocimiento, implica el desarrollo de destrezas, aptitudes, actitudes y valores, en un contexto específico, que permiten al individuo, resolver problemáticas en diversos ámbitos de su vida.

Por tanto, las competencias son parte de la capacidad de adaptación a los distintos contextos socio- culturales, característica inherente del ser humano (Pavié et al., 2022). Lo anterior, implica un tránsito de la educación centrada en la enseñanza, a la educación centrada en el aprendizaje, lo que debería generar profesionales capaces de gestionar su propio aprendizaje, con sentido crítico y elevada motivación intrínseca (Cabrero, Enríquez, Serrano, & Beltrán, 2008).

Para el alcance de dichas metas, resulta fundamental la forma en cómo es posible mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior, y a grandes rasgos, responde al concepto de liderazgo pedagógico, cuyo foco está centrado en el currículum y en la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Rodríguez-Gallego, Sierra, & López-Martínez, 2020). Este tiene objetivos específicos, tales como; establecer obje-



tivos educativos, planificación del currículum, evaluación de los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Rivera Medina & Aparicio Molina, 2020).

Diversos estudios muestran que la labor de los directivos de los centros educativos, es decisiva en la mejora del sistema y la calidad educativa. Por ejemplo, Robinson et al. (2009), ha identificado cinco dimensiones que tienen un impacto eficaz en la mejora del aprendizaje de los estudiantes: promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum; establecer metas y expectativas; emplear los recursos de forma estratégica y asegurar un entorno ordenado de apoyo.

Es importante destacar, que las estructuras organizativas en la educación superior, responden a los sistemas de poder imperantes, legitimados social, política, jurídica, académica y científicamente (Bogado de Scheid & Fedoruk, 2011). Por tanto, es necesaria la mirada crítica del docente en relación a sus prácticas, que le permita transformarse en un líder, en la mejora de los procesos educativos, y así ser capaz de responder a los objetivos que demanda la sociedad de este tipo de instituciones educativas. De hecho, la evidencia indica, que el liderazgo es el segundo factor, después del trabajo docente en el aula, que más influye en el logro de aprendizajes de los estudiantes (Freire & Miranda, 2014).

Este liderazgo docente, en el marco de la educación basada en competencias, implica poner en práctica la naturaleza interdisciplinaria e integradora de los diferentes conocimientos, inherentes a la labor docente, con el fin de promover el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes propias del ejercicio de la profesión docente (Contreras, 2016). Para esto, resulta fundamental crear cultura de aprendizaje en su entorno, es decir, los resultados dependen de una acción en conjunto de los miembros de la comunidad educativa.



Dicho liderazgo, para ser efectivo, debe ser capaz de definir e implementar políticas, establecer procedimientos y desarrollar prácticas destinadas a la mejora de los procesos enseñanza-aprendizaje, en procesos claves como la evaluación y la enseñanza (Freire & Miranda, 2014). Lo anterior, corresponde al proceso de gestión curricular, cuyo propósito es asegurar que el currículum se enseñe y aprenda adecuadamente (López & Martínez, 2014). En este proceso, se debe coordinar, planificar, monitorear y evaluar. Establecer lineamientos pedagógicos entre docentes y brindarles apoyo, apoyar la planificación curricular para facilitar la gestión de la enseñanza, coordinar sistemas efectivos de evaluación del aprendizaje, los resultados de aprendizaje y promover un clima de colaboración entre los docentes (Rohlehr, 2006).

Es importante destacar, que uno de los objetivos centrales de dicho proceso de gestión, es la selección de aquellos contenidos considerados relevantes dentro del currículum, los que deben ser coherentes con los objetivos del mismo. Esta selección, no implica que no se logre una cobertura total de los contenidos, debido a que se pueden tratar con diferentes niveles de profundidad. Lo que, a su vez, determinaría la forma y tipo de evaluación (Espinosa, 2013).

Entre las competencias que un líder pedagógico debe poseer, según el Marco para la Buena Dirección (MBD), establecido por el Ministerio de Educación el año 2005, dentro de las áreas de gestión, se menciona la gestión de recursos. Por esta se entiende a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo (Ramírez, 2014). Estudios previos, muestran que la gestión de recursos, fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejora los resultados institucionales, fundamentales para un aprendizaje de calidad para los estudiantes y el establecimiento educativo (Mora, 2009). Por tanto, es importante reconocer las prácticas y los diferentes factores que indican en este tipo particu-



lar de gestión, con el fin de lograr una mejora en la calidad de la educación.

Para valorar cualquier decisión destinada a la mejora del diseño de un sistema de aprendizaje, hay que evaluar los resultados de dichas decisiones, a través de un proceso continuo de reunión e interpretación de información. Lo anterior, responde al concepto de evaluación, el cual busca dar respuesta a objetivos específicos relacionados con la mejora de los procesos enseñanza-aprendizajes (Marrufo, 2016). Para llevar a cabo este proceso, se hace uso de instrumentos de medición, que permitan recopilar la información necesaria para conocer el avance de los objetivos propuestos y, en consecuencia, predecir resultados y proponer mejoras. Además, cumple diversas funciones como, por ejemplo, la de ser formadora, reguladora, pedagógica, comunicadora y ambientadora dentro del proceso formativo (Rosales, 2014).

Entre los diferentes tipos de evaluación, se encuentra la evaluación diagnóstica. Esta tiene como propósito principal conocer el estado de inicio de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en términos de saberes y capacidades, consideradas necesarias para llevar a cabo con éxito el proceso de aprendizaje. Su importancia radica en que permite apreciar en qué medida se ha producido un cambio, el cual se desarrolla en forma colectiva y depende de los contextos en los cuales se produce (Vera Arcентаles, 2020).

MARCO CONTEXTUAL

La Universidad de Tarapacá, fue creada el año 1981, por el Ministerio de Educación Pública, mediante el Decreto con Fuerza de Ley N° 150, fusionando el Instituto Profesional de Arica con la sede Arica de la Universidad del Norte.

La Universidad se inicia con un cuerpo académico en que tan solo el 5,6% de ellos contaba con estudios de postgrado, donde 2 eran doctores y 15 poseían el grado de magíster. Mediante Decreto N° 674, emitido el 27 de julio de 1982, se oficializa la estructura académica de la Universidad, creando seis Facultades y dos Institutos, adscribe los departamentos y carreras a cada Facultad, dependientes jerárquicamente del Decano de Facultad y señala que entrará en vigencia a contar del 1 de marzo de 1983.

La Universidad de Tarapacá, se concibe a sí misma como una institución de Educación Superior regional, estatal, comprometida con la excelencia académica y el mejoramiento continuo de su calidad. En relación a sus estatutos y quehacer educativo, dirige sus actividades y la de cada integrante, hacia el saber culto, entendiéndose por este, al pensamiento reflexivo profundo, considerando el contexto socio-cultural en el que está inmerso.

La Universidad de Tarapacá, en el contexto de la educación superior chilena y en el cumplimiento con las leyes N°21.091 de Educación Superior, N°21.094 sobre Universidades Estatales, N°20.129 sobre Sistema de Aseguramiento de Calidad, entre otras, procura responder a los desafíos en los temas de equidad y acceso a la educación superior y aquellos relacionados con la pertinencia y calidad de la formación de capital humano en un escenario global, en el que las instituciones universitarias constituyen un polo esencial para el desarrollo sustentable y sostenible de la sociedad.



La institución realiza su quehacer en la Región de Arica y Parinacota y en la Región de Tarapacá, con proyección hacia el país y a la Macro Región Centro Sur Andina. Sus áreas de desarrollo son la docencia de pregrado, orientada a la formación integral de profesionales que se inserten con éxito en el campo laboral, promoviendo la educación continua, la equidad, la formación ciudadana y la movilidad social; la investigación y el postgrado en aquellas áreas en las cuales la Universidad genera ventajas competitivas significativas; la vinculación con el medio y la extensión académica en la perspectiva de contribuir al desarrollo regional e integración transfronteriza. La Universidad de Tarapacá, además, asume el desafío de custodia, conservación y preservación de los patrimonios regionales, con énfasis en la Cultura Chinchorro, la que constituye un acervo cultural milenario de valor inestimable para la humanidad.

Entre las distintas facultades de esta casa de estudios, se encuentra la Facultad de Ciencias. Esta tiene como misión fundamental generar, difundir, aplicar y transmitir el conocimiento en las ciencias básicas, contribuyendo, de esta manera, al desarrollo de las regiones XV y I del país y a la integración con los países vecinos. Entre los distintos departamentos que pertenecen a la Facultad de Ciencias, se encuentra el Departamento de Química, el cual imparte las carreras de Químico Laboratorista Licenciado (a) en Química e Ingeniería Química Ambiental Licenciado (a) en Ciencias Ambientales. Su cuerpo académico, cuenta con el grado de Doctor en las diversas áreas de la química, así como cursos de especialización en didácticas de las ciencias.

La Universidad de Tarapacá, define su modelo educativo en su quehacer docente como un proceso de transformación del estudiante en un profesional integral. A la base de su estructura están tres grandes pilares: el acompañamiento permanente a los estudiantes, la formación integral del estudiante y el desarrollo formativo del académico/a. En dicho modelo, la formación integral implica un proceso sistemático



de formación teórica, práctica y valórica de los estudiantes, con el fin de que alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades y con esto ser un aporte significativo a la sociedad.

La Universidad se adscribe totalmente al Sistema de Créditos Transferibles (SCT- CHILE). Este permite valorar y comparar resultados de aprendizajes en el contexto de distintas realidades, programas de estudios y entornos de aprendizaje. Por medio de este sistema, se estima la carga de trabajo de cada estudiante, y así obtener créditos por asignaturas. Así se logra relacionar el esfuerzo de dedicación, con el éxito del propósito formativo.

El docente de la Universidad de Tarapacá debe poseer conocimientos disciplinares, pedagógicos, y metodológicos y el dominio de acciones y estrategias que apunten al desarrollo de espacios educativos democráticos, diversos e inclusivos. Esto implica un perfeccionamiento continuo, tanto en el ámbito de su disciplina, como en lo pedagógico, con el fin de innovar continuamente las estrategias dirigidas a la formación de sus estudiantes.

Esta información se encuentra disponible en el sitio web de la institución (<https://www.uta.cl/wp-content/uploads/2022/06/Modelo-Educativo-2021.pdf>)

Instrumento diagnostico en las áreas de Formación basada en competencias, Liderazgo pedagógico, Gestión curricular y Gestión de recursos.

El siguiente instrumento de diagnóstico, fue elaborado con el fin de conocer el estado actual de algunos aspectos institucionales y pedagógicos en la Universidad de Tarapacá. Para conocer dicho estado, se tomaron en cuenta las áreas de Formación basada en competencias, Liderazgo pedagógico, Gestión curricular y Gestión de recursos. Este, será aplicado a docentes del Departamento de Química, el cual es parte de la Facultad de Ciencias de dicha casa de estudios.

Su elaboración estuvo a cargo del postulante al título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS, Carlos Soloaga Ardiles y su validación fue realizada por la Académico del Departamento de Química de la Universidad de Tarapacá, Marlene Morales Choque. Actualmente, Directora del Programa Indagación Científica para la Educación en Ciencias (ICEC) del Ministerio de Educación, en la región de Arica y Parinacota y Región de Tarapacá, a través de la misma casa de estudios.

Para la obtención de los resultados, se seleccionó a 5 académicos del Departamento de Química de la Universidad de Tarapacá, que imparten asignaturas en los diferentes niveles de la carrera de Químico Laboratorista e Ingeniería Química Ambiental. A cada uno se le presentó el instrumento en un archivo Excel, donde el cual se estaban descritas las instrucciones. Una vez obtenidos los resultados se procedió a su representación gráfica y análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Formación basada en competencias Saber conocer

En la gráfica N01, se presentan los resultados obtenidos para el área del saber conocer. En esta y dentro del contexto de la formación en competencias, se relaciona con la puesta en práctica de estrategias para desarrollar el conocimiento contextualizado en los estudiantes, por medio de la planificación, monitoreo y evaluación (D'Amore, past, & education, 2015). Los resultados, muestran que los encuestados asignaron valores altos a cada práctica. Es decir, la conciben como prácticas instauradas de manera sistemática en el tiempo y sujetas a perfeccionamiento constante (Martínez, José, Lema, & Andrade, 2019). Lo anterior puede estar relacionado, por un lado, a que los docentes tienen a cargo asignaturas

específicas de su especialidad, lo que les permite un dominio tanto conceptual como de las metodologías más efectivas para el desarrollo teórico y experimental de sus estudiantes. Y por otro lado, los docentes cuentan con cursos especialización en didácticas de las ciencias.

Saber conocer

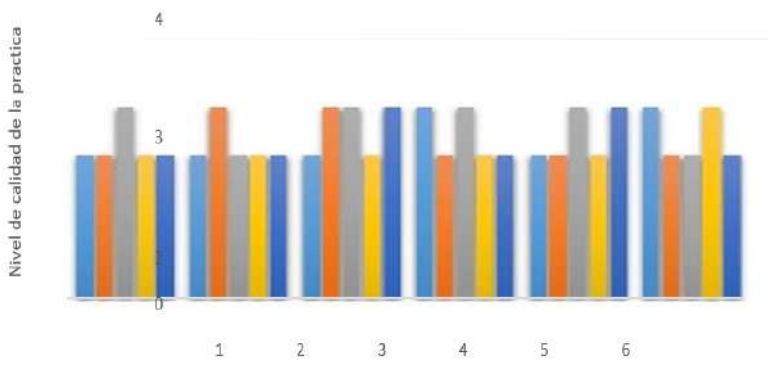


Gráfico N01.- Gráfico nivel de calidad de las prácticas en el área de formación basada en competencias. Dimensión del saber conocer.

Saber hacer

La gráfica N02, muestra los resultados en la dimensión del saber hacer. Esta hace referencia al saber actuar, en relación a la puesta en práctica de procedimientos específicos para solucionar problemas, en base a la planificación y la evaluación (Lucio,1992).

Estos resultados muestran una tendencia muy similar a los obtenidos en el área del saber conocer. Donde el dominio conceptual y metodológico que los docentes poseen en sus asignaturas, explicarían estos resultados. Esto indica que dichas prácticas son llevadas a cabo de manera clara y sistemática y los procedimientos utilizados por los docentes tienen el claro propósito de lograr la autonomía del estudiante, me-

diante el desarrollo de habilidades para resolver problemas en el ámbito de la química (Cabrera,2011).

Saber hacer



Gráfico N°2.- Gráfico nivel de calidad de las prácticas en el área de formación basada en competencias. Dimensión del saber hacer.

Saber ser

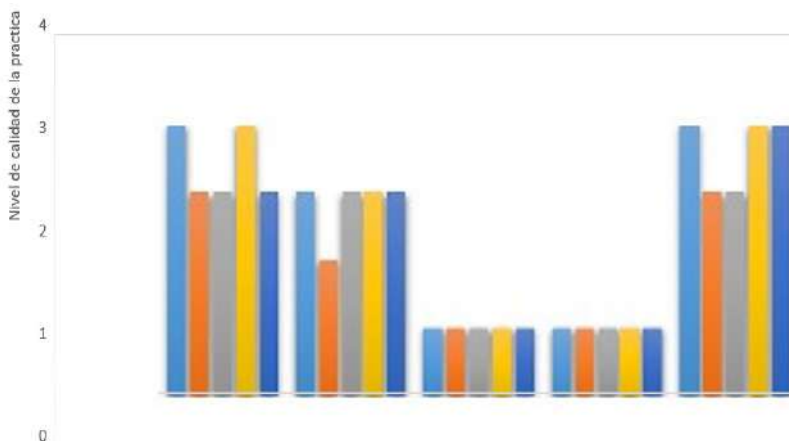
En el gráfico N03 se muestran los resultados en el área del saber ser. En esta se la articulan los contenidos, en el contexto de las competencias que pretende desarrollar en los estudiantes. Por otro lado, se busca la construcción de la identidad personal y la conciencia en el contexto de la profesión (Hernández Sánchez, 2017).

En estos resultados se aprecia que las prácticas con mejor calificación son aquellas relacionadas con los aspectos disciplinares y metodológicos, lo que concuerda con los resultados anteriores. En tanto, aquellos aspectos relacionados con los fundamentos filosóficos de la naturaleza de las ciencias y de la disciplina en particular obtuvieron bajos resultados. Esto podría relacionarse con la visión dogmática que aún prevalece en el docente universitario, el cual considera que el dominio teórico de la disciplina es lo fundamental en la

formación del estudiante (Jiménez, 1999).

Gráfico N3.- Gráfico nivel de calidad de las prácticas en el área de formación basada en competencias. Dimensión del saber ser.

Saber ser



Estos resultados muestran que las áreas del saber conocer y el saber hacer presentaron altas calificaciones. En el área del saber ser, aquellos aspectos relacionados con los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la disciplina fueron mal evaluados. Dichos fundamentos dan sentido e identidad a la profesión, así como los principios éticos de la investigación científica (Eslava, 2014). Si bien, estos resultados muestran dominio conceptual y la aplicación sistemática de procedimientos a la hora de entregar conocimiento así como desarrollar habilidades científicas, hay que considerar que para la formación integral de los estudiantes, es de suma importancia que estos conozcan e integren aquellos aspectos que dan fundamento y sentido a su profesión, con responsabilidad individual y social (Eder & Adúriz-Bravo, 2008).

Liderazgo pedagógico

Rediseñar la organización



Los resultados de la dimensión rediseñar la organización. Esta se refiere a las acciones tomadas desde el cuerpo directivo con el objeto de otorgar las condiciones de trabajo que generen motivación y permitan el desarrollo de las capacidades, de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2010). Los resultados muestran que las prácticas mejor evaluadas están relacionadas con mejoramiento en la infraestructura, capacitaciones en didácticas de las ciencias y distribución de la carga horaria. Lo anterior se puede relacionar, de manera general, con los buenos resultados obtenidos en el área de formación basada en competencias, ya que dichos aspectos facilitarían la puesta en práctica de los métodos y procedimientos de los docentes a la hora de desarrollar los contenidos y habilidades científicas en los estudiantes (Mulford, 2006).

Por otro lado, los aspectos relacionados con procesos de análisis y retroalimentación de las buenas prácticas docentes y el de la recopilación sistemática de información acerca de los resultados de su cuerpo docente, obtuvieron bajos resultados. Lo anterior, daría cuenta de que las prácticas exitosas de los docentes surgirían a partir de iniciativas personales, lo que dificultaría la detección de problemáticas y sus posibles soluciones, afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gestionar la instrucción

Los resultados para la dimensión; gestionar la instrucción. Esta, en términos generales, se refiere al alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de las escuelas en función del trabajo de enseñanza (Sánchez & Teachers, 2015).

Estos resultados muestran que la práctica mejor evaluada, corresponde a la disponibilidad de recursos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, seguido por la gestión eficiente de los recursos humanos, y finalmente, por el apoyo a las necesidades e inquietudes de los do-

centes. Se sabe que dichas prácticas tienen un impacto directo sobre la labor docente (Anderson, 2010), lo que explicaría los resultados observados en el área de formación basada en competencias. Por otro lado, la gestión de reuniones, en la que docentes y estudiantes manifiesten sus demandas en el ámbito pedagógico, obtuvo una baja valoración.

En el caso particular de los estudiantes, no existen instancias formales, como reuniones periódicas con las autoridades. En el caso de los docentes, pueden dar a conocer sus necesidades e inquietudes en dicho ámbito, en reuniones semanales, donde se analizan problemáticas, tanto en el ámbito de la docencia, como en otros aspectos relacionados con la academia. Los resultados más bajos, están relacionados con la recopilación sistemática de información, su análisis y conclusiones y a la retroalimentación con su cuerpo docente. Esto daría cuenta, como ya fue visto anteriormente, que el éxito del trabajo docente, no tendría como base un objetivo claro y explícito, en cuanto a los procedimientos y estrategias a utilizar para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando la calidad del mismo (Del Vasto, 2015).

Desarrollar personas

Los resultados para las práctica en la dimensión desarrollar personas. Esta se relaciona con potenciar las capacidades de los miembros de la organización necesarias para que se desenvuelvan de manera productiva para alcanzar de los objetivos de la institución (Reyes, 2018). Se aprecia que las diferentes prácticas asociadas a esta dimensión fueron bien evaluadas. Es decir, la Dirección asume la responsabilidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, prestar atención y apoyo individual a los docentes, dar apoyo intelectual y modelamiento a través de la interacción permanente y visibilidad (Uribe, 2010).

Establecer dirección

Los resultados en la dimensión establecer direcciones. Como se aprecia en la gráfica, las prácticas consideradas en esta dimensión obtuvieron altos valores. Esta, tiene como objetivo influenciar de manera significativa en el compromiso y motivación de los docentes hacia la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2009).

Hay que destacar que la práctica relacionada con los sistemas moderno y sistematizado de información se refiere a la institución en general y dicha información no solo cubre aspectos referidos al ámbito pedagógico.

Se puede apreciar que en el área de liderazgo pedagógico, existe una buena valoración de las prácticas del equipo directivo, sin embargo, hay un déficit en los procesos de recopilación, análisis y retroalimentación de prácticas exitosas. Esto afectaría la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (Contreras-Pérez & Zúñiga-González, 2017).

Gestión Curricular **Gestión pedagógica**

Los resultados para la dimensión gestión pedagógica. Se aprecia que todas las prácticas en esta dimensión fueron mal evaluadas. En cuanto a las planificaciones, cada docente planifica sus asignaturas de manera independiente y no existen instancias de retroalimentación. Si bien, se realizan reuniones semanales a nivel de departamento, la variedad de temas, en el ámbito administrativo, investigación, equipamiento, entre otros, resta espacio a las problemáticas que surgen en el ámbito pedagógico.

Con esto, no hay una reflexión profunda que permita la toma de decisiones que apunten a una mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (Cardelli & Duhalde,

2001). Para esto, es importante que el equipo directivo defina los criterios técnicos y pedagógicos para las planificaciones de cada asignatura y haga un seguimiento de los resultados docentes. Además de generar instancias de obtención de información, su análisis y conclusiones y retroalimentarla periódicamente con su cuerpo docente.

Dimensión: Gestión pedagógica

Enseñanza y aprendizaje en el aula

Los resultados en la dimensión enseñanza y aprendizaje en el aula. Se aprecian valores altos en todas las prácticas, excepto en la activación de conocimientos previos, donde los resultados muestran menos concordancias. Lo anterior sugiere que no es una práctica que se realice sistemáticamente. Esto concuerda con lo analizado anteriormente, respecto a que las prácticas docentes no surgen de instancias donde haya análisis y retroalimentación, generadas por el equipo directivo, sino más bien, como iniciativas individuales de cada docente. Los buenos resultados para las demás prácticas, se relacionaría con el dominio conceptual y procedimental que los docentes tienen de las asignaturas que imparten y como ya se mencionó están directamente relacionadas con su especialidad.

Dimensión: Enseñanza y aprendizaje en el aula.

Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Los resultados en la dimensión apoyo al desarrollo de los estudiantes. Estos resultados indican que no existen mecanismos establecidos de manera sistemática, dirigidos al apoyo tanto de estudiantes con dificultades en el aprendizaje, así como de aquellos aventajados, lo que implica una merma en el desarrollo del estudiante (Obaya & Vargas, 2014). Los encuestados indican que en ambos casos, la identificación, apoyo, establecimientos de estrategias y procedimientos utili-

zados para alcanzar el logro de los objetivos de aprendizajes en todos los estudiantes, surgen desde la iniciativa personal.

Es importante destacar, que el reforzamiento de cada asignatura, se realiza mediante ayudantías o talleres, los que sí promueve y facilita el equipo directivo, sin embargo, no tiene un enfoque dirigido a estudiantes que necesiten un apoyo especial, ya sea por su bajo rendimiento académico o desarrollar el potencial de alumnos talentosos. Por otro lado, la institución cuenta con los recursos y su disponibilidad para salidas a terreno, brinda información sobre formación actualizada sobre cursos de postgrado, condiciones de ingreso y becas, tanto en universidades de prestigio a nivel nacional como internacional.

Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

Gestión de recursos

Gestión de recursos humanos

Los resultados en la dimensión gestión de recursos humanos. Esta se refiere a las políticas, estrategias, procedimientos y prácticas realizadas por la institución con el fin de asegurar el desarrollo de los docentes (Nogueira, Rivera, & Blanco, 2003). En estos resultados se aprecia una tendencia hacia la alta valoración de estas prácticas. Hay que destacar que las funciones académicas, no solo abarcan la docencia, sin embargo, este aspecto fundamental cuenta con instancias de reconocimiento e incentivos centrados en dicha labor. Otro aspecto importante a destacar, es que si bien se evalúa y monitorea el desempeño docente, las instancias donde haya una retroalimentación efectiva de dichas prácticas no están dirigidas sistemática y exclusivamente a la labor docente, esto debido a que el rendimiento académico, depende, además, de factores como la productividad en la investigación.

5.4.2.- Gestión de recursos financieros y administrativos

Los resultados en la dimensión gestión de recursos financieros y administrativos. Esta se relaciona con la obtención de recursos y su adecuada administración, con el fin mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y los resultados institucionales (Flores, Custodio, Rivera, & Falcón, 2020). Se aprecia una alta valoración para cada una de las prácticas asociadas a esta dimensión.

Es importante destacar que la gestión de recursos financieros en una institución de educación superior, implica otras áreas fundamentales para cumplir la misión y visión institucional, entre ellas la investigación, lo que requiere de un sistema más complejo y sistematizado, que sea capaz de cubrir las necesidades de los diversos estamentos (Giraldo, Abad, & Díaz, 2007). En el caso del Departamento de Química, este cuenta con un equipamiento moderno, capaz de dar cobertura en el ámbito de la docencia como en el de la investigación científica.

Gestión de recursos educativos

Los resultados en la dimensión gestión de recursos educativos. Esta se refiere al conjunto de acciones que se toman para conducir el uso eficiente de los mismos (Favieri & López, 2015). Los resultados muestran una alta valoración para cada una de las prácticas asociadas a esta dimensión. Estas, en su mayoría, se relacionan con la disponibilidad de recursos didácticos y los procedimientos asociados a la mantención y uso adecuado de los mismos, además de la infraestructura óptima para la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje (Contreras, Vega, & Carrera, 2021). Es importante destacar que la Universidad de Tarapacá es una de las universidades con mayor patrimonio a nivel nacional.

Finalmente, se pudo observar que en el área de formación basada en competencias, las prácticas docentes diri-



gidas a dar fundamento y sentido a la formación de los estudiantes en la disciplina, con responsabilidad individual, social y con el medioambiente, presentan debilidades. Esto podría relacionarse con la idea presente, en gran parte de los docentes universitarios, respecto a que el dominio teórico-práctico de la disciplina prevalece por sobre aquello que da fundamento a la disciplina. En tanto, en el área de liderazgo pedagógico, se observó que no existen procedimientos sistematizados de recopilación, monitoreo, análisis y retroalimentación de información de resultados en el ámbito pedagógico, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ya fue mencionado, esto sugiere que aquellas prácticas exitosas surgirían desde iniciativas personales, basadas en el dominio de estrategias, metodologías y el manejo disciplinar de cada docente. En esta misma área se puede apreciar que no hay instancias dedicadas al análisis y reflexión sobre problemáticas exclusivamente del ámbito pedagógico. Se realizan reuniones periódicas, sin embargo, la variedad de temas tratados, no permite el análisis profundo que se requiere. Así mismo, no se generan instancias para que los estudiantes manifiesten sus necesidades en dicho ámbito.

En el área de gestión curricular, la gestión pedagógica fue la peor evaluada. El equipo directivo, no supervisa las planificaciones de los docentes y no hay instancias de reflexión y retroalimentación. Se da poco espacio a temas del ámbito pedagógico y no hay un seguimiento a los resultados de sus académicos en su labor docente. Lo anterior, queda reflejado, por ejemplo, en que la práctica de activación de conocimientos previos, no forma parte de la planificación de todos los docentes. Otra debilidad dentro de esta misma área, es que hay una política instaurada de apoyo a estudiantes en casos particulares, ya sea por bajo rendimiento académico o en casos de estudiantes talentosos.

CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos, a partir del instrumento de diagnóstico, que consideró cuatro áreas claves para la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se pudo apreciar que el Departamento de Química, de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Tarapacá, presentó debilidades en las áreas de: Formación basada en competencias, Liderazgo pedagógico y de Gestión curricular. Estas debilidades estarían asociadas a un déficit de los procedimientos de obtención de información, monitoreo, reflexión y retroalimentación de la labor docente de su cuerpo académico y la falta de instancias para la discusión de problemáticas relacionadas con el ámbito pedagógico (planificaciones, apoyo a estudiantes, fortalezas y debilidades del quehacer docente, entre otros), que repercutirían negativamente en la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, S. (2018). La gestión educativa y el liderazgo pedagógico en la Escuela Superior de Música Pública “José María Valle Riestra” de Piura, 2018.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. 9(2), 34-52. Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias.

Bogado, L., & Fedoruk, S. (2011). Rol de las universidades. Bolívar, A. J. P. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. 9(2), 9-33.

Bolívar, A., Eficacia y Cambio en Educación. (2009). Una dirección para el aprendizaje. 7(1), 1-4.

Bonil, J., Junyent, M., & Pujol, R. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. 7, 198-215.

Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. 37(2), 43-59.

Cabrero, B., Enríquez, J., Serrano, E., & Beltrán, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. 1(3), 124-136.

Cáceres, R.. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. 20(66), 215-224.

Cardelli, J., & Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. 308(9).

Carrasco, P. (2013). El liderazgo pedagógico del jefe técnico y las competencias funcionales en el ámbito de la gestión curricular en una escuela municipal de Estación Central: estudio exploratorio del rol del jefe técnico en una escuela, el enfoque de su liderazgo y las competencias en el ámbito de la gestión curricular que impacta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura.

Contreras, E., Vega, M., & Carrera, H. (2021). Avances y retrocesos en la gestión de recursos educativos de infraestructura tras el proceso de desmunicipalización una mirada desde los actores. Universidad Academia de Humanismo Cristiano,

Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. 4(2), 231-284.

D'Amore, B., (2015). Saber, conocer, labor en didáctica de la matemática: Una contribución a la teoría de la objetivación. 151-171.

De Vincezi, A., & Tedesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. 49(7), 5.

Del Vasto, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. 13(16), 121-132.

Eder, M., & Adúriz, A. (2008). La explicación en las ciencias naturales y en su enseñanza: aproximaciones epistemológica y didáctica. 4(2), 101-133.

Eslava, E. (2014). Conceptos, pertinencia y acceso: una mirada filosófica a la educación en ciencias naturales. 14(28), 67-82.

Espinosa, M. (2013). La gestión curricular en la Facultad de Economía. Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.

Favieri, A., & López, A. (2015). Decisiones sobre la incorporación y gestión de recursos educativos abiertos accesibles en la educación superior. Paper presented at the XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria.

Flores, A., Custodio, E., Rivera, A. & Falcón, E. (2020). Gestión administrativa y planeamiento estratégico en la gestión de recursos financieros UGEL-04-2020. 1(1), 271-282.

Freire, S., & Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico.

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad.

Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento.

Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia.

Henao-Castaño, Á., Núñez-Rodríguez, M., & Quimbayo-Díaz, J. (2010). El rol del profesional de la salud como docente universitario. 10(1), 34-42.

Hernández, A. (2017). Saber, saber hacer, saber ser docente.

Jiménez, V. (1999). La formación didáctica del profesorado universitario en Ciencias Experimentales. (34), 231-241.

López, M. & Martínez, N. (2014). Gestión curricular base de calidad académica. 1(1), 9-20.

Lucio, R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. (8-9), 38-56.

Marrufo, C., Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación, Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. (2016). Evaluación: ¿una herramienta para la mejora? , 163-169.

Martínez, M., Lema, L. & Andrade, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. 25(1).

Mora, D. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. 2(3), 7-12.

Mulford, J. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. 10(1), 0.

Nogueira, M., Rivera, N., & Blanco, F. (2003). Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación media superior. 17(3), 0-0.

Obaya, V., & Vargas, R. (2014). La tutoría en la educación superior. 25(4), 478-487.

Palomba, R. & Social Policies, S. (2002). Calidad de vida: conceptos y medidas.

Pavié, A., Comigual, A., & Burgos, K. (2022). Evaluación basada en competencias y su implementación en Educación Superior: Percepciones y desafíos como elementos de consideración y análisis. 100, 235-249.

Ramírez, J. (2014). Prácticas de liderazgo en gestión de re-

cursos en un contexto educacional rural: un estudio de casos.

Rivera, Y. & Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. 59(2), 27-44.

Rodríguez-Gallego, M., Sierra, R., & López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. 38(1), 275-292.

Rohlehr, B. (2006). Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. 15.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual. Paper presented at the Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

Sánchez, A., & Teachers. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. (361), 6-11.

Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. 3(1), 303-322.

Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. 16(1), 3. Vera Arcentales, (2020). La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica. (agosto).

Watanabe, B. (2011). La calidad de vida: eje del bienestar y el desarrollo sostenible. 15(1), 3-34.

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO ESCUELA “HÉROES DE LA CONCEPCIÓN” E-81, DE LA COMUNA DE ANTOFAGASTA, REGIÓN DE ANTOFAGASTA.

CAROLINA KAMANN DÍAZ

RESUMEN

El presente trabajo refiere a la elaboración del diagnóstico institucional y al plan de mejoramiento educativo de la escuela “Héroes de la Concepción” E-81, situada en la región de Antofagasta. Dicho establecimiento es de carácter público dependiente del municipio y consta de una matrícula de 520 estudiantes. Mediante el siguiente trabajo se realizará el diagnóstico institucional y posteriormente un plan de mejoramiento basado en los resultados obtenidos. Con ello proponiendo desafíos de mejora en los aprendizajes y en los resultados en general. Teniendo un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo, con un alcance exploratorio y descriptivo, fundamentado a partir de un Diagnóstico Institucional. Logrando incluir todos los puntos de vista de los miembros de la comunidad educativa, buscando así el compromiso y participación de todos sus integrantes.

