



**Trabajo final para obtener el Grado de Magíster Profesional en
Educación Mención en Currículum y Evaluación Basado en -
Competencias**

DIAGNOSTICO Y PROPUESTA DE MEJORA DE LAS AREAS DE LA FORMACIÓN BASADA EN
COMPETENCIAS, LIDERAZGO, PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR

EN EL COLEGIO MUNICIPAL LO CARTAGENA RENGO

Nombre de la Candidata a Magíster : Lía Valenzuela Toncio

Nombre Tutor Guía : Rocío Rifo San Martín

Nombre Tutor Metodológico : Rocío Rifo San Martín

ENERO, 2023

Contenido

Resumen	3
Introducción	4
Marco teórico.....	5
Marco referencial	16
PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA.....	24
Diseño y aplicación del instrumento.....	28
Resultados y análisis	35
Propuesta de mejora	38
Conclusión	40

Resumen

El objetivo del presente trabajo es, desarrollar una propuesta de mejora desde el área del currículum al Colegio Municipal Lo Cartagena, desde una rúbrica valorativa se establecerán aspectos deficientes que presenta dicho establecimiento y se realizará una propuesta de mejora, que tendrá como propósito, guiar, orientar y retroalimentar las planificaciones entre docentes y Unidad Técnica Pedagógica, además de cómo se involucra el Sostenedor en las necesidades que presenta el Colegio Municipal Lo Cartagena en su papel de liderazgo.

Introducción

La relación existente entre la economía, la educación, la productividad y el desarrollo, y la mejora de la oferta laboral de los jóvenes a partir de más y mejores capacidades y habilidades, es la base de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Ibero. - Organización Nacional Americana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Para ello, las dos entidades firmaron un convenio de colaboración en marzo de 2019.

De esta forma, el presente trabajo tiene como objetivo realizar una propuesta de mejora al Colegio Municipal Lo Cartagena, en donde se realizará un análisis a su PEI y a su PME, ocupando una rubrica valorativa que nos permitirá establecer aspectos deficientes, en relación a la implementación del currículum por competencias valorada por la comunidad educativa mencionada. Con esto, podremos levantar una propuesta de mejora.

Marco teórico

En los últimos años, el término "competencia" se ha utilizado cada vez más en el campo de la educación. El nuevo currículo básico desarrollado por el poder ejecutivo, en referencia a las recomendaciones de la OCDE y la Unión Europea, apuesta por la dirección de vincular la educación obligatoria al desarrollo de las capacidades básicas (competencias clave); de igual forma, la construcción de la Educación Superior Europea El Área de Educación (EEES) también gira en torno a la adquisición de competencias. Ampliar, utiliza este como punto de referencia básico para el estudio de una carrera universitaria.

Sin embargo, convertir el desarrollo de competencias en un pilar del currículo requiere una modificación relevante de todos los elementos que componen la cultura escolar: en el diseño general del currículo, en la organización del espacio y del tiempo, en el proceso de concreción de objetivos, contenidos y sistemas de evaluación, cambiando en definitiva las funciones de todos los agentes implicados en las tareas educativas.

Desde la perspectiva de entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática, y con la tarea de complementar y enriquecer el debate actual sobre el tema de las competencias, presentamos un estudio basado en el análisis de contenido de diversos programas, proyectos y recientes. La Iniciativa de Convivencia Escolar, desarrollada para tratar de identificar habilidades que deben promoverse en las escuelas para enfrentar el desafío de desarrollar ciudadanos que puedan vivir juntos democráticamente.

De esta forma, los enfoques de enseñanza basados en competencias plantean la necesidad de desarrollar nuevos modelos de diseño curricular. No excluyen la práctica pedagógica y las necesidades del mercado laboral, es por ello por lo que se pretende organizar en el currículum las competencias básicas, generales y específicas que a futuro brindarán una formación integral a los egresados del sector productivo (Argüelles, 1996). El proceso productivo requiere cada vez más trabajadores jóvenes que sean capaces de tomar decisiones, aprender rápido y adaptarse a las diversas contingencias que requiere la organización y la sociedad (Morfin, 1996) (Benavides, 2002).

El uso del término competencia se originó hace décadas cuando las personas intentaban hacer enseñanza práctica en situaciones de la vida real, buscando que lo aprendido en la escuela fuera aplicable. Saber que en la educación su objeto se ha reducido a la memorización no contribuye a la practicidad buscada (Zabala & Arnau, 2010). El enfoque de competencia original enfatizaba fundamentalmente aspectos de la naturaleza del comportamiento, es decir, en el desempeño efectivo de una actividad. Las competencias (habilidades) resultan de un enfoque conductual centrado en la formación para el trabajo. Estas competencias son las acciones que los trabajadores deben realizar, prestándose poca atención a los tipos de comprensión que estas acciones facilitan (Rué, 2007). Históricamente, las competencias surgieron a principios de la década de 1970, especialmente en las empresas y el mundo laboral. Se utilizan para describir a alguien, una persona que es capaz de realizar tareas de forma eficaz (Zabala & Arnau, 2010). En poco tiempo, estas competencias se utilizaron en la educación, inicialmente para la formación profesional, y luego se extendieron a otras etapas de la educación, desde una versión profesional restringida a extenderse a todos los ámbitos del individuo y de la sociedad. Es en ese momento que las escuelas no solo deben permitir que los estudiantes memoricen, sino también permitirles encontrar el significado aplicable de lo que han aprendido. A principios del siglo XX, la escuela cuestionó su función académica y comenzó a defender la idea de que debía preparar a los alumnos para la vida.

