



TRABAJO FINAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAGISTER PROFESIONAL EN
EDUCACION, MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACION BASADO EN
COMPETENCIAS

**DIAGNOSTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA
FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO
PEDAGOGICO, LA GESTION CURRICULAR Y LA GESTION DE
RECURSOS DEL LICEO BICENTENARIO POLITÉCNICO OSCAR
BONILLA BRADANOVIC DE LA COMUNA CABRERO, REGIÓN DEL
BIO BIO.**

Nombre del Candidato a magister: Katerinne Jasminne Villagrán Chávez

Nombre del tutor guía: Marlenis Martinez

Nombre del tutor metodológico: Rocio Soledad Riffo San Martín

Enero, 2023

ÍNDICE

Portada	N°1
Índice	N°2
Resumen	N°3
Introducción	N°4
Marco teórico	N°5-22
Marco Contextual	N°23- 25
Elaboración y aplicación de instrumento	N°26-36
Análisis de los resultados	N°37-47
Propuestas de Mejora	N°48- 51
Conclusión	N°52
Bibliografía	N°53

RESUMEN

Un buen diagnóstico en una unidad educativa nos puede brindar herramientas necesarias acordes para mejorar en todos los ámbitos necesarios para que nuestros estudiantes desarrollen sus potencialidades de manera integral y que les ayude en todo ámbito de sus vidas, para que esto resulte es necesario mejorar las practicas debilitadas y reforzar las que si dan resultados, este trabajo no puede ser dividido por los distintos estamentos involucrados en la unidad educativa, si no que un trabajo en comunidad, incluyendo las familias, el entorno socioeducativo, el sostenedor y apoyarse fielmente de las redes de apoyo que se han formado a lo largo del tiempo.

Es necesario que todos en la unidad educativa realicen un análisis de sus prácticas, empezar por lo básico y conocer principalmente el significado de una formación basada en competencia, manejar los principios para replicarlos en la unidad educativa en forma eficaz, más aún al hablar de un liceo técnico profesional que igual es medido por los logros de los estudiantes en aquellas pruebas estandarizadas entregadas por el ministerio de educación.

Un líder positivo mantiene una actitud de aprecio e interés, pone foco en las fortalezas del individuo y trata de generar situaciones estimulantes que potencien su desarrollo, intenciona y permite espacios para que el equipo descubra y utilice sus propios recursos con libertad y confianza y también con rigor y disciplina; crea un ambiente exigente y proclive al reto alcanzable con libertad, respeto, cordialidad y disciplina. Alinea y potencia con sus propias expectativas las de cada integrante del equipo para favorecer el éxito, el crecimiento del equipo y el desarrollo de personalidades; reforzando su confianza, motivación y eficacia. Entonces ¿generar un clima de altas expectativas en nuestra comunidad educativa pueden llevarnos a llegar más allá de lo que esperamos?, después de esta breve revisión conceptual podemos afirmar que si la conducta futura de éxito o fracaso está determinada por las emociones y expectativas que surgen de las dimensiones de las atribuciones causales, podemos decir que generar una cultura de altas expectativas en el equipo directivo, docentes, estudiantes, padres y apoderados, podría llevarnos claramente por el camino de la mejora continua.

No es una tarea fácil, pero iniciar este proceso ayuda a consolidar los aprendizajes de los estudiantes y más aún cuando los estudiantes logren la autonomía y compromiso con su proceso de aprendizaje, podremos decir que el trabajo del docente será mucho más fácil de realizar, ya que será solo un mediador entre las problemáticas, aprendizajes y el estudiante quien cambiará a ser el agente principal en este proceso.

INTRODUCCIÓN

El propósito del trabajo de grado realizar un diagnóstico y propuestas de mejora de las áreas de formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos del establecimiento la cual nos entregará conocimientos de carácter formativo- investigativo mediante la elaboración y aplicación en terreno de un instrumento la cual permitió diagnosticar las áreas mencionadas aplicadas en el establecimiento educacional técnico profesional de carácter municipal en la cual trabajamos.

El siguiente trabajo busca fortalecer y contribuir a las deficiencias encontradas en la investigación de una manera creativa, sistemática, de fácil aplicación a los objetos de estudio o campos de acción.

Dentro de la estructura del trabajo Ud. Encontrará lo siguiente:

- Marco teórico
- Marco contextual
- Elaboración y aplicación del instrumento de evaluación
- Análisis de los resultados
- Propuestas de mejora

MARCO TEORICO

FORMACION BASADA EN COMPETENCIA

En el marco del análisis de la formación por competencias, los especialistas que enmarcan su análisis en esta temática (Levy-Leboyer, 1997; Alavi y Leidner, 2001; Friesl et al., 2011; Bustamante et al., 2012; Pérez, 2014; Castro, 2014; Cejas et al., 2017), han puesto de manifiesto el significado de estas, argumentando que las competencias no provienen de un único paradigma, sino que ha ido conformándose con aportes diversos que derivan de diferentes ámbitos teóricos (filosofía, psicología, lingüística, sociología, economía y formación laboral) siendo así la fortaleza del concepto y sus aplicaciones en el ámbito social, empresarial, académico y científico.

Para Bustamante et al. (2012:28), la palabra competencia es asumida como un concepto “re-contextualizado que se ha ido transformando, en base a los significados que originalmente se han proporcionado en diferentes contextos”, sin embargo, el concepto ha sido entendido como aquel que tiene muchas dimensiones, determinándose su significación desde los diversos ámbitos tales como el educativo, laborales, culturales, sociales y más aún en la gestión humana. El mencionado especialista determina que la formación por competencia implica aquel proceso que identifica el desempeño idóneo de una persona en su actividad laboral, logrando así el desarrollo de las destrezas, habilidades y conocimientos que deben estar articulados con el aprendizaje desde la escuela y la demostración de los mismos en el puesto de trabajo.

Por tanto, el uso de los diversos contextos sociales, educativos y laborales depende de muchos significados. Para Tobón (2012), el uso puede aplicarse por ejemplo a:

- a. La competencia como autoridad, la cual hace referencia al poder de mando que puede tener un determinado cargo.
- b. La competencia como proceso de capacitación, refiriéndose a las responsabilidades y actividades que debe desempeñar toda persona en un determinado puesto de trabajo.
- c. Las competencias como idoneidad, haciendo énfasis al calificativo de apoyo o no apto para el desempeño profesional.

d. La competencia como rivalidad, la cual se expresa en un eje esencial como es la necesidad de que toda persona pueda sobresalir en la producción de bienes y servicios sobre otras en determinados aspectos.

e. La competencia entre personas, la cual hace referencia a la lucha de empleados entre sí, para sobresalir en su desempeño y buscar mejores alternativas.

f. La competencia como requisito para el desempeño de un puesto de trabajo, refiriéndose a las habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, valores y actividades en un candidato determinado.

g. Competencia como actividad deportiva, a modo de un factor de calidad sustantivo en las personas.

A tenor de lo expuesto, los autores de este artículo hacen énfasis que la temática de formación por competencia posee diversas aplicaciones, con el fin de adquirir conocimiento continuo dado que supone la alternancia entre el trabajo y el estudio, lo cual permite con ello que las personas cobren mayor valor para las organizaciones pues son capaces de demostrar su desempeño. En este sentido, las competencias adquiridas (compromiso, ética, valores, toma de decisiones, liderazgo, empatía, creatividad) por las personas, demuestran su capacidad de trabajo en el ámbito de las competencias y la capacidad cognitiva en diversas situaciones.

No obstante, las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación, que refuerza la orientación hacia la práctica o el desempeño tomando como punto de referencia el perfil profesional, frente a una orientación concebida como el conocimiento, construyendo así una aproximación pragmática al ejercicio profesional (Cejas y Grau, 2008; Martínez, 2010; Gutiérrez, 2014; Cuesta, 2018).

2. El saber ser, el saber conocer y el saber hacer

Se refiere a los resultados esperables en función de las acciones de formación, que derivan directa e inmediatamente de esta última. Aun cuando existe una extensa bibliografía respecto a los objetivos de la formación, se exponen tres dominios básicos para una mayor comprensión de los objetivos de la misma, los cuales identifican lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psicomotor, los cuales están íntimamente relacionados – siguiendo los especialistas citados con antelación- determinándose los siguientes factores:

- Los Conocimientos- Saber.
- De Las Competencias- Saber Hacer.

· De Las Actitudes- Compromiso Personal.