INTRODUCCIÓN

Cada inicio del año académico, se establecen diferentes espacios reflexivos en función de los diferentes objetivos académicos propuestos, con el fin de dialogar, evaluar y revisar los logros y así mismo, proponerse nuevos desafíos.

El presente trabajo de grado, Diagnóstico Institucional y Plan de Mejoramiento Escolar, está fundado en la Escuela Básica “Héroes de la Concepción” E-81 situada en la comuna de Antofagasta, perteneciente a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de dicha comuna. Este trabajo pretende ser un aporte a este establecimiento educacional para dar respuesta a diversas interrogantes que requieren ser reformuladas para lograr establecer prioridades en la propuesta de mejoramiento, basándose en las necesidades actuales de dicha comunidad educativa.

Para dicho efecto se extrae información de los componentes del PEI del establecimiento, se entrevista a docentes, estudiantes, asistentes de la educación, padres y apoderados, con el fin de conocer el grado de satisfacción o insatisfacción con la unidad educativa. Como también, la revisión de documentos referente a: matrícula, resultados estándares de aprendizaje (SIMCE), información complementaria que entregan los Indicadores de Aprendizaje y de Desarrollo Personal y Social.

MARCO TEÓRICO

En este Marco Teórico, se pretende profundizar en los aspectos que tienen directa relación con la institución y que incurren en la confección del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Centrándonos en “El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar” que es la base sobre la que se desarrollan varios procesos de aseguramiento de la calidad de la gestión



institucional. Estos se enmarcan en la investigación y tesis de diversos documentos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar conocido como (SACGE) a partir del año 2003.

Estas políticas de aseguramiento de la calidad se materializan, en el ámbito docente con la definición de los Marcos para la Buena Enseñanza y de la Buena Dirección para docentes de aula y directivos respectivamente; y en el ámbito de la gestión institucional escolar a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, que se desarrolla en base a un modelo de calidad, entendiendo que la educación es uno de los factores más relevantes que permite la superación de condiciones de pobreza y exclusión.

Proceso en el cual procura el mejoramiento de las prácticas institucionales, desarrollando una mejora continua a través de un Diagnóstico Institucional en base al Modelo de Calidad, dicho diagnóstico forma parte de un panel externo de expertos en el modelo de gestión, la planificación y ejecución de los ámbitos relevantes evidenciados en el diagnóstico y vinculación a las decisiones de apoyo y recursos del sostenedor hacia el progreso de la escuela y del propio Ministerio a través de la supervisión y otros recursos.

El modelo de gestión de calidad, expresa a un “conjunto de criterios y elementos estandarizados cuya aplicación y evaluación en un establecimiento buscan facilitar el logro de una gestión de calidad”

Estructura del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar:

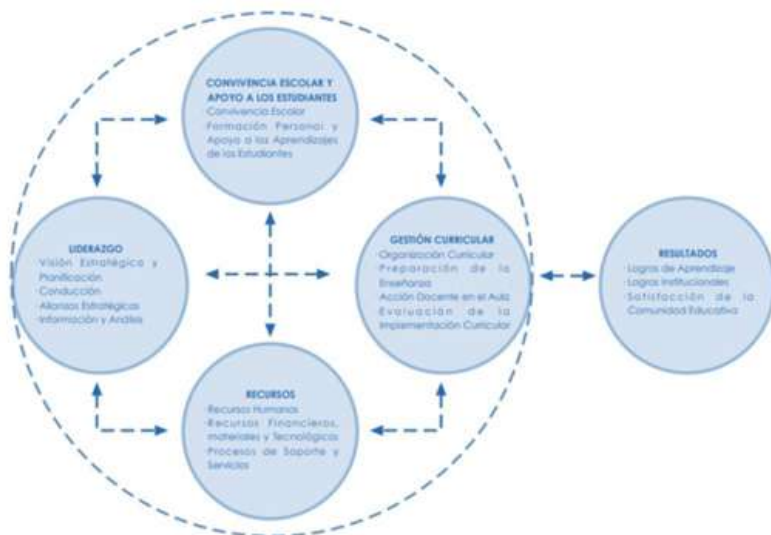


Fig. 1 “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”² 2003 pág. 2

El Modelo de Gestión Escolar que se espera para lograr una educación de calidad, se compone de Áreas y Dimensiones.

Las Áreas son el ámbito clave de la gestión de un establecimiento educacional. El Modelo de Calidad propone cinco áreas de las cuales, cuatro son de proceso y una de resultado:

- Liderazgo.
- Gestión Curricular.
- Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes.
- Recursos.

- Resultados.

Las Áreas de Procesos se dan en las prácticas de gestión

para lograr sus metas y objetivos...El Área de Resultados los datos e informaciones que conserva o crea el establecimiento educacional, que dan cuenta del resultado de los aprendizajes, de los logros institucionales y el nivel de satisfacción de la comunidad educativa.

LIDERAZGO

Comprende los procedimientos desarrollados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; así como también conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales”

Esta área se compone de 4 dimensiones:

- 1.- Visión Estratégica y Planificación: Prácticas de planificación realizadas en el establecimiento educacional que favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales.
- 2.- Conducción: Prácticas del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa, en función del logro de los objetivos y metas institucionales.
- 3.- Alianzas Estratégicas: Prácticas que aseguran la articulación del establecimiento educacional con actores u organizaciones de su entorno, contribuyendo al logro de sus metas institucionales.
- 4.- Información y Análisis: Prácticas realizadas en el establecimiento tendientes a generar y analizar información útil para la evaluación institucional, la toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.

GESTIÓN CURRICULAR

El área de Gestión Curricular involucra a todas las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar desde la sustentabilidad del diseño e implementación de una propuesta curricular hasta la evaluación del mismo en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Las cuatro dimensiones de esta área son:

1.- Organización Curricular: Son todas aquellas prácticas tendientes a asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada tanto con el Marco Curricular, como con las Bases Curriculares (Educación Parvularia) atendiendo a las necesidades e intereses de todos los estudiantes.

2.- Preparación de la enseñanza: Acciones realizadas en el establecimiento educacional que aseguran el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza, en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes.

3.- Acción Docente en el Aula: Son las prácticas realizadas en el establecimiento educacional, para garantizar que la implementación curricular se concrete en el aula a través del proceso de enseñanza aprendizaje.

4.- Evaluación de la Implementación: Curricular Aquellas prácticas realizadas en el establecimiento educacional para determinar el logro que tiene la implementación de la propuesta curricular; así como realizar los ajustes necesarios.

ÁREA DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES

En esta área convergen las acciones que se realizan en el



establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales de los actores de la comunidad educativa y promover la convivencia de los mismos favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.

Las dos dimensiones que componen esta área son:

1.- Convivencia Escolar: Prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar que la interacción de los actores de la comunidad educativa se dé en un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

2.- Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los

Estudiantes: Incluye las acciones realizadas en el establecimiento educacional para contribuir al desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes.

ÁREA DE RECURSOS

El área de Recursos envuelve la totalidad de las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar tanto el desarrollo de docentes y asistentes de educación como la organización y optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales.

Esta área se compone de las dos siguientes dimensiones:

1.- Recursos Humanos: Son las prácticas realizadas en el establecimiento educacional que procuran el desarrollo profesional del personal docente y asistente de educación en coherencia con el logro de metas institucionales.

2.- Recursos Financieros: Aquellas prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar la utilización eficiente tanto de los recursos financieros como de la infraestructura en

función del logro de objetivos y metas institucionales.

ÁREA DE RESULTADOS

El área de Resultados abarca los datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales.

Esta área se compone de tres dimensiones, las que corresponden a:

- 1.- Logros de Aprendizaje: datos del establecimiento educacional referidos a niveles de logro de los aprendizajes declarados en el Marco Curricular.
- 2.- Logros Institucionales: datos del establecimiento referidos al logro de metas institucionales.
- 3.- Satisfacción de la Comunidad Educativa: datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa.

Actualmente los establecimientos educacionales municipalizados atienden regularmente mayor cantidad de estudiantes por esta razón el crecimiento de cursos paralelos que se ha dado en las últimas décadas, por las nuevas políticas de educación y cambios de reforma educacionales.

Por lo que los establecimientos educacionales, y los docentes trabajan en circunstancias materiales y profesionales esencialmente distintas, por lo tanto, se hace esperable mejores resultados de los que se obtienen, y para esto, no solo son necesarias políticas de fomento, sino también la materialización de políticas que avanza en la definición de marcos de calidad, establecidos en procesos de participación, diálogos pedagógicos y reflexiones técnicas profesional para equilibrar con mayor precisión los ámbitos de actuación y responsabilidad que a cada uno de ellos les cabe en la tarea de alcanzar



resultados y aprendizajes significativos.

De acuerdo con esto desarrollar procesos de evaluación y mejoramiento de las capacidades individuales y colectivas de los docentes, directivos y otros actores para hacer bien su quehacer pedagógico; cada quien, en su ámbito, pero con la clara misión de intervenir a través de prácticas de excelencia en el logro de resultados educativos efectivos, eficientes y favorables.

Es bueno saber que estándares alcanzan nuestros docentes, que la sociedad, los padres y también los estudiantes sepan el nivel de desempeño alcanzado de cada uno de ellos.

Usaremos este Marco para la Buena Enseñanza para alcanzar la calidad de educación que esperamos construir emplazando mejor nuestra política de fortalecimiento de la profesión docente en Chile.

En el que las universidades que diseñan los programas de formación inicial en las carreras de pedagogías, se verán favorecidos igual por este Marco para Buena Enseñanza, entregando lineamientos técnicos, que van en favor de la calidad educativa que se espera por parte de los estudiantes participantes en estas carreras y de desarrollo profesional para quienes están hoy en Carrera Profesional Docente alcanzando altos tramos en su evaluación docente y sistema de reconocimiento, encontrarán criterios e indicadores, así como la base técnica para mejorar sus propuestas, y prácticas pedagógicas como la realización de un portafolio aterrizado a la realidad de lo que se espera como enseñanza aprendizaje y aterrizado a las realidades de cada Unidad Educativa, utilizando los cuatro dominios que son la base para generar una educación de calidad utilizado en las aulas y prácticas pedagógicas, las que se identifican como:

“SINOPSIS DE LOS DOMINIOS DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA Y LOS NIVELES DE DESEMPEÑO”

DOMINIO A: PREPARACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

- Criterio: A1. Demuestra un conocimiento riguroso de la disciplina que enseña incorporando en la preparación de la enseñanza-aprendizaje sus conocimientos centrales y los énfasis en el currículum vigente.
- Criterio: A2. Conoce las características de sus estudiantes y las incorpora en la preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Criterio: A3. Elabora estrategias de enseñanza-aprendizaje variadas y coherentes con el currículum vigente, para el aprendizaje de todos/as sus estudiantes.
- Criterio: A4. Diseña estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y la diversidad de sus estudiantes.

DOMINIO B: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE.

- Criterio: B1. Genera un ambiente de respeto mutuo, colaboración e inclusión.
- Criterio: B2. Genera una cultura de aprendizaje.
- Criterio: B3. Establece normas de convivencia y organiza el aula en función del proceso de enseñanza-aprendizaje.

DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS/AS LOS/AS ESTUDIANTES

- Criterio: C1. Favorece el aprendizaje a través de una comunicación clara y comprensible para los/as estudiantes.
- Criterio: C2. Promueve interacciones pedagógicas que facilitan el aprendizaje de los/as estudiantes.
- Criterio: C3. Evalúa el aprendizaje de los/as estudian-

tes ajustando su práctica a partir de la información que recoge.

- Criterio: C4. Aprovecha de manera óptima el tiempo disponible para el aprendizaje.

DOMINIO D: COMPROMISO CON SUS RESPONSABILIDADES Y DESARROLLO PROFESIONAL

- Criterio: D1. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica e identifica sus necesidades de aprendizaje.
- Criterio: D2. Construye relaciones de colaboración y demuestra compromiso con su comunidad educativa, su profesión y su rol en la sociedad.
- Criterio: D3. Analiza críticamente los documentos y orientaciones nacionales y locales sobre educación, incorporando esta reflexión a su práctica pedagógica.

Quienes participen en los procesos de evaluación del desempeño, encontrarán en este documento las pautas precisas para afinar su mirada y sus juicios sobre la tarea educativa a seguir, guiados de los cuatros dominios ya mencionados que entrega el marco para la buena enseñanza, logrando profesionales que se desempeñan en las aulas, comprometidos con la formación de sus estudiantes.

Así todos y cada uno de los docentes, tanto individual como colectivamente, podrán analizar sus propias prácticas de enseñanza, diferenciando su auto-análisis con parámetros consensuados por el colectivo de la profesión para así mejorar y perfeccionarse considerando lo mejor de los diálogos pedagógicos que orientan los talleres técnicos y acompañamientos de aula con su respectiva retroalimentación.

“Con el Marco para la Buena Enseñanza, ganan los profesores y profesoras. Ganan los aprendizajes de nuestros niños, niñas y jóvenes. Se fortalece la educación y, con ello, Chile se enriquece”.



La Subvención Escolar Preferencial se instaure con la Ley N° 20.248, promulgada el 2 de febrero del 2008.

En su artículo 1° determina: “Créase una subvención educacional denominada preferencial, destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia, educación general básica”. Con la entrada en vigencia de este cuerpo legal, el Estado de Chile legitima el principio de la calidad de la educación, como propósito central de la Educación, otorgando recursos especiales a los establecimientos subvencionados.

El 16 de diciembre del 2009, se promulga La Ley General de Educación, de carácter orgánica, y que en su artículo 3° “El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza” Ley N° 20.370 Art. 3° D.O. 12.09.2009.

En su letra C menciona “Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley” Ley 20845 1 N° 1 a) D.O. 08.06.2015.

El mismo cuerpo legal en sus artículos 6° y 7° manda al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación, a la Agencia de Calidad de la Educación y a la Superintendencia de Educación en el ámbito de sus competencias, la administración del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, cuyo propósito central es la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin



de contribuir a mejorar la calidad de la educación.

La Agencia de Calidad es la que debe evaluar sistemáticamente los logros de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos ya establecidos.

El fundamento de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país, determina que un sostenedor puede acceder a recursos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y como consecuencia, mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece.

Por primera vez, el sistema de financiamiento no solo se asocia a la entrega de recursos por prestación del servicio educativo, sino también a los resultados que alcanzan las y los estudiantes.

Para ello, debe, entre otros requisitos, presentar al Ministerio de Educación y ejecutar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) elaborado por el Director del establecimiento y la comunidad educativa, que contemple acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos en la escuela. Para efectos de esta ley se entenderá que el Plan de Mejoramiento Educativo es el mismo al que hace referencia la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, sin perjuicio de los requisitos de formulación del plan y los efectos en caso de incumplimiento.

Para ello exige compromisos que involucren y comprometen a toda la comunidad escolar. Los sostenedores voluntariamente adscriben a esta Subvención a los establecimientos bajo su dependencia, que decidan y asuman todas las responsabilidades que ella implica.



La subvención escolar preferencial está destinada al mejoramiento de la calidad de la educación y, en este contexto, el Plan de Mejoramiento Educativo es un instrumento de planificación estratégica que le permite al establecimiento educacional organizar, de manera sistémica e integrada, los objetivos, metas y acciones que se propone para mejorar sus resultados educativos.

Promover la mejora continua de la calidad educativa implica intencionar en los establecimientos educacionales la instalación de un “Ciclo de Mejora Continua”, entendido como un conjunto de fases articuladas por las cuales deben transitar permanentemente para mejorar sus prácticas, resultados educativos y de aprendizaje.

El diseño del plan de mejoramiento escolar de la escuela “Héroes de la Concepción” E-81 que se define en este trabajo de grado, involucra anualmente un Ciclo de Mejora Continua a través de un proceso de diagnóstico de la Gestión Institucional y de los aprendizajes, el diseño de actividades en el contexto del plan de mejoramiento en las áreas de gestión que contempla el modelo de calidad, la ejecución y la evaluación anual de dichas acciones.

CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

La gráfica siguiente muestra como la herramienta de gestión, PME, permite a los establecimientos educacionales articular, de manera sistémica, la normativa, el currículum nacional, el PEI y cada uno de los 6 planes establecidos por normativa, con foco en la trayectoria de mejora escolar.

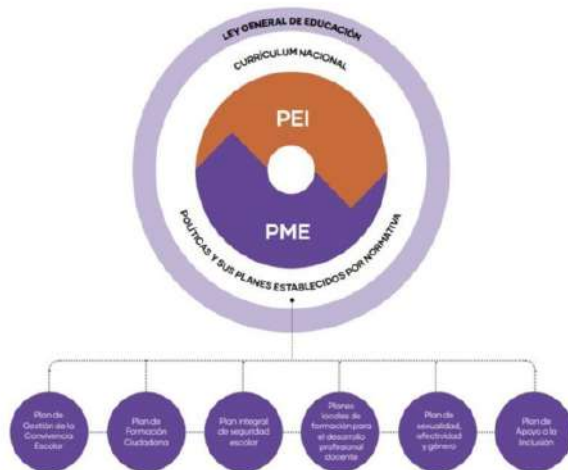


Figura 1 CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO PME-2020-v2.0

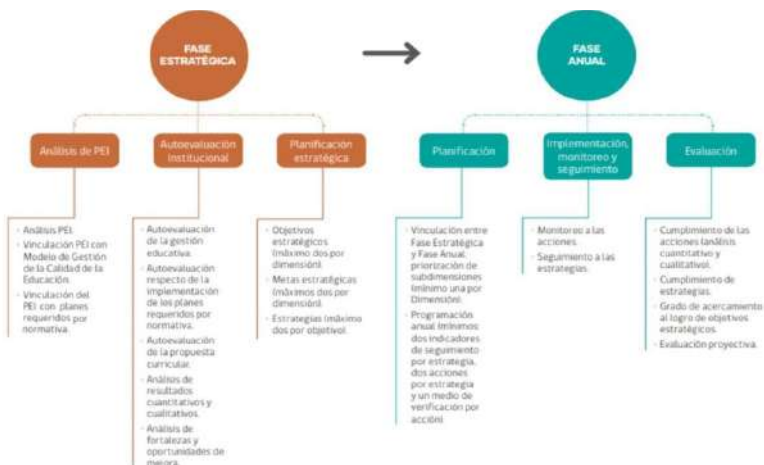
Los 6 planes tienen un enfoque, sentidos y orientaciones particulares para cada realidad de escuela. Siendo estos coincidentes con el propósito de ofrecer a los estudiantes experiencias escolares significativas, que desarrollen su mejora personal y social de forma integral.

El siguiente gráfico muestra el ciclo de mejoramiento continuo a 4 años, Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que es la herramienta central de planificación, implementación y evaluación del mejoramiento educativo que sirve de guía para la evaluación institucional y pedagógica de cada establecimiento.

CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO A 4 AÑOS



Fig. 2 “CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO A 4 AÑOS” Las Etapas del Ciclo, permitirán asentar las bases que tendrán como resultados los cambios que queremos para mejorar nuestro Plan de Mejoramiento Escolar, por el cual se da un análisis de sus resultados a un año, siendo esto lo que logrará complementar al modelo de gestión de calidad de la Escuela “Héroes de la Concepción” E-81 que espera subir sus índices de estándares de desempeño.



MARCO CONTEXTUAL

SÍNTESIS DE ANTECEDENTES DEL ENTORNO.

El marco contextual donde se realiza nuestra investigación en su entorno, como el Diagnóstico Institucional y Plan de Mejoramiento Escolar, está implementado en La Escuela “Héroes de La Concepción” E – 81, la cual se ubica en el sector Centro Norte de la ciudad de Antofagasta, en calle Calbuco N° 5031 entre las calles Magallanes y Vallenar, en la Población Lautaro. Su estructura es nueva, sólida, segura, con algunas Instituciones cercanas como comisaría de carabineros, consultorio, junta de vecinos, iglesia, casa del adulto mayor.

Hay poblaciones aledañas a la escuela de carácter vulnerables como: El Golf, El Olivar, O’Higgins, que tienen un alto índice de vulnerabilidad socio-cultural y económica en la formación de nuestros educandos. También existe un gran número de escolares que provienen de poblaciones lejanas al establecimiento, como por ejemplo, Chimba Alto, Bonilla, Rubén Infante, además de atender alumnos extranjeros provenientes de Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia y Venezuela. Los estudiantes que se atienden son un grupo heterogéneo, con desniveles en el aspecto social, cultural y económico.

SÍNTESIS DE ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS.

La matrícula aproximada es de 612 estudiantes, distribuida en 18 cursos desde Transición Menor a Octavo Año, un grupo diferencial para los niños y niñas con NEE. Existe una planta de 42 docentes, 6 docentes directivos, 3 Técnicos, 1 Docente Encargado de Informática, 4 Inspectoras de Patio, 1 Bibliotecaria, 1 Secretaria Administrativa, 2 Auxiliares de Párvulos, Profesionales SEP: 1 Asistente social, 1 Psicóloga, 4 Asistentes de apoyo al aula, profesionales del PIE:

1 fonoaudióloga, 1 Psicólogo y 3 profesionales especialistas de base, 6 auxiliares de servicio y 2 serenos.

INDICADORES DE DESEMPEÑO DOCENTE Y EVALUACIÓN DOCENTE

Nivel	Cantidad de Profesores	%
Insatisfactorio	0	0
Básico	6	21,4
Competente	13	46,4
Destacado	1	3,6
Total	20	100

Los resultados respecto a la evaluación estandarizada del SIMCE se enmarcan en resultados relevantes que se han dado en los cuartos básicos del año 2018, alcanzando 26 puntos en su movilidad de resultado, saliendo de la categoría de insuficiente a medio bajo, manteniéndose esta misma categoría hasta hoy, lo que con apoyos de un cambio de estructura orgánica, desde la Dirección y equipo técnico, fue posible implementar en su PME 2017 capacitaciones a los estamentos de liderazgo, gestión curricular, convivencia escolar y recursos, lo que permitieron mejorar óptimamente los resultados alcanzados.

RESEÑA HISTÓRICA

En el año 1954 por existir una gran cantidad de niños y niñas en edad escolar en el sector, se hacía prioritario el funcionamiento de una escuela en el sector norte de Antofagasta,

situación que tenía preocupada a las autoridades educacionales de la época.

El Director Provincial de Educación de ese entonces, Don Raúl Bosques, traslada desde las oficinas salitreras, Vergara y Pedro de Valdivia, a la Srta. Hilda Pizarro Bravo y a Don Ricardo Antivilo, respectivamente, para que se hicieran cargo de las escuelas N° 13 y N° 11 que iban a empezar a funcionar en un sitio eriazo en la Población Lautaro, tendrían sus salas en un gimnasio de la población. Empezaron con una matrícula baja, la cual fue creciendo en forma paulatina.

El 01 de marzo de 1954 por Decreto N° 1319, se crean dos escuelas N° 11 de Hombres de 2° clase y la Escuela N° 13 de Mujeres de Segunda Clase, del Departamento de Antofagasta.

Ambas escuelas funcionaban en forma alterna en el local fiscal (Gimnasio), ubicado en la Manzana Uno, Sector Quinta, de la Población Lautaro, lo que en la actualidad es calle Calbuco # 5031, entre Vallenar y Magallanes.

En el año 1955, el 09 de febrero por Decreto N° 502 del Ministerio de Educación fueron catalogadas como escuelas urbanas. El primer Director de la Escuela N° 11 de Hombres fue Don Oscar Manríquez Torres.

La primera Directora de la Escuela N° 13 de Mujeres fue la Sra. María Pinto de Matrás, posteriormente fue reemplazada en su cargo por la Sra. Hortensia Medina de Pinto, quien permanece en su cargo hasta su jubilación, el 1° de septiembre de 1966. Como profesores fundadores figuran la Srta. Elsa García Villalobos y el Sr. Humberto Cortés Ayala.

Con fecha 18 de Febrero de 1967, por decreto N° 961, se fusionaron las escuelas N° 11 y N° 13 de Primera Clase, tomando desde esa fecha el nombre de Escuela Mixta N° 11 de Primera Clase, siendo su Director Don Apolinario Araya,

quién permaneció en el cargo hasta septiembre de 1973, fecha en que le sucede en su cargo el Sr. Jorge Araya Campu- sano, el que permaneció como Director hasta el mes de julio de 1983, año en que asume la Dirección Don Florencio Flores Pizarro, el que se mantuvo a la cabeza de la Escuela hasta el año 1990.

Durante la gestión directiva del Sr. Flores Pizarro y por dis- posición del Ministerio de Educación en el año 1978 pasa a denominarse “Escuela Héroes de la Concepción E 81”, en homenaje a los 77 jóvenes que dieron su vida en la Batalla de la Concepción.

El año de 1990, la dirección del colegio estuvo a cargo de la Sra Elizabeth Araya Campaña, hasta el año de 1997. El año 1998 su director fue Don Boris Barrera, posteriormente, asu- me Don Boris García Rosales quien por espacio de algunos años, entrega el cargo el año 2011 a Don Domingo Constant Camus, y este a su vez al Sr. Miguel Espinoza Urbina, quien asume por la nueva Ley 20.501 por alta dirección pública.

Actualmente el establecimiento se encuentra bajo la Direc- ción de la Srta. Ximena Pérez Oyanader.

SÍNTESIS DE LOS COMPONENTES DEL PEI ESCUE LA E-81

Visión	“Queremos ser reconocidos como una escuela de calidad, formativa y académica, que promueva la educación integral desde un clima de sana convivencia, cultivando un ambiente de buen trato, de promoción humana y de solidaridad reconociendo la diversidad y favoreciendo la inclusión”.
---------------	--

Misión	“La misión potencia en los estudiantes una cultura del buen trato, con un estilo que promueve la sana convivencia escolar, orientándolos en el respeto y favoreciendo la actitud de un ambiente de familia”.
Sello 1	Aprender a convivir en la diversidad étnica, cultural, social y religiosa.
Sello 2	Aprender a convivir en comunidades educativas y sociales, en un ambiente de buen trato entre todos los integrantes de la escuela.
Sello 3	Aprender a ser un ciudadano inclusivo y respetuoso.
Valores	Educación para la responsabilidad Educación para el respeto. Educación para la solidaridad. Capacidad para interactuar con sus pares y con el entorno de manera respetuosa.

OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE INTERVENCIÓN: PROGRAMAS Y PROYECTOS.

Con el plan de avanzar hacia el logro de la misión y la calidad de educación que se espera, la Escuela “Héroes de la Concepción” E-81 ha incorporado oportunidades educativas de intervención, programas y proyectos educativos como:

Programa de Integración Escolar: Coordinadora PIE, Profesoras Diferenciales, Psicopedagogas, Psicólogo, Fonoaudióloga, Kinesióloga y Monitoras.

- Programa Psicosocial: Psicóloga y Asisten Social.
- PAE (Programa de alimentación escolar): Coordinadora PAE
- Programa de Salud: Coordinadora de Salud.
- Programa de orientación.
- Convivencia escolar.
- Prevención de drogas y alcohol.
- Educación de la sexualidad.
- Cuidado del Medio Ambiente.
- Promoción de la vida sana.
- Actividades de acción social.
- Asistentes de Aulas: Asistentes de aula primer ciclo básico.
- Idiomas: Educación Preescolar y Básica - inglés: Nivel básico.
- Infraestructura educativa: Cra Centro de Recurso educativos, Bibliorecreo, Laboratorio de ciencias, Sala de usos múltiples, Sala de computación con internet.
- Tecnología en el aula (proyector, computador, telón), Cancha de deportes.
- Conexión a internet: Tipo de Conexión: Fibra Óptica Velocidad de Conexión: Entre 4097 y 6144.
- Incorporación de tecnología educativa: Programa Enlaces Educativo, recursos de impresión (multicopiadoras e impresoras), Notebook, Software Educativos y Pizarras Inte-

ractivas.

- Deportes: Fútbol, Baby Fútbol, Atletismo, Vóleibol, Básquetbol, Ajedrez y cheerleaders.
- Actividades extra programáticas para alumnos: Taller de manualidades, Taller de música, Taller de ballet-danza, Taller de artes plásticas, karate y batucada.
- Juegos recreativos: Taca taca y mesas de pin pon.
- Programa y actividades para padres y apoderados: Talleres de formación, Actividades de integración, recreación, esparcimiento y Escuela de Padres.
- Medios de comunicación y de participación: Página web / redes sociales, Consejo escolar, Reuniones informativas generales, Reuniones periódicas, individuales, Centro de apoderado y Centro de alumnos.

Es importante destacar, entre otras cosas, que posee gran cantidad de oportunidades educativas de intervención, además de sus programas y proyectos educativos, ya que en estos dos últimos años, gracias a recursos SEP, se han adquirido mayor cantidad de multcopiadoras e impresoras para uso de estudiantes y docentes, textos educativos para el Centro De Recursos de Aprendizaje CRA y Bibliorecreo, este último ubicado en un espacio de la pérgola del establecimiento, dirigido a favorecer y fortalecer el gusto por la lectura. Además de un valioso material didáctico para implementar el Laboratorio de Ciencias, juegos de taca tacas, mesas de pin pon para los estudiantes y así prevenir conflictos en recreos, pizarras interactivas y proyectores para cada sala de clases.

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

El proceso de Diagnóstico constituye una instancia de reflexión colectiva para el establecimiento educacional, en torno a aquellas prácticas que se abordarán para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes. Es un paso fundamental, para determinar el significado de la tarea y generar estrategias que permitan el mejoramiento y el com-



promiso de todos los actores en el logro de los Objetivos y las Metas formuladas. Guía para el Diagnostico Institucional Formulario 2012 Pág. 10.

Generando un proceso de análisis, entrevistando directivos, docentes, opiniones de alumnos y apoderados, revisión del PEI de la Escuela “Héroes de la Concepción”, se obtiene el siguiente diagnóstico, que es el primer paso del Ciclo Anual de Mejora Continua y resulta fundamental, considerando los estándares indicativos de desempeño que se organizan en cuatro áreas de la gestión escolar, las que se dividen en tres subdimensiones con sus respectivos estándares: Liderazgo, Gestión Curricular, Formación y Convivencia Escolar y Gestión de Recursos.

Comenzaremos con un gráfico de escala evaluativa para el análisis de las áreas de proceso, para luego continuar con el análisis de las áreas y sus dimensiones. Estos procesos involucran una revisión de las prácticas institucionales contenidas en las Áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar y una evaluación de los resultados educativos que esperamos obtener para el ciclo anual de mejora continua.

ANÁLISIS DE LAS ÁREAS DE PROCESO

1. Área de gestión del currículum

1.1. Dimensión: Gestión pedagógica

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

dizaje.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.			X	
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros).			X	
3. El equipo técnico pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.			X	
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.			X	

5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.			X	
6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.			X	
7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.			X	
8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.				X
9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.			X	

10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.				X
11. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.				X
12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.			X	
13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo, planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.			X	

1.2. Dimensión: Enseñanza y aprendizaje en el aula

Proceso general a evaluar: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes es-

perados en los estudiantes.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. Los profesores comunican claramente lo que esperan que los estudiantes aprendan o consoliden en cada clase y establecen las relaciones entre las actividades realizadas y los objetivos a alcanzar.		X		
2. Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.			X	
3. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras.		X		
4. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.		X		
5. Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen Dlas habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, variada y distribuida en el tiempo.		X		
6. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros).		X		

7. Los profesores logran mantener un clima de respeto y aprendizaje en clases. En los casos de interrupciones consiguen volver a captar su atención y retomar el trabajo sin grandes demoras.

X

8. Los profesores monitorean, retroalimentan, reconocen y refuerzan el trabajo de los estudiantes constantemente y mantienen una actitud de altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

X

1.3. Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Proceso general a evaluar: Las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, efectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico.			X	

2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos.		X		
3. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar tempranamente, apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales.		X		
4. El establecimiento cuenta con un plan de trabajo individual para cada estudiante con necesidades educativas especiales que incluye apoyos académicos diferenciados, adecuaciones curriculares (cuando corresponde), estrategias de trabajo con la familia, y procedimientos de evaluación y seguimiento.			X	
5. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementa acciones para asegurar su continuidad en el sistema.			X	
6. El establecimiento cuenta con un sistema de orientación vocacional que apoya a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y superiores, que incluye la entrega de información actualizada sobre alternativas de estudio, instituciones, sistemas de ingreso, becas y créditos.				