A lo largo de los años, ha habido un llamado a cambiar a un nuevo enfoque de aprendizaje para mejorar las habilidades de los estudiantes y equiparlos para enfrentar las demandas actuales y futuras. A través de la reforma educativa, el Ministerio de Educación se dio cuenta de la necesidad de integrar a los estudiantes al mundo globalizado y digitalizado, y principalmente de mejorar sus habilidades para enfrentar cualquier desafío, independientemente de los avances tecnológicos.

Liderazgo Educativo

En las condiciones actuales, la gestión burocrática que se limita a las escuelas es cada vez menos suficiente. Si como responsabilidad primordial de una institución educativa es necesario garantizar el éxito educativo de todos sus alumnos, entonces éste no puede estar determinado únicamente por la mayor o menor suerte que cada docente tenga en su aula. Por lo tanto, es inevitable que la gestión escolar se involucre en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje que brindan las instituciones educativas. Este punto es sin duda controvertido, pero la experiencia y la literatura internacional son cada vez más claras: si los docentes son la clave para la mejora, los directores deben crear el clima adecuado para los docentes, monitorear los resultados y alentar el progreso. Sin embargo, es necesario reconocer que, tanto en Chile como en España, enfrentamos una serie de desafíos pendientes para poder transitar de la forma actual de ejercer el liderazgo a una de aprendizaje del liderazgo (Maureira, 2006).

A diferencia de la mera gestión burocrática que se da en otras organizaciones no educativas, se necesitan organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. Por ello, como hemos analizado en otros escritos (Stoll & Temperley, Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*, 2011) (Bolívar, 2000), las organizaciones con futuro son aquellas que saben aprender a desarrollarse y afrontar el cambio. Para lograrlo, necesitan, entre otras cosas, una autonomía que les permita lanzar sus propios proyectos y aprender de la experiencia. Simultáneamente, fortalecer las capacidades de mejora local de cada agencia, proporcionar los recursos necesarios y fomentar el compromiso con la mejora. Nada de esto será posible sin rediseñar o reestructurar las escuelas para que se conviertan en verdaderas organizaciones de aprendizaje, no solo para los estudiantes sino para los propios docentes. Como afirman Stoy y Temperley (Stoll & Temperley, Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*, 2011).

Los líderes escolares pueden influir en el rendimiento de los estudiantes solo si tienen suficiente autonomía para tomar decisiones importantes sobre el plan de estudios y la selección y capacitación de los docentes; además, su tarea principal debe centrarse en mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Los países están optando cada vez más por la toma de decisiones descentralizada, equilibrándola con sistemas de rendición de cuentas más

centralizados, como las pruebas estandarizadas (Stoll & Temperley, Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*, 2011).

Paralelamente a la crisis basada en modelos de control, de arriba hacia abajo y burocráticos, se ha perdido la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, como lo demuestran los sucesivos “fracasos” de reformas. Ahora creemos más en la movilización de capacidades internas de cambio (como centros organizacionales, individuos y grupos) para revitalizar internamente la mejora educativa. Está diseñado para facilitar el surgimiento de dinámicas de cambio horizontal y autónomo, que pueden permitir a los agentes recuperar el dominio y, como tal, pueden ser más sostenibles. Por lo tanto, el cambio debe comenzar desde adentro, preferiblemente de manera colectiva, haciendo que los involucrados busquen sus propios objetivos de desarrollo y mejora, como lo demuestra la experiencia actual y la literatura de “comunidades de aprendizaje profesional”. (Escudero, 2009) (Stoll & Louis, 2007) (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, 2005). En este contexto, el liderazgo -no limitado al equipo directivo, sino compartido o distribuido- ocupa un lugar especial (Harris, 2008).

Nuestra comprensión del "liderazgo" es fundamentalmente la capacidad de influir en otros para que puedan hacer de un curso propuesto un requisito previo para sus acciones. Esta influencia no se basa en el poder o la autoridad formal, sino que puede operar en diferentes dimensiones, especialmente a nivel organizacional, cuando la gerencia busca generar consenso y movilizar a la organización en torno a objetivos comunes. Hablamos de liderazgo educativo o instruccional cuando estos esfuerzos están dirigidos a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, ciertos procedimientos administrativos relacionados con la gestión organizacional no forman parte del liderazgo pedagógico, aunque, de hecho, en las condiciones actuales, en muchos casos, es necesario asegurar la gestión y el funcionamiento de la organización, ejercer el liderazgo significa ir un paso más allá y encaminar al equipo hacia unos objetivos pedagógicos concretos.