Estos tres componentes están alineados a la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990); a la recomendación 195 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual responde a las exigencias del informe de Delors (1996), dado que estos informes mundiales tienen en común la necesidad de responder a los requerimientos actuales del mundo del trabajo y de la educación en materia formativa. El informe de Jacques

Delors “La educación encierra un tesoro” (1996), destaca cuatro pilares fundamentales de la educación que tiene que ver con la formación:

- Aprender a conocer: Dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer su propio aporte a la sociedad.
- Aprender a hacer: Lo cual significa que se debe aprender para hacer cosas y se debe preparar al futuro profesional, conocimientos que agregan valor a la sociedad.
- Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes: Esto implica que no será posible comprender las acciones de uno mismo sino se aprende a conocer al otro, para ello hay que intentar romper con la diversidad y crear más igualdad.
- Aprender a ser: Es el desarrollo total y máximo posible de cada persona.

Ante estas premisas fundamentales, se establece los tres pilares primordiales para el logro de un desempeño idóneo a través de la actividad formativa, los cuales hacen referencia a lo mencionado con antelación, el Saber Ser- El Saber Conocer- y el Saber Hacer. La combinación de estos saberes permite garantizar los resultados de la formación, teniendo en cuenta para ello los criterios hacia el logro de las acciones formativas entre las que se destacan:

- a. Relevancia, la cual hace referencia que los objetivos que se pretenden conseguir y merezcan los esfuerzos que se invertirán en su logro.
- b. Claridad, la cual hace referencia a la claridad de formulación, que no debe vincularse a la exclusiva concepción conductual de los objetivos.
- c. Posibilidad de evaluación, la cual se refiere a la aplicación de pruebas inmediatas y objetivas.

Es de recordar que los objetivos del proceso formativo por competencias estipula claramente los logros que se desean alcanzar, y que son los motivos por los que se diseña el plan de formación. Los objetivos deben basarse en la productividad, calidad, planificación de los recursos humanos, moral, compensación indirecta, salud, seguridad, presencia y desarrollo personal.

3. La formación profesional como instrumento clave de las competencias en el campo laboral

Los esquemas organizativos y conceptuales de la formación profesional han sido rebasados por las nuevas tendencias de la organización del trabajo, así como el surgimiento de las nuevas demandas hacia los trabajadores más cualificados y aquellos que requieren ser reconvertidos profesionalmente y que se hacen más evidente en el mundo laboral. Partiendo de la recomendación 117 de la OIT (1963), la cual establece que la formación profesional es un proceso que permite preparar o readaptar al individuo para que ejerza un empleo, inicial o no, en una rama cualquiera de la actividad económica, destacando algunas consideraciones que, a modo de ver de otros tratadistas del tema de la formación versus el empleo, identifican su alcance e incidencia en ambas condiciones. Igualmente, la recomendación 195 de la OIT (2004), la cual hace énfasis en la educación, formación y aprendizaje permanente.

Para Tobón (2012), la formación profesional por competencia es concebida como aquella acción de suministrar a una persona o grupo, información y entrenamiento preciso para conocer-aprender a realizar y desempeñar una determinada actividad laboral. También es posible comprenderla como aquellas acciones formativas que van dirigidas a la mejora del desempeño, comprendido como aquel proceso que permite la preparación de una persona para ejercer una determinada actividad o profesión, garantizando el desarrollo continuo desde la educación inicial hasta el nivel profesional, permitiendo a los desocupados adquirir un empleo para ingresar al campo de trabajo.

Es posible comprender desde esta perspectiva, que hoy se exigen trabajadores de alto desempeño, considerados como aquellos cuyo puesto de trabajo demuestra el desarrollo de sus competencias y ejecutan su actividad laboral efectivamente.

Las sociedades del conocimiento cada vez más fundamentan su éxito no en el capital financiero sino en el capital humano, los puestos de trabajo demandan de las personas una mayor capacidad de innovación y diferenciación. Esta capacidad de diferenciación depende en gran medida de los componentes profundos de las capacidades, aptitudes emocionales, y una educación por competencias, cuyo valor agregado es precisamente garantizar el desempeño y la mejora en los procesos de aprendizajes.

La mayoría de las veces, la práctica de la formación por competencias se percibe solo en el ámbito de cursos; sin embargo, luego de ser éstos dictados y/o ofrecidos no se le da seguimiento sistemático al instruido, por lo tanto, la acción no se divisa, debilitando

así el proceso. Para corresponder al saber ser, el saber conocer y el saber hacer, es necesario concebir las experiencias diversas tanto en lo empírico como en lo novedoso del sistema por competencias, teniendo en cuenta los objetivos estratégicos, planes y las capacidades que puedan demostrar las personas en su puesto de trabajo.

Igualmente, a través de la formación por competencia se apuesta por una mayor producción con mayores resultados y en consecuencia asociada a la formación, probando así incrementar la eficiencia, obteniendo de la persona un alto grado de satisfacción en base a su desempeño.

4. Metodología

Tomando en cuenta los aportes de Namakforoosh (2014); Vieytes (2014); Paramo (2016) y Samaja (2016), se asume el método de la explicación (o comprensión) científica, que se deriva de la teoría consultada en una investigación de tipo documental. En este sentido, se sostiene que toda investigación científica espera que produzca no solo una descripción de aspectos particulares del objetivo de estudio, sino además la explicación y/o comprensión de aspectos que conlleva al abordaje sistemático de lo que se ha tratado.

Se inscribe y se desarrolla el estudio develando a través de la tipología de investigación documental, los conocimientos que fueron el resultado de las técnicas que giran en torno a la revisión bibliográfica, pertinente y actualizada, estableciéndose con ello una interpretación del tema, adecuándose al contexto base del propósito que se planteó.

De esta manera se desarrolló un marco teórico/epistémico con teorías que describen y explican al objeto de investigación en el sistema de relaciones, presentados en torno a la formación por competencia, atendiendo con ello el acercamiento a las teorías de los autores clásicos del área de conocimiento, que al mismo tiempo sustentaron en el estudio los planteamientos de los autores contemporáneos.

¹ García, B., J. Loredó y G. Carranza, Análisis de la Práctica de los Docentes: Pensamiento, Interacción y Reflexión, <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>; ISSN: 1607-4041, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial, 1-15 (2008)

LIDERAZGO PEDAGOGICO

Para el logro de la calidad educativa influyen muchos factores, algunos relacionados con el entorno cultural, social y económico de los estudiantes; sin embargo, hay otros elementos de gran relevancia dentro de las escuelas que también influyen en tal objetivo. Es el caso de la gestión y el liderazgo que ejercen los directores, siendo su participación un elemento fundamental cuando se quiere lograr una educación de calidad. Sobre esto Freire y Miranda (2014) afirman que algunas condiciones al interior de las escuelas también muestran asociaciones importantes, como es el caso de la gestión del director, que sin duda tendría efectos sobre el aprendizaje.

Sin embargo, cabe mencionar que a pesar del importante papel del director (Fernández y Hernández, 2013) sostienen que tanto docentes y gestores de las escuelas no cuentan con la suficiente formación para trabajar en los nuevos contextos en los que se desenvuelve la sociedad de este siglo.

Ahora bien, sobre el tema de investigación, (Bolívar, López y Murillo, 2013) señalan que por mucho tiempo la dirección escolar no fue vista como la responsable de los resultados de aprendizaje de los alumnos, siendo esta una responsabilidad individual del profesor. Esta visión se ha ido transformando para conectar el liderazgo de los directores escolares con el aprendizaje de los estudiantes, esta conexión se da a través de los docentes.

Con relación a lo antes señalado en el (Marco del buen desempeño directivo 2014), se ha sostenido que, dentro de la escuela, los directivos son el segundo factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes, siendo un elemento clave en la calidad educativa.

Refuerza esta idea la afirmación de que «numerosos directores se han visto desplazados del rango de funcionarios más o menos visibles al de responsables de la primera línea de éxito educativo en el seno de la escuela» (Escamilla 2006: 32).

El rol que tiene el director es fundamental para lograr los cambios necesarios para conseguir la calidad educativa; en concordancia con ello (Anderson 2010) afirma que la calidad del liderazgo directivo es altamente significativa para la calidad de las prácticas docentes y en la calidad de los aprendizajes.

Refiriéndose a los directores se sostiene que «Estos líderes funcionales, orientados en lo pedagógico, tienen su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los alumnos y alumnas de los centros educativos» (Rodríguez-Molina 2011: 255).