Área Liderazgo Escolar

1.1. Dimensión: Liderazgo del sostenedor

Proceso general a evaluar:

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El sostenedor define claramente los roles y atribuciones del director y el equipo directivo y los respeta.			X	
2. El sostenedor establece metas claras al director.			X	
3. El sostenedor mantiene canales fluidos de comunicación con el director y el equipo directivo: recibe inquietudes, gestiona las peticiones, informa oportunamente.			X	
4. El sostenedor entrega oportunamente los recursos comprometidos.		X		
5. El sostenedor gestiona eficazmente los apoyos acordados.		X		

1.2. Dimensión: Liderazgo formativo y académico del director

Proceso general a evaluar: El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos.		X		
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.		X		
3. El director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar: propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes.		X		
4. El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece acuerdos, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, entre otros.		X		
5. El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta oportuna y constructivamente a los docentes.		X		

6. El director gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse y evaluarse para implementar las soluciones propuestas.		X		
7. El director promueve una ética de trabajo.		X		

1.3. Dimensión: Planificación y gestión de resultados

Proceso general a evaluar: La definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de planificación junto con el monitoreo del cumplimiento de las metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional que incluye la definición de la modalidad y las características centrales del establecimiento, la misión y visión educativa y la descripción del perfil del estudiante que busca formar.			X	
2. El equipo directivo realiza un proceso sistemático anual de autoevaluación del establecimiento para elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual.			X	

3. El establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual, que define prioridades, Metas, estrategias, plazos, responsables y recursos.			X	
4. El establecimiento cuenta con un sistema de Monitoreo periódico del avance del Plan de Mejoramiento Educativo o plan estratégico o planificación anual.		X		
5. El establecimiento recopila y sistematiza los resultados académicos y formativos de los estudiantes, los datos de eficiencia interna, de clima escolar, de satisfacción de los padres y del contexto, los analiza e interpreta y los utiliza para la toma de decisiones y la gestión educativa.		X		
6. El establecimiento cuenta con un sistema organizado de los datos recopilados, actualizado, protegido y de fácil consulta.		X		

Área Convivencia Escolar

1.1. Dimensión: Formación

	Estrategias			
	1	2	3	4
1. El establecimiento traduce los lineamientos formativos estipulados en el Proyecto Educativo Institucional en estrategias concretas para alcanzar su logro (prácticas pedagógicas transversales, programa de orientación, actividades de encuentro, talleres extraprogramáticos, programas de formación docente, alianza familia escuela,			X	

2. El establecimiento cuenta con una persona o equipo a cargo de la Convivencia Escolar, con funciones y tiempos conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa, que se responsabiliza por implementar y monitorear los lineamientos formativos.			X	
3. El establecimiento modela y enseña maneras constructivas de relacionarse y resolver conflictos.			X	
4. El establecimiento cuenta con un programa de afectividad y sexualidad, en concordancia con los lineamientos formativos del Proyecto Educativo, hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados.		X		
5. El establecimiento cuenta con un programa de promoción de conductas de cuidado personal y prevención de conductas de riesgo (consumo y tráfico de alcohol y drogas), hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados.		X		
6. El equipo directivo y docente involucra y orienta a los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje académico y formativo de sus hijos.			X	

1.2. Dimensión: Convivencia escolar

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para asegurar un ambiente de respeto y valoración, or

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento promueve y exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa y en todos los espacios formativos (aula, talleres, bibliotecas, patios, actos ceremoniales, eventos deportivos).			X	
2. El equipo directivo y docente valora de manera sistemática la riqueza de la diversidad como parte de cualquier grupo humano y previene todo tipo de discriminación.			X	
3. El establecimiento cuenta con un Manual de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, que es conocido por el conjunto de la comunidad educativa y que se hace cumplir de manera efectiva.			X	
4. El establecimiento cuenta con procedimientos y rutinas de comportamiento que facilitan el desarrollo de las actividades cotidianas.			X	
5. El establecimiento provee las condiciones para hacer de la escuela un lugar seguro para los estudiantes, tanto física como psicológicamente (infraestructura adecuada, personal idóneo, protocolos para recibir denuncias, entre otros).			X	

6. El establecimiento previene y enfrenta las conductas antisociales o violentas, desde las situaciones menores hasta las más graves, a través de estrategias concretas y consensuadas.		X		
7. El establecimiento previene y enfrenta el bullying o intimidación sistemática, a través de estrategias concretas.			X	

1.3. Dimensión: Participación

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que conduzca a la participación de todos sus miembros.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento genera sentido de pertenencia en los estudiantes, lo que motiva su participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.		X		
2. El establecimiento promueve el encuentro y la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa para crear lazos y fortalecer el sentido de pertenencia.		X		
3. El establecimiento promueve y modela, entre sus estudiantes, un sentido de responsabilidad con su comunidad, entorno y sociedad y los motiva a realizar aportes concretos.		X		

4. El establecimiento valora y fomenta la expresión de ideas, el debate fundamentado y reflexivo entre los estudiantes en un contexto de respeto.		X		
5. El establecimiento promueve la participación de todos los estamentos a través del funcionamiento efectivo del Consejo Escolar.			X	
6. El establecimiento promueve la participación de los estudiantes a través del Centro de Estudiantes y las Directivas de curso, los cuales han sido elegidos			X	
7. El establecimiento promueve y apoya la participación de los padres y apoderados a través del Centro de Padres y los delegados de curso.			X	
8. El establecimiento promueve la participación de los docentes a través de la realización periódica del Consejo de profesores y lo valida como una instancia fundamental para discutir temas relacionados con la implementación del Proyecto Educativo Institucional.		X		
9. El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes para informar a los apoderados y estudiantes respecto de su funcionamiento.			X	
10. El establecimiento es receptivo a las necesidades e intereses de los apoderados y estudiantes y cuenta con canales claros tanto para recibir sugerencias, inquietudes y críticas, como para canalizar aportes u otras formas de colaboración.		X		

Área Gestión de Recursos

1.1. Dimensión: Gestión del recurso humano

Proceso general a evaluar: Las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con la planta requerida por normativa para implementar el plan de estudios y cumplir los objetivos educativos propuestos, con definiciones claras de cargos y funciones.			X	
2. El establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias.		X		
3. El establecimiento cuenta con estrategias para atraer y retener a los mejores profesores, ofreciéndoles condiciones atractivas de trabajo.		X		
4. El establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas.			X	
5. El establecimiento cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento profesional conocidas y valoradas por sus profesores.		X		

6. El equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional.		X		
7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas.		X		
8. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.		X		

1.2. Dimensión: Gestión de recursos financieros y administración

Proceso general a evaluar: Las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia, de manera que logra completar los cupos disponibles y alcanza un alto nivel de asistencia a clases.		X		
2. El establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos.		X		
3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año.		X		

4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo a los instrumentos definidos por la Superintendencia.		X		
5. El establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia.		v		
6. El establecimiento está atento a los programas de apoyo que se ofrecen y los gestiona en la medida que concuerdan con su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Mejoramiento.		X		
7. El establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo.		X		

1.3. Dimensión: Gestión de recursos educativos

Proceso general a evaluar: Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento dispone de instalaciones y equipamiento que facilitan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.			X	

2. El establecimiento cuenta con recursos didácticos suficientes para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes en todos los niveles y establece normas y rutinas que favorecen su adecuada organización y uso.			X	
3. El establecimiento cuenta con una biblioteca o CRA operativa, que apoya el aprendizaje de los estudiantes.			X	
4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa.			X	
5. El establecimiento cuenta con un sistema para gestionar el equipamiento, los recursos el aseo, con procedimientos de mantención, reposición y control de inventario periódicos.			X	

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En líneas generales, las prácticas de gestión de la Escuela “Héroes de la Concepción” se encuentran en Nivel de calidad de la práctica N° 2, es decir, se realizan acciones de manera discontinua, con propósitos claros y explícitos, para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos, pero no se cuenta con reflexión de análisis, evaluación de procesos enseñanza y su perfeccionamiento permanente es bajo o no existe.

A continuación, se analizan las prácticas de gestión por área y dimensión.

Área de gestión del currículum:

El área está analizada desde tres dimensiones, en ese contexto, las más descendidas corresponden a la dimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula y apoyo al desarrollo de los estudiantes”, que mayoritariamente corresponde a un estado de la práctica de calidad nivel 2, donde incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos, donde las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases asegura el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, efectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades, necesitan de un análisis de reflexión, evaluación y perfeccionamiento permanente. Esto implica que se deberán instalar acciones con el propósito de mejorar los procesos de logros de la enseñanza, lo cual el establecimiento ha intencionado acciones con el propósito de que los docentes desarrollen ambientes educativos propicios y gradualmente desafiantes para el aprendizaje de todos los estudiantes. Los diseños de enseñanza, aún son poco diversos en cuanto a estrategias de enseñanza. Se han iniciado procedimientos para observar al docente en el aula, pero aún son asistemáticos.

Las acciones puestas en marcha para evaluar la implementación curricular, analizar los resultados de los planes, proyectos y/o estrategias desarrolladas y asegurar una adecuada cobertura curricular son asistemáticas. Si bien existen procedimientos que se han instalado, falta consolidarlos.

Área Liderazgo Escolar:

El área está analizada desde tres dimensiones, en ese contexto, las más descendidas corresponden a la di-

mención de “liderazgo formativo y académico del director” y “planificación y gestión de resultados”, que mayoritariamente corresponden a un estado de la práctica de calidad nivel 2, donde incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos, donde las estrategias del liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva junto a la definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de planificación junto con el monitoreo del cumplimiento de las metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos aún falta incorporar análisis de reflexión en la evaluación de resultados y perfeccionamiento permanente de sus procesos.

Donde sus debilidades se centran en desplegar un liderazgo directivo, que fortalezca al equipo directivo y de gestión, capaz de instalar espacios para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, brindando responsabilidad para el desarrollo profesional docente y un impacto positivo en el clima laboral para que, a su vez, incida notoriamente en los aprendizajes de los estudiantes.

Área Formación y Convivencia Escolar:

El área está analizada desde tres dimensiones, en ese contexto, la más descendida corresponde a la dimensión de “Participación” por lo que ha mejorado en las demás dimensiones de “Formación y Convivencia Escolar” donde existe un estado de la práctica de calidad nivel 3, con un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica que debe incorporar un análisis de reflexión peda-

gógica y de evaluación, perfeccionando permanentemente los procesos alcanzados.

En la dimensión de participación en lo que respecta a políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que conduzca a la participación de todos sus miembros aún es mucho más bajo con propósitos explícitos y claros para todos los actores del establecimiento educacional, donde alcanza un nivel de calidad en sus prácticas de nivel 2, cuya participación es de orden sistémico, logrando fortalecer el trabajo de articulación de todos los estamentos de la comunidad educativa, así como el Psicosocial con el área de Orientación y Encargada de Convivencia Escolar. Además, es imprescindible mejorar la formación ciudadana, desarrollando actividades atingentes, formativas, preventivas y reparadoras de acciones que trasciendan el manual de convivencia, es indispensable trabajar tareas de articulación, de participación con directivos, docentes, estudiantes padres y apoderados, brindando apoyo constante a los estudiantes.

Área Gestión de Recursos:

El área está analizada desde tres dimensiones, en ese contexto vemos que las más descendidas en su nivel de calidad en sus prácticas son “gestión del recurso humano” y “gestión de recursos financieros y administración”, en cuanto a políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.

Ya que este cuenta, en gran parte, con docentes habilitados para ejercer en asignaturas que se requiere de especialistas, por otro lado nos vemos enfrentados a políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos, si bien es cierto, se percibe un quehacer que incorpora un propósito



que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos, encontrándose en un nivel de calidad de sus prácticas de nivel 2 en ambas dimensiones, por lo que se observa debilidad para optimizar la tramitación de los recursos necesarios para la escuela y los estudiantes desde la comunidad educativa. Sería necesario contar con un encargado de adquisiciones en la unidad educativa que pueda manejar una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos, mejorando, a su vez, un presupuesto que se ajuste a las necesidades de los diferentes estamentos.

Dentro de sus fortalezas en el área de recursos, concluimos que la “gestión de recursos educativos” en el proceso, las condiciones y procedimientos aseguran, en el establecimiento, la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios, en el quehacer, incorporando un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.

Por lo que el nivel de calidad de sus prácticas es de nivel 3, lo cual falta en las tres dimensiones analizadas, reflexión pedagógica y evaluación junto a un perfeccionamiento permanente de sus procesos y acciones mejoradas.

PLAN DE MEJORAMIENTO

Finalizado el proceso de autoevaluación y diagnóstico institucional, es el momento de iniciar la elaboración del Plan de Mejoramiento, propuesta para el establecimiento educacional, “Héroes de la Concepción” E-8, que consiste en un enfoque del trabajo basado en el Modelo de Gestión Escolar y que se relaciona, de manera directa y contribuyendo a su proceso de mejoramiento continuo.



Como primera etapa se construirá la Planificación Estratégica, en donde se definirán los Objetivos y Metas Estratégicas en las cuatro Áreas de Proceso, las cuales derivó su análisis y conclusión.

Estos objetivos y metas son los resultados cuantitativos a alcanzar a través de la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo y de la instalación y/o consolidación de las prácticas institucionales y pedagógicas. En una segunda etapa corresponde la definición de los objetivos, los indicadores de seguimiento y la planificación de las acciones anuales que el establecimiento se propone realizar.

Planificación anual de acciones

Permitirá operar las acciones de mejora de la comunidad educativa Escuela “Héroes de la Concepción” en pos del mejoramiento de los aprendizajes, tomando en cuenta el PEI, objetivos estratégicos trazados y estrategias anuales definidas en la fase estratégica.

A continuación, se plantean la elaboración de acciones para la mejora escolar, considerando los siguientes aspectos: Dimensión, Subdimensión, Objetivo, Meta, Acción y Responsable, por lo que se tomaran estas acciones a un año para la mejora de los aprendizajes, tanto en gestión pedagógica, liderazgo, convivencia escolar y recursos.

BIBLIOGRAFÍA

Proyecto Educativo Institucional “Héroes de la Concepción” E-81 (2020 – 2024) Universidad Miguel de Cervantes, Magister en educación, mención Gestión de Calidad, 3° Semestre Pág. 272. “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar” 2003 pág.2

<https://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/gestionescolar/liderazgo.php> 2006

Marco para la Buena Enseñanza 2018 CPEIP Pág. 5.

Marco para la Buena Enseñanza -2018 CPEIP Pág. 14.

Marco para la Buena Enseñanza 2003 Pág. 6.

Ley Subvención Escolar Preferencial, Artículo N° 1 (2008)

Ley N° 20.370 Art. 3° D.O. 12.09.2009. LGE

Ley 20845 1 N° 1 a) D.O. 08.06.2015. LGE

CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO PME-2020-v2.0
Pág. 6

CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO A 4 AÑOS PME-2020-v2.0 Pág.7

Ley 20501, Calidad y Equidad Educación.

Ley 20248, Ley SEP.

Ley 20845, de Inclusión Escolar.

Leyes y Decretos MINEDUC.



MINEDUC, (2004, 2005, 2006) “Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar”

MINEDUC, (2003 Marcha blanca, 2004, 2005, 2006) “Guía para la autoevaluación de los establecimientos escolares.



CAPÍTULO II

TRABAJOS DESTACADOS

MAGÍSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE CALIDAD

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO ESCUELA BÁSICA NAHUELBUTA DE LA COMUNA DE ANGOL, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

MARÍA PAULA DIOCARES CASANOVA.

RESUMEN

El presente documento es una representación de la realidad del Establecimiento Educacional “Escuela Básica Nahuelbuta” y se sustenta en respuestas por parte de sus propios actores en cuanto a la apreciación y valoración de las acciones que se desarrollan durante el año escolar y que se plasman dentro de las áreas del Plan de Mejoramiento Educativo. Para ello, se elaboró una encuesta en base a los Estándares Indicativos de Desempeño, considerando que estos constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. El propósito de la encuesta es realizar un diagnóstico institucional que permita medir y analizar de forma exhaustiva, cuantitativa y cualitativa cada Área: Gestión Pedagógica, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos (con sus respectivas Dimensiones y Subdimensiones) para, posteriormente, analizar las fortalezas y debilidades y en base a estas últimas elaborar y proponer un Plan de Mejoramiento Educativo, creando lineamientos de apoyo y orientación al establecimiento en su proceso de mejora continua y así contribuir a la meta que se ha propuesto de asegurar una educación de calidad para todos los niños y niñas.

INTRODUCCIÓN

A continuación, se procederá a conocer las características generales del establecimiento educacional, Escuela Básica Nahuelbuta, ubicación, datos geográficos, características de sus estudiantes y parte de su historia. Su principal interés se basa en asumir el compromiso en la búsqueda del mejoramiento continuo y la necesidad de proyectarlo hacia la escuela y los miembros que forman parte de ella. Motivados por este interés, durante el año 2023 se realiza una etapa de diagnóstico del centro educativo, trabajando en procesos de autoevaluación de las diferentes áreas de la gestión directiva, administrativa, pedagógica y de recursos.

La autoevaluación institucional es un proceso autónomo y colectivo de reflexión y análisis de los objetivos institucionales, con el propósito de examinar y valorar el progreso hacia el logro de esos objetivos y de las metas fijadas por la propia institución educativa. La autoevaluación institucional es uno de los medios más eficaces para obtener y disponer de información válida y confiable sobre cómo está funcionando el establecimiento educacional.

Es por ello que para llevar a cabo este proceso, se aplicó una encuesta con escala evaluativa para el análisis de las áreas de proceso que permita medir y analizar, de forma exhaustiva, cuantitativa y cualitativa cada Área del Plan de Mejoramiento Educativo: Gestión Pedagógica, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos (con sus respectivas Dimensiones y Subdimensiones) para, posteriormente, analizar las fortalezas y debilidades y en base a estas últimas elaborar y proponer un Plan de Mejoramiento Educativo que favorezca el logro de los objetivos.

En cuanto a la metodología aplicada, se utilizó la encuesta como instrumento de recopilación de la información. Esta encuesta, se elabora y aplica a través de un formulario



virtual google, facilitando el registro y su análisis estadístico, de manera rápida y confiable. Posteriormente, se realiza un análisis cualitativamente minucioso sobre cada área, dimensión y subdimensión.

Cabe destacar, que para la realización de este diagnóstico participaron directivos, profesores y asistentes de la educación de la escuela, permitiendo obtener un abanico de opiniones e ideas sobre el desarrollo de cada área. ¿Existirán diferencias significativas entre las áreas encuestadas? ¿Qué área o áreas obtiene adecuado resultado en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas? ¿Qué área se observa mayormente descendida?

MARCO TEÓRICO

El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) constituye una herramienta de gestión y planificación estratégica que permite a los establecimientos educacionales orientar sus objetivos y actividades en función de las necesidades emergentes, estableciendo las prioridades y urgencias de cada comunidad educativa. Lo más relevante de lo señalado es constatar que el PME ha demostrado ser una herramienta de gestión con la suficiente flexibilidad como para que los establecimientos la apropien e implementen de acuerdo con sus necesidades, en un contexto complejo, porque cada comunidad educativa tiene necesidades y capacidades que le son propias y particulares.

Ello afianza la importancia estratégica, no solo del proceso de autoevaluación institucional, sino, especialmente, del monitoreo, seguimiento y evaluación de acciones. El Ministerio de Educación, en el contexto de las diversas políticas de mejoramiento escolar, ha instado a que la mejora escolar ocurra de forma contextualizada y con un sentido, que es lo que entrega el Proyecto Educativo Institucional, a través de sus sellos y el perfil de los estudiantes que se busca formar.



Pensar en procesos formativos contextualizados y en función de los sellos educativos no implica desentenderse de los desafíos pedagógicos y de aprendizaje que enfrenta cada comunidad educativa, por el contrario, implica planificar una gestión del currículum que permita reconocer la diversidad y características de la comunidad y, a partir de ahí, diseñar e implementar estrategias de gestión del currículum que faciliten el aprendizaje. La relación que se establece, entonces, entre el Proyecto Educativo Institucional y Plan de Mejoramiento Educativo es directa, en la medida en que se operacionalizan las estrategias y acciones en función de los aprendizajes integrales que se buscan desarrollar en los estudiantes: mientras el PEI es la herramienta que le otorga sentido a los procesos educativos, el PME es el instrumento que organiza dichos procesos.

Ciclo de Mejoramiento Continuo del Establecimiento Educativo

Desde el año 2015 en adelante, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) se basa en un enfoque de mejoramiento de mediano y largo plazo, a partir del cual las comunidades educativas de los establecimientos educacionales planifican su mejoramiento a 4 años. De este modo, la planificación educativa se concibe como un proceso estratégico y participativo que le da identidad. Ella se expresa en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que define la misión y los sellos educativos que orientan el quehacer educativo y formativo y las metas que se aspira alcanzar. Tomando en cuenta lo anterior, es importante considerar el PEI como un elemento clave para el desarrollo de los procesos de mejoramiento educativo en las distintas dimensiones de la gestión escolar, como lo describe el Art. ÚNICO N° 3 a) Ley 20550 D.O.26.10.2011.

“El sostenedor deberá elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo que incluya orientaciones y acciones en cada una de las áreas o dimensiones señaladas a continua-

ción, priorizando aquellas donde el sostenedor considere que existen mayores necesidades de mejora”. Las acciones a que hace referencia el inciso anterior son las siguientes: liderazgo, gestión pedagógica, convivencia escolar, y gestión de recursos y, a partir de ello, contribuir a la concreción de los objetivos estratégicos de cada establecimiento presentes en su PME. Otro aspecto que desafía la planificación y gestión del mejoramiento educativo es la integración al PME de las políticas y normativas educacionales que se expresan en distintos planes (Plan de gestión de la convivencia escolar, Plan de formación ciudadana, Plan de apoyo a la inclusión, Plan de desarrollo profesional docente, Plan de afectividad, sexualidad y género, Plan de seguridad escolar).

Esta integración exige un ejercicio de revisión, autoevaluación y análisis que permita definir cómo cada plan aporta a la concreción de los sellos educativos del establecimiento y contribuye al mejoramiento de su calidad educativa. Respecto de este último punto, se sugiere revisar la forma en que se organiza e implementa la gestión institucional y pedagógica y el desarrollo profesional de los docentes y de otros actores educativos en cada establecimiento y cómo ello se vincula con el logro de los aprendizajes y la formación integral de todas y todos los estudiantes.

Diagnóstico Institucional

Cualquier proceso de mejora requiere, en primer lugar, analizar y seleccionar el aspecto o los aspectos a mejorar. El Diagnóstico Institucional es una representación de la realidad del establecimiento educacional y se sustenta en la valoración y evaluación que hacen los propios actores responsables de las prácticas y procesos desarrollados. Decidir qué aspecto de la institución mejorar requiere un diagnóstico, la instancia para detenerse a analizar la escuela integralmente. Un diagnóstico permite identificar los problemas, priorizar los más importantes y conocer sus causas.

Esto es, preguntarse qué elementos de la escuela causan la dificultad y podrían mejorarse. La importancia del diagnóstico es que brinda información sobre las condiciones, procesos y resultados que serán fundamentales para la meta de la escuela: que todos los alumnos aprendan. El diagnóstico permite identificar los problemas o dificultades de la institución. Distinguir lo que no funciona como debería y elegir a qué abordarse es fundamental para planificar con sentido y foco. No se puede mejorar todo al mismo tiempo.

Por eso, el diagnóstico da pistas para elegir qué problema enfrentar cada vez y aporta información para entender las causas del mismo. Un proyecto de mejora debe apuntar directamente a las causas de los problemas y no a otros factores. El diagnóstico, además, brinda información imprescindible para poder luego evaluar las mejoras. La información que describe el punto de partida servirá para comparar con la situación de llegada. Un diagnóstico permite corroborar cuánto se ha mejorado y qué acciones han dado más resultados y aprender del proceso de mejora. Hacer un diagnóstico implica analizar la escuela con evidencia empírica, es decir, trascender las percepciones subjetivas, que pueden ser erradas y contradictorias.

Un diagnóstico implica:

1. Analizar la situación de la escuela en general y las condiciones y prácticas institucionales vinculadas al aprendizaje.
2. Tener en claro el objetivo que se quiere lograr y evaluar la distancia entre la escuela deseada y la escuela actual.
3. Definir los problemas institucionales que explican la distancia entre la situación actual y la deseada.

Etapas del Ciclo

Fase Estratégica

Es una instancia participativa en la que la comunidad educativa define, en conjunto, lo que quieren abordar para

alcanzar una mejora sostenida de la calidad de la educación en el mediano plazo (cuatro años). Es una invitación a diseñar una propuesta de mejoramiento que nazca desde el PEI. Esta fase se divide en tres etapas:

1. Análisis del PEI

En esta etapa, la invitación es a que las comunidades educativas, en las distintas instancias en las que se reúnen, analicen y reflexionen sobre cómo se puede potenciar el logro de los aprendizajes de sus estudiantes a través de este instrumento. Además, se invita a las comunidades a definir su política de servicio educativo, en el marco del modelo de gestión de calidad y de las distintas herramientas de gestión institucional (planes solicitados por normativa).

2. Autoevaluación Institucional

Esta etapa implica que la comunidad educativa realice un análisis y reflexión sobre el estado actual de la gestión educativa y pedagógica y de sus resultados. Proceso que incluye la identificación de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento de los procesos institucionales y pedagógicos.

Todos estos procesos están directamente relacionados con la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes; su base se encuentra en el desarrollo de la trayectoria educativa y formativa y el análisis de la información relevante para el diseño de una propuesta de mejoramiento.

3. Planificación Estratégica

En esta etapa el propósito es definir los objetivos, metas y estrategias y, a partir de ello, identificar los procesos institucionales y pedagógicos que estarán en el centro del quehacer formativo en los próximos cuatro años y que orientarán cada periodo anual.

Fase Anual

El propósito de esta fase es priorizar y focalizar las acciones que se realizarán para concretar progresivamente



la propuesta a mediano plazo. En este sentido, cada una de las etapas de los periodos anuales implica acotar la mirada, analizar en detalle los aspectos planteados en la Fase Estratégica y determinar cuál de ellos se abordará cada año. Esta fase contiene tres etapas:

1. Planificación Anual:

Etapla en que se deben establecer prioridades para la propuesta de mejoramiento del año, en función de las necesidades actuales de la comunidad educativa, considerando lo analizado con respecto a su PEI y la interpretación de los datos trabajados durante la fase estratégica.

2. Implementación, Monitoreo y Seguimiento.

En esta etapa se llevan a cabo las acciones planificadas. Además, contempla procesos de monitoreo y seguimiento que permiten estimar, durante la ejecución del PME, el impacto de las acciones y realizar ajustes que permitan el logro de la propuesta de mejoramiento.

La implementación adecuada de las acciones implica su ejecución según lo planificado, además de estimar, en perspectiva, si estas contribuyen al mejoramiento de los procesos educativos. Para esto se requieren procesos de monitoreo y seguimiento que permitan realizar las adecuaciones necesarias de manera oportuna.

El sistema de monitoreo y seguimiento permitirá:

- Visibilizar los problemas de gestión, recursos y de capacidad técnica que afectan la ejecución de las acciones.
- Establecer brechas entre aquello que se ha planificado y lo que se está implementando.
- Analizar la coherencia y factibilidad de las acciones para tomar decisiones.
- Analizar el grado de compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa con los procesos de mejoramiento.

3. Etapa de Evaluación.

Esta etapa implica realizar una revisión crítica (de aspectos cualitativos y cuantitativos) al final de cada periodo. Aquí, el equipo directivo y técnico lidera un trabajo colectivo de análisis sobre el impacto de las acciones implementadas y su contribución a las estrategias y, por ende, a la propuesta a mediano plazo.

En este sentido, la información y conclusiones que surgen de la etapa anual de Evaluación posibilitará la toma de decisiones en torno a las adecuaciones y reformulaciones necesarias para el año siguiente.

En esta etapa es importante considerar:

- Aquellos factores externos a la gestión educativa que impactaron en la implementación de la programación anual y, por tanto, en el desarrollo normal del año.
- Aquellos factores propios de la gestión educativa que dificultaron o fortalecieron los procesos educativos durante el año.
- La participación de distintos actores de la comunidad educativa, por sobre todo la de los docentes, en los espacios que se destinen a evaluar los procesos del año.

Estándares Indicativos de Desempeño

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos de educación fueron elaborados por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y dictados mediante Decreto Supremo. Según leyes 20.370 y 20.529, estos son un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores.

Además, se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y fueron elaborados con el propósito



de apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua y así contribuir a la meta que se ha propuesto el país de asegurar una educación de calidad para todos los niños y niñas.

Los Estándares Indicativos son referentes que orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de Calidad y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional. Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia y Gestión de recursos. La Agencia de Calidad es la encargada de evaluar estos estándares mediante la Evaluación Indicativa de Desempeño a los establecimientos y sus sostenedores. Esta evaluación considera, además de los Estándares Indicativos, el contexto del establecimiento, sus resultados educativos y el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, y toma como antecedente el Proyecto Educativo Institucional y los resultados de la autoevaluación del establecimiento. La evaluación indicativa podrá realizarse mediante:

- Visitas de evaluación y orientación.
- Requerimientos de información.
- Otros medios que se consideren idóneos para sus propósitos (encuestas, grupos focales, cuestionarios y otros).

La Evaluación Indicativa de Desempeño, basada en los Estándares Indicativos de Desempeño, ha sido concebida como un medio de apoyo para los establecimientos educacionales y tiene como objetivos:

- Proveer de orientaciones para la elaboración de los planes de mejoramiento.
- Promover la mejora continua de la calidad de la educación ofrecida.

Los Estándares Indicativos y cada una de las instan-



cias del proceso de mejora continua a las cuales se asocian contribuyen a que los establecimientos y sus sostenedores entreguen una educación de calidad. En este sentido los Estándares Indicativos ayudan a instalar buenas prácticas de gestión y constituyen un modelo que entrega orientaciones y lineamientos para la realización de la autoevaluación, la conducción de la evaluación externa, la entrega de recomendaciones de mejora, la implementación del apoyo externo y la elaboración del plan de mejoramiento. La autoevaluación:

Contribuye a la mejora educativa, ya que promueve que el establecimiento analice sus procesos de gestión e identifique sus fortalezas y debilidades, para poder potenciar las primeras y hacerse cargo de sus problemas. La evaluación externa: contribuye al mejoramiento, ya que objetiva los hallazgos de la autoevaluación y ayuda a identificar los posibles puntos ciegos que pueda tener la organización. La evaluación externa es llevada a cabo por la Agencia de Calidad mediante las visitas de evaluación y orientación, en ningún caso el incumplimiento de estos estándares ni de las recomendaciones que se desprendan de las evaluaciones de desempeño dará origen a sanciones (Ley 20.370, art. 38).

Las recomendaciones de mejora: ayudan a identificar líneas de acción para la elaboración del Plan de Mejoramiento. El hecho de que se publiquen en un informe incentiva a los establecimientos a hacerse cargo de sus debilidades y a considerar las recomendaciones planteadas. El apoyo: Ofrece asesoría para la elaboración del Plan de Mejoramiento y la implementación de las acciones sugeridas en el informe. El establecimiento tiene la posibilidad de solicitar asesoría técnica pública o privada. El Plan de Mejoramiento ayuda a jerarquizar y focalizar las líneas de acción según las fortalezas y debilidades identificadas, pasando de una gestión institucional incidental a una racional, que contenga acciones precisas y con objetivos fáciles de comprender (Ley 20.370, art. 38).

El modelo de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) se basa en un enfoque multidimensional de gestión escolar, donde todas las dimensiones son relevantes y no hay una dimensión central, por lo que todas explican resultados en la misma medida, ya que los establecimientos educacionales son organizaciones complejas que funcionan de manera sistémica, de modo que al debilitarse una de las dimensiones afecta a las otras. A su vez, cada dimensión se conforma de tres subdimensiones (Figura N° 3), que permiten reconocer la variedad de procesos y prácticas de la experiencia escolar nacional y gestionar su calidad. En total, el modelo comprende 79 estándares, distribuidos en cuatro dimensiones: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia y Gestión de recursos. Figura N° 3. Modelo EID vigente.

Figura N° 3. Modelo EID vigente

DIMENSIONES				
	LIDERAZGO	GESTIÓN PEDAGÓGICA	FORMACIÓN Y CONVIVENCIA	GESTIÓN DE RECURSOS
SUBDIMENSIONES	Liderazgo del sostenedor (6 estándares)	Gestión curricular (7 estándares)	Formación (7 estándares)	Gestión de personal (9 estándares)
	Liderazgo del director (7 estándares)	Enseñanza y aprendizaje en el aula (6 estándares)	Convivencia (7 estándares)	Gestión de recursos financieros (6 estándares)
	Planificación y gestión de resultados (6 estándares)	Apoyo al desarrollo de los estudiantes (7 estándares)	Participación y vida democrática (6 estándares)	Gestión de recursos educativos (5 estándares)

Fuente: Mineduc (2014a, p. 33)

Este modelo se construye a partir de variables demostradas a nivel de evidencias nacionales e internacionales (Mineduc, 2013), enmarcadas en el paradigma de “escuelas

eficaces” y “escuelas efectivas” y da continuidad al modelo anterior establecido por el Mineduc a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y al Marco para la Buena Dirección.

Para entender el modelo propuesto es preciso describir los principales enfoques que sustentan las dimensiones y subdimensiones que contienen los Estándares Indicativos de Desempeño vigentes. A continuación, se exponen brevemente.

Dimensión Liderazgo

“Comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento” (Mineduc, 2014a, p. 43) y se refiere a las prácticas del sostenedor y del equipo directivo en lo que respecta a la planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de las metas institucionales, junto con la implicación de la comunidad educativa en el Proyecto Educativo del establecimiento.

De este modo, los estándares aquí definidos apelan a roles activos de los miembros del establecimiento, con participación de los diferentes estamentos, y a acciones claras, concretas y compartidas en lo que se refiere a la orientación y objetivos del establecimiento. En coherencia con la literatura nacional e internacional, la ley establece al liderazgo técnico pedagógico del equipo directivo como uno de los aspectos a recalcar en los Estándares Indicativos de Desempeño (Ley 20.529, art. 6).

Además, “el liderazgo escolar se asocia a la capacidad del equipo directivo de generar y conducir procesos de cambio dentro de los establecimientos” (Carbone et al., 2008, en Mineduc, 2013, p. 171). Por lo tanto, el liderazgo escolar se relaciona con la capacidad de involucrar y comprometer



a los distintos actores educativos en torno a una meta común, con el objetivo de conformar una comunidad educativa y desarrollar aprendizajes en los estudiantes (Leithwood et al., 2006, en Mineduc, 2013). El enfoque de liderazgo se basa en capacidades directivas que cohesionan a los demás miembros de la comunidad educativa para lograr la visión y misión institucional (Marzano, 2003, en Mineduc, 2013).

Al respecto, las subdimensiones considerados son el Liderazgo del sostenedor, el Liderazgo del director y la Planificación y gestión de resultados. Los estándares vinculados a la subdimensión Liderazgo del sostenedor resguardan la sinergia y el trabajo coordinado entre el sostenedor, el director y el equipo directivo del establecimiento a partir de una mirada multidimensional (Mineduc, 2013), como un componente clave del mejoramiento educativo (Espínola y Silva, 2009, en Mineduc, 2013).

Los estándares contenidos en la subdimensión Liderazgo del director reconocen la importancia de su rol tanto a nivel de gestión como formativo, desde una perspectiva distribuida (Marzano, 2003, en Mineduc, 2013). Esto quiere decir que, a pesar de que los estándares de Liderazgo identifican al director como principal responsable de encabezar las diversas funciones, los criterios recalcan la importancia de que sean realizadas en conjunto con el equipo directivo y otros miembros de la comunidad educativa (Mineduc, 2013, p. 177).