En este sentido, el informe TALIS (OCDE, 2009) muestra que no existe dicotomía entre modelos administrativos y docentes: los directores que ejercen un excelente liderazgo instruccional también suelen ejercer un mejor liderazgo administrativo. En Chile, esto parece confirmarse, como muestra un informe sobre el estado del liderazgo escolar (Carbone, 2008), que mantiene

el supuesto de que el liderazgo se canaliza a través de dispositivos administrativos como medio para incidir en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la sobrecarga de actividades administrativas burocráticas sí impide el ejercicio del liderazgo instruccional (Weinsten, 2009). España, por su parte, obtuvo la puntuación más baja en el informe TALIS, muy por debajo de la media, tanto en liderazgo docente como en liderazgo administrativo, según la percepción de docentes y directores. Teniendo en cuenta ambas dimensiones (gestión y liderazgo), centrarse en la primera dimensión limita el desarrollo de la segunda dimensión. Como se indica en el informe de Barber (Barber & Mourshed, 2007), los roles, las expectativas y los incentivos deben estructurarse para garantizar que los directores se concentren en el liderazgo instructivo en lugar de la gestión del edificio. Esto contrasta marcadamente con un sistema educativo en el que muchos directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas que no están directamente relacionadas con la mejora de la enseñanza en las escuelas, lo que limita la capacidad de lograr mejoras concretas en el rendimiento de los estudiantes.

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad del Programa de Política Educativa Internacional. Desempeña un papel clave en la mejora de los resultados escolares al influir en la motivación y la competencia de los docentes, así como en el clima y el entorno escolar. El liderazgo escolar eficaz es fundamental para mejorar la eficiencia y la equidad de la educación. [...] los responsables de la política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

Liderazgo y Aprendizaje

De acuerdo con las directrices más sólidas de la literatura (Day, Sammons, Hopkins, & al., 2009), el próximo paso en la agenda de mejora de la gestión es el liderazgo centrado en el aprendizaje. Es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje de los estudiantes. El liderazgo en el aprendizaje coloca la calidad de la instrucción impartida y los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes en el centro de sus acciones. Por lo tanto, la pregunta general es qué prácticas de gestión escolar pueden crear mejores entornos de trabajo para los docentes y colectivamente tener un impacto positivo en la mejora del aprendizaje de los estudiantes en toda la institución educativa (Weinstein & Muñoz, 2009). Para conseguirlo, deja de ser el papel del director, entre otras cosas, y se comparte esta misión con el resto del equipo docente. En este sentido, la mejora es más una cualidad de la organización que una disposición preexistente de los individuos que trabajan en ella”, por lo que el liderazgo debe ser visto como algo separado de la persona. y los roles que una persona puede desempeñar en un momento dado. El liderazgo está en la escuela, no en el director mismo; debes construir tu propio liderazgo. En los últimos años, la dimensión transformacional del liderazgo (rediseñar la organización) se ha combinado con el liderazgo instruccional o educativo (mejorar la educación impartida) para formar un liderazgo centrado en el aprendizaje (estudiantes, docentes y la propia escuela). una organización). Más concretamente, se entiende como un liderazgo que se centra en aprender o aprender (liderazgo para aprender). Esta mirada no es un modelo más de los que desfilan por el liderazgo, sino que expresa una dimensión fundamental del liderazgo en el ámbito escolar, cuya causalidad ha sido constatada en diversas encuestas (Swaffield & MacBeath, 2009). Aprender liderazgo en la práctica involucra al menos cinco principios (MacBeath, Swaffield, & Frost, 2009): abrazar el aprendizaje como una actividad, crear condiciones conducentes al aprendizaje, facilitar el diálogo sobre liderazgo y aprendizaje, compartir el liderazgo y Los resultados son responsabilidad compartida. Crear una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes requiere: promover la colaboración y la cohesión entre los docentes, la conciencia de hacer un buen trabajo y desarrollar una comprensión y una visión de lo que se debe lograr.

La Evaluación Basada en Competencias

La formación por competencias se basa en la combinación de dos corrientes teóricas en la ciencia de la educación: el cognitivismo y el constructivismo. El cognitivismo estudia la forma en que los alumnos adquieren y aplican conocimientos y habilidades (Lasnier, 2000). Por lo tanto, sugiere estrategias de formación que pueden facilitar la construcción progresiva del conocimiento de los estudiantes, teniendo en cuenta sus factores afectivos, cognitivos y metacognitivos. Además, según Tardif (1992), la psicología cognitiva reconoce que tres niveles de procesamiento de la información (afectivo, cognitivo y metacognición) son extremadamente importantes para comprender el aprendizaje. La metacognición es una habilidad compleja que requiere una introspección sobre el propio proceso cognitivo, a través de la observación y la reflexión crítica sobre el propio aprendizaje, por lo que debe dársele una alta prioridad.

La formación basada en competencias también se apoya en el constructivismo porque enfatiza el papel activo del aprendiz como el primer artesano que aprende. Desde esta perspectiva, el constructivismo sostiene que el nuevo conocimiento se adquiere gradualmente al relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo. Asimismo, el constructivismo propone la promoción de la autonomía y iniciativa del aprendiz, proponiendo tareas que sean significativas para él, facilitando el aprendizaje manipulando el material e interactuando con otros, apoyando al aprendiz y dirigiendo su aprendizaje, y finalmente, poniendo al aprendiz en acción para guiarlo en la construcción de su conocimiento. cómo, sabe cómo (Lasnier, 2000).