Según Bolívar (2010) el impacto de un líder eficaz es más evidente en escuelas más vulnerables, como aquellas situadas en comunidades de mucha pobreza, escasos recursos o geográficamente aislados.

Sobre la influencia del director en el aprendizaje, (Weinstein 2009) afirma que un liderazgo directivo incorrecto puede llevar a una disminución del aprendizaje de los alumnos, afectando seriamente a las escuelas en su calidad (Citado en Muñoz y Marfán, 2011).

En concordancia con ello, se ha afirmado que el efecto del director es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas (Bolívar 2007: 2).

En relación a ello, se considera que el liderazgo aparece como la segunda variable de importancia después de la clase, a saber, sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo» (Uribe 2010: 305).

Sobre la relación entre el liderazgo educativo o pedagógico y el aprendizaje, (Medina y Gómez 2014) afirman que el trabajo mancomunado entre los líderes escolares y el equipo docente impactarán en la calidad de los resultados escolares y así como en la sostenibilidad de la escuela.

Desde el plano normativo, en el artículo 55° de la Ley Nro. 28044, Ley General de Educación, señala que

“El director es la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo”.

A pesar de estas múltiples funciones que normativamente se ha asignado al director, tradicionalmente ha desempeñado un rol meramente burocrático y prioritariamente administrativo, centrado en lo formal; con una actitud muy alejada y por encima de la labor pedagógica. Al respecto, en una investigación sobre los directores escolares, se concluye que la mayoría de ellos relacionan su rol de manera prioritaria con la mejora de la infraestructura escolar. Entre otras actividades se sostiene que «resolver problemas, llenar formas, entregar formatos a los superiores, dar seguimiento a las peticiones. A lo que concluye señalando que no se hace mención a su relación con el docente, esto denota una separación de roles entre los directores y los docentes pareciera que no existe una intersección en lo que respecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje» (Zorrilla y Pérez 2006: 122).

Al respecto, en «El pasado se premiaba a los líderes educativos por una gestión técnica eficiente de las escuelas o de los sistemas en la actualidad, un liderazgo educativo orientado a cumplir cualquier objetivo que no sea el aprendizaje escolar es, cada vez más, percibido como ilegítimo e inefectivo» (Leithwood 2009: 19).

Dentro de la escuela encontramos a los principales actores educativos que influyen en el aprendizaje: el director y los docentes. Sobre el docente (Martinic 2002) sostiene que las escuelas más eficaces son aquellas en las que existe una buena relación entre profesor y alumno; y entre directores y docentes (López, 2010).

Del mismo modo (Marina 2015) sostiene que los buenos resultados educativos son resultado de la calidad del personal docente, de ahí que los estudiantes con docentes con alto desempeño lograrán avances más rápidos que los alumnos con docentes con bajo desempeño.

Son competencias relevantes de los docentes la planificación y preparación de la enseñanza; creación de ambientes propicios para el aprendizaje; la enseñanza propiamente tal y la evaluación; reflexión sobre la propia práctica docente y las tareas y responsabilidades profesionales» (Assaél y Pavez 2008: 48). Sin embargo, muchas de estas acciones individuales pueden verse no aprovechadas si las condiciones y la organización dentro de la escuela no están dadas.

A partir de la doctrina citada en los párrafos precedentes, podemos sostener que el rol del docente es primordial para el logro del aprendizaje de los estudiantes y es importante tener en cuenta que muchos de sus resultados están relacionados a las acciones que realiza el director como líder pedagógico de la escuela.

GESTION CURRICULAR

Asegurar coherencia entre lo establecido y lo implementado en la sala de clases para el aprendizaje de los estudiantes, está en la línea de lo analizado en los marcos anteriores. La gestión curricular media entre el currículum establecido y el enseñado, para lo cual plantea la necesidad de directivos y docentes que discutan los sentidos del currículum, compartan las experiencias docentes acerca de la planificación y la enseñanza, y supervisen y acompañen a los docentes y estudiantes. En términos generales, se entiende la gestión pedagógica curricular como el conjunto de procedimientos que permiten llevar a cabo el currículum desde la objetivación (currículum prescrito), considerando su adaptación hasta la realidad educativa y lo que sucede en la sala de clases (Zabalza, 2000).

Tradicionalmente, estas funciones son asumidas en los establecimientos educacionales por el Jefe de UTP (Mansilla & Miranda, 2011). Precisamente, entre las responsabilidades que debe asumir este cargo se cuentan: asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, y realizar seguimiento de los procesos curriculares (Carbone, Olgún, Ostoic, & Sepúlveda, 2008). Del mismo modo, (Volante et al., 2015 p.97) han definido la gestión curricular como:

“...El conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes”.

El referido autor introduce, además, el concepto de “alineamiento curricular”, entendido como la relación de coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido, distinción que proviene de los estudios comparativos internacionales sobre los factores atribuidos a los logros de aprendizaje de los estudiantes (Porter & Smithson, 2001). Plantea que se necesita, desde la gestión curricular, la medición de la brecha entre el currículum establecido, el enseñado y el aprendido por los estudiantes. (Marzano 2003), resume los siete pasos para la gestión curricular (p.98):

- 1.- Identificar y comunicar los contenidos considerados esenciales para todos los estudiantes
- 2.- Asegurar que los contenidos esenciales sean entregados en el tiempo necesario y programado para su enseñanza.³
- 3.- Secuenciar y organizar los contenidos esenciales de forma tal que los estudiantes tengan reiteradas oportunidades de aprenderlos
- 4.- Asegurar que los profesores del nivel se focalicen en estos contenidos esenciales durante sus sesiones de clases.
- 5.- Proveer estrategias y recursos para proteger el tiempo de enseñanza de los contenidos esenciales.
- 6.- Proveer retroalimentación y tiempo recuperativo para asegurar el aprendizaje de los contenidos esenciales en los estudiantes que requieren de soporte adicional.
- 7 Distribuir la información entre los diversos agentes que están comprometidos con el dominio de los contenidos esenciales en todos los estudiantes.

El propio Volante et al. (2015 p. 105) propone un modelo de gestión curricular resultado de la investigación llevada a cabo por él y su equipo. Define el problema de la gestión curricular como:

“Proceso de toma de decisiones y ejecución de prácticas que buscan asegurar que el currículum prescrito sea efectivamente aplicado y que el máximo de estudiantes del grupo objetivo (establecimiento, nivel, curso, etc.) adquiera el dominio de los aprendizajes definidos como claves para un determinado segmento de tiempo escolar”.

A partir de la idea de que el currículum enseñado y aprendido es una variable, la atención del colegio debiese estar puesta en las decisiones para generar oportunidades de aprendizaje de calidad a los estudiantes en la escuela o liceo.

³ Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

ELABORACION, VALIDACION Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.

Así como la metodología es esencial a la hora de desarrollar una clase para un docente, igual de esencial es que éste pueda evaluar correctamente los aprendizajes que ha adquirido su estudiante y el progreso de éstos, pues si las dos no van de la mano, como se diría coloquialmente, “la mesa queda coja”, pues una de sus patas no está al mismo nivel y el trabajo se vuelve deficitario.

A raíz de la premisa recién planteada es que a nivel mundial variados expertos de distintas nacionalidades ha volcado su preocupación en los últimos años en definir criterios para establecer un conjunto de “buenas prácticas” que se deben tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una evaluación en el campo educativo. Desde este trabajo es que surgieron una serie de criterios para desarrollar una “buena evaluación” que se presentarán a continuación.