Por último, los estándares la de subdimensión Planificación y gestión de resultados se relacionan con el logro de los resultados esperados mediante prácticas de gestión orientadas a la mejora; tales como el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional y el plan de mejoramiento, junto a una serie de herramientas y procedimientos que permiten el monitoreo y la toma de decisiones para alcanzar los objetivos propuestos.

Por ende, los estándares que componen esta subdimensión se vinculan a la definición de directrices de mediano y largo plazo, con la misión y visión del establecimiento, con los lineamientos formativos y las estrategias para conseguirlos considerando procesos de autoevaluación y seguimiento (Bambrick-Santoyo, 2012, en Mineduc, 2013), la revisión de resultados, indicadores y características del establecimiento, de su contexto escolar y de las prácticas institucionales y pedagógicas (Marzano, 2012 y Weinstein, 2009, en Mineduc, 2013).

Dimensión Gestión Pedagógica

La dimensión Gestión pedagógica comprende las prácticas de organización, preparación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes y a los aprendizajes esperados de éstos según lo definido en el currículo nacional. En parte, los estándares aquí contenidos refieren a la planificación, el uso de estrategias pedagógicas adecuadas, la evaluación en sus distintos momentos y el trabajo colaborativo entre los docentes, y el equipo técnico-pedagógico y directivo. Las prácticas y procedimientos consideradas como parte de una gestión pedagógica orientada hacia la mejora continua del establecimiento se organizaron en tres subdimensiones: Gestión curricular.

Enseñanza y aprendizaje en el aula y apoyo al desarrollo de los estudiantes. La subdimensión Gestión curricular incluye orientaciones para asegurar la cobertura y el desarrollo curricular de manera compartida y coordinada mediante el apoyo continuo de las tareas de enseñanza y aprendizaje, ya sea en términos de la organización del tiempo para el trabajo en el aula y fuera de ella, lineamientos pedagógicos comunes y coherentes entre niveles y asignaturas, así como metodologías y uso de los recursos según los propósitos educativos definidos. En este proceso de monitoreo pedagógico, también se considera la planificación para alcanzar los aprendizajes

esperados, su evaluación en sus diferentes dimensiones, el acompañamiento de clases (observación y retroalimentación) y la reflexión conjunta para el intercambio profesional (Marzano, 2003 y Robinson et al., 2009, en Mineduc, 2013).

Los estándares de la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula apelan al uso de estrategias pedagógicas y de gestión del aula como elemento primordial para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje por parte de los estudiantes (Bambrick-Santoyo, 2012 y Marshall, 2013, en Mineduc, 2013). En este contexto, los estándares se refieren a la alineación de las clases con el currículum nacional mediante actividades coherentes con los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos en las Bases Curriculares (Marzano, 2003, en Mineduc, 2013).

Esto se relaciona con aspectos clave del aprendizaje, como la motivación que el docente genera en clases, la presentación clara de la información y los contenidos, el ritmo en que se desarrollan, el uso de estrategias pedagógicas activas y aplicadas o basadas en la experiencia o los conocimientos previos de los estudiantes (Slavin, 1996, en Mineduc, 2013). También considera el monitoreo y la retroalimentación del trabajo en el aula (Lemov, 2010, en Mineduc, 2013) para ajustar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando los contenidos, prácticas y procedimientos que los estudiantes requieran para lograr los aprendizajes que se espera que desarrollen.

Como parte de este proceso, la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes constituye un tercer ámbito central en la gestión pedagógica, en tanto considera los aspectos sociales y afectivos que condicionan -tanto de manera positiva como negativa- los aprendizajes y el logro de los objetivos académicos. De este modo, los estándares de esta subdimensión refieren prácticas y procedimientos dirigidas a favorecer las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo de los estudiantes, relacionadas con la aceptación de la di-

versidad y la inclusión (Unesco, 2008, en Mineduc, 2013), y a la prevención de situaciones o conductas especiales con su correspondiente apoyo formativo (Milicic et al., 2008, en Mineduc, 2013) para resguardar el derecho a la educación y la permanencia en el sistema educativo (Espínola, 2010, en Mineduc, 2013).

Dimensión Formación y Convivencia

La dimensión Formación y convivencia presenta aquellas prácticas y procesos necesarios para un desarrollo integral de los estudiantes, abarcando el ámbito espiritual, ético, cognitivo, social, afectivo y físico. Los estándares aquí planteados promueven y resguardan un ambiente de respeto, organizado y seguro, orientado a la construcción y permanencia de un espacio educativo democrático. Estos criterios apelan a la integración social de la comunidad educativa y la formación ciudadana de los estudiantes, destacando aquellas habilidades y actitudes necesarias para la vida en común, de cuidado a los otros y al entorno.

Eso, a través de la construcción de contextos de aprendizajes sanos y participativos, basados en el respeto a la diversidad, la inclusión y acuerdos consensuados para la resolución de conflictos. En concordancia con la Ley 20.370 y considerando a todos los actores de la comunidad educativa, los estándares de esta dimensión también toman en cuenta los reglamentos y procedimientos internos que por normativa el establecimiento debe desarrollar y monitorear, en resguardo de los deberes y derechos de todos los miembros de la comunidad educativa (Ley 20.529, art. 6).

Estos estándares se enmarcan en tres subdimensiones: Formación, Convivencia y Participación y vida democrática. Los estándares correspondientes a la subdimensión de Formación, orientan aquellas acciones que favorecen y monitorean el desarrollo integral de los estudiantes, enfatizando el autocuidado, las interacciones y los vínculos con otros



mediante la adquisición de competencias cognitivas, afectivas y conductuales (CASEL, 2012, en Mineduc, 2013) para la madurez individual y social. Este aspecto formativo debe basarse en el Proyecto Educativo Institucional, los Objetivos de Aprendizaje Transversales y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares.

Dentro de las prácticas y procesos impulsados y compartidos de manera transversal a las asignaturas y espacios del establecimiento, se explicitan planes de acción del establecimiento, el acompañamiento y el modelamiento docente para el aprendizaje socioemocional (Bisquerra, 2008 y Zins y Elías, 2006, en Mineduc, 2013) y el bienestar físico, mental, subjetivo y social (Toro y Berger, 2012, en Mineduc, 2013), el manejo de conflictos, los hábitos de vida saludable y la prevención de conductas de riesgos, entre otros. Por último, también se recalca como responsabilidad del establecimiento el favorecer la participación de las familias, en tanto contribuye al clima armónico, la actitud positiva hacia el aprendizaje y el compromiso con el proceso educativo de los estudiantes (Cotton y Wikelund, 2001 y Gubbins, 2012, en Mineduc, 2013).

La subdimensión de Convivencia aborda elementos de la gestión relacionados con el desarrollo personal y social, de acuerdo con el currículum vigente y respetando la autonomía y diversidad de los Proyectos Educativos Institucionales. En términos de gestión escolar, estos referentes destacan las acciones impulsadas por el establecimiento para mantener un ambiente de respeto y valoración mutua para todos los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo la colaboración y adhesión hacia un proyecto en común. Incluye principios, normas y valores que permiten organizar la vida en conjunto (Delors, 1997, en Mineduc, 2013) y aprender a vivir juntos, como la tolerancia y valoración de la diversidad como derecho y responsabilidad entre los distintos estamentos y, a partir de aquí, fomentar la participación y el compromiso que requiere la construcción colectiva de la comunidad educativa.

Para garantizar los derechos y deberes que permiten desarrollar una buena convivencia escolar (British Columbia Ministry of Education, 2008, y Teach for America, 2011b, en Mineduc, 2011a), en Chile se establece el Reglamento o Manual de Convivencia, por lo que los estándares de la subdimensión también hacen referencia a estos instrumentos. Lo anterior también se relaciona con el resguardo de un ambiente seguro, velando por la integridad física y psicológica de toda la comunidad educativa. Aquí interviene la prevención de la violencia escolar en sus distintas formas (Elliot, 2008, en Mineduc, 2013) y, en concreto, el manejo de situaciones agresivas asegurando la protección de un entorno saludable (Yáñez y Galaz, 2009, en Mineduc, 2013) mediante protocolos de acción compartidos entre los miembros de la comunidad.

En esta línea de acción, otro ámbito de gestión escolar destacado y basado en los dos anteriores, se refiere a la Participación y vida democrática; subdimensión que plantea prácticas y procesos deseables que incentivan y resguardan el establecimiento en materia de formación cívica y preparación para la ciudadanía. Dentro de estos, cabe mencionar la construcción de una identidad positiva y el sentido de pertenencia al establecimiento (Deal y Peterson, 2009, en Mineduc, 2013), la puesta en práctica de las competencias necesarias para la participación y la vida democrática (Horna, 2006, en Mineduc, 2013), el intercambio de ideas y el debate argumentado (Ferreti y Lewis, 2013, en Mineduc, 2013), el favorecer la comunicación fluida entre los distintos actores educativos (Romagnoli y Gallardo, 2007, en Mineduc, 2013), apoyar el funcionamiento del Centro de Alumnos, Consejo Escolar, Consejo de Profesores y Centro de Padres y Apoderados (Ley 20.370, art. 15), garantizando la participación de todos los miembros en las instancias correspondientes.

Dimensión Gestión de Recursos

Los estándares contenidos en la cuarta y última dimen-



sión refieren a aquellas prácticas, procesos y procedimientos vinculados a la gestión de quienes trabajan en el establecimiento, considerando los aspectos de su formación continua y desarrollo profesional, el clima laboral y las oportunidades de apoyo a través de redes y programas. También considera la organización y administración de los recursos financieros y materiales para optimizar su uso (Cabezas y Claro, 2011, Celis, 2011 y Concha, 2009, en Mineduc, 2013).

En particular, la subdimensión Gestión del personal establece que esta “debe considerar las prioridades del Proyecto Educativo Institucional, las necesidades pedagógicas del establecimiento y la normativa vigente” (Mineduc, 2013, p. 227). En esta línea, se reconoce la importancia de la calidad del desempeño docente (Bambrick-Santoyo, 2012, en Mineduc, 2013) y las condiciones que el establecimiento ofrece para su desarrollo, desde procesos de definición de roles, funciones, tareas y responsabilidades, hasta instancias de evaluación como parte de la estructura organizacional (Chia-venato, 2009 y Noe et al., 2011, en Mineduc, 2013).

Junto con responder a la normativa, el aseguramiento de estas condiciones por parte del establecimiento permite mantener el compromiso y buen trabajo del personal. Otros aspectos de esta subdimensión se relacionan a las oportunidades que el establecimiento ofrece a los docentes para mejorar continuamente su desempeño profesional. Por otra parte, la subdimensión Gestión de recursos financieros refiere a la administración de los recursos económicos del establecimiento y el aprovechamiento de aquellos externos, sobre la base de programas de apoyo, redes y alianzas (Leithwood, 2006 y OECD, 2012, en Mineduc, 2013).

Parte de los aspectos señalados en este ámbito refieren al presupuesto y la contabilidad, la planificación y proyección de los gastos en función de las necesidades y prioridades del establecimiento, estrechamente relacionados con la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional. Esto, a

su vez, se vincula con el registro y la revisión de indicadores de costos y de viabilidad financiera para optimizar los recursos, así como con el cumplimiento de la normativa vigente (Baldrige Performance Excellence Program, 2011 y Militello et al., 2009, en Mineduc, 2013).

Finalmente, la subdimensión Gestión de recursos educativos presenta aquellos estándares vinculados con la infraestructura, el equipamiento y los materiales necesarios para promover el bienestar de la comunidad educativa y favorecer los procesos educativos y el aprendizaje de los estudiantes (UNESCO, 2010, en Mineduc, 2013). Aquí se plantean prácticas y procedimientos para la gestión de la biblioteca y recursos didácticos como libros y otros materiales, recursos audiovisuales, Tecnologías de Información y Comunicación, considerando su selección y provisión en relación con los objetivos pedagógicos (Bellei et. al, 2004, en Mineduc, 2013); su organización para facilitar su accesibilidad, mantención y actualización (Baldrige Performance Excellence Program, 2011 y Unesco, 2010, en Mineduc, 2013); y uso según las necesidades de los estudiantes (Robinson et al., 2009, en Mineduc, 2013).

MARCO CONTEXTUAL

Antecedentes del Entorno

La Escuela Básica Nahuelbuta, está inserta en la comuna de Angol, Región de la Araucanía, geográficamente se encuentra ubicada en el sector centro de la ciudad, frente a la Plaza de Armas “Siete Fundaciones”, siendo un área urbana rodeada por Centros Comerciales y Financieros, Instituciones Públicas y Privadas y no cuenta con poblaciones aledañas.

La ciudad de Angol y sus alrededores brindan un entorno educativo de mucha riqueza, tanto de espacios naturales, como de valor patrimonial. Además, hay lugares turísticos, como “El Parque Nahuelbuta” muy visitado por su

belleza, flora y fauna endémica, lo que permite a los estudiantes, guiados por sus profesores, apreciar el entorno y, a la vez, utilizarlo como espacio de aprendizaje y de valoración del medio ambiente en general.

En el área socio-cultural y deportiva, la escuela está vinculada permanentemente a diversas actividades que desarrollan Instituciones Públicas y Privadas, tales como: el Centro Cultural, Gobernación, Teatro Municipal, Bancos, Bomberos, entre otros, participando en expresiones artísticas, charlas y competencias, logrando con ello relacionarnos positivamente, mostrando a la comunidad angolina las habilidades, competencias y destrezas de los estudiantes.

Reseña Histórica del Establecimiento

El Establecimiento Educacional fue creado mediante Decreto N° 141 de 1979, con la fusión de las siguientes escuelas: Escuela Superior de Hombres N° 1, Escuela N° 2 de Niñas, Escuela Mixta N°88 Japón y la Escuela Hogar N° 4. En 1981, por Decreto N° 126 del 18 de mayo, toma el nombre de Escuela N°1.

En 1982, se anexa a la Escuela, el hogar Ilusión de los Confines, que pasa a ser Internado de la Escuela N° 1 y por Resolución Exenta N° 826 del 01 de marzo de 1993, se denomina ESCUELA BÁSICA NAHUELBUTA.

Al iniciarse el año escolar 1994, con el receso de la Escuela Pedro de Oña (Ex Escuela E N°10), su personal y alumnos se incorporaron a la planta de esta escuela. Es relevante señalar el aumento considerable de estudiantes desde el año 2012, período en el que la escuela pasa por un momento complicado de posible fusión con otro establecimiento educacional de la comuna, por tener una matrícula considerablemente baja, de aproximadamente 230 alumnos. Frente a esta situación, los profesores y asistentes de la educación deciden realizar actividades masivas de difusión para que la comunidad angolina conozca nuestra escuela y sellos educa-



tivos.

Es así, que luego de un arduo trabajo en conjunto con profesores y asistentes de la educación, visitando poblaciones aledañas y jardines infantiles logramos aumentar la matrícula y, en la actualidad, atendemos cursos desde el Nivel de Transición I (Pre-Kínder), Nivel Transición II, (Kínder) a 8° Años Básicos (letras A y B), con una totalidad de 18 cursos con Jornada Escolar Completa, alcanzando una matrícula aproximada de 515 estudiantes.

El horario de entrada a clases es a las 8:30 am. y salida a las 15:45 pm., cumpliendo un total de 38 horas lectivas. Simultáneamente se desarrollan talleres de libre elección (danza, música, fútbol, atletismo, orquesta, entre otros). El acceso a la escuela es expedito desde cualquier punto de la comuna, debido a que está ubicada en calle Prat N° 245, eje central de la ciudad frente a la Plaza Siete Fundaciones.

La propuesta de desarrollo curricular compromete a la escuela a cumplir las metas de efectividad definidas en nuestro PME, con un plan educativo que integra a los estudiantes desde los niveles pre-básico y básico, dando cumplimiento a lo establecido en los Planes y Programas establecidos por el Ministerio de Educación fundamentados en el desarrollo de habilidades. El desafío es complejo, pero necesario para un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

El enfoque metodológico se centra en promover situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las competencias necesarias para lograr una comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades de aula. La Escuela Básica Nahuelbuta, se caracteriza por atender una población estudiantil diversa, con una mayor concentración de familias que pertenecen a los grupos sociales más vulnerables de la comunidad. Al mismo tiempo, posee una importante diversidad cultural y una proporción importante de estudiantes con necesidades educativas especiales, las que



son cubiertas parcialmente por el Programa de Integración Escolar, que muchas veces está excedido en la cantidad de estudiantes que requieren ser atendidos.

Nuestra escuela cuenta con una adecuada infraestructura, salas de clases amplias, las cuales contienen, de manera cómoda, a más de 45 estudiantes. Su estructura edilicia está hecha de material concreto y algunas salas poseen pisos de madera y otras poseen cerámica.

La escuela cuenta con salas de recursos para atender a los estudiantes, tales como: biblioteca, salas de recursos para el Programa PIE, sala de música y laboratorios tanto de computación como de ciencias. A su vez, posee 3 patios para recreación, donde se distribuyen a los estudiantes según edad y cursos. Existe implementación tecnológica en todas sus aulas (proyector, telón y computador de escritorio).

Una de las actividades más relevantes que forma parte de la institución y permanecerá en el tiempo es el Plan Lector, que tiene como objetivo desarrollar hábitos de lectura y mejorar la capacidad comunicativa relacionada con la comprensión lectora; para ello, se desarrolla la lectura de un libro mensual de una obra literaria y la lectura en voz alta diariamente de quince minutos, lo que mejora la fluidez lectora.

Por último, con el fin de monitorear la adecuada recepción del aprendizaje por parte de los estudiantes, se realizan evaluaciones mensuales de las cuatro asignaturas basales, más inglés.

Aspectos Socio-Cultural y Geográfico

Nivel Socio-Económico

El nivel socioeconómico de nuestros estudiantes es bajo, con un índice de vulnerabilidad de 94.6 %.

Lugar de Procedencia.

Un pequeño porcentaje procede de comunidades rurales alejadas a la ciudad, de los cuales algunos están internos(as) en el Internado Femenino e Internado Masculino (JUNAEB) y los restantes, desde grupos poblacionales de la ciudad de Angol, los cuales acceden a la escuela por el beneficio de furgones de acercamiento.

Las razones que motivan a los apoderados a matricular a sus hijos en esta escuela son variadas, entre las que destacan: los familiares que han sido alumnos, el alto nivel profesional de docentes y asistentes de la educación, los buenos resultados académicos, un adecuado y reconocido clima de convivencia escolar, que generan, en su conjunto, un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Síntesis de Antecedentes Pedagógicos

Indicadores avalados por la Agencia de Calidad de la Educación permite señalar que, desde el año 2018 al año 2021, la escuela tuvo la Excelencia Académica con un 100%. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento técnico y político que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla. Expresa, en forma escrita, la misión y visión, guía su acción de transformación y es compartido por todos sus integrantes, en tanto es el fruto de un proceso de reflexión democrática de todos los actores involucrados en los aprendizajes de sus alumnos y de toda la comunidad; implica el avance en los niveles de participación de todos los actores hacia el logro de una mayor autonomía e identidad para la escuela. Como instrumento de gestión, debe articular los distintos ámbitos o dimensiones en las cuales se desenvuelve la vida cotidiana en las escuelas: acciones pedagógicas-curriculares, administrativas, organizativas, financieras, comunitarias, sistémicas y convivenciales.

Es así, que este Proyecto Educativo Institucional fue elaborado y reflexionado por todos los miembros involucrados de la comunidad educativa de la Escuela Básica Nahuelbuta de Angol, con miras a la consecución de logros de aprendizajes, metas de efectividad y resultados educativos, de acuerdo a las disposiciones del Ministerio de Educación definidas a través de sus Políticas Educativas.

Esta propuesta se orienta en los principios y valores fundamentales del hombre, los que la comunidad educativa declara convenientes para la formación de sus estudiantes, los que serán logrados a través del desarrollo de diversas acciones pedagógicas y concretas que aseguren el logro de aprendizajes significativos, a trabajar en equipo, convivir socialmente con una educación integral e indispensable para formar buenos ciudadanos e integrados en la sociedad.

Visión

Queremos una escuela que desarrolle valores esenciales de respeto y responsabilidad, en un ambiente armónico en lo cognitivo, afectivo y social, integrando medios tecnológicos en los aprendizajes. Formar una cultura de compromiso con el cuidado de la vida y protección del medio ambiente.

Misión

Formar alumnos integrales, a través de aprendizajes significativos, que le permitan respetar y valorar la diversidad, la vida humana, animal y los recursos naturales en la comunidad educativa.

Sellos Educativos

- Valoración de la vida humana y animal.
 - Cuidado del Medio Ambiente Físico y social.
4. Principios Formativos
- Conocer y valorar la vida, considerando su amplia diversidad y vulnerabilidad.

- Conocer y valorar el Medio Ambiente en su especificidad cultural y de origen, considerando su diversidad y vulnerabilidad.

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Áreas de Gestión Sistema de Aseguramiento de Calidad

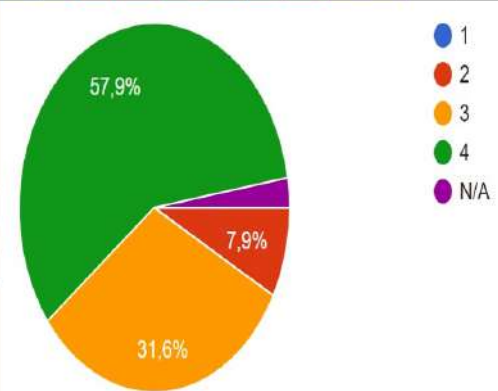
Para llevar a cabo el diagnóstico del Establecimiento Educacional Escuela Básica Nahuelbuta, se elaboró y aplicó una encuesta al personal de la escuela: Directivos, Profesores y Asistentes de la Educación, a través de un documento digital de Formularios Google. Dicho instrumento fue diseñado en base a preguntas sobre las distintas Dimensiones y Subdimensiones de los Estándares Educativos y sus respuestas están clasificadas por Niveles o categorías y señaladas por color y número, como se observa a continuación.

Tabla de Referencias:

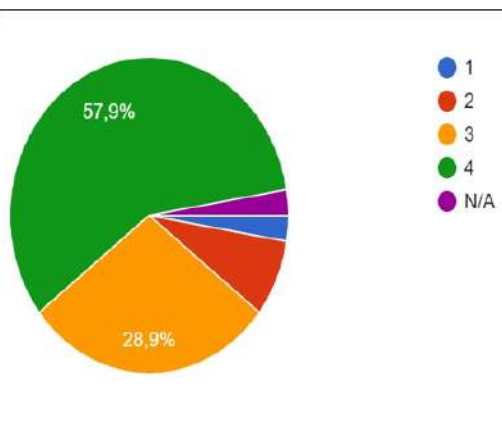
1	Ausencia de la Práctica: (INSTALAR). Se refiere a la incorporación en el trabajo cotidiano de las características siguientes: propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa y sistematicidad de su implementación.
2	Práctica Asistemática: (MEJORAR). Se refiere al quehacer institucional que ya ha incorporado las características de la fase de instalación y requiere incorporar una progresión secuencial de las acciones involucradas y una orientación a resultados.
3	Práctica Sistemática: (CONSOLIDAR). Se asocia al quehacer institucional y pedagógico que requiere avanzar hacia una evaluación permanente y perfeccionamiento en el tiempo.
4	Práctica Efectiva: (ARTICULAR). Se refiere a la integración de las diferentes prácticas institucionales y pedagógicas ya consolidadas, para constituir sistemas de trabajo en el establecimiento educacional.
5	No Aplicable. Refieren a todas aquellas prácticas que no son aplicables al tipo de modalidad y/o niveles educativos que imparte el establecimiento educacional.

La aplicación de la encuesta, permitió llevar un registro automático de cada respuesta, almacenar la información y, posteriormente, procesarlas a través de cuadros de mando y gráficos. El objetivo principal es recabar información para la mejora de la calidad de la educación y luego elaborar un Plan de Mejoramiento, según las dimensiones que se encuentran mayormente descendidas.

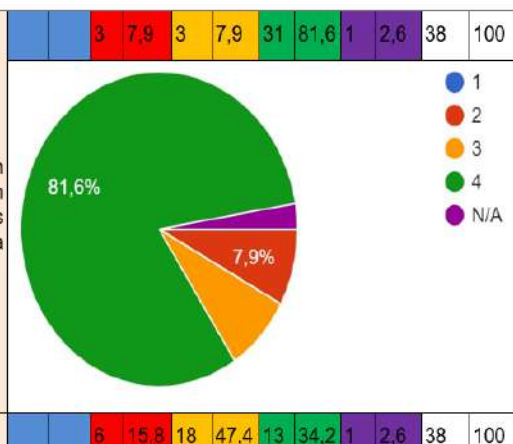
La encuesta fue respondida por 38 funcionarios, los cuales desempeñan distintas funciones, entre ellos, se encuentran Directivos, Profesores y Asistentes de la Educación. A continuación, se presentan las Dimensiones y Subdimensiones, con sus respectivos Estándares Indicativos de Desempeño y los puntajes obtenidos y gráfico correspondient

ÁREA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Suma N	Suma %
DIMENSIÓN: Gestión Curricular			3	7,9	12	31,6	22	57,9	1	2,6	38	100
1. El director y el equipo técnico pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.												
2. El director y el equipo técnico pedagógico acuerdan con los	N 1	% 2,6	N 3	% 7,9	N 11	% 28,9	N 22	% 57,9	N 1	% 2,6	N 38	% 99,9

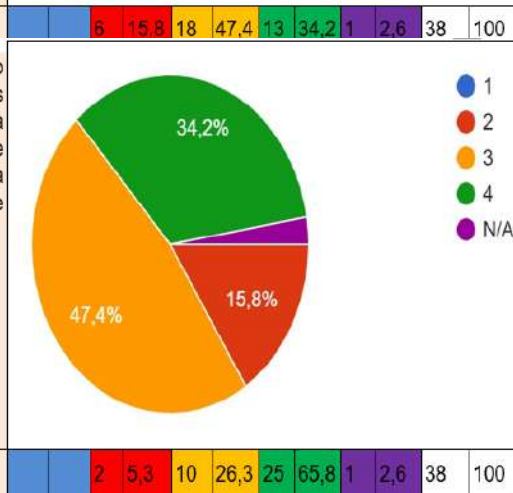
docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.

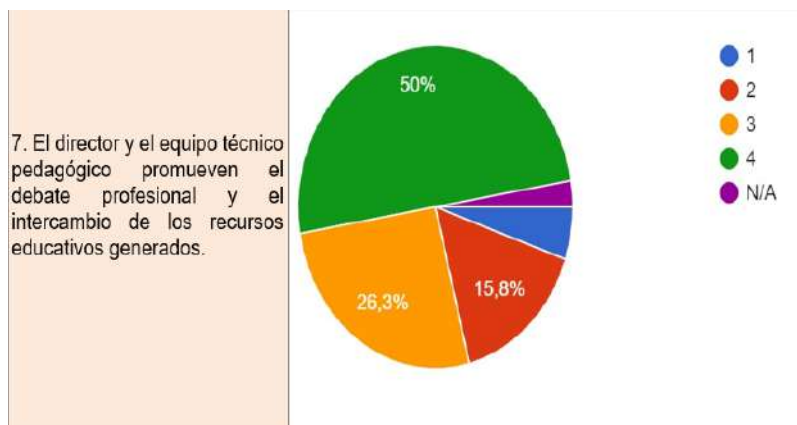
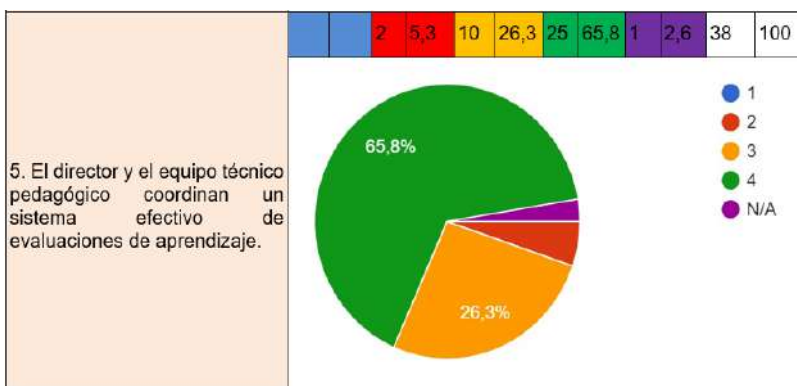


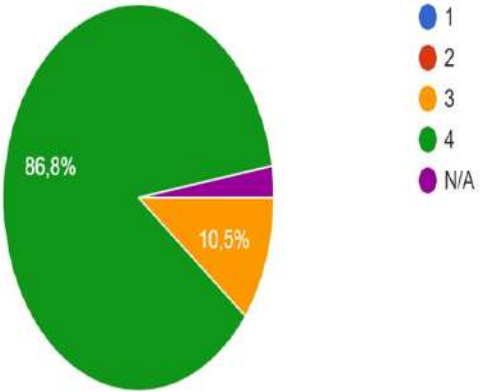
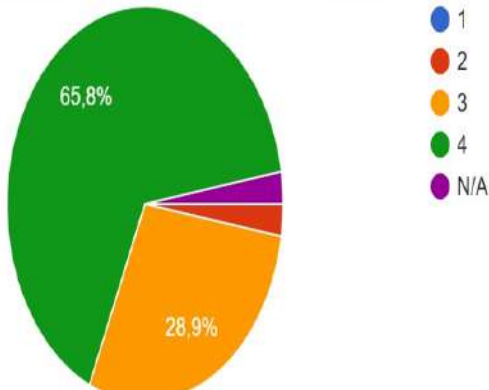
3. Los docentes elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje.



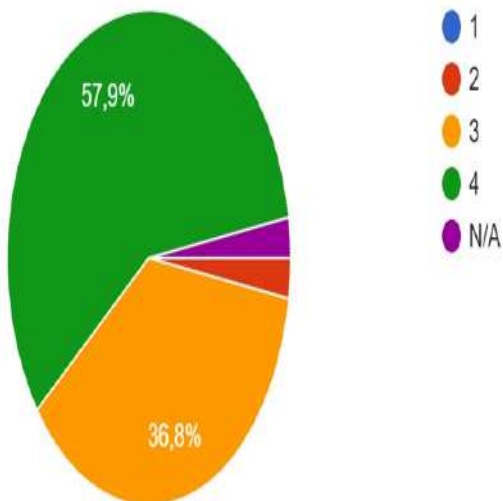
4. El director y el equipo técnico pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y de materiales educativos, para mejorar las oportunidades de aprendizaje.



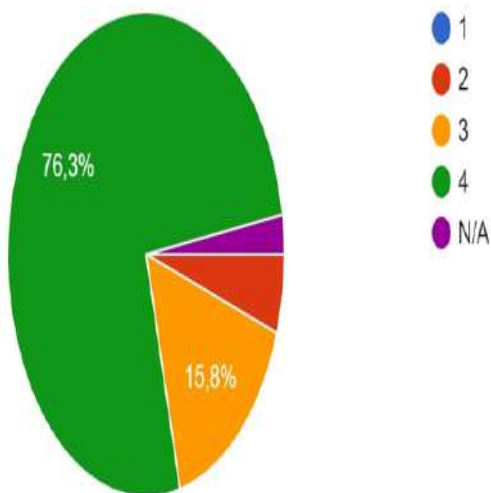


DIMENSIÓN: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Suma N	Suma %
1. Los docentes realizan las clases en función de los objetivos de aprendizajes estipulados en las bases curriculares.					4	10,5	33	86,8	1	2,6	38	99,9
												
2. Los docentes conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo y entusiasmo			1	2,6	11	28,9	25	65,8	1	2,6	38	99,9
												
			1	2,6	14	36,8	22	57,9	1	2,6	38	99,9

3. Los docentes utilizan métodos de enseñanza aprendizajes efectivos.



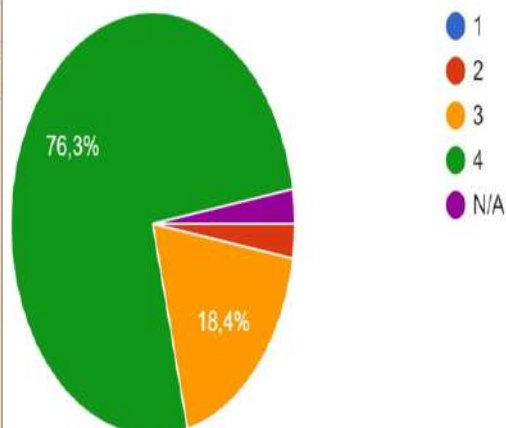
4. Los docentes logran que la mayor parte del tiempo de la clase se destine a la enseñanza.



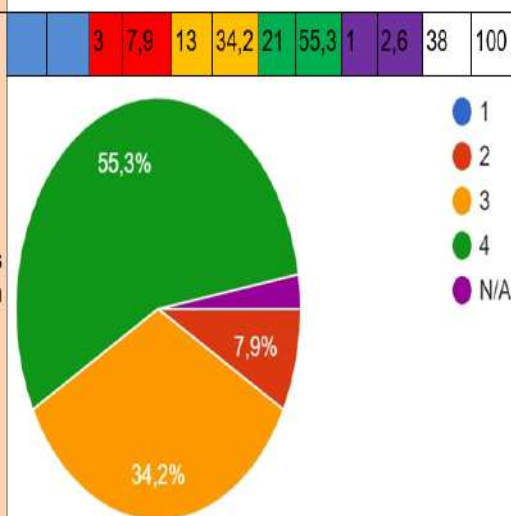
		2	5,3	6	15,8	29	76,3	1	2,6	38	100
--	--	---	-----	---	------	----	------	---	-----	----	-----

		1	2,6	7	18,4	29	76,3	1	2,6	38	99,9
--	--	---	-----	---	------	----	------	---	-----	----	------

5. Los docentes manifiestan interés por sus estudiantes, monitorean y retroalimentan su aprendizaje y valoran sus esfuerzos.