Este conocido modelo de formación nos permite abordar los desafíos globales que todos enfrentamos y desarrolla personas capaces que entienden sus áreas de especialización, que se unen, que pueden analizar los desafíos actuales y que están listas para comprometerse. Obviamente, si un colegio, departamento o escuela universitaria debe tomar el camino de la formación basada en competencias debe pasar por discusiones a largo plazo entre los miembros del equipo docente.

Tanto los paradigmas como las pedagogías han inducido muchos cambios en la organización de las actividades docentes, los roles respectivos de docentes y estudiantes, y la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, vale la pena tener un núcleo sólido de personas que crean firmemente en construir sobre esta nueva dirección, y con el apoyo de la gerencia.

Desde una perspectiva más pragmática, la cuestión clave para poder adaptar la evaluación en el marco del currículo es cómo desarrollar la formación por competencias en un contexto universitario. Varios autores han hecho sugerencias, incluida la de Tardif (2003). Este autor propone un modelo de desarrollo de la formación por competencias que consta de las siguientes fases:

- 1) Identificar las capacidades que serán consideradas por el plan;
- 2) Determinar el grado de desarrollo de competencias al final del curso;
- 3) Identificar los recursos internos que los estudiantes deben adquirir y movilizar para desarrollar las competencias previstas por el programa.

Rol del Sostenedor

Para comprender los roles y funciones que se esperan de los mantenedores hoy en día, vale la pena revisar varias políticas importantes, aunque ninguna de ellas fue diseñada específicamente para este propósito. En este punto se describen las iniciativas políticas que configuran los perfiles, estándares, competencias y marcos de actuación de los roles electores, así como ejemplos de formación que se brindan a quienes ocupan cargos intermedios. El siguiente cuadro muestra las principales iniciativas legales en orden cronológico de aprobación. Solo el último artículo, la Nueva Ley de Educación Pública, define de manera clara y detallada el rol esperado del partidario, junto con sus atributos y requisitos.

Leyes que reconocen y mencionan la figura del sostenedor de educación en responsabilidades más allá de lo administrativo

Año	Nº Ley	Materias	Referencia al sostenedor	Si aplica a sostenedor público o privado subvencionado
2008	20.248	Subvención Escolar Preferencial (SEP). Subvención adicional para estudiantes que califican de prioritarios.	Cada establecimiento con su sostenedor define su plan de mejoramiento educativo (PME).	Municipales y particulares subvencionados.
2009	20.370	Ley General de Educación. Sistema educativo; proyecto educativo; comunidad educativa; consejo escolar; registro público de sostenedores; Agencia de Calidad de la Educación.	El sostenedor es parte de la comunidad educativa y tiene responsabilidades para con ella más allá de lo administrativo.	Municipales y particulares subvencionados.

Educación.

2011	20.501	Calidad y equidad de la educación. Afecta la educación pública.	Refuerza la lógica de desempeño y orientación a resultados para sostenedores y directores. Decisión de seleccionar directores y jefe de Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) y corporaciones municipales de educación por el Sistema de Alta Dirección Pública (SADP).	Municipales.
2011	20.529	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Relativo a su fiscalización, precisa roles del Mineduc, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación y Consejo Nacional de Educación.	Mandata al Mineduc a definir estándares indicativos de desempeño para sostenedores que serán evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación.	Municipales y particulares subvencionados.

388 NIVEL INTERMEDIO DEL SISTEMA ESCOLAR EN CHILE: NORMATIVA Y VISIÓN DE LOS SOSTENEDORES ACERCA DE LAS FUNCIONES, PREPARACIÓN PARA EL CARGO Y LAS PRÁCTICAS - D. Raczynski, R. Rivero y T. Yáñez

2014	Documento Mineduc	Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sus sostenedores.	Señala que el sostenedor es el responsable de los resultados y la viabilidad del establecimiento. Define seis estándares para el sostenedor (ver Tabla 2).	Municipales y particulares subvencionados.
2015	20.845	Inclusión social. Pone fin al lucro y al copago en la educación y define un sistema único centralizado de admisión escolar.	Fin al lucro y copago afecta al sostenedor particular subvencionado.	Particulares subvencionados.
2016	20.903	Estatuto docente.	Nueva carrera docente. Mentoría a docentes nuevos, responsabilidad del director con apoyo de sostenedor. Afecta los estándares de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores.	Municipales y particulares subvencionados.
(Raczynski, Rivero, & Yáñez, 2019)				
2017	21.040	Ley de Nueva Educación Pública.	Reestructura la educación administrada por los municipios. Creación de la Dirección Nacional de Educación Pública (DNEP) y 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).	Municipales.

Marco Referencial

El Proyecto Educativo de la escuela, ha sido reformulado por la comunidad educativa a fines del año 2018 e inicios del 2019, como producto del análisis y actualización de su ideario Institucional, el cual tendrá una vigencia de 5 años. Este análisis se ha desarrollado en coherencia con los lineamientos de nuestro Plan de Mejoramiento Educativo y el PADEM.

El Proyecto Educativo del establecimiento Municipal Colegio Lo Cartagena, centrará sus esfuerzos hacia la formación integral de nuestros estudiantes, a través de un modelo pedagógico equilibrado de educación a través del cual, los preparará en el ámbito cognitivo, y emocional, en un ambiente familiar de sana convivencia, además de potenciar los talentos artísticos que éstos poseen y disfrutan, fomentando de esta forma los valores respecto a la autonomía y a la tolerancia, esenciales para desenvolverse en la sociedad actual.