Validez

La validez Según Hernandez et al. (2014) en términos generales, se refiere “al grado en el que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p.200)

Este concepto se relaciona con el desarrollo del proceso evaluativo y se determina como “un juicio valorativo holístico e integrador que requiere múltiples fuentes de evidencia para la interpretación del constructo evaluado, ya que intenta responder a la pregunta “¿qué inferencias pueden hacerse sobre la persona basándose en los resultados del examen?” (Sánchez, 2018, pág. 9)

Se debe dejar en claro, eso sí, que un instrumento evaluativo en sí mismo no es válido, pues la validez tiene que ver con el objetivo que persigue y a la correcta interpretación de los resultados que éste arroja. De lo contrario la evaluación carece de toda validez. Por ello, se dice que ésta última no es una característica intrínseca de un instrumento (prueba, rúbrica, etc...), sino más bien del significado que le damos a sus resultados y si estos reflejan la realidad con respeto a la adquisición y el progreso de los aprendizajes de los estudiantes. También en las últimas décadas el trabajo de algunos investigadores en educación se ha centrado en fijar las denominadas fuentes que nos permitan establecer una validez en la evaluación del aprendizaje. Éstas son las siguientes:

Contenido

Este punto se relaciona con algo básico que debe tener un instrumento para ser validado que es una tabla de especificaciones, sumado al proceso que se llevó a cabo para construirlo. Estas últimas están asociadas con la conceptualización de los temas, la correcta elaboración de los enunciados del instrumento para que las preguntas no resulten confusas y el estudiante pueda responderlas sin dificultad, etc... Procesos de respuesta: Este elemento se refiere a la que la revisión del instrumento evaluativo debe realizarse exhaustivamente para que éste pueda arrojar datos confiables para su posterior análisis. Esto se hace para que las fuentes de error que se pueden asociar con la administración del examen hayan sido controladas en la medida de lo posible. Por ejemplo, el control de calidad de la elaboración del examen, la validación de la clave de la hoja de respuestas utilizada o el control de calidad del reporte de los resultados” (Sánchez, 2018, pág. 11)

Estructura interna: Esta fuente guarda relación con el proceso de control de calidad que se debe realizar a un instrumento evaluativo, pues está vinculado a los aspectos estadísticos de éste último y de los ítems y preguntas que lo conforman. En este punto es que cobran relevancia aspectos tales como el funcionamiento de los distractores en las preguntas de opción múltiple, el análisis estadístico de reactivos elaborados, etc... Relación con otras variables: Esta fuente está asociada a los resultados que puede obtener un estudiante frente al desarrollo de un instrumento evaluativo y la “correlación estadística entre los resultados obtenidos por medio de una prueba con otra medición de características conocidas.”(Sánchez, 2018, pág. 12).

Esto se refiere a las variables que pueden existir, por ejemplo, cuando se comparan los resultados de las evaluaciones parciales de una asignatura con la evaluación de nivel que se realiza al final del ciclo. Con ello, podemos corroborar cuáles son los progresos reales en los aprendizajes de los estudiantes. Consecuencias: Esta fuente se relaciona -como lo dice su nombre- a las consecuencias que se producen en el estudiante producto del puntaje obtenido de la evaluación aplicada y esto asociado a las decisiones que se toman a raíz del resultado recién mencionado. Evidentemente esto siempre estará ligado a los efectos que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, de esto ocurre cuando un colegio decide que el puntaje de corte para aprobar una evaluación sea equivalente a un 60% del logro sobre la puntuación total de ésta. Lo cual traerá como consecuencia que un grupo determinado de estudiantes bajo este criterio apruebe un examen o lo repruebe.

Confiabilidad

Este concepto, dentro del ámbito de la evaluación educativa, posee un significado que está muy distante al que le damos en la vida cotidiana, pues éste se constituye como un término netamente técnico dentro de su temática. Se habla de confiabilidad cuando existe una “consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas en ocasiones diferentes o con diferentes conjuntos de preguntas equivalentes, es decir, la reproducibilidad de la prueba” (Downing, 2004, pág. 64). De lo recién señalado se desprende que este es un término eminentemente estadístico, por ello está asociado a lo que se denomina -en términos técnicos- coeficiente de correlación. Esto quiere decir que un estudiante para poseer una correlación óptima debe alcanzar –en términos numéricos- un 1.0. Por el contrario, sino existe correlación alguna su resultado - numérica hablando- será de un cero. A raíz de lo recién expresado es que se dice que “mientras más alta es la cifra de confiabilidad, generalmente es mayor su peso como evidencia de validez. La cifra de confiabilidad suficiente para aceptar los resultados de un proceso de evaluación depende del propósito de la misma.” (Sánchez, 2018, pág. 14). Para concluir este punto, cabe aclarar que, si bien es cierto que validez y confiabilidad se constituyen como “una pareja virtuosa” para la evaluación educativa, éstas no siempre van de la mano.

Justicia y equidad

Este concepto se relaciona con uno de los temas que más tensión ha causado entre los expertos en evaluación educativa a nivel mundial, pues trae consigo una fuerte carga ideológica acerca de lo que entendemos por educación. Esto ocurre porque uno de los principios básicos instaurados desde el siglo XX en adelante en educación dice relación con el sentido social que debe tener ésta y como debe ser una fuerza transformadora, un motor de avance para la sociedad, especialmente para los sectores más vulnerables de ésta. Esto que acabamos de señalar, no está ajeno a la forma en que los docentes deben evaluar, pues la evaluación y los instrumentos de los que se vale ésta, deben ser un reflejo de la justicia y equidad que tanto se ansía por algunos sectores. Es esto último es lo que genera la gran polémica, ya que para que esto ocurriese en lo ideal se debería promover una evaluación centrada en lo formativo, teniendo claro que las utilidades de los instrumentos se debieran individualizar. Sin embargo, lo que ocurre en la realidad educativa es completamente a la inversa, ya que lo que prima son “los exámenes estandarizados en gran escala –que por necesidad se aplican y analizan en contextos altamente controlados para que cada estudiante se enfrente al mismo reto en

igualdad de condiciones—, por definición, tratan a todos los estudiantes de la misma manera.” (Sánchez, 2018, pág. 14). Para concluir este punto, resulta esencial mencionar que para lograr desarrollar este aspecto en plenitud es urgente un cambio de paradigma educativo a nivel mundial.

Equivalencia

Este término está directamente referido a que las evaluaciones educativas deben brindar puntuaciones o decisiones equivalentes, no importando si se aplican en diferentes espacios o tiempos. Esta ansiada equivalencia en la evaluación es algo muy complejo de conseguir, pues se asocia a procedimientos estadísticos sofisticados, que mu y pocos docentes dominan y que se relacionan con las denominadas metodologías de “igualación” de instrumentos. Una de las formas más comunes para desarrollar este concepto se asocia a la utilización de lo que se conoce con el nombre de “reactivos ancla” (preguntas con un grado de dificultad similar y comportamiento estadístico bien documentado) en un porcentaje de reactivos de cada versión del examen. Es evidente que para desarrollar esta compleja tarea se requiere de un equipo de profesionales altamente calificados, de lo contrario este principio no podrá ser alcanzado.

Factibilidad y aceptabilidad

Este aspecto se asocia a principios básicos que debe poseer una evaluación, especialmente la educativa, como lo son el ser prácticas, realistas y apropiadas a las circunstancias del contexto. Cuando se habla de esto último, se deben tomar en cuenta todos los elementos que la componen como lo son la infraestructura de que se dispone, los recursos humanos que se tienen y el capital financiero del que se dispone en una institución educativa. Esto es fundamental, pues si se descuida alguno de estos factores, se corre el riesgo de planificar evaluaciones que luego no podrán llevarse a cabo.

Efecto catalítico de lo evaluativo

Este concepto se asocia a la importancia que tiene en lo educativo-especialmente en la evaluación es este caso- el denominado efecto “catalítico”, es decir, en la capacidad de que las decisiones tomadas en evaluación puedan influir en los demás profesores de un determinado contexto. Esto se refleja en el

siguiente ejemplo, Si un profesor comienza en la asignatura de Matemáticas a utilizar pruebas de selección múltiple, esto puede tener un “efecto cascada” en los otros docentes de la misma disciplina y -tal vez- comenzarán a realizar lo mismo. En cambio, en la asignatura de Historia y Geografía un profesor

empezará a usar rúbricas como instrumentos de evaluación provocando -tal vez- un efecto similar al caso anterior.

Clasificación de los tipos de evaluación

En los últimos años, el estudio del tipo de evaluación aumentado considerablemente y al igual que cuando hablamos del concepto y sus transformaciones con el correr de los años, éste es otro tema polémico dentro del ámbito evaluativo. La clasificación que se propondrá a continuación y su conceptualización, integra los tipos de evaluación que representan un mayor consenso entre los especialistas a nivel internacional.