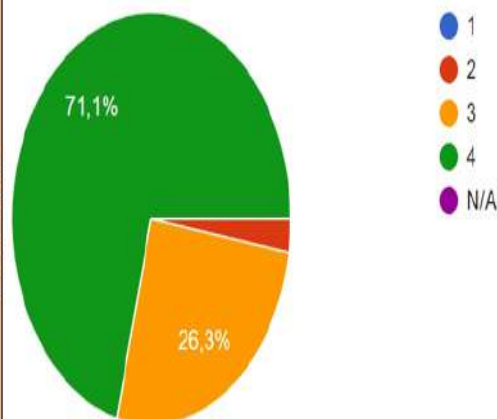


6. Los docentes logran que los estudiantes trabajen dedicadamente en clases.

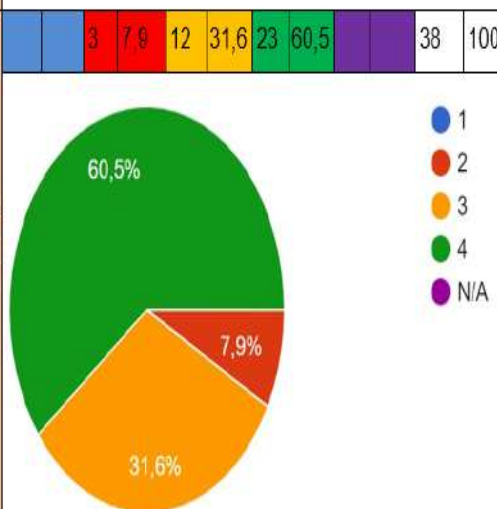


ÁREA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Suma N	Suma %
DIMENSIÓN: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes			1	2,6	10	26,3	27	71,1			38	100

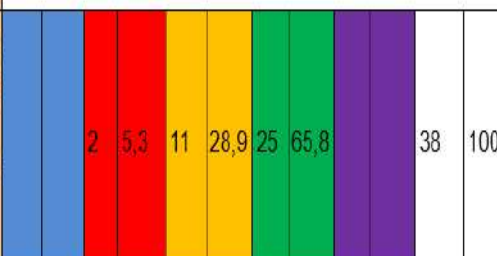
1. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan rezago en el aprendizaje y cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos.

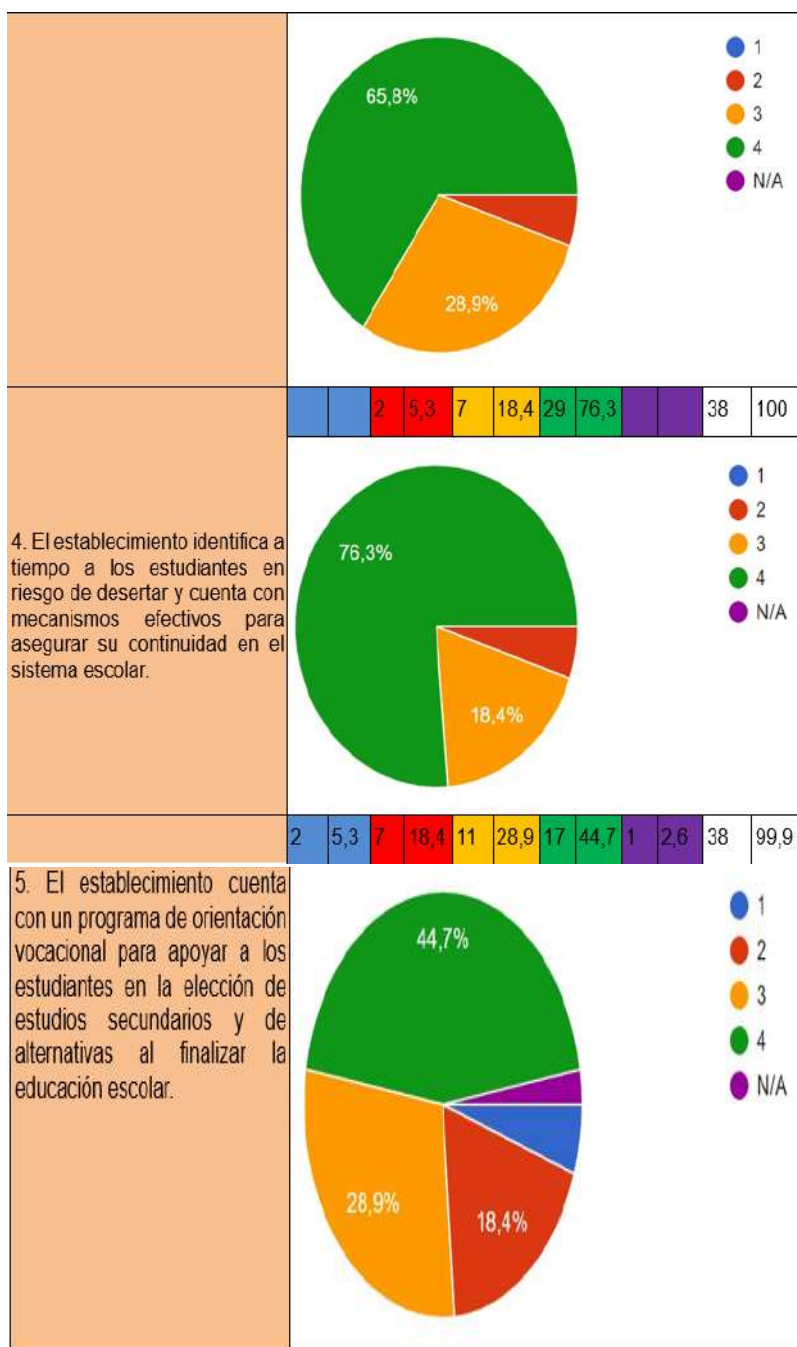


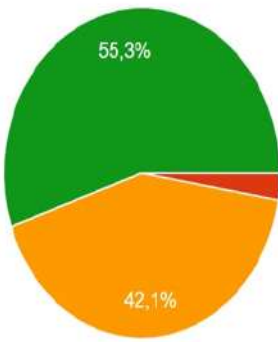
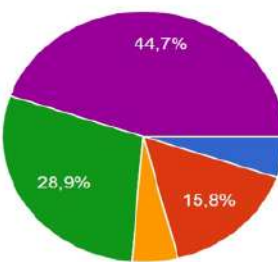
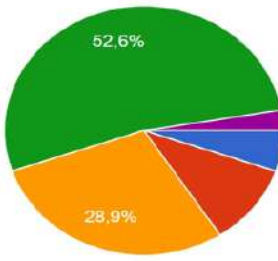
2. El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas.



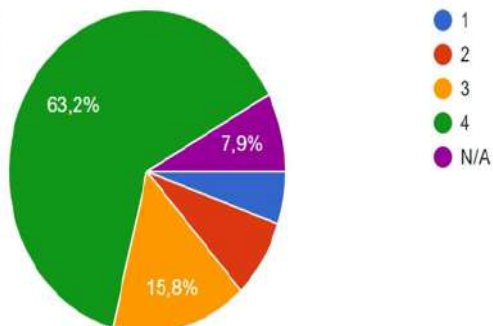
3. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes con dificultades sociales, afectivas y conductuales, además, cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos.



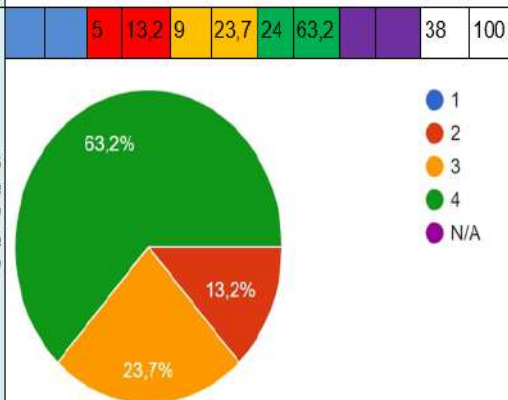


6. Los establecimientos adscritos al Programa de Integración Escolar, cuentan con los medios necesarios para que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales se desarrollen y alcancen los fines de la educación.			1	2,6	16	42,1	21	55,3			38	100
												
7. Los establecimientos adscritos al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, cuentan con los medios necesarios para desarrollar y potenciar la especificidad cultural y de origen de los estudiantes.	2	5,3	6	15,8	2	5,3	11	28,9	17	44,7	38	100
												
ÁREA DE LIDERAZGO ESCOLAR	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Suma N	Suma %
DIMENSIÓN: Liderazgo del Sostenedor	2	5,3	4	10,5	11	28,9	20	52,6	1	2,6	38	99,9
1. El sostenedor se responsabiliza del logro de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y del correcto funcionamiento del establecimiento.												
												
	2	5,3	3	7,9	6	15,8	24	63,2	3	7,9	38	100

2. El sostenedor define el procedimiento de elaboración del Proyecto Educativo Institucional, del Plan de Mejoramiento Educativo y del presupuesto anual.

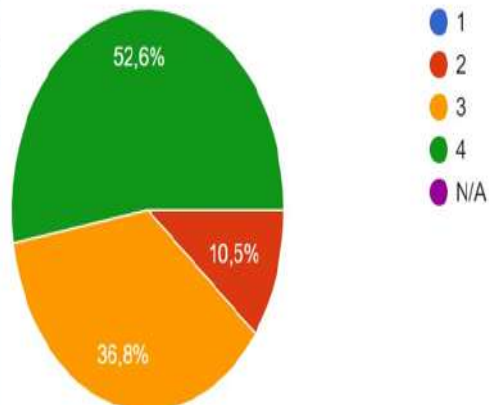


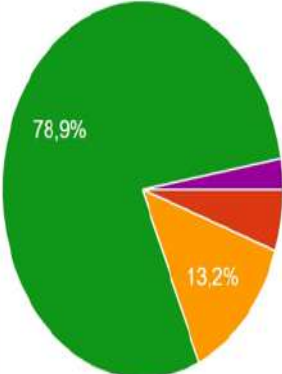
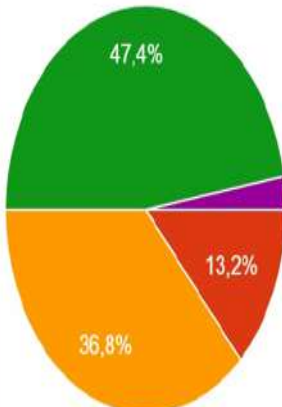
3. El sostenedor define los recursos financieros que delegará al establecimiento y las funciones de soporte que asumirá centralizadamente y cumple sus compromisos.



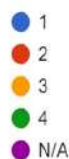
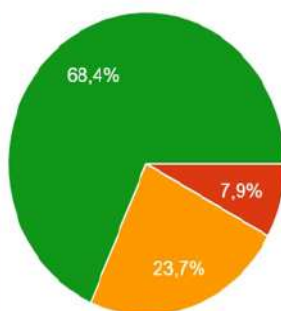
4	10,5	14	36,8	20	52,6	38	99,9
---	------	----	------	----	------	----	------

4. El sostenedor introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y el buen funcionamiento del establecimiento.

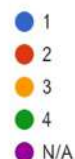
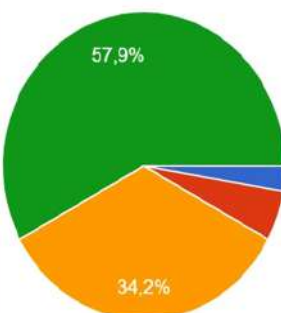


5. El sostenedor define los roles y las atribuciones del director y establece las metas que debe cumplir.			2	5,3	5	13,2	30	78,9	1	2,6	38		100
	 Legend: 1 (Blue) 2 (Red) 3 (Orange) 4 (Green) - N/A (Purple)												
6. El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y establece una buena relación con la comunidad educativa.			5	13,2	14	36,8	18	47,4	1	2,6	38		100
	 Legend: 1 (Blue) 2 (Red) 3 (Orange) 4 (Green) - N/A (Purple)												

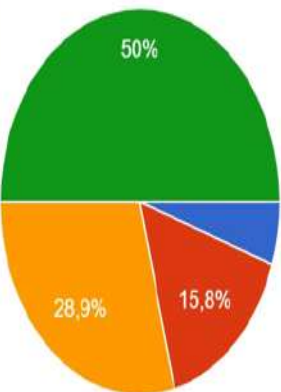
4. El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento educacional.

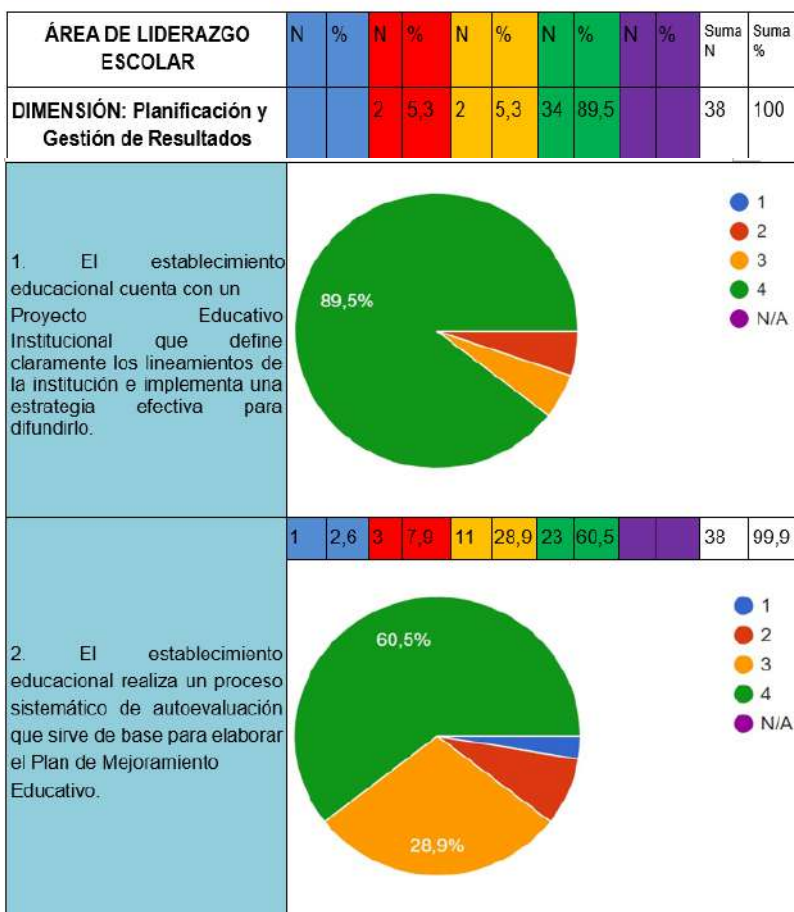
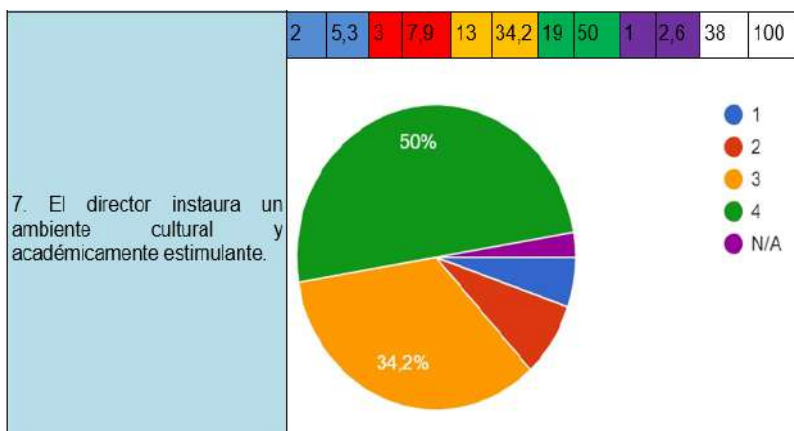


5. El director es proactivo y moviliza al establecimiento educacional hacia la mejora continua.

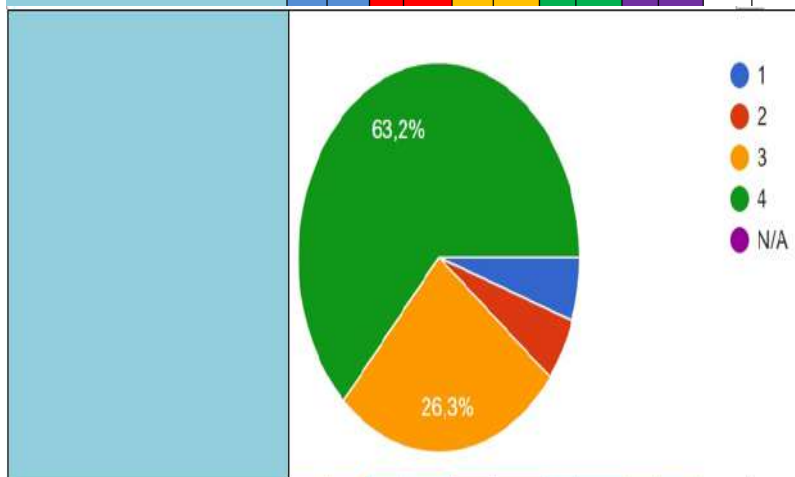


6. El director insta un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.



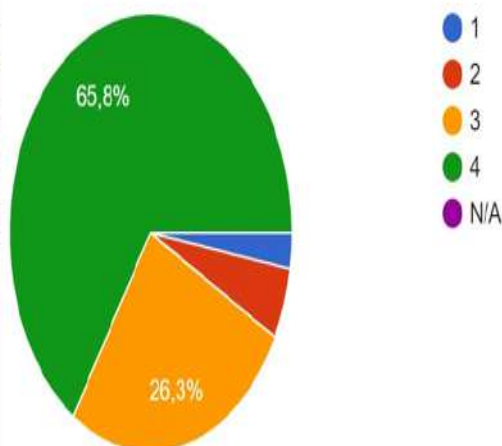


3. El establecimiento educacional elabora un Plan de Mejoramiento Educativo que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos.	2	5,3	2	5,3	10	26,3	24	63,2		38	100
---	---	-----	---	-----	----	------	----	------	--	----	-----

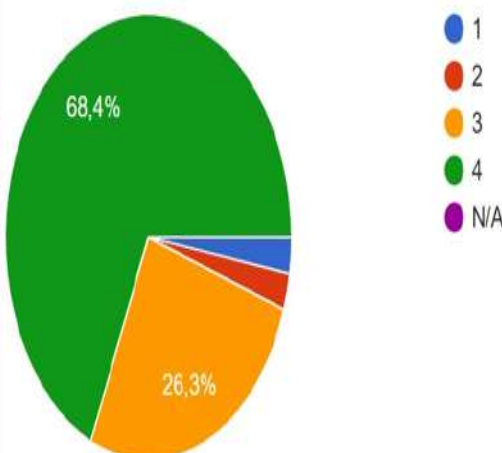


	1	2,6	2	5,3	10	26,3	25	65,8		38	100
--	---	-----	---	-----	----	------	----	------	--	----	-----

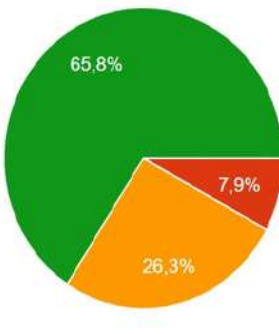
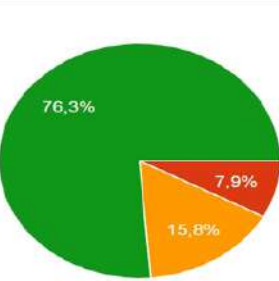
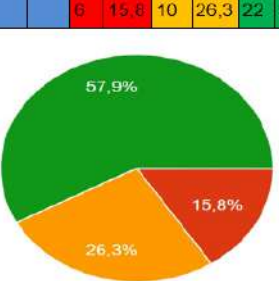
5. El establecimiento educacional recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de procesos relevantes y la satisfacción de apoderados del establecimiento educacional.



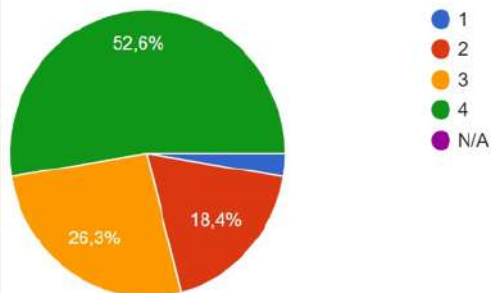
6. El establecimiento educacional comprende, analiza y utiliza los datos que recopila, para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión.



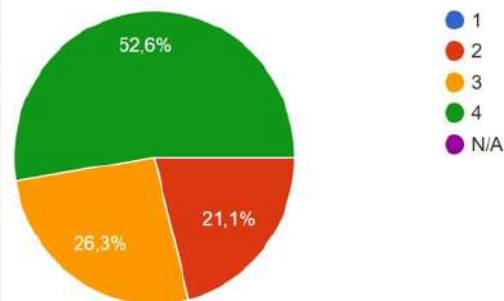
ÁREA DE CONVIVENCIA ESCOLAR	1		2		3		4		N/A		Suma N	Suma %
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
DIMENSIÓN: Formación			3	7,9	10	26,3	25	65,8			38	100

1. El establecimiento traduce los lineamientos formativos estipulados en el Proyecto Educativo Institucional en estrategias concretas para alcanzar su logro (prácticas pedagógicas transversales, programa de orientación, actividades de encuentro, talleres extra-programáticos, programas de formación docente, alianza familia y <u>escuela</u>	 Legend: 1 (blue), 2 (red), 3 (orange), 4 (green), N/A (purple)										
2. El establecimiento cuenta con una persona o equipo a cargo de la Convivencia Escolar, con funciones y tiempos conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa, que se responsabiliza por implementar y monitorear los lineamientos formativos.	<table><tr><td>3</td><td>7.9</td><td>6</td><td>15.8</td><td>29</td><td>76.3</td><td>38</td><td>100</td></tr></table>	3	7.9	6	15.8	29	76.3	38	100		
3	7.9	6	15.8	29	76.3	38	100				
	 Legend: 1 (blue), 2 (red), 3 (orange), 4 (green), N/A (purple)										
3. El establecimiento modela y enseña maneras constructivas de relacionarse y resolver conflictos.	<table><tr><td>6</td><td>15.8</td><td>10</td><td>26.3</td><td>22</td><td>57.9</td><td>38</td><td>100</td></tr></table>  Legend: 1 (blue), 2 (red), 3 (orange), 4 (green), N/A (purple)	6	15.8	10	26.3	22	57.9	38	100		
6	15.8	10	26.3	22	57.9	38	100				
	<table><tr><td>1</td><td>2.6</td><td>7</td><td>18.4</td><td>10</td><td>26.3</td><td>20</td><td>52.6</td><td>38</td><td>99.9</td></tr></table>	1	2.6	7	18.4	10	26.3	20	52.6	38	99.9
1	2.6	7	18.4	10	26.3	20	52.6	38	99.9		

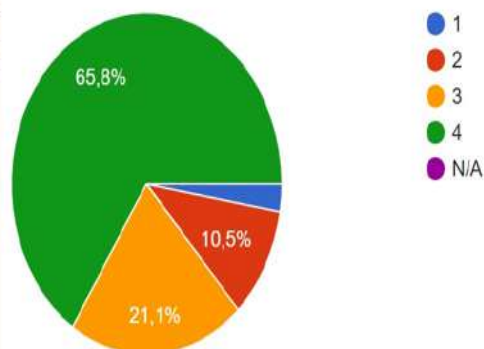
4. El establecimiento cuenta con un programa de afectividad y sexualidad, en concordancia con los lineamientos formativos del Proyecto Educativo, hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados.



5. El establecimiento cuenta con un programa de promoción de conductas de cuidado personal y prevención de conductas de riesgo (consumo y tráfico de alcohol y drogas), hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados.

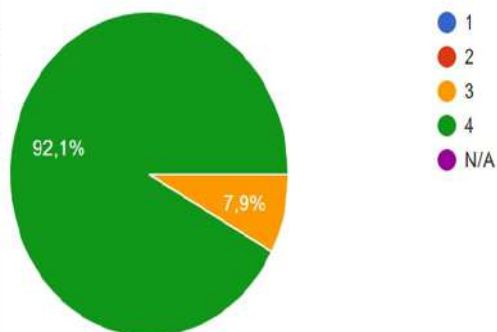


6. El equipo directivo y docente involucra y orienta a los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje académico y formativo de sus hijos.

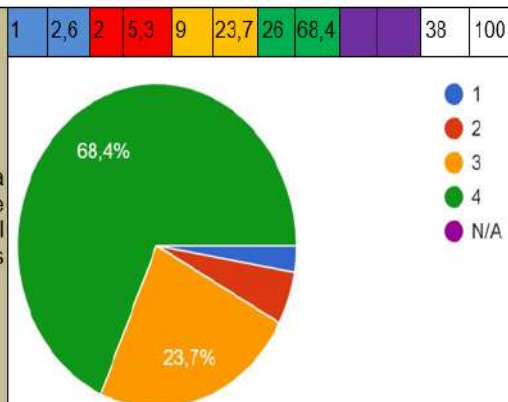


ÁREA DE CONVIVENCIA ESCOLAR												
DIMENSIÓN: Convivencia Escolar	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Suma N	Suma %
1. El establecimiento promueve y exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa y en todos los espacios formativos (aula, talleres, bibliotecas, patios, actos ceremoniales, eventos deportivos).			3	7,9	10	26,3	25	65,8			38	100
	1 2 3 4 - N/A											
2. El equipo directivo y docente valora de manera sistemática la riqueza de la diversidad como parte de cualquier grupo humano y previene todo tipo de discriminación.	1	2,6	3	7,9	8	21,1	26	68,4			38	100
	1 2 3 4 - N/A											
					3	7,9	35	92,1			38	100

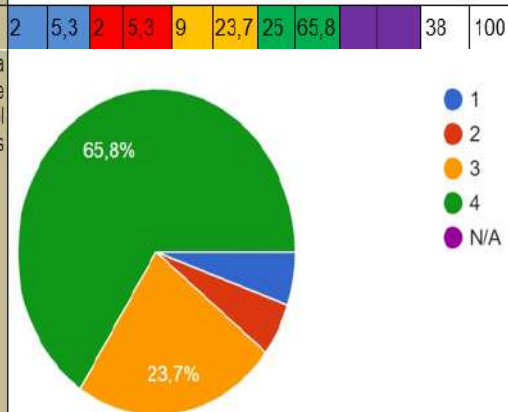
3. El establecimiento cuenta con un Manual de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, que es conocido por el conjunto de la comunidad educativa y que se hace cumplir de manera efectiva.



4. El establecimiento cuenta con procedimientos y rutinas de comportamiento que facilitan el desarrollo de las actividades cotidianas.



5. El establecimiento cuenta con procedimientos y rutinas de comportamiento que facilitan el desarrollo de las actividades cotidianas.



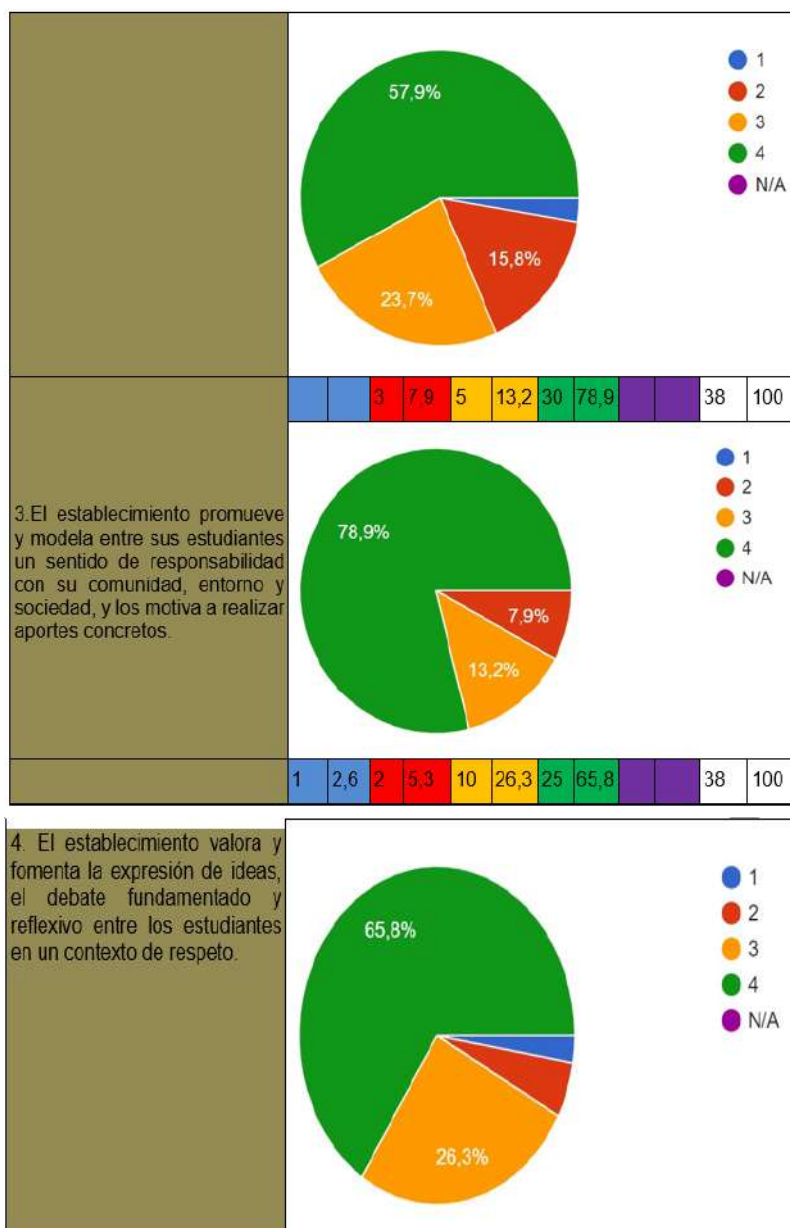


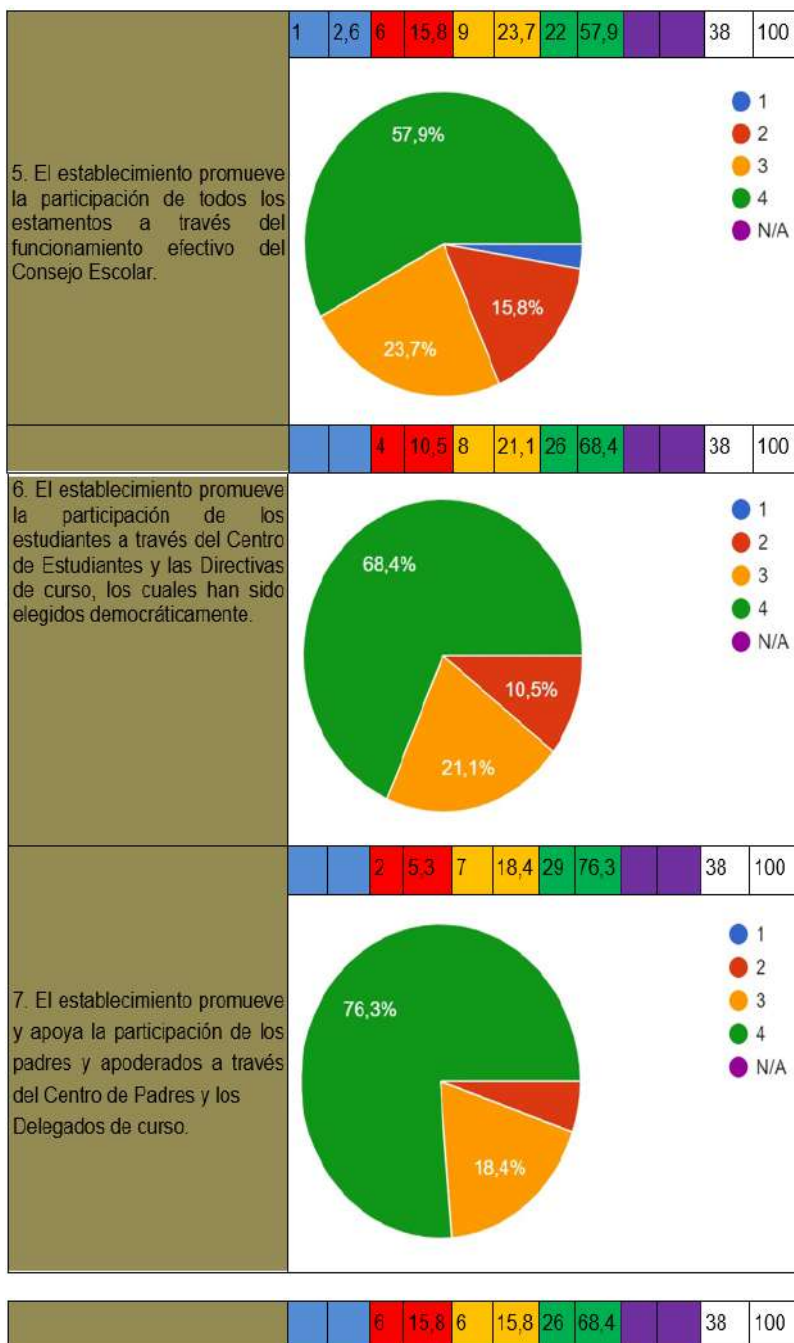
ÁREA DE CONVIVENCIA ESCOLAR	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Suma N	Suma %
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------	--------

DIMENSIÓN: Participación			3	7,9	3	7,9	32	84,2			38	100
---------------------------------	--	--	---	-----	---	-----	----	------	--	--	----	-----

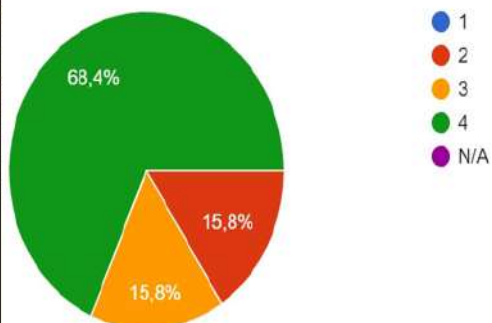


2. El establecimiento promueve el encuentro y la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa para crear lazos y fortalecer el sentido de pertenencia.	1	2,6	6	15,8	9	23,7	22	57,9			38	100
---	---	-----	---	------	---	------	----	------	--	--	----	-----



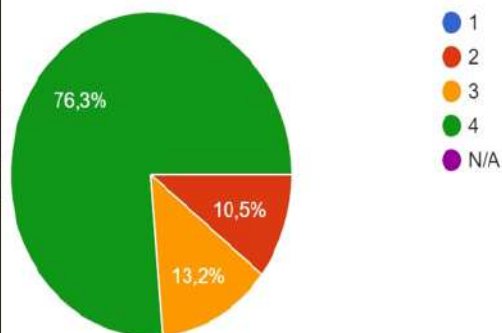


8. El establecimiento promueve la participación de los docentes a través de la realización periódica del Consejo de profesores y lo valida como una instancia fundamental para discutir temas relacionados con la implementación del Proyecto Educativo Institucional.