El actual establecimiento se encuentra ubicado en Los Alerces N° 560 Lo Cartagena Rengo. Gracias a don Eduardo González, docentes, apoderados y vecinos del sector, logran la compra de un terreno, donde finalmente comienza su construcción, de materiales sólidos (dependencias nuevas) y madera (dependencias antiguas).

Dicho establecimiento, cuenta con Jornada escolar completa diurna, con cursos de Pre-Kínder y Kinder (combinados) y los niveles de Primero a Octavo Año Básico.

Actualmente, quién lidera los procesos de gestión educativa es, don Cristian Romero Silva, director de dicho colegio.

Entorno

Nuestro colegio está ubicado en el sector rural de la comuna de Rengo, en la localidad llamada Lo Cartagena, la cual se encuentra en los alrededores de la comuna.

Es un sector en su mayoría vulnerable, en el cual, podemos encontrar viviendas sociales y campamentos. Dichos campamentos no poseen servicios básicos como luz ni agua.

El 90% de nuestros estudiantes viven el sector de Lo Cartagena y sus familias son de escasos recursos, ya que cuentan con trabajos esporádicos o de temporada.

El Colegio Municipal de Lo Cartagena, se encuentra clasificada con un nivel socioeconómico bajo y cuenta con un 91% de vulnerabilidad y un 75% de alumnos prioritarios.

IDEARIO

Sello institucional

Somos una Comunidad Educativa que se caracteriza por entregar formación integral a sus estudiantes en un ambiente familiar, potenciando sus talentos artísticos, fomentando los valores del Respeto, responsabilidad, autonomía de aprendizaje, solidaridad, tolerancia social.

Visión

Ser una Institución Educativa que prepara a sus estudiantes en el ámbito cognitivo, físico, artístico y emocional para aportar a los requerimientos de la sociedad actual.

Misión

Formar de manera integral a nuestros estudiantes a través de un modelo Equilibrado de enseñanza, para que enfrenten con éxito su trayectoria educativa.

Definiciones y sentidos institucionales

Nuestra institución posee principios de acciones que nacen del sello que nos representa, siendo principios coherentes en todo sentido, puesto que nos permiten direccionar aprendizajes, comportamientos y prácticas institucionales enmarcadas en lo que deseamos ser en el futuro, actuando en coherencia y propiciar el cumplimiento de nuestros objetivos.

PRINCIPIOS

Principio de una Educación Inclusiva

Todos los niño/as pueden aprender cuando se les otorgan las oportunidades de aprendizaje apropiadas y si se planifica el aprendizaje individualizado; se crean equipos de apoyo; se estimulan las capacidades y responsabilidades sociales entre los niño/as; se evalúa el rendimiento en programas de infantes (0 a 5 años); se planifica la transición de una etapa de la educación a la siguiente; se trabaja en colaboración con los padres y otros miembros de la comunidad; se aplican planes de formación del personal y existe responsabilidad por la gestión.

Principios Generales:

- Universalidad y educación permanente
- Calidad de la educación
- Equidad
- Autonomía
- Diversidad
- Responsabilidad
- Participación

Valores

El modelo educativo del establecimiento Colegio Lo Cartagena, se compromete con la promoción de los valores institucionales en la formación de los estudiantes:

Responsabilidad:

Establecer relaciones basadas en el respeto mutuo y la confianza. Tener coherencia entre acciones, conductas y palabras. Asumir sus propios errores. Estar comprometido con la honestidad y la confianza en cada faceta de la conducta.

Empatía:

Capacidad de comprender a los demás e inferir con acierto sus pensamientos, sus estados de ánimo, sus motivaciones y, en general, las razones que explican sus decisiones y formas de actuar.

Compromiso:

Es la capacidad para identificarse y alinear la conducta personal con los valores institucionales. Implica la búsqueda constante de superación y excelencia en la labor por realizar; una constante actualización de los conocimientos y una dignificación permanente de su práctica

Respeto:

Considera al otro solo por ser persona, trato con dignidad y deferencia.

Tolerancia Social:

Es la capacidad de aceptación del otro, el respeto de las ideas, creencias o comportamientos de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.

Ética:

Desempeño orientando a que los estudiantes reflexionen, analicen y evalúen dilemas éticos relacionados con su desarrollo personal.

Perseverancia:

Ser constante y eficiente con el trabajo, aprendiendo de los errores propios.

Resiliencia:

Para afrontar la adversidad y salir fortalecidos.

COMPETENCIAS

Las competencias que el colegio Lo Cartagena quiere desarrollar en sus estudiantes y en toda la comunidad educativa se encuentran:

Trabajo en Equipo:

Implica la capacidad de colaborar y cooperar con los demás, de formar parte de un grupo y de trabajar juntos en pro de un objetivo común.

Manejo de Técnicas Comunicacionales:

Escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas en forma efectiva, exponer aspectos positivos. La habilidad de saber cuándo y a quién preguntar para llevar adelante un propósito. Es la capacidad de escuchar al otro y comprenderlo. Comprender la dinámica de grupos y el diseño efectivo de reuniones. Capacidad de comunicar por escrito con concisión y claridad.