Ordenadas según su función:

Éstas se centran en las funciones que se le pueden atribuir a la evaluación. Existen autores que señalan que existen muchas de ellas. Sin embargo, no referiremos a los dos grandes tipos, las cuales son a menudo escuchadas en los colegios y siempre genera ruido los alcances de ambas. Éstas son las evaluaciones de carácter sumativa y formativa. Cabe señalar que, a pesar de todos los estudios que se han realizado al respecto, aún existe un alto grado de confusión entre ambas. Por ello, es uno de los principales investigadores en la materia a nivel mundial utiliza la siguiente metáfora para explicar la diferencia entre ambas: “cuando un cocinero prueba la sopa, está haciendo ‘evaluación formativa’, y cuando es el invitado quien la prueba, esa es una ‘evaluación sumativa’. Se trata de entender que, en el primer caso, la evaluación se concibe como parte de un proceso de cambio que aporta información que contribuye a cambiar al evaluando, todavía en proceso de desarrollo. Mientras que, en el segundo, ésta centra sus esfuerzos en medir los efectos del evaluando.” (Stake, 2006, pág.43).

Evaluación sumativa:

Este tipo de evaluación, se utiliza para la valoración de productos o procesos que han sido terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje) y decidir si el resultado permite que un estudiante sea aprobado o reprobado según el nivel cuantitativo de logro alcanzado de sus aprendizajes. Evidentemente y acorde a su naturaleza, este tipo de evaluación se sitúa al

final de un proceso y Permite tomar medidas a medio y largo plazo en relación con los aprendizajes de los estudiantes.

Evaluación formativa:

Este tipo de evaluación, se utiliza para la valoración de los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden ocurrir. Su principal objetivo es la obtención fidedigna de datos a lo largo del tiempo en que se estime se desarrolle esta evaluación, de modo que en todo instante se tenga el conocimiento apropiado de la situación que será evaluada. Esto permite poder tomar las decisiones necesarias para enmendar el rumbo -si así se requiere- de forma inmediata. Su función última se relaciona con mejorar o perfeccionar el proceso y los elementos que se evalúan de él. 2. Ordenadas según su normo tipo:

Este tipo de evaluaciones tienen como centro el denominado normo tipo, es decir, “el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto.” (Casanova, 1998, pág. 77). Este último puede ser de carácter externo o interno al estudiante, por ello es que su tipología recibe los siguientes nombres para distinguirlos entre ellos:

Evaluación nomotética:

Las evaluaciones de carácter nomotéticas son las que asocian a referentes externos dentro del proceso educativo. A su vez ésta posee 2 tipos a tomar en cuenta la evaluación normativa y la evaluación criterial.

Evaluación normativa:

Esta evaluación se relaciona con la valoración que se puede establecer de un estudiante en función del nivel que posee el grupo curso al cual él pertenece. Ésta posee bastantes detractores, pues se pueden dar situaciones en su aplicación que pueden arrojar resultados erróneos con respecto a la adquisición de aprendizajes y los progresos de éstos obtenidos por los sujetos evaluados. Un ejemplo de esto se produce cuando “si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente o, al menos, por debajo de lo que lo sería si estuviera en un grupo de nivel general

más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo” (Casanova, 1998, pág. 77). Esto se produce frecuentemente en los colegios a nivel mundial, lo cual

establece a este tipo de evaluación como una de las más riesgosas a la hora de fijarnos en la calidad de los resultados informados acerca de los aprendizajes.

Evaluación criterial:

Esta evaluación es conocida porque plantea un método alternativo para corregir las fallas que plantea la evaluación normativa, es decir, lo que intenta es fijar algunos criterios externos, los cuales tengan como principales características el estar bien formulados, fijar elementos concretos a evaluar,

teniendo como principal aspecto la claridad y objetividad del indicador. Con esto lo que se pretende es “evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar.” (Casanova, 1998, pág. 79).

Evaluación idiográfica

Este tipo de evaluación, se centra en los referentes que se constituyen como internos de los estudiantes evaluados, es decir, se vincula las capacidades que éstos poseen y las diversas posibilidades de desarrollo que tienen, siempre en función de sus aprendizajes y vivencias propias. Para poder desarrollar estas evaluaciones es necesario hacerlo por medio de una la valoración de carácter

psicopedagógica inicial de los aspectos recién mencionados, y -a partir de esta información- se establecerá una estimación de los aprendizajes que puede alcanzar los estudiantes a corto, mediano y largo plazo, según un periodo de tiempo determinado, es decir, un nivel o un ciclo educativo. En relación con esto es que el estudiante irá siendo evaluado constantemente durante todo este proceso hasta llegar a valoración del estado final alcanzado de los aprendizajes esperados. Si los aspectos mencionados anteriormente son alcanzados (al menos en su grado mínimo para que un estudiante pueda ser aprobado) éstos se considera que el alumno logró un rendimiento satisfactorio; de lo contrario, su rendimiento sería calificado como insatisfactorio.

Ordenadas según su temporalización:

Este tipo de evaluaciones poseen este nombre debido a que se centran en el desarrollo del proceso evaluativo en un tiempo determinado, teniendo la lógica del cumplimiento de ciclos educativos. Por ello pueden ser clasificadas como iniciales, procesuales y finales.

Evaluación inicial:

Esta evaluación, también llamada diagnóstica, es sin lugar a dudas fundamental para el ciclo educativo, sin embargo, en la práctica docente-en muchas instituciones educativas- es un mero trámite y no reviste la real

importancia que tiene. Ésta consiste en la realización de una primera evaluación también, cuyo objetivo esencial es verificar el nivel de adquisición que poseen los estudiantes para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren durante un proceso. Para poder llevar a cabo una correcta evaluación inicial es esencial poseer

cierto conocimiento de los estudiantes a evaluar con el propósito de adecuar las técnicas e instrumentos evaluativos que se usarán en ésta. Además, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos a tomar en cuenta:

La observación: esta debe estar acompañada de un registro respectivo, que se será el instrumento más apropiado con esta propuesta y más adecuado a los fines que se persiguen (Planilla, Ficha, etc.). Registro de aprendizajes previos: se debe constatar el registro de los aprendizajes que el estudiante ya posee y los que no para poder trabajar sobre la base de esta importante información. Diferentes indicadores de la evolución de las adquisiciones de aprendizajes: estos deben ser claros y trabajar sobre los aprendizajes por ejes temáticos que ya deben haberse alcanzado según la edad y nivel correspondiente del estudiante.

La evaluación procesual:

Este tipo de evaluación consiste en “la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso.” (Casanova, 1998, pág. 85).

4. Ordenadas según sus agentes

Este tipo de evaluación se asocia con los sujetos que llevan a cabo la evaluación educativa. Éstas pueden ser clasificadas en tres tipos:

autoevaluación, coevaluación y hetero evaluación.

Tal vez es mejor esperar para evitar complejidades. En cuanto a si un estudiante es capaz de realizar esta evaluación está claro que es “perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que haga con seriedad y con corrección -no arbitrariamente ni por juego-, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos.” (Casanova, 1998, pág. 87)

4

-
1. Stufflebeam, D.; Shinkfield, A. "Evaluación Sistemática (guía teórica y práctica) Temas de educación. Editorial Paidós. Barcelona 1993.
 2. Lafourcade, P. "Evaluación de los aprendizajes". Editorial Kapelusz. Bs.As. 1992
 3. Extractado de Coll, C.; Palacios, J y Marchesi, A. "Desarrollo psicológico y de educación II" cap. 22. Editorial Alianza. Madrid 1993.

MARCO CONTEXTUAL

El liceo Bicentenario politécnico Oscar Bonilla Bradanovic abrió sus puertas en 1974, convirtiéndose en el primer acceso para estudiantes a la enseñanza media contando con las especialidades de mueblería y modas, en la localidad de Monte Águila.