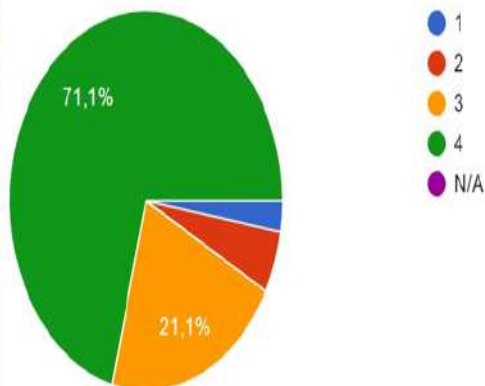
9. El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes para informar a los apoderados y estudiantes respecto de su funcionamiento.

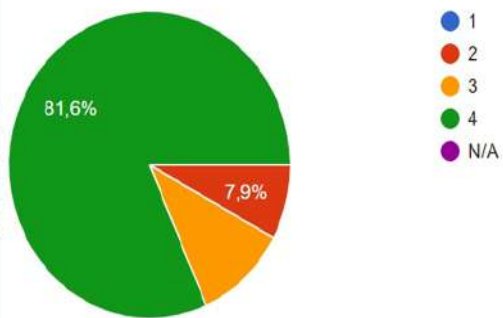
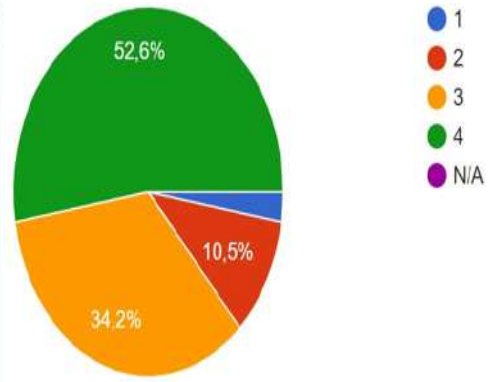
		4	10,5	5	13,2	29	76,3		38	100
--	--	---	------	---	------	----	------	--	----	-----



10. El establecimiento es receptivo a las necesidades e intereses de los apoderados y estudiantes y cuenta con canales claros tanto para recibir sugerencias, inquietudes y críticas, como para canalizar aportes u otras formas de colaboración.

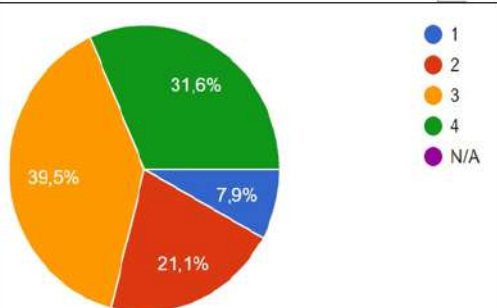
1	2,6	2	5,3	8	21,1	27	71,1		38	100
---	-----	---	-----	---	------	----	------	--	----	-----



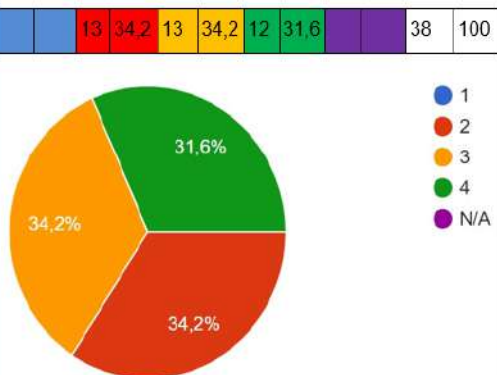
ÁREA DE GESTIÓN DE RECURSOS	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Suma N	Suma %
DIMENSIÓN: Gestión del Recursos Humanos			3	7,9	4	10,5	31	81,6			38	100
1. El establecimiento cuenta con la planta requerida por normativa para implementar el plan de estudios y cumplir los objetivos educativos propuestos, con definiciones claras de cargos y funciones.												
2. El establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias.	1	2,6	4	10,5	13	34,2	20	52,6			38	99,9
												
3. El establecimiento cuenta con estrategias para atraer y retener a los mejores profesores, ofreciéndoles condiciones atractivas de trabajo.	3	7,9	6	15,8	15	39,5	12	31,6	2	5,3	38	100

4. El establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas.	2	5,3	6	15,8	8	21,1	22	57,9			38	100
	● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● N/A											
5. El establecimiento cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento profesional reconocidas y valoradas por sus profesores.	2	5,3	4	10,5	14	36,8	18	47,4			38	100
	● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● N/A											
6. El equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional.	2	5,3	13	34,2	13	34,2	10	26,3			38	100
	● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● N/A											
	3	7,9	8	21,1	15	39,5	12	31,6			38	100

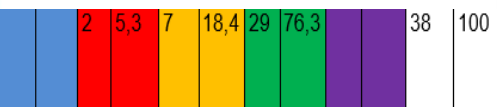
7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas.



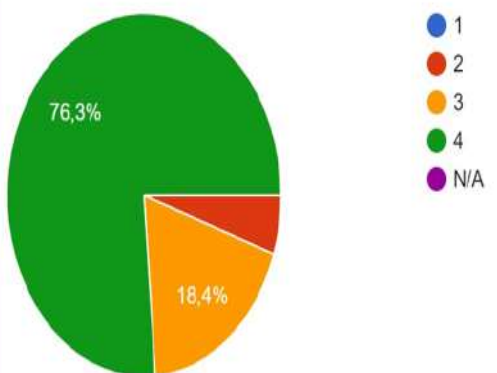
8. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.



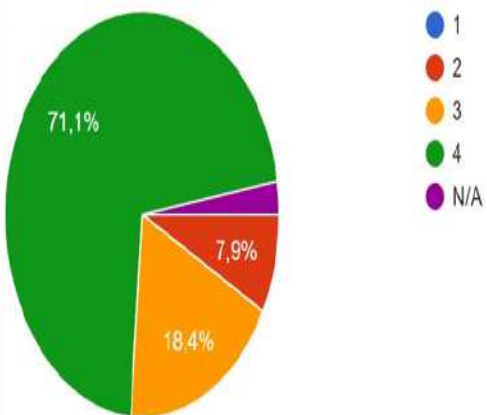
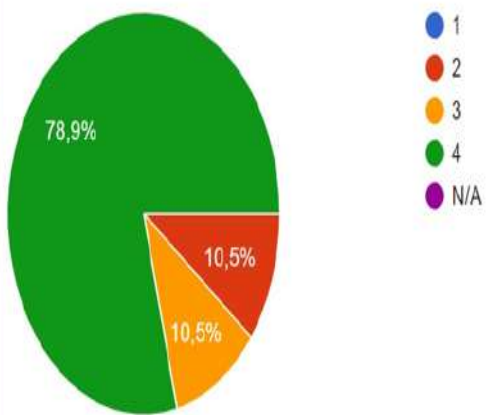
DIMENSIÓN: Gestión de Recursos Financieros y Administración



1. El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia, de manera que logra completar los cupos disponibles y alcanza un alto nivel de asistencia a clases.



2. El establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos.			7	18,4	13	34,2	17	44,7	1	2,6	38	99,9
	● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● N/A											
3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año.			2	5,3	9	23,7	25	65,8	2	5,3	38	100
			1	2,6	4	10,5	32	84,2	1	2,6	38	99,9
	● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● N/A											
4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo a los instrumentos definidos por la Superintendencia.			1	2,6	4	10,5	32	84,2	1	2,6	38	99,9
			1	2,6	4	10,5	32	84,2	1	2,6	38	99,9
	● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● N/A											
5. El establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia.	2	5,3	1	2,6	2	5,3	31	81,6	2	5,3	38	100
			1	2,6	4	10,5	32	84,2	1	2,6	38	99,9
	● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● N/A											

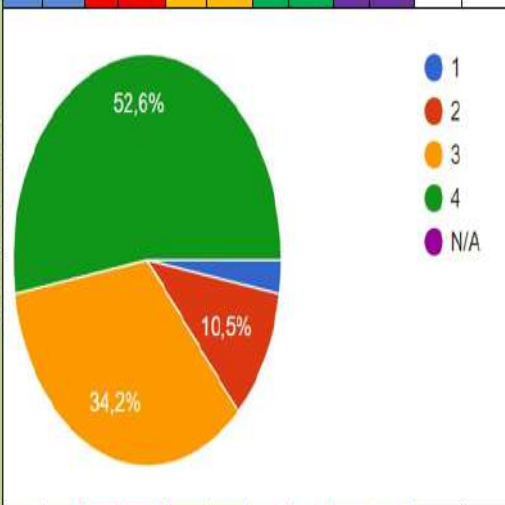
			3	7,9	7	18,4	27	71,1	1	2,6	38	100
6. El establecimiento está atento a los programas de apoyo que se ofrecen y los gestiona en la medida que concuerdan con su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Mejoramiento.												
7. El establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo.			4	10,5	4	10,5	30	78,9			38	99,9
												
ÁREA DE GESTIÓN DE RECURSOS	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Suma N	Suma %
DIMENSIÓN: Gestión de Recursos Educativos	1	2,6	1	2,6	9	23,7	27	71,1			38	100

1. El establecimiento dispone de instalaciones y equipamiento que facilitan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

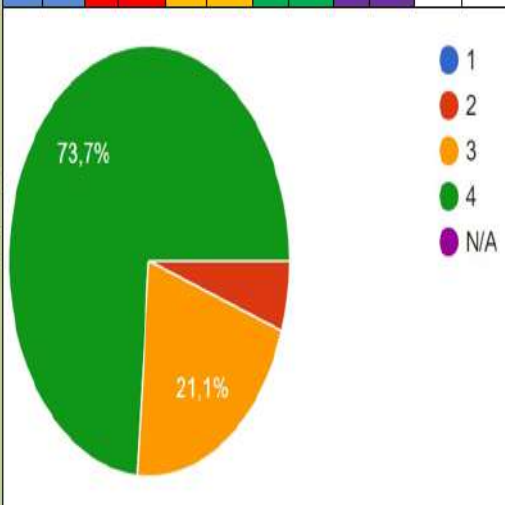
2. El establecimiento cuenta con recursos didácticos suficientes para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes en todos los niveles y establece normas y rutinas que favorecen su adecuada organización y uso.

3. El establecimiento cuenta con una biblioteca o CRA operativa, que apoya el aprendizaje de los estudiantes.

1	2,6	4	10,5	13	34,2	20	52,6			38	99,9
---	-----	---	------	----	------	----	------	--	--	----	------

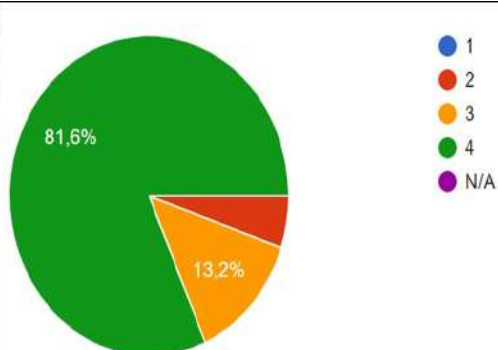


		2	5,3	8	21,1	28	73,7			38	100
--	--	---	-----	---	------	----	------	--	--	----	-----



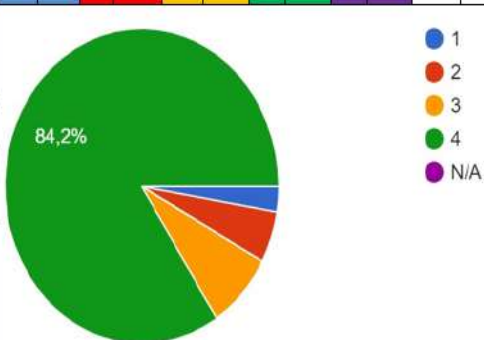
			2	5,3	5	13,2	31	81,6		38	100
--	--	--	---	-----	---	------	----	------	--	----	-----

4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa.



5. El establecimiento cuenta con un sistema para gestionar el equipamiento, los recursos educativos y el aseo, con procedimientos de mantención, reposición y control de inventario periódicos.

1	2,6	2	5,3	3	7,9	32	84,2		38	100
---	-----	---	-----	---	-----	----	------	--	----	-----



7. Análisis cualitativo de resultados

Para el análisis cualitativo de cada Dimensión y Subdimensión se considera la siguiente tabla de referencias:

1	Ausencia de la Práctica: (INSTALAR). Se refiere a la incorporación en el trabajo cotidiano de las características siguientes: propósito explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa y sistematicidad de su implementación.
---	--

2	Práctica Asistemática: (MEJORAR). Se refiere al quehacer institucional que ya ha incorporado las características de la fase de instalación y requiere incorporar una progresión secuencial de las acciones involucradas y una orientación a resultados .
3	Práctica Sistemática: (CONSOLIDAR). Se asocia al quehacer institucional y pedagógico que requiere avanzar hacia una evaluación permanente y perfeccionamiento en el tiempo.
4	Práctica Efectiva: (ARTICULAR). Se refiere a la integración de las diferentes prácticas institucionales y pedagógicas ya consolidadas, para constituir sistemas de trabajo en el establecimiento educacional.
5	No Aplicable. Refieren a todas aquellas prácticas que no son aplicables al tipo de modalidad y/o niveles educativos que imparte el establecimiento educacional.

Área de Gestión Pedagógica

Dimensión: Gestión Curricular

Se puede observar un resultado y porcentaje alto en referencia al indicador que señala: los docentes elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje, indicado al obtener un 81,6%. Esto demuestra que existe una práctica efectiva en nuestro sistema de trabajo. De igual forma, se considera como una práctica efectiva los siguientes indicadores: el monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizajes, y la coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje por parte del director y equipo técnico pedagógico, ambos con un resultado de 65,8%.

Ubicado en un nivel medio, es decir, con resultados entre un 50% y 59,9% y considerado como una práctica efectiva, se encuentran los indicadores tales como: el director junto al equipo técnico pedagógico promueven el debate profesional y el intercambio de los recursos educativos generados

(50%), coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio (57,9%) y acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum (57,9%).

Levemente descendido de la media y con un resultado de 47,4% se encuentra el indicador que describe como una práctica sistemática y a consolidar, el apoyo de parte del director y equipo técnico pedagógico a los docentes, mediante la observación de clases y de materiales educativos, para mejorar las oportunidades de aprendizaje.

Dimensión: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula

Dentro de los indicadores de esta dimensión, se observa un resultado homogéneo y sus porcentajes permiten señalar que existe una integración de las prácticas institucionales ya consolidadas y efectivas.

Se destaca por su alto porcentaje el indicador que refiere que los docentes realizan las clases en función de los objetivos de aprendizajes estipulados en las bases curriculares, obteniendo un 86,8%. De forma paralela y con un porcentaje de 76,3% se posicionan dos indicadores, el primero de ellos, alude a que los docentes logran destinar la mayor parte del tiempo de la clase al proceso de enseñanza aprendizaje y el segundo, los docentes manifiestan interés por sus estudiantes, monitorean y retroalimentan sus aprendizajes y valoran sus esfuerzos. Seguidamente, y con 65,8%, se ubica el indicador que apunta a que los docentes conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo y entusiasmo.

A continuación, se observa, dentro de la misma categoría, pero con 57,9% el indicador que señala que los docentes utilizan métodos de enseñanza y aprendizajes efectivos. Finalmente, el indicador con menor porcentaje obtenido dentro de esta dimensión, es que los docentes logren que los estudiantes trabajen dedicadamente en clases, con un 55,3%.

Dimensión: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes

A diferencia de la Dimensión anterior, esta presenta resultados heterogéneos entre sus indicadores. El porcentaje mayor, lo adquiere el indicador que sostiene que el establecimiento educacional identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar y cuenta con mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar, con un 76,3%. Esto permite señalar que existe una práctica efectiva y consolidada en nuestro establecimiento educacional.

Así mismo, se encuentra dentro de la misma categoría el indicador que expresa que el establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan rezago en el aprendizaje y cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos, con un 71,1%. Seguidamente, se comienza a descender levemente en cuanto a resultados y porcentajes en los estándares educativos, pero sin salir de la categoría considerada como práctica efectiva, entre ellos, encontramos que el establecimiento identifica a tiempo a estudiantes con dificultades sociales, afectivas y conductuales, además cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos, 65,8%, el establecimiento posee con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas, 60,5% y el establecimiento adscrito al Programa de Integración Escolar, cuenta con los medios necesarios para que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales se desarrollen y alcancen los fines de la educación, 55,3%.

Posteriormente, y de manera descendida, se encuentra el indicador que señala que el establecimiento cuenta con un programa de orientación vocacional para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas al finalizar la educación escolar, con un 44,7%, indicando una práctica sistemática, pero no consolidada.

En cuanto al indicador que expresa que los establecimientos adscritos al Programa de Educación Intercultural Bi-

lingüe, cuentan con los medios necesarios para desarrollar y potenciar la especificidad cultural y de origen de los estudiantes, obtenemos un porcentaje de 44, 7% en la categoría No Aplica, ya que nuestro establecimiento educacional no cuenta con esta modalidad.

Área de Liderazgo Escolar

Dimensión: Liderazgo del Sostenedor

Los estándares indicativos de esta área, se ubican, en su gran mayoría, en el nivel considerado como una práctica efectiva, es decir, sus prácticas institucionales y pedagógicas ya se encuentran consolidadas y constituyen un sistema de trabajo. Entre ellos, se encuentran los siguientes indicadores:

Con mayor porcentaje, 78,9%, se ubica el estándar que manifiesta que el sostenedor define los roles y las atribuciones del director y establece las metas que éste debe cumplir, con un porcentaje de 63,2%, se posicionan dos estándares, el primero refiere que el sostenedor define los recursos financieros que delegará al establecimiento y las funciones de soporte que asumirá centralizadamente y cumple sus compromisos y el segundo, alude a que el sostenedor define el procedimiento de elaboración del Proyecto Educativo Institucional, del Plan de Mejoramiento Educativo y del presupuesto anual. Los siguientes estándares se encuentra con igualdad de porcentajes, es decir, con 52,6% y señalan que el sostenedor introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y el buen funcionamiento del establecimiento y que se responsabiliza del logro de los Estándares de Aprendizaje y de los otros Indicadores de Calidad, del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y del correcto funcionamiento del establecimiento.

Sin embargo, se observa levemente descendido y con un 47,4%, el indicador que refleja que el sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y establece una buena relación con la comunidad educativa, dicho estándar



dar se ubica en un nivel de práctica sistemática que requiere avanzar hacia una evaluación permanente y de perfeccionamiento en el tiempo.

Dimensión: Liderazgo Formativo y Académico del Director

Los estándares indicativos de esta área, se ubican, en su gran mayoría, en el nivel considerado como una práctica efectiva, es decir, sus prácticas institucionales y pedagógicas ya se encuentran consolidadas y constituyen un sistema de trabajo. Entre ellos, se encuentran los siguientes indicadores:

Con mayor porcentaje, 78,9%, se ubica el indicador que señala que el director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento educacional, seguido por un 71,1%, el estándar que refiere a que el director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento educacional. Continúa con un porcentaje de 68,4%, el indicador que manifiesta que el director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento educacional. Muy cercano y con un porcentaje de 65,8%, se ubica el indicador que expresa que el director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.

Posteriormente, y descendiendo a un 57,9%, se posiciona el estándar que revela que el director es proactivo y moviliza al establecimiento educacional hacia la mejora continua. Finalmente, y con un porcentaje del 50%, aún dentro del nivel de prácticas efectivas, se sitúan dos indicadores, los cuales sostienen que el director instaura, ya sea, un ambiente cultural y académicamente estimulante y como un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.

Dimensión: Planificación y Gestión de Resultados

Dentro de los indicadores de esta dimensión, se observan resultados y porcentajes que van en descenso, sin

embargo, permite ubicarlos a todos en el nivel de práctica efectiva, es decir, que existe una integración de las prácticas institucionales ya consolidadas y efectivas. Entre ellos, se destaca a través de un porcentaje de 89,5%, el indicador que refiere que, el establecimiento educacional cuenta con un Proyecto Educativo Institucional que, define claramente los lineamientos de la institución e implementa una estrategia efectiva para difundirlo.

De manera homogénea y de acuerdo a los resultados en sus porcentajes se posicionan los siguientes indicadores, con un 68,4%, el estándar que señala que el establecimiento educacional comprende, analiza y utiliza los datos que recopila, para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión, con un 65,8%, se ubica el indicador que expresa que el establecimiento educacional recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de procesos relevantes y la satisfacción de apoderados del establecimiento educacional.

Le sigue, con un 63,2%, el indicador que exhibe que el establecimiento educacional elabora un Plan de Mejoramiento Educativo que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos. Continúa con un 60,5%, el indicador que manifiesta que el establecimiento educacional realiza un proceso sistemático de autoevaluación que sirve de base para elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo. Finalmente, el indicador con menor porcentaje obtenido dentro de esta dimensión es el que menciona que el establecimiento educacional cuenta con un sistema de seguimiento y monitoreo que le permite verificar que el Plan de Mejoramiento se cumpla, con un 55,3%.

Área de Convivencia Escolar

Dimensión: Formación

En los estándares de esta dimensión, se analizan resultados y porcentajes que se encuentran dentro del nivel esperado, si bien no existen altos porcentajes y todos están



próximos a la media, se aprecia un leve descenso entre ellos. Sin embargo, sus resultados permiten ubicarlos a todos en el nivel de práctica efectiva, es decir, que existe una integración de las prácticas institucionales ya consolidadas y efectivas. Entre ellos, se destaca con un 76,3%, el indicador que señala que el establecimiento educacional cuenta con una persona o equipo a cargo de Convivencia Escolar, con funciones y tiempos conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa, que se responsabiliza por implementar y monitorear los lineamientos formativos.

Continúan con igualdad de porcentajes, 65,8%, los siguientes indicadores, el primero de ellos, refiere a que el equipo directivo y docente involucra y orienta a los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje académico y formativo de sus hijos, y el segundo manifiesta que el establecimiento educacional traduce los lineamientos formativos estipulados en el Proyecto Educativo Institucional en estrategias concretas para alcanzar su logro (prácticas pedagógicas transversales, programas de orientación, actividades de encuentro, talleres extra-programáticos, programas de formación docente, alianza familia escuela. Continúa con 57,9% el indicador que revela que el establecimiento educacional modela y enseña maneras constructivas de relacionarse y resolver conflictos.

De forma paralela y obteniendo el mismo porcentaje 52,6% se ubican dos indicadores, el primero exhibe que el establecimiento cuenta con un programa de promoción de conductas de cuidado personal y prevención de conductas de riesgo (consumo y tráfico de alcohol y drogas), hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados. Y el segundo, constata que el establecimiento cuenta con un programa de afectividad y sexualidad, en concordancia con los lineamientos formativos del Proyecto Educativo, hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados.

Dimensión: Convivencia Escolar

Dentro de los estándares referidos a la Convivencia Escolar,



se observan adecuados resultados, ubicándose todos en la media esperada y los cuales permiten señalar que, efectivamente, en esta dimensión, existen prácticas institucionales y pedagógicas que ya se encuentran consolidadas y constituyen un sistema de trabajo. Entre ellos, se ubican los siguientes indicadores, con el más alto porcentaje, 92,1%, se posiciona el indicador que menciona que el establecimiento cuenta con un Manual de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, que es conocido por el conjunto de la comunidad educativa y que se hace cumplir de manera efectiva.

Con igualdad de porcentaje, 73,7%, se sitúan los indicadores que sostienen que el establecimiento previene y enfrenta el bullying o intimidación sistemática, a través de estrategias concretas y, por lo tanto, previene y enfrenta las conductas antisociales o violentas, desde las situaciones menores hasta las más graves, a través de estrategias concretas y consensuadas. Continúan, de forma paralela, con 68,4%, los indicadores que refieren que el establecimiento cuenta con procedimientos y rutinas de comportamiento que facilitan el desarrollo de las actividades cotidianas, así como también que el equipo directivo y docente valora, de manera sistemática, la riqueza de la diversidad como parte de cualquier grupo humano y previene todo tipo de discriminación.

Finalmente, se ubican de manera simultánea y con igualdad de porcentaje, 65,8%, dos indicadores, los cuales señalan que el establecimiento promueve y exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa y en todos los espacios formativos (aula, talleres, bibliotecas, patios, actos ceremoniales, eventos deportivos, etc.) y que también, dicho establecimiento cuenta con procedimientos y rutinas de comportamientos que facilitan el desarrollo de las actividades cotidianas.

Dimensión: Participación

Entre los 10 estándares que intervienen dentro de la



Dimensión Participación, se observan resultados heterogéneos, sin embargo, todos logran ubicarse dentro de la media esperada y permiten reflexionar que, efectivamente, dentro de esta dimensión, existen prácticas institucionales y pedagógicas que ya se encuentran consolidadas y constituyen un sistema de trabajo. Entre ellos, se ubica el siguiente indicador, con el más alto porcentaje, 84,2%, el cual menciona que el establecimiento genera sentido de pertenencia en los estudiantes, lo que motiva su participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.

Le sigue con un 78,9%, el indicador que expresa que el establecimiento promueve y modela entre sus estudiantes un sentido de responsabilidad con su comunidad, entorno y sociedad y los motiva a realizar aportes concretos. Continúan con igualdad de porcentajes, 76,3%, los indicadores que declaran que el establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes para informar a los apoderados y estudiantes respecto de su funcionamiento y que promueve y apoya la participación de los padres y apoderados a través del Centro de Padres y los Delegados de curso.

Prosigue con un 71,1%, el indicador que revela que el establecimiento es receptivo a las necesidades e intereses de los apoderados y estudiantes y cuenta con canales claros tanto para recibir sugerencias, inquietudes y críticas, como para canalizar aportes u otras formas de colaboración. Posteriormente, y con un porcentaje de 68,4%, coinciden 2 indicadores, los cuales tienen relación con que el establecimiento promueve tanto la participación de los docentes a través de la realización periódica del Consejo de Profesores y lo valida como una instancia fundamental para discutir temas relacionados con la implementación del Proyecto Educativo Institucional, como también, promueve la participación de los estudiantes a través del Centro de Estudiantes y las Directivas de curso, los cuales han sido elegidos democráticamente. A continuación y con un porcentaje de 65,8% se ubica el indicador que describe que el establecimiento valora y fomenta

la expresión de ideas y el debate fundamentado y reflexivo entre los estudiantes en un contexto de respeto.

Finalmente, con un porcentaje igualitario de 57,9%, se posicionan los dos últimos indicadores, los cuales manifiestan que el establecimiento educacional promueve el encuentro y la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa para crear lazos y fortalecer el sentido de pertenencia y también promueve la participación de todos los estamentos a través del funcionamiento efectivo del Consejo Escolar.

Área de Gestión de Recursos

Dimensión: Gestión de Recursos Humanos

Entre los 8 estándares que componen la Dimensión de Recursos Humanos, se observan resultados y porcentajes heterogéneos entre sí, los cuales permiten ubicarnos entre las categorías de Práctica Asistemática hasta considerarla como una Práctica Efectiva. Dentro de la categoría considerada Efectiva, existen prácticas institucionales y pedagógicas que ya se encuentran consolidadas y constituyen un sistema de trabajo. Entre ellos, se ubican los siguientes indicadores:

Con el más alto porcentaje, 81,6%, se posiciona el indicador que manifiesta que el establecimiento cuenta con la planta requerida por normativa para implementar el plan de estudios y cumplir los objetivos educativos propuestos, con definiciones claras de cargos y funciones. Seguidamente, se observa con, un 57,9% el indicador que señala que el establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas. Posteriormente, y con un porcentaje de 52,6%, se halla el indicador que refiere que el establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias.

Dentro de la categoría considerada como Práctica Sistemática, asociada al quehacer institucional y pedagógico que requiere avanzar hacia una evaluación permanente y con perfeccionamiento en el tiempo, se encuentran los siguientes indicadores: con un porcentaje de 47,4%, se encuentra el indicador que expone que el establecimiento cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento profesional conocidas y valoradas por sus profesores.

Levemente descendidas y dentro de la misma categoría, se ubican, con igual porcentajes, 39,5%, los criterios que tienen relación a que el establecimiento cuenta con estrategias para atraer y retener a los mejores profesores, ofreciéndoles condiciones atractivas de trabajo y por lo tanto, cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previos. De igual forma y con resultados similares, se posicionan, en un 34,2%, los siguientes criterios: el equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional y el establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto. Dichos criterios, deben trabajarse para ser como una práctica efectiva.

Dimensión: Gestión de Recursos Financieros y Administración

Entre los 7 estándares que componen esta Dimensión, se observan resultados y porcentajes heterogéneos entre sí, sin embargo, todos se encuentran ubicados y considerados como una Práctica Efectiva, es decir, existen prácticas institucionales y pedagógicas que ya se encuentran consolidadas y constituyen un sistema de trabajo. Entre ellos, se ubican los siguiente indicadores: con un porcentaje alto, de 84,2%, se posiciona el indicador que hace referencia a que el establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo a los instrumentos definidos por la Superintendencia. Continúa con

81,6%, el indicador que señala que el establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia. Seguidamente, y con un 78,9%, se encuentra el indicador que expone que el establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo.

Posteriormente, y con un 76,3%, se sitúa el indicador que manifiesta que el establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia, de manera que logra completar los cupos disponibles y alcanza un alto nivel de asistencia a clases. A continuación, y con un porcentaje de 71,1%, se destaca al indicador que refiere que el establecimiento está atento a los programas de apoyo que se ofrecen y los gestiona en la medida que concuerdan con su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Mejoramiento. Luego, con un porcentaje de 65,8%, se alude al indicador que señala que el establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año. Finalmente, y con un leve descenso, se ubica con un porcentaje de 44,7%, el indicador que expresa que el establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos.

Dimensión: Gestión De Recursos Educativos

Considerando los 5 estándares que componen esta Dimensión, se observan resultados y porcentajes heterogéneos entre sí, sin embargo, todos se encuentran ubicados y considerados como una Práctica Efectiva, es decir, existen prácticas institucionales y pedagógicas que ya se encuentran consolidadas y constituyen un sistema de trabajo. Entre ellos, se ubican los siguientes indicadores: con un porcentaje alto, de 84,2%, se posiciona el indicador que hace referencia a que el establecimiento posee un sistema para gestionar el equipamiento, los recursos educativos y el aseo, con procedimientos de mantención, reposición y control de inventario periódicos.



Continúa con 81,6%, el indicador que señala que el establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa. Seguidamente, y con un 73,7%, tiene una biblioteca o CRA operativa, que apoya el aprendizaje de los estudiantes. Posteriormente, y con un 71,1%, se sitúa el indicador que describe que el establecimiento dispone de instalaciones y equipamiento que facilitan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Finalmente, y con un porcentaje descendido a 52,6%, se encuentra el indicador que expone que el establecimiento cuenta con recursos didácticos suficientes para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes en todos los niveles y establece normas y rutinas que favorecen su adecuada organización y uso.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación de Chile Estándares Indicativos de Desempeño Decreto Supremo de Educación N° 73/2014 Unidad de Currículum y Evaluación www.mineduc.cl Ministerio de Educación, República de Chile Av. Libertador Bernardo O'Higgins 1371 Santiago de Chile, 2014 Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores.

Plan de Mejoramiento Educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021 https://ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientacionespme_2021.pdf. Ley 20248 - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile - BCN

Decreto 73, de 2014, del Ministerio de Educación, que establece los Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores a que se refiere el artículo 3°, letra a), de la Ley N° 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.. Fuente: Mineduc (2013, p. 166)

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Emmanuel Lista, 'Por dónde empezar: El diagnóstico institucional'. OEI, Buenos Aires.

Dimensiones: Marco para la Buena Enseñanza /https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf.

Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores /https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-222640_estandar.pdf.



CAPÍTULO III

TESINAS

MAGÍSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

INCIDENCIA DE INCORPORACIÓN DE LA MODALIDAD A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

ARLETTE JOHANNA AGUILAR LARENAS

RESUMEN

En el mundo la educación virtual se ha desarrollado desde hace muchos años donde se han perfeccionado los diferentes planes de estudios, transformando la educación a distancia en una necesidad para la formación técnico-profesional, debido a que brinda una gama de posibilidades para los jóvenes y adultos que desean continuar sus estudios y no cuentan con la posibilidad de ejecutarlos de forma presencial. Viene a resolver diferentes situaciones, como: ubicación geográfica, distancias, horarios extensos de trabajo y problemas de movilidad, lo que resuelve por medio de la tecnología y el avance de ellas a través de las aulas virtuales, es así que la educación a distancia es flexible, accesible y democrática. Los planes de estudios en nuestro país son aprobados y validados por el Ministerio de educación, son conducentes a títulos técnicos y/o profesionales que tienen la misma validación que un título obtenido por la modalidad presencial. Se reconoce como una oportunidad educativa la Acreditación institucional para las carreras que se impartan y logren su acreditación por la Comisión Nacional de Acreditación.

INTRODUCCIÓN

La educación virtual se vio impulsada después de la llegada de la pandemia COVID-19, donde los Alumnos se vieron forzados a quedarse en sus domicilios y la única manera de seguir con los estudios, fue por medio del uso de las tecnologías, las instituciones debieron replantear sus mallas curriculares como también la forma de evaluar a sus



estudiantes, en medio de este conflicto sanitario, los planteles universitarios exploraron diferentes formas de llegar a sus alumnos para no perder el avance académico.