Manejo de técnica de resolución de conflicto:

Enfrentar múltiples situaciones, aprender y aplicar sus conocimientos para buscar, implementar y evaluar posibles soluciones pacífica, lo cual requiere de flexibilidad y apertura a nuevas alternativas no necesariamente conocidas.

Manejo de grupo:

Aplicación de un conjunto de técnicas, procesos y herramientas que emplea con el fin de organizar y coordinar a un grupo de estudiantes para un objetivo común.

Proactividad:

Es la predisposición a actuar y a pensar no sólo en lo que hay que hacer en el futuro. Implica marcar el rumbo mediante acciones concretas, no sólo de palabras. Los niveles de actuación van desde concretar decisiones tomadas en el pasado hasta la búsqueda de nuevas oportunidades o soluciones de los problemas.

Participación:

Implica participar en la organización del ambiente de trabajo, tanto el inmediato como el del entorno. Capacidad de organizar y decidir, así como de aceptar responsabilidades.

Enfoque Educativo

El Colegio Municipal Lo Cartagena y su modelo pedagógico, equilibrado, conductista y constructivista. Su objetivo es, desarrollar en nuestros estudiantes las habilidades propuestas en el marco curricular, promoviendo aprendizaje significativo, logrando ser seres íntegros, en donde puedan desarrollarse en la vida cotidiana.

El rol del/la docente debe ser guía, mediador y orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje y de crecimiento socio- afectivo, aplicando herramientas, habilidades y conocimientos necesarios para la formación integral del alumno en un nivel superior, tomando en consideración la diversidad de las características, necesidades e intereses de los alumnos, a fin de potenciar el desarrollo de los conocimientos y destrezas.

Debe ser capaz de:

- Organizar su planificación dando cuenta de las Bases curriculares
- Impartir asignatura con dominio técnico
- Programar evaluaciones de acuerdo al decreto 67
- Gestionar Ambiente de aprendizaje y Convivencia
- Realizar Tareas colaborativas y de articulación de acuerdo al decreto 83
- Realizar Trabajo formativo con la comunidad educativa
- Realizar Tareas administrativas varias.

EVALUACIÓN

El objetivo de la evaluación es, monitorear el desarrollo y avance de las dimensiones mencionadas en los puntos anteriores y así observar el logro de la misión propuesta.

Los instrumentos a utilizar serán una encuesta de satisfacción y una escala de apreciación de cumplimiento, ésta, dará cuenta la visión que tienen los integrantes de la comunidad educativa respecto del cumplimiento de la misión y del sello institucional.

Esta encuesta se encuentra relacionada con el PME del establecimiento que servirá como indicador de seguimiento para el área de liderazgo. El Proyecto Educativo Institucional, tendrá una revisión en conjunto con nuestro Plan de Mejoramiento Educativo cada cuatro años, sin embargo, éste será revisado de manera sistemática, al igual que los instrumentos de gestión de la escuela.

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

DIMENSIÓN LIDERAZGO

Objetivo Estratégico	Estrategias
Fortalecer la gestión directiva desde la participación y comunicación con todos los estamentos para el beneficio de la comunidad educativa.	- Fortalecer los procesos comunicacionales en los diversos estamentos del establecimiento.
	- Seguimiento y monitoreo de el Plan de Liderazgo, considerando el fortalecimiento de los canales de comunicación.
	- Monitorear y evaluar la participación y comunicación de los procedimientos institucionales de seguridad a los distintos estamentos.

DIMENSIÓN GESTIÓN PEDAGÓGICA

Objetivo Estratégico	Estrategias
Fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes que permita movilizar los aprendizajes de los estudiantes.	- Promover estrategias didácticas efectivas desarrolladas por los equipos de aula institucionalizadas en el Modelo Pedagógico.
	- Seguimiento y monitoreo de las competencias en los docentes que permita generar estrategias didácticas centradas en el Modelo Pedagógico.
	- Monitorear y evaluar la implementación de las prácticas pedagógicas de los docentes presentes en el Plan de Gestión Pedagógica.

DIMENSIÓN CONVIVENCIA ESCOLAR

Objetivo Estratégico	Estrategias
Fortalecer la gestión en convivencia escolar para favorecer el desarrollo integral y emocional de toda la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none">- Asegurar un ambiente organizado, de respeto y valoración institucional que permita fortalecer las relaciones de convivencia.
	<ul style="list-style-type: none">- Seguimiento y monitoreo del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, que considere aspectos de cultura interna, externa y la valoración ético-valórico.
	<ul style="list-style-type: none">- Monitorear y evaluar la participación y comunicación de los procedimientos institucionales de seguridad a los distintos estamentos.

DIMENSIÓN GESTIÓN DE RECURSOS

Objetivo Estratégico	Estrategias
<p>Gestionar los recursos humanos, educativos, didácticos y otros, de forma efectiva que permiten el mejoramiento de los procesos educativos.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Garantizar la adquisición y el uso eficiente de los recursos humanos, materiales y didácticos del colegio, mediante la ejecución de un Plan de Recursos.
	<ul style="list-style-type: none">- Seguimiento y monitoreo del Plan de Recursos Generales, que permita establecer los procedimientos de adquisición de materiales, de recursos didácticos y del personal idóneo para ser parte del establecimiento, que permita atender las necesidades de contingencia nacional.
	<ul style="list-style-type: none">- Monitorear y evaluar la implementación del plan de Recursos en contexto de pandemia.