- El 1 de Abril de 1975, inicio oficial de la Educación Técnico Profesional en Monte Águila, con la “Escuela Consolidada de Experimentación “Oscar Bonilla Bradanovic” con las carreras: Electromecánica, Contabilidad, Construcción Habitacional y Vestuario.
- En el año 2000, separación del Liceo y la Escuela Básica Orlando Vera Villarroel, constituyéndose oficialmente el “Liceo Técnico Profesional”, con especialidades de Electricidad, Secretariado, Construcciones Metálicas, Edificación y Administración. Este año se inicia la jornada vespertina con las carreras de Electricidad y Secretariado.
- El año 2004, inicio educación Dual en la Especialidad de Secretariado; el 2007 son acreditadas Secretariado DUAL y Electricidad. El año 2011 se incorpora Construcciones Metálicas a DUAL.
- Años 2014- 2015, se consolidan proyectos y convenios municipales, públicos y privados; PROGRAMA FORCOM de la Empresa Colbún; PROGRAMA LICEOS ELECTRICOS de la Empresa SAESA, y Preuniversitario BECA MUNICIPALIDAD DE CABRERO.
- 2015, El Ministerio de Educación inicia el Programa PACE (acompañamiento ingreso educación superior) siendo la Universidad Católica de la Santísima Concepción en conjunto con el Liceo, formaran y prepararan los estudiantes de 3° y 4° el ingreso a la Educación Superior
- Desde el año 2016 se impulsa la Articulación Curricular y Continuación de Estudios Superiores con IES, Instituto de Estudios Bancarios Guillermo Subercaseaux, Instituto Tecnológico de la UCSC, ampliación Vespertina Especialidad Administración. Implementación Nuevas Bases Curriculares impulsadas por Mineduc, Menciones; a) Edificación y b) Terminaciones; Especialidad de Construcción y menciones; a) Recursos Humanos y b) Logística en la especialidad de Administración.
- El año 2018 EL Liceo se adjudica PROYECTO PANELES SOLARES impulsado por el Ministerio de Energía, e inaugura la Central Fotovoltaica y Laboratorio de Energía Solar.
- 2019, La Municipalidad de Cabrero inaugura un Moderno Laboratorio de Autocad, se entrega Nueva Cancha de Pasto Sintético, y Auditorio, ambos “Proyecto Movámonos por la Educación Pública”; el Liceo se adjudica Implementación Tecnológica 4.0 del Mineduc.
- En el año 2019, la Cámara Chilena de la Construcción del Biobío, firma Convenio de Colaboración y capacitación dirigido a los estudiantes y docentes del Liceo, para Certificar Competencias Laborales a través de la escuela tecnológica de la cámara chilena dirigido a los egresados del Liceo.

- 2019, El Liceo Politécnico A71-“Oscar Bonilla Bradanovic”, obtiene la denominación Liceo de Excelencia Bicentenario por Mineduc, por avances académicos y desarrollo obtenido.
- 2020, con fecha 01 de septiembre por resolución exenta N° 1.260, se cambia oficialmente nuestro nombre por el de “Liceo Bicentenario Politécnico Monte Águila”
- Actualmente el establecimiento cuenta con 100 funcionarios entre directivos, docentes y asistente de la educación y auxiliares trabajando activamente en la unidad educativa.
- Hasta el año 2022 contaba con 22 cursos (1 curso vespertina)
- El establecimiento cuenta con las siguientes especialidades.
Administración RR.HH
Administración Logística
Electricidad
Construcción en edificación
Construcciones Metálicas
- El establecimiento se encuentra ubicado en calle Carlos Viel 299, Monte Aguila, comuna de Cabrero, manteniendo el 94% de alumnos prioritarios hasta el año 2022
- El establecimiento cuenta con 32 salas de clases, laboratorio de ciencias, inglés y administración, auditorio, centro de recursos de aprendizajes CRA, biblioteca, 2 salas de integración y talleres de las especialidades de electricidad, construcciones metálicas, edificación los cuales se encuentran en remodelación.
- El eslogan del liceo es “más y mejores oportunidades para todos” cuyo valor primordial es el respeto, siendo un liceo que propende una formación para la vida, centrada en la inclusión.
- Se cuenta con el equipo SADIE área denominada servicio de acompañamiento al desarrollo integral del estudiante. La propuesta de este equipo es transformar la vulnerabilidad en una fortaleza de nuestros adolescentes, ya que la entendemos como una condición transitoria que evoluciona en la medida que las expectativas se vuelven realidad. El equipo SADIE integrado por:

Orientadora, Encargado de convivencia escolar, Dupla psicosocial, enfermera, coordinadora PIE, psicopedagogo, extraescolar y asistente de Apoyo, se transforman en un equipo que acciona de manera oportuna la atención de los integrantes de la comunidad que lo requieren. Además, queremos como equipo que la comunidad sepa, que este es un espacio en el cual trabajan profesionales cuyo fin es propender a desarrollar procedimientos y estrategias de manera interdisciplinarias para un apoyo adecuado en el desarrollo académico, afectivo y social de cada uno de nuestros Estudiantes.

- El establecimiento cuenta con vinculación a convenios, proyectos y programas tales como:
Proyecto de liceo Bicentenario de Monte Águila (Ministerio de Educación)
Programa Pace-Mineduc.
Convenio red de liceos Técnico profesional.
Convenio Rap-UCSC (Instituto tecnológico de la UCSC)
Proyecto de paneles y laboratorio Solar (Ministerio de Energía)
Programa preuniversitario Beca municipal
Programa formación por Alternancia (Inacap- Aiep).

El instrumento de evaluación que se presentará en este trabajo, se implementó en el mes de diciembre del año 2022, a 33 docentes pertenecientes a la unidad educativa.

DISEÑO Y EVALUACION DEL INSTRUMENTO

El instrumento aplicado es una rúbrica cuya finalidad es compartir criterios o indicadores que permitan evaluar de manera objetiva y crítica las áreas de convivencia escolar, participación, liderazgo escolar, gestión del curriculum, gestión de recursos, la cual permitió diagnosticar las áreas mencionadas y entregar estrategias de mejora los ámbitos pertinentes e internos de la unidad educativa.

El instrumento que se utilizó fue el enviado por la tutora académica y modificado a la realidad educativa, fue utilizado por 3 estudiantes del magister en educación mención curriculum y evaluación basada en competencias, las cuales trabajamos en la misma unidad educativa.

El instrumento fue aplicado a 33 docentes de la unidad educativa, el día 21 de diciembre del año 2022 y fue validado por la directora del establecimiento Sra. Verónica Crot Lillo.

Se les entregó en forma física el instrumento de evaluación y los docentes debían contestar en forma manual cada una de las preguntas en las distintas dimensiones, se tabuló la información a través de gráficos.

Instrumento Aplicado

Ficha técnica

Escala evaluativa para el análisis de las áreas de proceso.

Describe la calidad de la instalación de las prácticas institucionales y/o pedagógicas que componen las diferentes dimensiones.

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

Valor	Nivel de calidad
1	Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática.
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 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 institucional o pedagógica.
4	La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.
5	No maneja información al respecto.

Análisis de las áreas de proceso

Área Convivencia Escolar

1.1. Dimensión: Formación

Proceso general a evaluar: Las políticas, líneas de acción y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para promover la formación afectiva, social, ética y espiritual de los estudiantes.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica				
	1	2	3	4	5
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 escuela, entre otros).					
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.					
3. El establecimiento modela y enseña maneras constructivas de relacionarse y resolver conflictos.					
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.					

1.2. 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	5
1. El establecimiento genera sentido de pertenencia en los estudiantes, lo que motiva su participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.					
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.					
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.					
4. El establecimiento valora y fomenta la expresión de ideas, el debate fundamentado y reflexivo entre los estudiantes en un contexto de respeto.					
5. El establecimiento promueve la participación de todos los estamentos a través del funcionamiento efectivo del Consejo Escolar.					
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 democráticamente.					
7. El establecimiento promueve y apoya la participación de los padres y apoderados a través del Centro de Padres y los Delegados de curso.					
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.					
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.					

Área Liderazgo Escolar

1.1. Dimensión: Liderazgo del sostenedor

Proceso general a evaluar:					
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica				
	1	2	3	4	5
1. El sostenedor define claramente los roles y atribuciones del director y el equipo directivo y los respeta.					
2. El sostenedor establece metas claras al director.					
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.					
5. El sostenedor gestiona eficazmente los apoyos acordados.					

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	5
1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos.					
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.					
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.					
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.					

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.					
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.					

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	5
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.					
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.					
3. El establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual, que define prioridades, Metas, estrategias, plazos, responsables y recursos.					
4. El establecimiento cuenta con un sistema de Monitoreo periódico del avance del Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual.					
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.					
6. El establecimiento cuenta con un sistema organizado de los datos recopilados, actualizado, protegido y de fácil consulta.					

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	5
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.					
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)					
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.					
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.					
5. 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.					

6. 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.					
7. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.					
8. 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.					
9. 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.					
10. 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 los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica				
	1	2	3	4	5
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.					
2. 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.					
3. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.					
4. Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, variada y distribuida en el tiempo.					
5. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros).					
6. 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.					
7. 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	5
1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico.					
2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos.					
3. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar tempranamente, apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales.					
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.					
5. 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 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	5
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.					
3. El establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas.					
4. 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.					
5. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.					