Desde el momento en que despegó la educación virtual en nuestro país como en Latino América, han trascurrido varios años donde esta forma de educación llegó para quedarse, robusteciendo sus ofertas académicas, como sus mallas, para atraer a nuevos educandos, siendo así es que nace el tema de desarrollo de esta tesina: “Importancia de la incorporación de la modalidad a distancia en la educación superior en Chile”, la cual busca entender como ha cambiado la educación a distancia en nuestro país en los últimos años, posesionándose como una alternativa viable y pertinente, con un alto crecimiento en sus matrículas anuales.

Es así como se ha analizado el crecimiento de este tipo de educación, por medio de un diseño no experimental descriptivo, desde una perspectiva histórica, social y pedagógica. Para ello, se revisará el marco normativo, las políticas educacionales, las experiencias institucionales y las percepciones de los actores involucrados en esta modalidad. Asimismo, se identificarán las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la educación virtual superior en Chile, así como las recomendaciones para su mejora continua.

MARCO JUSTIFICATIVO

Estudios de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) indican que la educación online ha crecido un 900% en total en el mundo, desde el año 2000. Nunca la tecnología había impactado tanto y tan rápido en las estructuras sociales, políticas y culturales (Calle 2019).

Pero esto también implica un mayor esfuerzo por parte del alumnado. Según el estudio “Aprendiendo durante la pandemia de la disrupción a la innovación”, llevado a cabo



de la mano de la OCDE, demuestra, que la enseñanza fuera de la escuela permite una mayor capacidad de aprendizaje independiente, de gestión del tiempo y de adquisición de competencias, como: la comunicación, la investigación independiente y las habilidades cognitivas que, de otra forma, no serían tan estimuladas.

Además, la falta de autonomía de los estudiantes se destaca como uno de los principales inconvenientes del sistema presencial, sin duda la pandemia de COVID-19 ha potenciado la interacción de las tecnologías conectadas y unido aún más la educación en los sistemas digitales. Gran parte del año 2020 y 2021, las conexiones a internet reemplazaron, temporalmente, a las escuelas y determinaron que cientos de millones de estudiantes tuvieran nuevas oportunidades de aprendizajes. la transformación digital de la educación está viviendo un proceso acelerado. Un número creciente de instituciones educativas están generando espacios virtuales.

La contingencia brinda un contexto donde las tecnologías conectadas deben promover la educación de forma inclusiva, que otorgue facilidades en el desarrollo basado en la igualdad para todos los alumnos. En el mundo existen ejemplos interesantes de experiencias en las que la tecnología aporta al acceso del conocimiento y la información, apoyando el proceso educativo y mejorando los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, estos ejemplos deben ser evaluados en su alcance, cada vez se ven más señales que indican que la transformación digital de la educación implica desafíos.

Los docentes, los estudiantes y los encargados de formular políticas han sido testigos de los cambios por medio de la transformación de la tecnología en la educación.

Se deben trazar nuevas directrices para el aprendizaje conectado. Este nuevo rumbo, en lugar de alejar a los alumnos de sus aulas, debe acercar a las aspiraciones de



una educación inclusiva, basada en los principios de justicia, equidad y respeto de los derechos humanos. Siendo la educación un derecho humano y un bien público tanto en espacios digitales como físicos.

También es importante mencionar que sí existió una brecha en el continente latinoamericano, que se ahondó durante la pandemia: esta fue la digital. El Covid forzó la digitalización y el estudio remoto en países con bajísimas tasas de acceso a internet. En Brasil, uno de cada tres ciudadanos no puede conectarse. En Guatemala, esta cifra alcanza al 50%. Y en Perú, el 25%. “Este modelo de educación remota dejó a muchas personas fuera de este modelo educativo”.

En Chile, se partía con desventaja para asumir el desafío de la educación virtual, en cambio en otros países, como España o en Estados Unidos, ya cuentan desde hace años con programas de grado totalmente online, con vasta experiencia y un sinfín de alumnos ya titulados, con una gran oferta de carreras y con robustas mallas curriculares, sin embargo, las instituciones chilenas apenas han prestado atención a esta modalidad, salvo contadas excepciones.

Esto queda reflejado en una reciente encuesta de Ipsos, según la cual solo el 9% de los chilenos cree que en cinco años la educación superior del país será mayormente online, el menor porcentaje de los 29 países estudiados. (Bernasconi, 2020). Al revisar los últimos informes de la Subsecretaría de Educación Superior sobre matrícula y titulados en el nivel terciario, el número de alumnos en programas con jornada a distancia aumentó en comparación al 2021 en una tasa histórica: de 52.517 estudiantes en 2020 a casi 80.000 en 2021, significando un alza del 51,1%. Esta modalidad fue por lejos la con mayor crecimiento en el último periodo. Publicado por la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile, 2021.

PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la importancia de la incorporación de la modalidad a distancia en la educación superior en Chile?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Analizar la incidencia de la incorporación de la modalidad a distancia en la educación superior en Chile.

Objetivos Específicos

Describir las principales características de la formación universitaria a distancia.

Identificar las ventajas y desventajas de la educación a distancia.

Conocer el aumento de la educación a distancia en Chile.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El marco justificativo de la educación a distancia es el conjunto de razones y argumentos que sustentan la importancia y pertinencia de esta modalidad. La cual permite el acceso a la formación de personas que, por diferentes circunstancias, no pueden asistir a clases presenciales. Ejemplo: estudiantes que viven en lugares sin acceso de locomoción hace imposible que puedan estudiar, personas con jornada laboral con horarios extensos no logran completar sus estudios. Y también por estar al cuidado de su familia, no pueden acceder a la educación tradicional. Es por este motivo que la educación a distancia se constituye como un abanico de oportunidades, que ha permitido en Chile, a estudiantes superarse, cumplir sus sueños, objetivos y metas.

Es de gran relevancia desarrollar esta investigación para comprender la importancia de la incorporación de la modalidad a distancia en la educación superior en Chile, por



medio de la justificación teórica, práctica y metodológica, entendiendo que en los últimos años ha crecido la oferta y demanda por la modalidad a distancia la cual permite compatibilizar el trabajo, estudio y familia.

Se ha identificado que la educación a distancia fomenta el desarrollo de competencias digitales, autónomas y colaborativas en los estudiantes también se adapta a las necesidades y procesos de aprendizaje de cada uno, aportando en flexibilidad y accesibilidad. La educación a distancia se nutre de las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la retroalimentación y la generación de recursos interactivos en post de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Desde hace mucho tiempo, un número de investigadores del área de la educación, específicamente de la educación a distancia, han intentado crear un marco teórico de referencia, que demuestre lo que para ellos identifique el eslabón más relevante dentro del proceso. En medio de tantas diferencias se evidencian perspectivas de conexión y discrepancia, que, de igual manera, aportan en potenciar el debate.

Hay autores que manifiestan que la educación a distancia debería ser considerada una disciplina en sí misma, debido a que surge un nuevo conjunto de situaciones que requiere establecer una disciplina separada. Otros más bien ven a la educación a distancia como un campo distinto y coherente de una empresa educativa. Se refieren simplemente al área de la educación a distancia, ya que no hay nada únicamente asociado con la educación a distancia, en términos de sus metas, conducción, estudiantes o actividades, que necesite afectar lo que denominamos educación. En las últimas décadas, se han hecho notables contribuciones por Otto Peters, Michael Moore, Borje Holmberg, Desmond Keegan, D.R. Garrison, Myra Baynton, Doug Shale y John Verduin y Thomas Clark.

2.1 Teorías de la autonomía y la independencia

Los principales expositores de las teorías de la autonomía y la independencia, Charles Wedemeyer y Michael Moore, se centran en el análisis del aprendizaje (más que en el de la enseñanza), específicamente en el aprendizaje del estudiante adulto. Las principales ideas que fundamentan su teoría son:

Los adultos, por definición, son autoresponsables, y de acuerdo con esto tienen derecho a determinar la dirección de su educación. La AIU (s.f.). La efectividad del aprendizaje radica en que sea experiencial.

En un mundo en continuo cambio, el aprendizaje dura toda la vida. (Edutic,2022). Con base en estas premisas, Wedemeyer y Moore sostienen que la educación abierta y a distancia, además de posibilitar el acceso a la educación, debe permitir y facilitar la independencia y la autonomía del estudiante para ejercer su libertad de elección, su responsabilidad para tomar decisiones en su educación y establecer sus metas en el aprendizaje.

En la práctica, esta teoría supone un modelo educativo caracterizado por dos momentos: un momento de partida y común a un grupo de estudiantes que comparten objetivos y metas similares, quienes entran en contacto con cada contenido temático a través del estudio de materiales didácticos elaborados de manera estandarizada; el segundo, en donde las necesidades y problemas suscitados durante el estudio independiente son atendidos en forma individual, proyectando nuevas necesidades y requerimientos de formación que son orientados por un tutor, quien, además, incentiva, apoya y realimenta a cada alumno.

Una aportación adicional de Wedemeyer y Moore, es el análisis y la clasificación de los métodos y medios para el



aprendizaje y la enseñanza utilizados en la educación a distancia, en función de las variables distancia, individualización del aprendizaje y diálogo con el sujeto de cada método y medio.

Según lo expuesto anteriormente por los autores Charles Wedemeyer y Michael Moore, considero que es muy relevante la autonomía e independencia de los educandos para estudiar en la modalidad online. Los estudiantes deben tener control, disciplina y organización para el buen manejo de los tiempos. Este recurso permite flexibilidad debido a las clases asincrónicas, lo cual les permite complementar tiempo con su familia, estudio y trabajo. Teniendo atributos que caracterizan a esta modalidad en:

Accesible: por medio el empleo de tecnología, que estará disponible para los estudiantes, que no existan barreras geográficas y los alumnos solo dependan de internet para lograr la conexión a su campus virtual.

Efectiva: este modelo educativo busca asegurar el logro de los aprendizajes, mediante estrategias formativas que reconocen al estudiante en el contexto online, permitiendo su avance mediante calificaciones.

Wedemeyer & Moore plantearon su teoría en el estudio para la enseñanza a distancia por correspondencia, hace cuatro décadas, basándose en su carácter autónomo e independiente. Ramas-Arauz (2015) menciona que Moore fundamenta su perspectiva teórica, partiendo de la autonomía personal y la distancia geográfica. El estudiante es una persona autónoma, que se encuentra separada espacial y temporalmente del profesor, y utiliza como elemento mediador sistemas de comunicación.

Teoría de Independencia y Autonomía en el Estudio



Nota. Se observa en la figura las características esenciales en la teoría de independencia y autonomía en el estudio, elaboración propia (2022).

2.2 Teoría de Interacción y Comunicación (Börje Holmberg)

Börje Holmberg, principal expositor de la teoría de la interacción y la comunicación, se aboca al estudio de las características psicopedagógicas deseables en los materiales didácticos de un sistema de enseñanza abierta y a distancia. Junto con sus colaboradores, parte de la idea de que lo que ha caracterizado a la educación convencional es la relación de comunicación e interacción establecida entre el profesor y el grupo de estudiantes, el contacto “cara a cara” y contiguo que en la mayoría de los casos adquiere la forma de una conversación. Esta conversación tradicional es sustituida -en su modelo de conversación didáctica guiada- por una comunicación simulada que se concreta en la interacción y conversación que establece el alumno con los materiales didácticos.

Así, Holmberg delinea los principales aspectos y elementos que deben contemplar los materiales, a fin de que promuevan situaciones de aprendizaje lo más cercano posible a una situación real de comunicación e interacción, ello a partir de los siguientes postulados:

1. El sentimiento de una relación personal entre la enseñanza y el aprendizaje promueve la motivación en el estudiante. Según el primer resultado de búsqueda, la cita completa es:

“El sentimiento de una relación personal entre la enseñanza y el aprendizaje promueve la motivación en el estudiante. Tales sentimientos pueden ser fomentados por un material bien elaborado, autoeducativo y una comunicación de doble vía a distancia”. Recuperado el 12 de agosto de 2023, <https://www.fau.edu/>

2. Tales sentimientos pueden ser fomentados por un material bien elaborado, autoeducativo y una comunicación de doble vía a distancia. (Wedemeyer, 1981, citado en Atlantic International University, s.f., p. 2).

3. El gusto por el estudio y la motivación son favorables para lograr las metas de estudio; el uso de métodos apropiados lo favorece. (Atlantic International University, s.f., p. 2).

4. La atmósfera, el lenguaje y la conversación favorecen los sentimientos de una relación personal. (Atlantic International University, s.f., p. 2).

5. Los mensajes dados y recibidos en forma de conversación son fácilmente comprendidos y recordados. (Atlantic International University, s.f., p. 2).

6. El concepto de conversación puede ser exitosamente trasladado a otros medios de comunicación en educación abierta y a distancia. (Atlantic International University, s.f., p. 2).

7. La planificación y orientación del trabajo proporcionados por la institución de enseñanza son necesarios para que el alumno organice su estudio. La investigación aplicada al

modelo de conversación didáctica guiada ha arrojado consideraciones importantes” (Atlantic International University, s.f., p. 3). Por ejemplo, que su aplicación es de mayor utilidad en niveles elementales e iniciales o en poblaciones estudiantiles con menor madurez. Un material didáctico más estructurado y dirigido como lo supone este modelo, limita o restringe la independencia y autonomía del estudiante para establecer y determinar los contenidos de su aprendizaje en niveles avanzados o poblaciones con mayor madurez. Propone, en consecuencia, que para niveles educativos avanzados se elaboren guías más flexibles redactadas en el estilo de conversación didáctica guiada, que introduzcan al alumno en los objetivos y contenidos del curso, comenten la bibliografía a consultar, concreten y orienten en las tareas a realizar. (Atlantic International University, s.f., p. 3).

Complementando a lo que indica el autor Börje Holmberg, son muy importantes las teorías de la interacción y la comunicación debido a que permite que los estudiantes logren comunicarse entre sí a través de un ambiente de aprendizajes, innovación en los procesos y métodos didácticos. Acompañamiento y apoyo al estudiante. Estudiar en línea, realizar trabajos individuales y grupales siempre en el contexto online. Además de tener distintas herramientas de comunicación: Aula Virtual, Teams, Meet, Zoom, Collaborate, Podcasts, entre otros. Según Börje Holmberg (citado por Atlantic International University, s.f.), las teorías de la interacción y la comunicación son muy importantes para que los estudiantes se comuniquen entre sí a través de ambientes de aprendizaje, innoven en los procesos y métodos didácticos, reciban acompañamiento y apoyo y estudien en línea con distintas herramientas de comunicación.

2.3 Teoría de Industrialización de la Enseñanza (Otto Peters)

La teoría de la industrialización de la enseñanza se basa en la optimización de la organización del trabajo para



favorecer los procesos de la enseñanza a distancia y en el análisis de la educación antes y después de la era industrial. Adopta planteamientos derivados de la teoría de la producción industrial tales como: racionalización, planificación, trabajo preparatorio, organización, formalización, división del trabajo, estandarización, cambio de función, objetivación, concentración, centralización, mecanización, producción en masa, sistemas de control y evaluación: De Peters y su teoría de la industrial. (Atlantic International University, s.f., p. 5).

Para muchos especialistas, la teoría de la industrialización de Peters es considerada como la más elaborada y acabada para explicar la educación abierta y a distancia, como fenómeno histórico-socioeducativo. Esta modalidad educativa es comprendida como un producto de la época industrial, consecuencia del desarrollo y el avance tecnológico.

Las innovaciones tecnológicas y la multiplicación de vías y medios de comunicación pusieron al alcance nuevos recursos y alternativas para llevar la educación al lugar de residencia del demandante de servicios educativos, pero, al mismo tiempo, transformaron la organización de las instituciones educativas, sus métodos y procedimientos. (Atlantic International University, s.f., p. 5).

La teoría de la industrialización retoma en lo fundamental los principios y procedimientos de las organizaciones industriales, como son: la racionalización en la producción; la división del trabajo; la mecanización y la producción masiva; la planificación y organización del trabajo; los métodos de calidad y control científico; la formalización, la estandarización, el cambio de funciones, la objetivación, la concentración y la centralización. (Atlantic International University, s.f., p. 6).

Desde la teoría de la industrialización, la educación abierta y a distancia es vista como una organización sistémica en la que cada componente tiene una función particular dentro del conjunto. La concreción de este enfoque se obser-



va en aquellas instituciones de enseñanza abierta y a distancia que fueron creadas como universidades autónomas e independientes, en donde existe un centro rector encargado de planificar, seleccionar y organizar los contenidos académicos de la enseñanza; elaborar los materiales didácticos en todas sus variedades; establecer los procedimientos y criterios para la evaluación, elaborar exámenes y certificar el aprendizaje; empaquetar y distribuir los materiales en las sedes periféricas o centros asociados localizados en otras regiones del país. (Atlantic International University, s.f., p. 6).

Todas y cada una de estas funciones, además de las que se relacionan con los apoyos técnicos y de administración escolar, son desempeñadas por unidades o departamentos integrados en una sede central. Las sedes regionales, por su parte, requieren de una organización similar, que permita enlazar y realimentar a los departamentos centrales en las distintas funciones y fases del proceso global.

En este enfoque, bajo el principio de la división y la especialización del trabajo, la función docente se divide en los distintos elementos que integra: un especialista o equipo de especialistas planea y organiza el proceso educativo en su conjunto, determina los objetivos y contenidos del aprendizaje; un equipo - generalmente multidisciplinario- elabora los materiales didácticos; otro elabora los exámenes y evaluaciones con fines de acreditación; otro más (que se localiza comúnmente en los centros regionales) establece el contacto directo con el alumno para proporcionar asesoría y apoyo académico durante el aprendizaje y aclarar aspectos sobre el uso del material didáctico. (Atlantic International University, s.f., p. 7).

De esta división aparecen distintas figuras, que varían según la institución: profesores responsables de lo curricular, asesores y consultores en aspectos metodológicos y didácticos, tutores supervisores y coordinadores, tutores-orientadores y tutores de curso, entre otros.

2.4 Teoría de Interacción y Comunicación (Börge Holmberg)

La teoría de Holmberg se centra en las interacciones didácticas como objeto de estudio, especialmente en los procesos de comunicación a través de los medios, materiales educativos y de los soportes motivacionales presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia: “en este proceso de interacción es vital la participación, la guía, mediación y la acción tutorial del docente a través de la comunicación efectiva y acertada que oriente el desarrollo de las competencias en el estudiante” (Pardo-Rodríguez, 2021, p. 12).

Según García-Aretio (2011), Holmberg describe la educación a distancia como: un servicio al alumno; cree que el ambiente cordial y servicial, el apoyo, el estímulo y la motivación, impulsan el éxito de los estudiantes. Se basa en aspectos tales como el aprendizaje centralizado, la independencia y libertad del estudiante, la equidad, la comunicación mediada, las relaciones personales, el placer por aprender y la empatía entre estudiantes y profesores.

Asimismo, Holmberg incita a los docentes a esforzarse más para alcanzar la empatía con el alumno, tanto en la enseñanza presencial como a distancia. Insiste en el fomentar el diálogo entre profesores y crear un ambiente agradable para el aprendizaje.

Quienes han probado un buen programa de educación en línea, relacionan esta modalidad con ventajas asociadas a calidad, flexibilidad y formación en habilidades para el siglo XXI. La experiencia de estudiar online suele ser más que positiva. Esta modalidad ha permitido a muchas personas terminar con éxito sus estudios. Amundsen (1993) afirma que Keegan cree que la base para una teoría de la educación a distancia se encuentra en la teoría de la Educación general,



pero no dentro de los marcos convencionales.

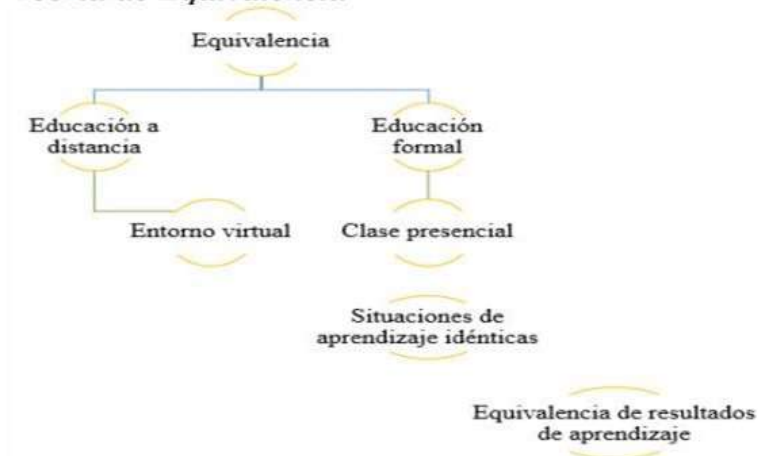
Parte de que la educación a distancia no se caracteriza principalmente por la comunicación interpersonal, sino que se caracteriza por la separación de los actos de enseñanza en tiempo y espacio de los actos de aprendizaje.

2.5 Teoría de Equivalencia (Keegan, Simonson & Schlosser)

Según Chávez-Arcega (2011), Simonson & Schlosser consideran que la educación a distancia no es más que una institución de educación formal de aprendizaje. Aunque los estudiantes y el profesor no están presentes físicamente en el mismo lugar, consiguen combinar el factor tiempo con el factor lugar, mediante la conexión virtual que se genera entre ellos. “La calidad del proceso depende, en gran medida, de tres factores: el rol de los estudiantes, el de los profesores y la administración de la institución. Estos tres elementos se deben conjugar para lograr los objetivos de aprendizaje” (Chávez-Arcega, 2011, p. 304).

La equivalencia entre las experiencias de aprendizaje de los estudiantes a distancia y los estudiantes presenciales, proporcionan equivalencia (ver Figura) entre los resultados de aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser lo más parecido al modelo de enseñanza presencial. El estudiante a distancia debe lograr objetivos equivalentes a los objetivos del estudiante presencial.

Teoría de Equivalencia



Nota. Se observa en la figura las características de la teoría de equivalencia, elaboración propia (2022).

MARCO METODOLÓGICO

Generalidades

La educación está siempre en una dinámica de evolución y la incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) en las actividades académicas se refleja en la inclusión de cursos en modalidad virtual en el proceso educativo. Sin embargo, factores de accesibilidad de las plataformas y los cursos virtuales potenciando un nuevo nicho de formación por medio de estos recursos, permitiendo llegar a un grupo de estudiantes que por edad, distancias geográficas y actividades laborales no podían continuar sus estudios técnicos y profesionales.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para comenzar a justificar nuestro diseño primero debemos mencionar que nuestra investigación es cualitativa y posee un estudio no experimental. La investigación se desarrolla para estudiar, principalmente, la incidencia de la incorporación de



la modalidad a distancia en la educación superior en Chile. Para poder aproximarnos a esto, debemos utilizar el diseño No Experimental Descriptivo. Los modelos de diseño instruccional se fundamentan y planifican en la teoría de aprendizaje que se asumía en cada momento. Benítez (2010).

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Se ha revisado la información disponible para analizar los matriculados de primer año, desde el 2017 al 2021, donde las cifras son robustas. El número de alumnos en programas con jornada a distancia aumentó un 68,8% con respecto al año anterior. Además, si se analiza la tasa de crecimiento del número de alumnos matriculados en primer año entre el 2017 al 2021, arroja que estos programas son los únicos en los que su demanda aumenta, llegando a una gran tasa de crecimiento, expresada en un 178,8%.

Las cifras indicadas anteriormente se contrastan con la realidad de toda la educación superior de pregrado. La matrícula total en Chile en 2021 creció un 4,6% respecto del año anterior. Considerando 1.151.922 alumnos el 2020 a 1.204.414 el 2021, Esto indica una recuperación de la tendencia para aumentar que se estaba viendo hasta el 2019, la cual se frenó producto del estallido social y del boicot a la PSU. Pero la aparición de la pandemia aumentó las inscripciones en planteles a distancias.

Es más, una de las razones del aumento que se observa en el 2021 sería causado en parte por la pandemia que atacó al mundo, dado que un número importante de estudiantes de cursos superiores que debieron egresar el año 2021 no pudieron hacerlo y continuaron como alumnos vigentes. Esto se ve reflejado en el informe de titulación, pues se generó un impacto en los procesos finales (prácticas profesionales o evaluaciones), provocando una postergación de estas etapas para los años siguientes.



Lo anterior es un ejemplo de las consecuencias sin precedentes que ha provocado esta crisis sanitaria, las cuales todavía no son posibles de dimensionar del todo. Por ahora, solo es posible afirmar que los efectos ya comienzan a evidenciarse. Si miramos el vaso medio lleno, estas cifras también son reflejo de cómo la educación a distancia puede significar una alternativa totalmente válida y vigente, en esta época donde existe un gran valor al uso de las tecnologías. También es importante comprender que este tipo de educación es de total utilidad para ciertas personas, principalmente aquellas con dificultades para asistir a un aula de forma presencial por factores como:

1. La distancia con la casa de estudios: alumnos que por ubicación geográfica no podrían dar continuidad a sus estudios profesionales, pueden acceder a la educación a distancia, esto les permite matricularse y dar prosecución a estudios sin importar su ubicación física, rompiendo esta barrera para convertirse en profesionales.
2. La dificultad de compatibilizar el trabajo con un sistema presencial: existen alumnos que tienen largas jornadas de trabajos, que la única forma de continuar sus estudios o acceder a una carrera profesional, es por medio de la educación a distancia, debido a que se pueden conectar de forma virtual, siendo flexible y permitiendo que los estudiantes puedan optimizar sus tiempos, tanto en lo laboral como en lo familiar.
3. Contexto pandemia: la pandemia empujó y aceleró el uso del modelo educativo a distancia, ampliando las ofertas académicas en la educación superior, demostrando ser una alternativa confiable.
4. Personas cuidadoras de otras personas: existen alumnos que, por razones familiares, deben cuidar a sus padres o sus hijos con algún tipo de discapacidad u alguna enfermedad, esta metodología de estudio facilita la posibilidad de conectarse a las aulas desde sus hogares, permitiendo ter-

minar sus carreras técnicas o profesionales.

5. Personas que tienen dificultades físicas para el desplazamiento hacia las aulas: los alumnos con alguna discapacidad, encuentran un lugar de desarrollo para llevar a cabo sus carreras técnicas o profesionales en un ámbito de estudio virtual, participando de las ofertas académicas disponibles a nivel nacional.

DATOS INFORMATIVOS

Los datos exponen lo siguiente, la modalidad de estudio a distancia se ha vuelto protagonista en Chile en estos periodos. Se debe reconocer esta realidad para establecer un espacio íntegro de aprendizaje en nuestro sistema educativo, robusteciendo estos programas educativos con una malla curricular y un sistema pedagógico en sintonía con el uso de las tecnologías, con el fin de acercar a los estudiantes a sus aulas virtuales.

Por ejemplo, países como EE.UU. Están adelantados, donde ya en el 2013, 1 de cada 3 alumnos tomaron, al menos, un curso online en sus estudios superiores. En nuestro país se hacen esfuerzos por parte de la autoridad como el plan especial de fiscalización de emergencia realizado por la Subsecretaría de Educación Superior, el cual buscó verificar la adopción de medidas por parte de las IES que les permitiesen dar continuidad al servicio educativo durante la crisis sanitaria, con resultados positivos. Pero con una mirada hacia el futuro, es inherente repensar el rol que cumplen los programas con jornada a distancia en nuestro sistema educativo, para fomentar el aumento de la demanda, con una oferta sólida.

Una encuesta realizada por IPSOS el 2020 arrojó que el 24% de los estudiantes de EE.UU. cree que en 5 años más la mayoría de la educación superior sería online, mientras que en Chile el porcentaje fue solo de 9%. La respuesta



a esa pregunta surge por dos fenómenos causados por la pandemia: cambios en la demanda y nueva realidad de la oferta. Para el caso chileno, la demanda sabemos que aumentó, pero al parecer, la oferta y su calidad es lo que genera un rechazo a un grupo importante de alumnos. Base: 21,507 online adults aged 16-74 across 29 countries. La Comisión Nacional de Acreditación como las mismas IES, deben considerar que la educación online llegó nuevamente, pero esta vez para quedarse. Estamos en el momento preciso para aprovechar los enormes beneficios de los programas a distancia bien logrados.

MARCO CONCLUSIVO

Para comprender la importancia de la incorporación de la modalidad a distancia en la educación superior en Chile, se debe considerar su desarrollo, transformándose en una alternativa viable para los nuevos profesionales. En esta investigación se busca evidenciar que la educación a distancia tiene una relevancia social y trascendente, con una población clara y definida del tipo de alumnos que se inclinan por esta elección, siendo todos aquellos trabajadores que quieren continuar con su educación técnico y/o profesional sin dejar sus labores o aquellas personas que, por distancias geográficas, no podrían continuar sus estudios o iniciar nuevos, de forma presencial.

Por lo tanto, asumiendo que la virtualidad llegó para quedarse, es necesario mejorar los procesos, formas y modelos educativos actuales; como también la manera en que estos se implementan. Esto es relevante, pero no solo para las universidades, sino que, para el país en su conjunto, puesto que estas nuevas modalidades de educación superior representan oportunidades de una mayor equidad, expectativas de movilidad social y de disminución en las distancias de distribución de los ingresos.

Asimismo, estas modalidades educativas permiten

que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que favorecen el acceso al sistema de educación superior de nuevos tipos de estudiantes y una oportunidad para que las universidades diversifiquen su oferta académica; además, de que potencian cuestiones como la flexibilidad, comodidad, actualidad y personalización, con lo cual elevan su atractivo para los estudiantes y fomentan la eficiencia de los sistemas de aprendizaje, dando como resultado un proceso académico de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Achhab, A. (2022). Teorías de la Enseñanza a Distancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 13(2), 37-46. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.293>Amundsen, Ch. (1993). The evolution of theory in distance education. En Keegan, D. (Ed.), *Theoretical Principles of Distance*.

Allueva, A., & Alejandro, J. (2018). Casos de éxito en aprendizaje ubicuo y social mediado con tecnologías.

Cadenas-Lobo, I. (2002). Mapas conceptuales y la estructuración del saber. Una experiencia en el área de educación para el trabajo.

Educere, 6(17), 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601702.pdf>

Cárdenas-Contreras, G. (2021). Experiencias Exitosas con las TIC: Recurso Pedagógico en la Enseñanza de Finanzas Internacionales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 12(1), 174-182. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.272>.

Chávez-Arcega, M. A. (2011). Las mejores prácticas de la educación a distancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 301-306.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a14.pdf>
García-Aretio, L. (2020). Bosque semántico: educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), 09-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.2549>

García-Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. Revista española de pedagogía, 249, 255-272.

Silva Garcés, M., et al. (2015). Blended learning: una alternativa para desarrollar las competencias que promueve la Reforma Integral de Educación Media Superior. https://www.academia.edu/5589940/Perspectivas_te%C3%B3ricas_de_la_educaci%C3%B3n_a_distancia_y_virtual?auto=download

Gustems, J. (Coord). (2014). Arte y bienestar, Investigación aplicada.

Publicaciones i Edicions de la Univesitat de Barcelona. Lobo-Solera, N. & Fallas-Araya, V. H. (2008). La benemérita universidad estatal a distancia en la sociedad del conocimiento. Universidad Estatal a Distancia.

Rodríguez, H. J. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. RITI Journal, 7(14), 199-204. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.017>

Necuzzi, C. (2013). Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. UNICEF. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp>

Stojanovic de Casas, L. (1994). Bases teóricas de la educación a distancia. Informe de Investigaciones Educativas. Universidad Nacional Abierta. III. (1 y2), 11 a 45 Recuperado



en: https://ubc.edu.mx/plataformavirtual/pluginfile.php/31202/mod_resource/content/1/Bases%20Te%C3%B3ricas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20a%20Distancia.pdf
(05/10/2017)

Martín Rodríguez, Eustaquio; y Manuel Ahijado Quintillán. La educación a distancia en tiempos de cambio: Nuevas Generaciones, Viejos Conflictos. Madrid: Ed. La Torre, 1999.

Tesina: Deserción escolar en tiempos de pandemia; factores de riesgo y prácticas de prevención.

Francisca Aguilar.

RESUMEN

Sabemos que la pandemia COVID-19, que comenzó en el año 2019, ha traído efectos en la humanidad, en varios contextos: emocional, económico, social, cultural y educacional. A consecuencia de la crisis sanitaria que afectó a Chile y al mundo, existen efectos adversos que impactaron, de manera importante, en el sistema escolar. En todo el mundo, la prolongada suspensión de clases presenciales generó un profundo impacto en el sistema escolar y una de las graves consecuencias ha sido la deserción escolar de miles de niños, niñas y jóvenes, que por diferentes motivos, dejaron de asistir a clases y nuestro país no estuvo exento. Este estudio busca identificar los principales factores de riesgo de la deserción escolar en Chile durante la pandemia y dar a conocer las buenas prácticas que se desarrollaron en el sistema educativo para evitar la deserción escolar, con el fin de contrarrestar sus factores de riesgo asociados.

INTRODUCCIÓN

La educación es un factor esencial para todo ser humano, sin embargo, las limitadas situaciones económicas, ambientales, políticas y de problemas sanitarios afectan radicalmente la continuidad de la formación de los niños, niñas y adolescentes.

Unos de los problemas a nivel mundial que ha incidido en la deserción escolar es la pandemia del Covid-19, transformando la educación en un factor complejo de continuar al cerrar las instituciones educativas. Esto generó inestabilidad en el proceso de estudio, aplicando estrategias inmediatas



como la educación en casa y la educación virtual.

La educación en casa no fue totalmente efectiva para todos los hogares, especialmente para aquellos que carecen de recursos económicos y que perdieron sus empleos a causa de la pandemia. Esto ocasionó un aumento en la deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes.

La pandemia del Covid-19, amenazó con deterioro en la educación. Evitar la deserción escolar, garantiza una condición escolar saludable; sin embargo, la reducción del aprendizaje es claro e incrementó los estudiantes desertores, especialmente, en grupos vulnerables, acrecentando el trabajo infantil de familias que no lograron vencer la pandemia.

Se adoptaron, ante la crisis sanitaria la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, aplicando como estrategias tres campos de acción para el proceso educativo: la modalidad a distancia, mediante el uso de plataformas y formatos con o sin uso de tecnología; la movilización y el apoyo personal de las comunidades educativas y la educación virtual (CEPAL-UNESCO, 2020).