Diseño y aplicación del instrumento

El instrumento utilizado es una rúbrica de satisfacción que permite extraer las valoraciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, éste se realizó en las siguientes áreas:

Calidad de la educación entregada: en este punto se valora el papel del establecimiento en su conjunto como un sistema en relación con su desempeño y lo que aporta al estudiante.

Gestión pedagógica: en este punto se valoran las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enseñanza y aprendizaje en el aula: las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de la implementación del currículum por competencias en los estudiantes.

Apoyo al desarrollo de 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.

Liderazgo escolar: las políticas administrativas del sostenedor, la formación y el desempeño del director.

Gestión de planificación y resultados: La definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de planificación en marco del currículum por competencias

En la elaboración del instrumento participó el estudiante postulante al grado de Magister.

El instrumento fue aplicado a 13 docentes y Directivos del establecimiento.

Instrumento:

Rúbrica

1. Escala evaluativa para el análisis de la implementación del currículum por competencias.

Describe la implementación del currículum por competencias desde el área de unidad técnica, prácticas docente y apoyo al estudiante

En la siguiente escala se definen los distintos niveles de calidad en que puede estar una práctica de implementación del currículum.

Valor	Nivel de calidad
1	El propósito de las acciones realizadas fue descentralizado para los participantes de la institución educativa e implementado de manera no sistemática.
2	La misión del establecimiento contiene un propósito claro e inequívoco para todos los participantes de la institución educativa, cuyo propósito es sistemático dentro del currículum por competencias
3	La misión del establecimiento contiene una meta clara e inequívoca para todos los participantes de la institución educativa, con un avance sistemático y continuo del proceso subyacente, y orientada a la mejora de los resultados institucionales, que define a la institución o práctica docente.
4	La praxis educativa incluye perfeccionamiento constantemente

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.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El UTP deja dentro de la carga horaria disponibilidad para el dialogo entre los profesionales				
2. El UTP en conjunto con los docentes elaboran un plan de mejoramiento del currículum acomodándolo a su contexto particular				
3. el UTP privilegia la capacitación del currículum por competencia de los docentes				
4. 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.				
5. 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 aprendizaje desde el currículum por competencias.				

6. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido que se encuentre dentro del currículum por competencias.				
7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes elaboren material y evaluaciones en relación con el currículum por competencias				
8. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento del currículum				
9. 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.				

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 la implementación del currículum por competencias 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 competencias a desarrollar.				
2. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza para desarrollar las competencias en los estudiantes				
3. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje por competencias.				
4. Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades y competencias				
5. 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.				

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 desarrollo de competencias.				
2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades y competencias destacadas e intereses diversos				
3. 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.				
4. 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: rol del sostenedor como líder económico y logístico de la comunidad educativa				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El sostenedor define claramente el rol del liderazgo educativo				
2. El sostenedor establece metas claras al director y al jefe U.T.P.				
3. El sostenedor mantiene canales fluidos de comunicación con el director y el equipo directivo: recibe inquietudes, gestiona las peticiones, informa oportunamente				
4. El sostenedor entrega oportunamente los recursos comprometidos procurando la mejora en la educación.				
5. El sostenedor gestiona eficazmente los apoyos acordados resultando en su mayoría abarcadas.				

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 y el currículum.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El director se compromete con el logro del cumplimiento del currículum por competencias.				
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con el currículum por competencias.				
3. El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y curricular del establecimiento				
4. El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes en torno al currículum por competencias.				

Resultados y Análisis

Área Gestión del currículum

- 1.1 Dimensión Gestión Pedagógica
- 1.2 Dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula
- 1.3 Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Área Liderazgo Escolar

- 1.1 Liderazgo del sostenedor
- 1.2 Liderazgo formativo y académico del director
- 1.3 Planificación y gestión de resultados

Para el desarrollo de esta propuesta de mejora se tomaron las puntuaciones menores a 45 las cuales son:

Tabla 1: puntuación rúbrica. Fuente elaboración propia

0-39	40-45	45-52
Baja se requiere intervención	Media se sugiere	Alta se sugiere seguir avanzando en el proceso educativo.

Los criterios con menor puntaje fueron las siguientes:

Gestión pedagógica

6. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido que se encuentre dentro del currículum por competencias.
9. 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.

Liderazgo del Sostenedor

1. El sostenedor define claramente el rol del liderazgo educativo
3. El sostenedor mantiene canales fluidos de comunicación con el director y el equipo directivo: recibe inquietudes, gestiona las peticiones, informa oportunamente.