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	5
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.					
3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año.					
4. El establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia.					
5. 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.					

6. El establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo.

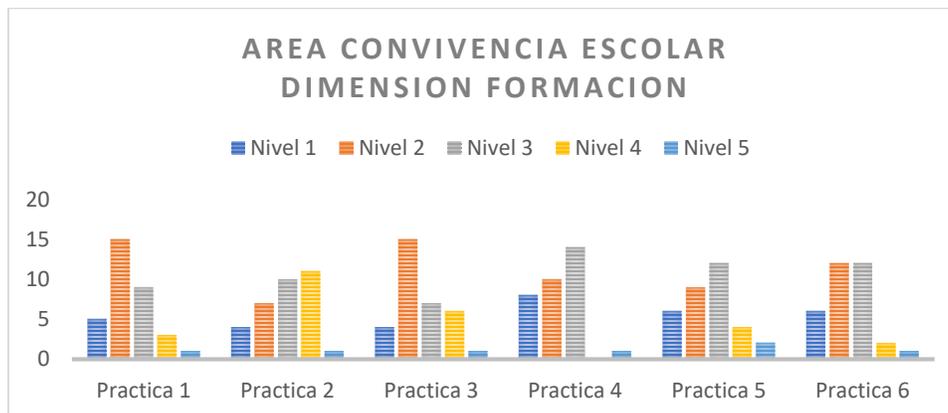
--	--	--	--	--

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	5
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.					
4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa.					

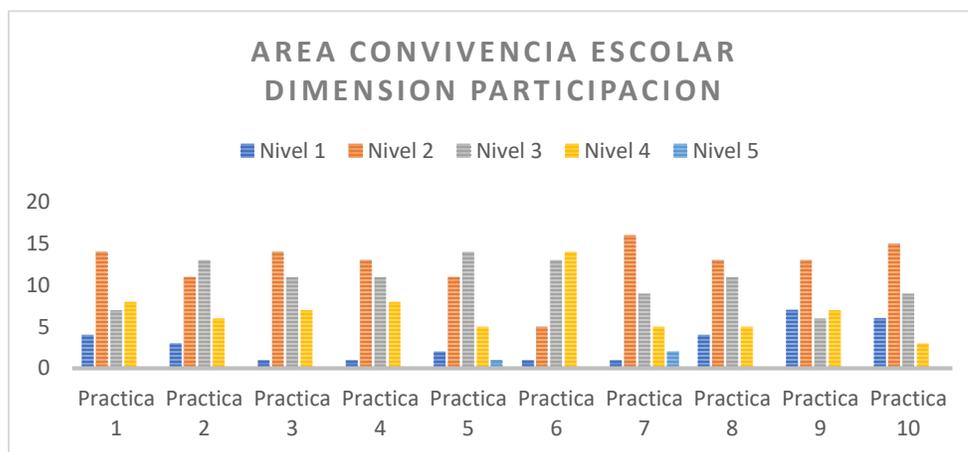
Análisis de los resultados



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	5	15	9	3	1
Practica 2	4	7	10	11	0
Practica 3	4	15	7	6	1
Practica 4	8	10	14	0	1
Practica 5	6	9	12	4	2
Practica 6	6	12	12	2	1

En esta dimensión de formación se puede apreciar que la mayoría de los encuestados mantienen información respecto a las prácticas de convivencia escolar, todos los docentes manifestaron conocer la persona o el quipo a cargo de convivencia escolar, en donde el quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos.

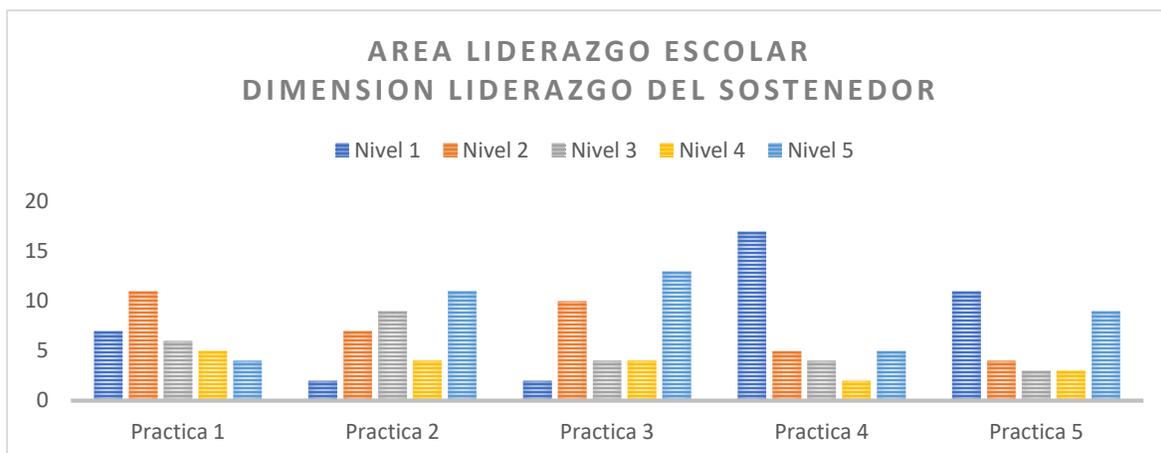
Esta área de convivencia escolar, no ha dado 100% respuestas a las necesidades de la unidad educativa, ya que, a pesar de ser un grupo reducido de docentes, estos respondieron no manejar información al respecto del trabajo realizado por completo por el área de convivencia escolar, eso indica que las estrategias entregadas a la unidad educativa no han cumplido con la efectividad necesaria.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	4	14	7	8	0
Practica 2	3	11	13	6	0
Practica 3	1	14	11	7	0
Practica 4	1	13	11	8	0
Practica 5	2	11	14	5	1
Practica 6	1	5	13	14	0
Practica 7	1	16	9	5	2
Practica 8	4	13	11	5	0
Practica 9	7	13	6	7	0
Practica 10	6	15	9	3	0

En esta dimensión de formación se repite la misma dinámica que la anterior, evaluando esta dimensión en un nivel de calidad número 2, la mayoría de los encuestados manifiesta que el quehacer realizado por convivencia escolar incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos.

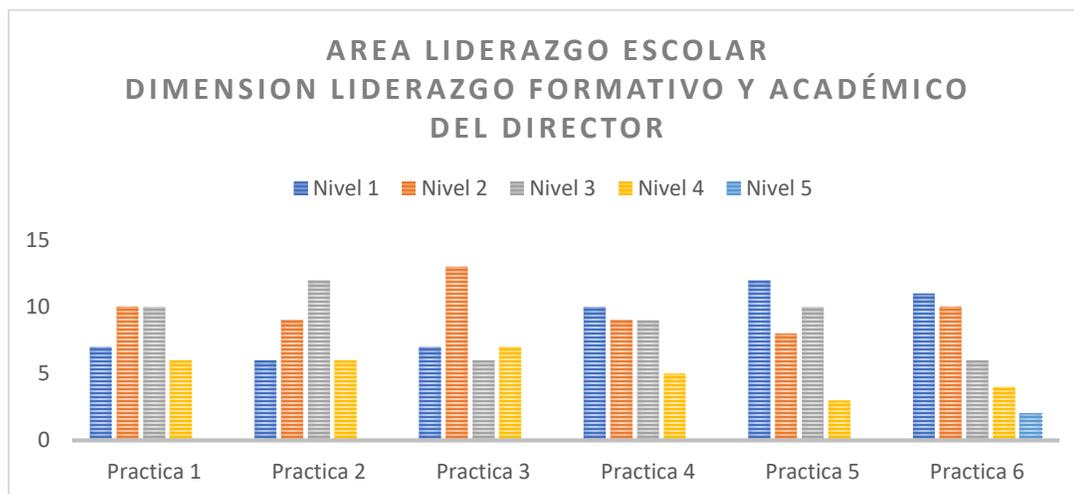
En la practica 5 y 7 3 algunos docentes manifestaron que no han observado que el establecimiento promueva la participación de todos los estamentos a través de un funcionamiento efectivo y a la vez no han observado que el establecimiento promueva y apoye la participación de los padres y apoderados a través del centro general de padres.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	7	11	6	5	4
Practica 2	2	7	9	4	11
Practica 3	2	10	4	4	13
Practica 4	17	5	4	2	5
Practica 5	11	4	3	3	9

En la dimensión Liderazgo del sostenedor, podemos observar muchas deficiencias, ya que en todas las practicas se puede observar a docentes encuestados que manifiestan no observar el trabajo realizado por el sostenedor, es necesario aclarar que es un liceo municipal, por lo que el trabajo directo del sostenedor se efectúa a través de la dirección del establecimiento.