Dada la emergencia sanitaria, del Covid-19, las instituciones educativas se vieron en la obligación de aplicar estrategias que validaran el proceso de educación, afianzando la contención emocional, no solo para las familias y estudiantes, sino también para el grupo de profesional docentes que atravesaron por situaciones difíciles, la estrategia implementada fue la educación a distancia y virtual, dando resultados en zonas donde la accesibilidad de la internet era eficiente; sin embargo, las zonas o sectores vulnerables no contaron con una estabilidad educativa, ocasionando la deserción escolar.

Desde el proceso educativo virtual y en casa con apoyo de padres y madres, la situación ha sido compleja, al igual que los otros países, la falta de empleo, las víctimas por la



pandemia, el acceso al internet, entre otras dificultades, han ocasionado deserción escolar (Velez & Rodríguez, 2020).

La deserción escolar ha sido más fuerte por la pandemia, el acceso a internet es una complicación que afectó a estudiantes y docentes de las zonas rurales, es notable reconocer que muchos docentes establecieron estrategias metodológicas propias, como ir de casa en casa, pero la afectación de la pandemia obstaculizó el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de estas dificultades, existen muchos docentes que constituyeron en una fortaleza para la continuidad educativa de sus estudiantes, sin embargo: la situación sanitaria motivó a transformar la educación. Esta investigación tiene como objetivo estudiar la deserción escolar en tiempos de pandemia, con el afán de conocer las estrategias que se plantearon.

MARCO JUSTIFICATIVO

Problematización y justificación del problema.

La pandemia generada por el COVID 19, desde el año 2020 en Chile, implicó en sus inicios el cierre masivo de los establecimientos educativos, lo que obligó a que todos los sistemas educativos en el mundo tuvieran que generar estrategias diversas para dar continuidad al proceso educativo, teniendo que transitar sistemáticamente entre lo presencial y lo remoto.

En el marco de las presiones que ejerció la pandemia del COVID-19 sobre el sistema educacional con clases presenciales suspendidas, con una educación remota en desarrollo (aún lejos de ser equivalente a clases presenciales) y con un escenario económico adverso, surgió la deserción como una de las principales consecuencias negativas en la



educación que se derivaron de esta crisis.

Los efectos negativos asociados a la deserción han sido ampliamente estudiados, con secuelas que podrían extenderse durante años en la vida de un estudiante. Algunos estudios como los de De Witte, Cabus, Thyssen, Groot y Van den Brink (2013), Dussaillant (2017), y OECD (2010) son reiterativos al manifestar que la deserción constituye uno de los mayores fracasos de la política educativa, pues trae consigo consecuencias que pueden extenderse para toda la vida e incluso de forma intergeneracional.

Preguntas y objetivos de la investigación.

El objetivo principal de esta revisión bibliográfica es identificar los factores que aumentaron el riesgo de deserción, en particular, aquellos que se vieron exacerbados en el contexto de pandemia.

Esto se llevará a cabo mediante el análisis de artículos, revistas, libros publicados en la web, relacionados al tema de interés, el cual se centrará en reconocer los factores de riesgo de la deserción escolar como resultado de la pandemia COVID –19 y las consecuencias que trae a nivel educacional, y también las estrategias propuestas como prácticas de prevención.

Objetivos específicos:

- Entregar información sobre los factores de riesgo de la deserción escolar, como fenómeno que se ve acrecentado.
- Dar a conocer las buenas prácticas que se fueron desarrollando, a través de diversos actores del sistema educativo para evitar la deserción escolar.

Con esta investigación se responderán las siguientes preguntas: ¿Cuáles factores de riesgo aún predominan para provocar la deserción escolar? ¿Qué prácticas se pueden desarrollar para evitar la deserción escolar?

Marco metodológico.

Enfoque y método de investigación.

La formulación del marco metodológico en una investigación es permitir descubrir los supuestos estudios para reconstruir datos, significa detallar cada aspecto seleccionado y este debe ser justificado por el investigador. El diseño metodológico de esta investigación corresponde al análisis bibliográfico, que se encuentra fundamentado en la revisión sistemática de material, documentos, libros, entre otros.

Para la revisión de la literatura, Caro. (2005) lo resumió en dos pasos:

- Estudios preliminares o primarios: estudios individuales previos a la revisión sistemática.
- Estudios secundarios: es la revisión sistemática en sí, planificación de la revisión, desarrollo de la revisión, publicación de los resultados de la revisión.

Por otro lado, debemos saber desde qué fuentes se extrae la información. Para Dankhe (1986), se distinguen tres tipos básicos de fuente de información para llevar a cabo la revisión de la literatura.

Fuentes primarias (Directas): constituyen el objetivo de la investigación bibliográfica o revisión de literatura y proporcionan datos de primera mano.

Fuentes secundarias: son compilaciones, resúmenes y listados de referencia publicadas en un área de conocimiento en particular.

Fuentes terciarias: se trata de documentos que com-



prenden nombres y títulos de revistas y otras publicaciones periódicas, boletines, conferencias y simposios. Son útiles para detectar fuentes no documentales.

Para Baena (2017) existen diversas fuentes de datos:

Documentales: Bibliográficas, hemerográficas, de archivo, estadísticas, iconográficas, videográficas y audio gráficas, datos oficiales, índices nacionales e internacionales.

De campo: Observación, interrogación, sociometría, etnometodología, otras.

Cibergráficas: Información de la web, servidores, meta servidores, nuevas fuentes de información y análisis. Redes sociales, líderes de opinión.

En este estudio se tomó en consideración las fuentes documentales, donde se llevó a cabo la revisión de documentos de diferentes fuentes de información como: Ministerio de Educación, Bases Curriculares de la Educación, Ministerio de Salud y artículos referidos en el tema.

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, se trata de un proceso inductivo, llevado a cabo en un escenario natural. En este enfoque, las variables no están definidas para ser manipuladas a través del experimento, lo que sugiere que se está analizando una realidad subjetiva.

Procedimientos de recolección de datos y bibliometría.

La recopilación de datos depende, en gran medida, del tipo de estudio y de las preguntas que plantea. En esta investigación se siguieron las siguientes etapas:

Recolección de datos en una matriz.

Búsqueda de palabras claves en documentos.

Análisis de información.

Las principales fuentes de búsqueda de documentos fueron: Google Académico y base de datos de instituciones públicas.

Las palabras claves utilizadas durante esta investigación fueron:

- Abandono escolar: Refiere al alejamiento de un alumno de una institución educativa antes de la finalización de la etapa que estaba cursando.
- Pandemia: Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región.
- Educación virtual: Es un modo de enseñanza donde se utilizan medios virtuales para brindar clases a distancia.
- Homeschooling: También conocido como educación en familia, es una opción educativa en la que los padres deciden educar a los hijos fuera de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas.
- Estrategias metodológicas: Revisten las características de un plan, que llevado al ámbito de los aprendizajes, se convierte en un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores.
- Covid-19: La enfermedad por coronavirus (COVID-19) es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2. La mayoría de las personas infectadas por el virus experimentan una enfermedad respiratoria de leve a moderada y se recuperarán sin requerir un tratamiento especial. Sin embargo, algunas enfermarán gravemente y requerirán atención médica.

De los documentos encontrados, se analizaron 13, los cuales debían cumplir con los criterios de inclusión de investigación, artículo, informe o disertación, estar publicados en una base de datos confiable y tener autor conocido.



Criterios de calidad de investigación.

Dentro de los criterios de calidad de investigación se consideró la credibilidad, que se refiere a la forma en que se ven reflejados los resultados de lo estudiado. También se deben contrastar y confirmar los resultados desde las diferentes fuentes utilizadas, a través de la triangulación.

MARCO TEÓRICO

Deserción escolar durante la pandemia.

La pandemia no solo vino a afectar la salud de los seres humanos, sino la estabilidad económica, laboral y educativa, escases de alimentos, la falta de sobrevivencia en las familias, la pérdida de seres queridos en los hogares, el desempleo; todo esto se constituyó en una problemática que incidió en la deserción escolar.

La pandemia generada por el COVID-19 se ha transformado en uno de los desafíos más grandes que ha tenido que enfrentar la población mundial durante el presente siglo. Con la intención de frenar la propagación de esta enfermedad, los países convirtieron al distanciamiento físico en la medida no farmacéutica de mayor masividad, lo cual también motivó a que los sistemas educacionales cambiaran de la formación presencial que los caracteriza y generan medidas de mitigación de impacto que se acercaran a las realidades particulares de cada país.

En todo el mundo, la prolongada suspensión de clases presenciales generó un profundo impacto en el sistema escolar y una de las graves consecuencias fue la deserción escolar de miles de niños, niñas y jóvenes, que por diferentes motivos, dejaron de asistir a clases.

Hasta el año 2020 en Chile existían más de 186 mil menores y jóvenes de entre 5 y 21 años que abandonaron el



sistema escolar, y las cifras entregadas en el año 2021 por el Ministerio de Educación reflejan que otros 39.498 niños y niñas no se matricularon en ningún establecimiento. De estos 40 mil niños, un 53% (21.260) son hombres y un 46,17% (18.238) mujeres. En tanto, el nivel educativo con mayor índice de abandono escolar es 1° medio (7.048).

Como consecuencia de la crisis sanitaria que, en ese momento, afectó a Chile, cuyos efectos adversos que impactaron de manera importante el sistema escolar. Las iniciativas identificadas fueron desarrolladas por diversos actores educativos para enfrentar la deserción escolar durante la crisis. De esta manera, implementadas por los mismos equipos de cada establecimiento, cada una de las buenas prácticas recopiladas surgió como una respuesta al proceso de adaptación al que se vieron enfrentados, constituyéndose como soluciones locales, específicas y hechas a la medida, según sus distintos contextos, recursos y necesidades.

Factores de riesgo para la deserción escolar.

En el marco de las presiones que ejerció la pandemia del COVID-19 sobre el sistema educacional con clases presenciales suspendidas, con una educación remota en desarrollo (aún lejos de ser equivalente a clases presenciales) y con un escenario económico adverso, surge la deserción como una de las principales consecuencias negativas en la educación, que podrían derivarse de esta crisis.

Los efectos negativos asociados a la deserción han sido ampliamente estudiados, con secuelas que podrían extenderse durante años en la vida de un estudiante. Algunos estudios como los de De Witte, Cabus, Thyssen, Groot y Van den Brink (2013), Dussailant (2017), y OECD (2010) son reiterativos al manifestar que la deserción constituye uno de los mayores fracasos de la política educativa, pues trae consigo consecuencias que pueden extenderse para toda la vida e incluso de forma intergeneracional.



Valenzuela et al. (2019) conceptualizan los factores asociados a la deserción como “pull-outs” y “push-outs”, siendo los primeros factores externos a la escuela que llevan o acercan al estudiante a la deserción y, los segundos factores intra- escuela que pueden llevar a desertar. Esta conceptualización también sirve para entender la deserción como un fenómeno multidimensional complejo, que es el resultado de la interacción dinámica de diversos factores.

Uno de los factores push-out que tiene un efecto significativo sobre la probabilidad de desertar (De Witte, 2013) es la reprobación escolar. El hecho de repetir un curso a menudo se convierte en uno de los motivos de los estudiantes que desertan, particularmente, si dicha reprobación se produce al final del ciclo educativo.

Respecto de otros factores individuales que determinan un mayor riesgo de deserción, se encuentran la asistencia y el desempeño escolar. Sahin et al. (2016) encontró evidencia de que los estudiantes que poseen menores niveles de asistencia presentan, posteriormente, un desempeño más deficiente en asignaturas como lenguaje y matemática, además de que puede gatillar otras consecuencias adversas como los comportamientos de riesgo, el abuso de sustancias y la deserción escolar. Cabe destacar que un nivel de ausentismo crónico es un determinante clave del desempeño académico (Chang y Romero, 2008).

Por otro lado, también asociado a factores individuales, existen elementos ligados a la conducta socioemocional de los estudiantes que inciden en el riesgo de ser excluidos del sistema escolar. Ciertos elementos como la motivación intrínseca, el compromiso escolar del estudiante y sus expectativas hacia su proceso educativo, guardan relación con las probabilidades que tenga este de desertar (Román, 2013). El nexo con la escuela también es importante: existe evidencia de que los estudiantes que les gusta asistir a la escuela, que



tienen una opinión positiva hacia sus profesores, que prestan más atención en clases y que tienen menos reprobaciones, presentan una menor probabilidad de desertar (De Witte y Rogge, 2013). Lo anterior es relevante en tiempos de pandemia, pues los alumnos han cambiado la forma en la que se relacionan con el establecimiento. Más aún, algunos de ellos, por las limitantes discutidas anteriormente, podrían ver interrumpida su relación con su escuela. Es por esto que el factor protector que tiene la escuela para los estudiantes, a la hora de evitar la deserción, podría estar menos activo durante el tiempo de suspensión de clases.

El uso que le dan los estudiantes a su tiempo libre también guarda relación con el riesgo de deserción. Aquellos estudiantes que dedican su tiempo a actividades saludables como hacer deportes o actividades culturales, reducirán su riesgo de desertar; mientras que un alumno que lo dedica al abuso de sustancias, por ejemplo, tendrá un mayor riesgo de deserción (Weybright et al., 2017). Este factor puede ser particularmente desafiante, sobre todo en periodos en donde se prolongó la suspensión de clases y se iniciaron los desconfinamientos, con cada vez menores grados de restricciones, pues los estudiantes no podían asistir a la escuela, pero de igual forma tendrían libertades y más tiempo libre, el cual, mal empleado, los situaba en una posición más proclive a la deserción.

Por otro lado, respecto a los factores familiares asociados con el riesgo de desertar, existe evidencia de que la familia tiene una función clave a la hora de contribuir a generar trayectorias educativas completas en los estudiantes. Zaff et al. (2019) encuentra evidencia de que el involucramiento y la cercanía de los padres o apoderados en el aprendizaje del alumno puede contribuir a mayores probabilidades de terminar la escuela secundaria.

De la misma forma, factores de la familia de orden sociodemográfico también pueden determinar mayores o



menores niveles de deserción. Particularmente relevante en contexto de pandemia, es la evidencia para Latinoamérica encontrada por Adelman y Székely (2017) que suponen que la pobreza de los hogares, la existencia de un jefe de hogar desempleado y la existencia de jóvenes que desempeñan roles de sostén, son factores que se correlacionan negativamente con el enrolamiento en educación secundaria.

Otro factor asociado al sistema escolar en su conjunto tiene que ver con la importancia de la relación estudiante-docente. Rumberger y Lim (2008) indican que las relaciones positivas entre el docente y sus alumnos son un factor significativo para reducir los niveles de deserción. Esto, como ya se mencionó, podría verse, eventualmente amenazado, por las condiciones en las que se vió limitado el sistema educacional en Chile, debido a la pandemia del COVID-19.

Prácticas para prevenir la deserción escolar, en el contexto de pandemia.

Debido al contexto de pandemia en el cual se encontró el país, se decretó la suspensión de clases presenciales en todo Chile. Esto conllevó serias dificultades para mantener un contacto activo entre la comunidad educativa, los estudiantes y los apoderados al interior de los establecimientos, generando un riesgo importante de interrupción de las trayectorias escolares. Debido a lo anterior, el Ministro de Educación durante la pandemia, convocó a un grupo de trabajo conformado por académicos, sostenedores, representantes de fundaciones educativas, entre otros, para generar propuestas que apuntaran a fortalecer el vínculo de los establecimientos con los estudiantes y sus familias y prevenir así la deserción escolar.

Una de las propuestas surgidas del grupo de trabajo consistió en la implementación y habilitación de una plataforma web para difundir las “buenas prácticas” desarrolladas por



los establecimientos e instituciones con el fin de mantener el vínculo con los estudiantes y sus familias en el contexto de pandemia. Para ello, el Ministerio de Educación se contactó con diversos actores del sistema escolar, recabando iniciativas que apuntaran en esta dirección.

De esta manera, las prácticas recolectadas fueron agrupadas en cuatro categorías, de acuerdo con el sentido y los objetivos que buscaban conseguir:

1. Fortalecer el contacto con los estudiantes:

La literatura destaca la importancia del nexo existente entre los estudiantes y sus escuelas, debido a que la evidencia señala que a quienes les gusta asistir o que tienen una opinión positiva hacia sus profesores, cuentan con una menor probabilidad de desertar del sistema escolar. Esto adquiere mayor relevancia dado el contexto de pandemia. En ese sentido, resulta importante destacar las iniciativas que intentaron mantener y/o fortalecer el contacto con los estudiantes, ya sea mediante recursos digitales y remotos (redes sociales y comunicación telefónica), como también contacto presencial según las condiciones de resguardo sanitario. Su importancia radicó en que las medidas que fortalecen el contacto con los estudiantes pueden contribuir a evitar que estos deserten del sistema escolar.

1.1 “Yo te acompaño, ¿cómo estás?”.

La crisis sanitaria presentó el desafío de mantener conectados a los jardines, escuelas y liceos con sus estudiantes y familias y, a la vez, mejorar el bienestar emocional y social y acompañarlos en sus aprendizajes. Tiene como objetivo acompañar emocional y pedagógicamente a todos los estudiantes, detectar necesidades y/o factores de riesgo como la deserción escolar y generar las redes de apoyo precisas para resolver dichas necesidades. Se desarrolló por medio de la comunicación telefónica una vez por semana, lo que permitió

establecer un vínculo constante con los estudiantes y sus familias y así poder generar un acompañamiento emocional y pedagógico. Asimismo, mediante este contacto se aplicaban dos encuestas (una para padres y/o apoderados y otra para estudiantes) de cuatro preguntas cada una. Esta iniciativa no requirió de muchos recursos para su implementación, pues necesitaba las horas del profesor y/o asistente de la educación, además de computadores y teléfonos celulares. Por el lado de los estudiantes y sus familias requieren de teléfonos, sean estos Smartphone o no.

1.2 “Aula móvil”.

Surge a partir de la inexistencia de conexión a internet por parte de los estudiantes, para que asistieran a las clases online. La iniciativa consistió en la asistencia de la educadora de párvulo, el profesor de primer ciclo, el profesor del segundo ciclo, la profesora de educación diferencial y el fonoaudiólogo a los domicilios de los estudiantes cada 15 días para realizarles clases de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e historia. Por su parte, el fonoaudiólogo realizaba sus terapias a los estudiantes que lo requerían. Esta actividad exigió los siguientes recursos para su implementación:

- Recursos tecnológicos: computadores y teléfonos no-smartphone para docentes y otros profesionales; para los estudiantes y sus familias no se requerían de aparatos tecnológicos.
- Recursos humanos: choferes, profesores, profesionales y asistentes de la educación.
- Recursos materiales: dos furgones escolares adaptados como salas de clases con protección para no estar en contacto directo con los estudiantes; materiales necesarios para el resguardo sanitario como: mascarillas, guantes, alcohol gel, protectores faciales, desinfectantes, toallas antibacteriales, basureros y bolsas de basura; y material fungible, impresora, material lúdico, premios y estímulos. Los resultados obtenidos mediante esta iniciativa fueron positivos, ya que el



trabajo se llevó a cabo no solo con los alumnos en el aula móvil, sino que también los apoderados.

2. Motivación y clases interactivas.

La motivación constituye un elemento crucial pues en la evidencia se destaca como un factor individual relevante para disminuir la probabilidad de deserción, como lo son también el compromiso y las expectativas que los estudiantes puedan tener. Dado el contexto de pandemia, además de ajustar las clases a las limitaciones presentes, resultó necesario incorporar la innovación para incentivar la motivación de los estudiantes con su proceso educativo. De esta manera, estas prácticas apuntan a continuar con los aprendizajes pese a la ausencia de clases presenciales y contribuyen a mantener a los estudiantes en el sistema educativo.

2.1 Telepreguntas.

Surgió dado el contexto de confinamiento y la búsqueda de metodologías para hacer llegar las clases a los estudiantes. El propósito fue dinamizar las actividades y la interacción entre los estudiantes, quienes solo estaban recibiendo guías con escasa retroalimentación. La práctica consiste en la organización de una actividad virtual tipo torneo, en el cual dos equipos de estudiantes se hacen alternadamente preguntas y respuestas respecto de contenidos de las clases.

De esa forma, en primer lugar, existe un involucramiento de los estudiantes con las temáticas de clase, puesto que deben investigar en los materiales para crear las preguntas que les harán a sus compañeros del equipo contrincente. En segundo lugar, producto de la interacción, una vez comenzado el torneo se posibilita una reflexión lúdica y activa en torno a los contenidos que mantiene atenta y conectada a la totalidad de la clase. En tercer lugar, el docente tiene una función de moderador, asegurando que la actividad sea cola-



borativa y no solo competitiva, además de aclarar dudas que puedan surgir respecto de los contenidos. Para su realización se requieren computadores, teléfonos Smartphone o tabletas con conexión a internet, junto con la aplicación de WhatsApp, Zoom o Meet. La práctica ha logrado potenciar el aprendizaje a distancia en confinamiento: además de entregar contenidos de una manera entretenida, esta actividad ha permitido una mayor interacción entre los estudiantes, quienes se sintieron beneficiados por el reencuentro virtual.

2.2 “Profesores online”.

Esta iniciativa fue desarrollada por el Departamento de Administración de Educación Municipal de la comuna de Vicuña en la Región de Coquimbo. Para esto se solicitó la participación de docentes de distintas escuelas y asignaturas, quienes grabaron clases que fueron emitidas. El programa tiene una duración de 30 a 35 minutos y es de carácter interactivo, ya que permite a los televidentes enviar consultas y comentarios a los docentes mediante las redes sociales del canal. También incorpora a un equipo psicosocial que preparó videos destinados a promover el buen trato y a evitar la violencia intrafamiliar. La práctica permitió que los estudiantes compartieran momentos de aprendizaje con la familia en un contexto didáctico y exento de gastos económicos. Los docentes escogen los contenidos que hayan tenido poca comprensión mediante guías escritas, generando espacios para responder dudas e interactuar con la familia. Finalmente, permite que una gran cantidad de estudiantes pueda acceder a conocimientos base que les permitan desarrollar y poner en práctica sus habilidades en sus hogares.

3. Involucrar a los apoderados.

Un aspecto fundamental tiene que ver con el involucramiento de las familias en el proceso de aprendizaje, pues como la evidencia demuestra, cumple una función importante al momento de contribuir en trayectorias educativas de los



estudiantes, disminuyendo el riesgo de deserción escolar. Concretamente, los estudiantes cuyos padres o apoderados participan de manera activa en las actividades escolares, cuentan con mayores posibilidades de terminar su proceso educativo. En ese sentido, es relevante destacar aquellas prácticas que tienen como objetivo mantener el contacto con los padres y/o apoderados de los estudiantes mediante actividades que incentiven su involucramiento en el aprendizaje de sus hijos y/o pupilos, y comprender la función clave que desempeñan para evitar el abandono escolar.

3.1 “Leer en familia en tiempos de emergencia sanitaria”.

Esta práctica fue desarrollada por el programa “Aprender en Familia” de la Fundación CAP e implementada en centros educacionales a lo largo de todo Chile. De esta manera, la fundación diseñó, con el permiso de algunas editoriales, cápsulas de videos de cuentos narrados por colaboradores internos y externos. Con base en el material elaborado se incentiva que los padres y/o apoderados lean los cuentos recibidos con sus hijos y/o pupilos. La práctica tiene una temporalidad semanal, ya que se envía cada semana un cuento para cada uno de los ciclos.

3.2 “Mas que videollamadas”.

Esta iniciativa fue desarrollada por el jardín infantil y sala cuna “Crucero” de la comuna de Providencia (Región Metropolitana), la cual tiene como objetivo dar vida al contacto con las familias por medio del Facebook y del sitio web del jardín. Para esto, se suben videos con canciones, saludos y experiencias, y se envían cada dos semanas “actividades para el hogar” con materiales que las familias tengan en sus casas. No obstante, uno de los desafíos importantes fue la disposición inicial de las familias, que por razones laborales debían utilizar el computador de la casa, quedando limitado su uso para actividades de sus hijos o pupilos. Es por esto que en la práctica se fue adecuando la disponibilidad de



recursos tecnológicos de acuerdo con las necesidades y los horarios de cada familia, hasta tener una hora fija dedicada a los hijos.

4. Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo es un elemento asociado a factores del sistema escolar, ya que un mejor entendimiento entre los diferentes actores que componen la comunidad educativa puede contribuir a una mejor relación con los estudiantes. En ese sentido, el vínculo que se establezca con los docentes es relevante, pues las relaciones positivas constituyen un factor significativo para reducir los niveles de deserción.

4.1 “Radio escolar online”

Esta práctica fue desarrollada por el Liceo Bicentenario “Luisa Rabanal Palma” de la ciudad de Chile Chico en la Región de Aysén, la cual buscó solucionar el problema de comunicación con la comunidad escolar, y establecer cómo generar un vínculo afectivo de los docentes con su trabajo. Es importante destacar que la radio no tiene un fin curricular, sino que comunicacional y afectivo, pero apoya temas curriculares y académicos sin dejar de lado su objetivo de contención y vínculo. Se realizaban aproximadamente 16 programas diferentes todos los días. Para acceder a los programas, los estudiantes necesitaban de computadores que tengan conectividad para permitir el streaming de audio.

4.2 “Aprendiendo Google Classroom entre pares”

Esta es una práctica desarrollada por la Red SIP en la ciudad de Santiago cuyo desafío fue permitir que los docentes logaran usar las herramientas de Google para la educación, principalmente Google Classroom, y las herramientas de productividad Google Docs, Sheets, Slides, entre otras, lo cual preparó a los profesores para enfrentar el aprendizaje remoto durante la pandemia.

Homeschooling.

Es conocido como la educación en familia o en casa, se la consideró como una opción alternativa en todo el mundo, más aún durante la pandemia del covid-19. En esta educación el papel de familia es muy fundamental y la base precisa para el aprendizaje. Según el Mineduc (2020) el homeschooling, es un servicio educativo de modalidad presencial y de carácter excepcional, donde los padres de familia, asumen la responsabilidad en la educación de los hijos, el objetivo de la educación en casa es garantizar el derecho de aprender bajo el acompañamiento de la familia, seguida por el apoyo de un docente tutor.

MARCO CONCLUSIVO

Discusiones y conclusiones.

La deserción escolar es el abandono de las actividades académicas de un individuo, que por diversas situaciones como económicas, políticas, sociales, familiares, ambientales o de salud, ocurre cuando las personas dejan atrás el proceso de educación o formación.

La palabra deserción significa desertar o abandonar, en el ámbito educativo se le conoce comúnmente como el abandono escolar, que trata de una decisión personal o por causas de diversos factores, que imposibilita al educando a continuar con la formación, ocasionando poco interés o desmotivación en continuar en el proceso de aprendizaje (Hernández, Álvarez & Aranda, 2017).

El abandono escolar se presenta por la desmotivación, que imposibilita el desarrollo del proceso académico, cabe destacar que los diversos factores de esta situación son muy frecuentes; y las diversas estrategias aplicadas en el ámbito educativo no solventan la eficacia para poder desenfrenarla.



Los problemas socioeconómicos, sobre todo en un contexto de pandemia, en las familias vulnerables son frecuentes y es parte de la deserción escolar de muchos niños, niñas y adolescentes, al no disponer de recursos necesarios les impide la formación en el sistema educativo, siendo muchos obligados a incorporarse en el mercado laboral, para sustentar la alimentación y supervivencia para la calidad de vida.

Las causas personales también inciden como deserción escolar y es cuando el niño, niña o adolescente sufre un desinterés por la educación, esto puede ser por varios factores, depresión por alguna enfermedad, insatisfacción por el aprendizaje, desencuentros con docentes o compañeros de aula e incluso hasta por desconformidad de la administración académica.

En el contexto de pandemia, el docente debe ser el ente motivador para estos alumnos, buscar la dificultad del por qué desea abandonar la educación y buscar estrategias didácticas que entusiasme al alumno, convirtiendo esa dificultad en oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal.

Otras de las causas que conlleva a la deserción escolar, son los actos ilícitos por parte de los jóvenes. Es necesario enfatizar que la poca atención de los padres, familiares o responsables, conlleva a que busquen compañía en personas desconocidas enseñándoles antivalores y formas incorrectas de actuar (Velez & Rodríguez, 2020).

Dentro de las causas pedagógicas la deserción se da cuando los estudiantes tienen un bajo rendimiento académico, causándole desinterés, poca motivación en las actividades o tareas a presentar al maestro, esto va acompañado con problemas de conducta, inasistencia, incluso hasta la pérdida de año escolar. Los docentes deben estar atentos a la situación temprana del problema y aplicar estrategias educativas



para mejorar el proceso de estudio de los alumnos y evitar que desistan.

En cuanto a las medidas sanitarias, se ve afectada la educación, dejando una pausa de continuidad hasta resolver la problemática de salud a causa de la pandemia, como es el caso del covid-19, que dejó a estudiantes sin educación, por muchos factores, desde la pérdida familiar, hasta problemas económicos.

Una de las problemáticas que incidió en la deserción escolar durante la pandemia, fue la falta de recursos económicos, que se evidenció en el país; algunos adolescentes tuvieron que ser el sustento del hogar por la pérdida de los padres, la falta de trabajo y carencia de tecnología, contribuyó con esta situación. Los estudiantes desertores son hijos de padres y madres que perdieron recursos para la alimentación, servicios básicos, desempleados y se observó más en las zonas rurales.

Los maestros tuvieron que adaptarse a un ritmo de trabajo diferente, para poder llegar a la educación y formación de los niños, niñas y adolescentes. La dificultad con la conectividad fue un factor negativo que ha obstaculizó el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación en la pandemia fue compleja no solo para el estudiante, sino también para el docente, la carencia de tecnología afectó a ambos sujetos, pues el efecto de no contar con dispositivos tecnológicos imposibilitó el progreso del mismo. Las iniciativas de incentivar la educación en tiempo de confinamiento, fue también un factor importante para los padres, familiares o representantes, puesto que se vieron involucrados en el progreso de la educación de los hijos.

La salud mental también contribuyó en la estabilidad educativa, los niños, niñas y adolescentes, se vieron afectados por los problemas de la pandemia que llegaron hasta el



hogar.

El método homeschooling tiene éxito, si existe una excelente planificación y estructura a largo plazo, esta metodología reduce las horas de estudio y duplican la cantidad de interacción lúdicas y creativas, a través de las investigaciones propias, claro está que debe ser supervisado por una persona de la familia, quienes con valores y responsabilidad pueden formar a los hijos para un mundo social (Navas, 2017). Con la educación en casa los niños y niñas llegan a ser autónomos, el protagonismo del conocimiento incide a través de la investigación, sin embargo, se requiere estrictamente el acompañamiento de un familiar que les guíe de manera correcta, los estudiantes bajo esta modalidad se pueden enfrentar a las problemáticas situacionales de la vida, para poder expresar lo que quiere, a pesar de lo positivo también debe tener interacción social con los demás, para que el desarrollo psicoemocional no se vea afectado.

Principales dificultades para la realización del estudio.

Hubo dificultades en el manejo de la poca información en las páginas de búsqueda ya que personalmente, no es un tema ampliamente investigado, obteniendo poca rigurosidad en la información entregada.

Como se trata de un contexto imprevisto, fue complejo encontrar estrategias educativas probadas, ya que no nos habíamos encontrado en una pandemia. Gran parte de lo investigado fue, a mi parecer, de tipo experimental.

Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación.

Mayor investigación a largo plazo de las consecuencias de la deserción escolar durante la pandemia, y como se ve disminuido el interés por parte de los alumnos.

Mejoría en la búsqueda y remate de la cobertura de TIC, hacia la población.

Estudiar estadísticamente, los requerimientos de los planes de estudio, versus la realidad de cada familia, para adecuarse a una posible futura pandemia.

BIBLIOGRAFÍA

Deserción escolar: Factores de Riesgo y Prácticas de Prevención en Tiempos de Pandemia. Recuperado el 04 de julio de 2023, a partir de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/09/BuenasPracticasRetencionEscolar_Pandemia.pdf

Castro, E. (2021, abril 5). Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021. Recuperado el 04 de julio de 2023, de Ministerio de educación website: <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.002

De Witte, K., & Rogge, N. (2013). Dropout from Secondary Education: all's well that begins well: *European Journal of Education*. *European Journal of Education*, 48(1), 131–149. doi:10.1111/ejed.12001

La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado el 28 de junio de 2023, de Cepal.org website: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence%20=1&isAllowed=y

Velez, M., & Rodríguez, M. (2020). Scale Participation of Pa-

rents and Their Relationship on Schooling Students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(2), 600- 610. doi:10.37200 / IJPR / V24I2 / PR200374

Sahin, S., PhD Student, Ankara, Arseven, Z., Kılıç, A., (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195–210. doi:10.12973/iji.2016.9115^a

Chang, H., & Romero, M. (2008). Present and accounted for: The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades. *National Center for Children in Poverty* (Vol. 103). Recuperado de doi:10.1891/1933-3196.

Román C., M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33–59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>

Weybright, E. H., Human Development Department, College of Agricultural, Human, and Natural Resource Sciences, Washington State University, Pullman, Washington, USA, Caldwell, L. L., Xie, H. (jimmy), Wegner, L., Smith, (2017). Predicting secondary school dropout among South African adolescents: A survival analysis approach. *South African journal of education*, 37(2), 1–11. doi:10.15700/saje.v37n2a1353

Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., McDermott, E., & Sedaca, M. (2017). Factors that promote high school graduation: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 29(3), 447–476. doi:10.1007/s10648-016-9363-5

Adelman, & Szekely*, M. (2017). An overview of school dropout in Central America: Unresolved issues and new challenges for education progress. *European journal*



of educational research, 6(3), 235–259. doi:10.12973/eu-
jer.6.3.235

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. Recuperado el 12 de agosto de 2023, de Issuelab.org website: <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>

Hernández, M., Álvarez, J., & Aranda, A. (2017). El problema de la deserción escolar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 2(1), 89-112

Navas, G. (2017). Homeschooling: Educación en casa Ecuador. (Tesis de pregrado), Universidad de las Américas UDLA, Quito - Ecuador

PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN CHILE 2021



**PRÁCTICAS EVALUATIVAS
Y DE GESTIÓN PARA EL
MEJORAMIENTO
EDUCATIVO**