Propuesta de mejora

De acuerdo con los resultados obtenidos de acuerdo a las encuestas aplicadas, se presentará una propuesta de mejora por área las cuales se consideraron las más debilidades que se evidenciaron en los análisis de los resultados:

Área: Gestión Pedagógica

Objetivo	Acciones	Profesional responsable
Generar espacios de colaboración docente (reuniones de nivel) donde los profesores puedan compartir experiencias significativas y estrategias efectivas, que fortalezcan las competencias docentes y el progreso en el aprendizaje de sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">- Reunión con los docentes.- Revisión de planificaciones.- Retroalimentar las planificaciones con los docentes.- Calendario con docentes participantes en el compartir sus prácticas y vivencias pedagógicas.	Jefe UTP Docentes

Área: Liderazgo del Sostenedor

Objetivo	Acciones	Profesional responsable
Establecer los roles de liderazgo del establecimiento por parte del sostenedor	Respaldar y Empoderar a los miembros del equipo de gestión.	Sostenedor
Realizar comunicación fluida por parte del sostenedor hacia los miembros de la comunidad educativa escuchando inquietudes, gestionando necesidades e informa oportunamente	Generar reuniones periódicas con los miembros del establecimiento educacional, con el fin de escuchar las diferentes necesidades e inquietudes de los integrantes.	Sostenedor Director Docentes Jefe UTP Inspector Encargado de Convivencia

Conclusión

A partir de la revisión y posterior análisis de la rúbrica valorativa, se pueden concluir lo siguiente:

La planificación didáctica es uno de los elementos fundamentales dentro de la práctica docente, debido a la influencia y el impacto que tiene en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, además de ser la base y eje rector del proceso enseñanza – aprendizaje.

Se entiende a la planificación didáctica, como la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza – aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los estudiantes en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios.

La manera en la que el docente estructura la enseñanza, la distribución del tiempo en el aula, las actividades que asigna a los estudiantes para trabajo en el aula, los recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación y sus propias expectativas de la clase son algunas de las perspectivas que hoy en día se consideran como parte de una enseñanza eficaz (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). A esto se suma el andamiaje necesario para que el estudiante construya los conocimientos por apropiación de los contenidos, la práctica para aplicarlos y emplearlos en diversas situaciones.

Es importante impulsar la figura del orientador debido a que, desde la perspectiva de la fuerza laboral, las personas reconocen la calidad de la ejecución de tareas. Ser productivo en un ambiente de trabajo depende no solo del ambiente de aprendizaje de la escuela formal, sino también de también puede aprender de la experiencia en un entorno de trabajo específico. Por la misma razón, se reconoce que los certificados, títulos y diplomas son prueba suficiente de la competencia profesional o profesional de una persona. Estas propuestas se especifican al desarrollar las reglas de competencia, que son los puntos de referencia y estándares para la competencia (Amezola, García, & Castellanos, 2008).

Examinar la preparación de un individuo para un trabajo en particular. Las reglas de competencia se consideran las expectativas de desempeño en el lugar de trabajo se pueden

usar como referencia para comparar el comportamiento esperado. De esta manera, "las normas constituyen un patrón por el cual se puede determinar que los trabajadores son competentes, adquirido de cualquier forma" (Morfín, 1996).

El eje principal de la educación basada en competencias es el desempeño, entendido como "la materialización concreta de los recursos"

El desarrollo de competencias debe validarse en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, entendidos como resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencia), establecen las condiciones bajo las cuales se infiere el desempeño, ambos elementos (estándares y evidencia) son la base para evaluar y determinar la competencia. Por tanto, los criterios de evaluación están íntimamente relacionados con las características de las competencias establecidas (Amezola, García, & Castellanos, 2008).

Ante esto pudimos reflexionar que el establecimiento cumplía con ello.

Bibliografía

- Amezola, J., García, I., & Castellanos, A. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales . *Revista Educar 13 (4)*, 19-26.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México : Noriega.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*.
- Benavides, O. (2002). *Competencias y competitividad*. Mc-Graw Hill.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., & al., e. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte 10*, 7-31.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge y Falmer Press.
- MacBeath, J., Swaffield, S., & Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education, 12(3)*, 223-237.
- Malpica, M. (1996). El punto de vista pedagógico. *Arguelles* , 123-140.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana 4 (4)*, 1-10.
- Morfín, A. (1996). La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencia. *Arguelles* , 8-81.
- Morfin, A. (1996). *La nueva modalidad educativa. Educación basada en competencias*. México : Noriega.
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OCDE.
- Raczynski, D., Rivero, R., & Yáñez, T. (2019). NIVEL INTERMEDIO DEL SISTEMA ESCOLAR EN CHILE: NORMATIVA Y VISIÓN DE LOS SOSTENEDORES ACERCA DE LAS FUNCIONES, PREPARACIÓN PARA EL CARGO Y LAS PRÁCTICAS . *Calidad en la Educación N°51*, 382-340.
- Rué, J. (2007). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, Num. Monograf. 1*.
- Stoll, L., & Louis, K. (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth, and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

- Stoll, L., & Temperley, J. (2011). *Stoll, L. y Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. OCDE.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2009). Researching leadership for learning across international and methodological boundaries. *Ponencia presentada en el congreso de la American Educational Research Association, Denver, CO*.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2009). La Reforma Educacional en el punto de quiebre. . En C. Bascuñan, *ás acá de los sueños, más allá de lo posible. La Concertación en Chile* (págs. 299-341). Santiago : LOM.
- Weinsten, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales 117*, 123-148.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.