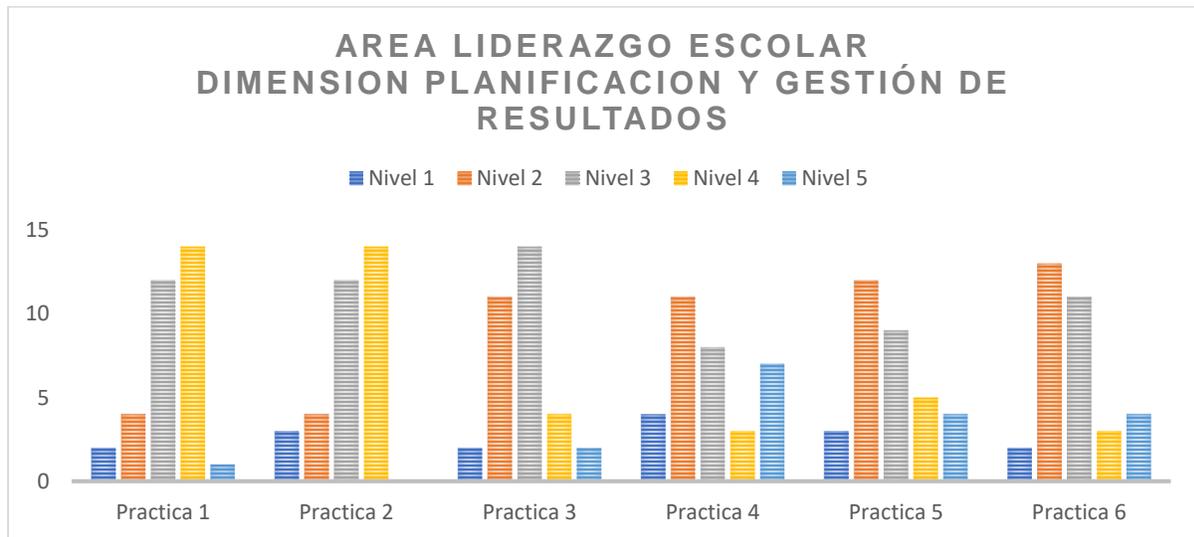
En la práctica número 2 en donde el sostenedor establece metas claras al director, podemos observar que 11 docentes no observan estas prácticas dentro de la unidad educativa siendo la más débil en esta dimensión.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	7	10	10	6	0
Practica 2	6	9	12	6	0
Practica 3	7	13	6	7	0
Practica 4	10	9	9	5	0
Practica 5	12	8	10	3	0
Practica 6	11	10	6	4	2

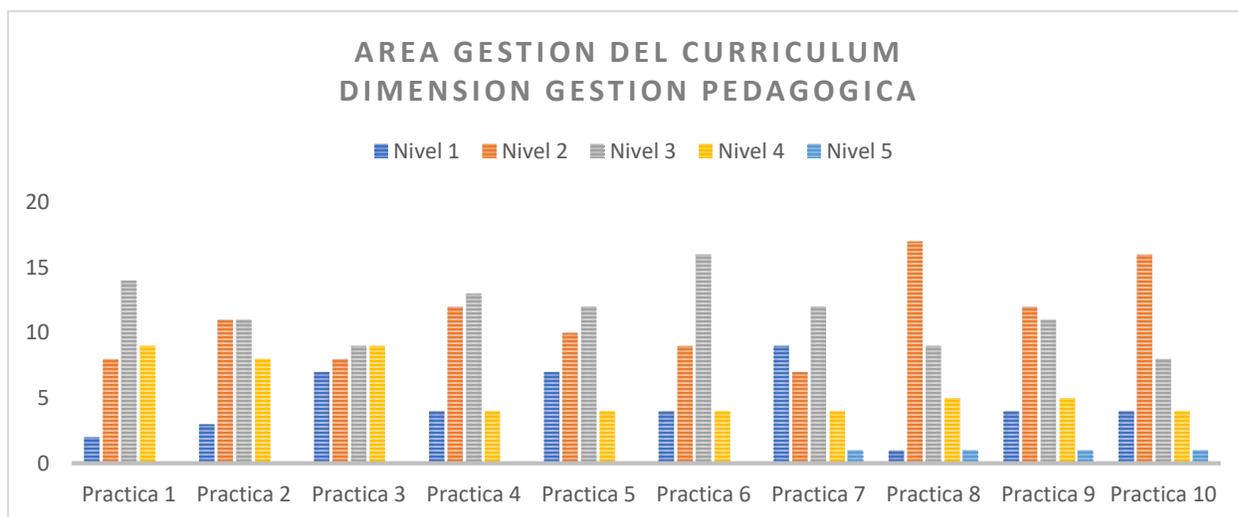
En esta dimensión predomina nuevamente el nivel 2 de calidad en donde el quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, repitiéndose este nivel de calidad en la práctica número 3 en donde el director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar, propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas tanto de los equipos como de los estudiantes.

En esta dimensión podemos encontrar en un nivel bajo de calidad por parte de los docentes y de los encuestados 2 docentes manifiestan no observar las practicas relacionadas a gestión de procesos de cambio y mejora a los establecimientos.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	2	4	12	14	1
Practica 2	3	4	12	14	0
Practica 3	2	11	14	4	2
Practica 4	4	11	8	3	7
Practica 5	3	12	9	5	4
Practica 6	2	13	11	3	4

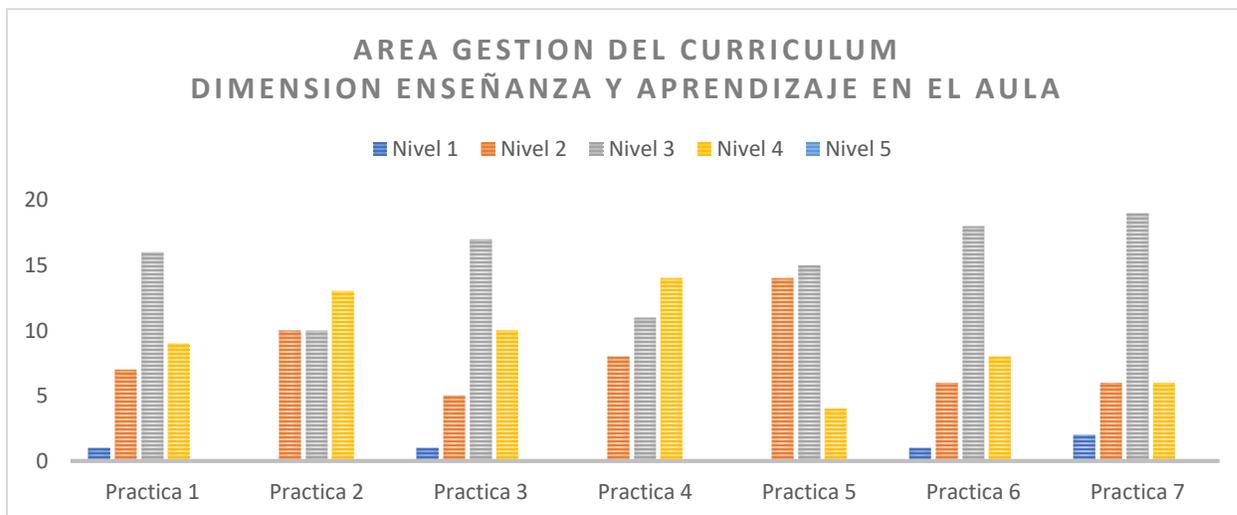
En este nivel podemos observar una mejora en las respuestas de los encuestados de acuerdo a las practicas realizadas ya que la mayoría los encasilla en el nivel 3 de calidad, no obstante de las 6 prácticas en 5 podemos encontrar docentes que no han observado aplicarse en la unidad educativas, dándose con más frecuencia en la práctica número 4 donde el establecimiento cuenta con un sistema de monitoreo periódico del avance del plan de mejoramiento educativo, plan estratégico o planificación anual.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	2	8	14	9	0
Practica 2	3	11	11	8	0
Practica 3	7	8	9	9	0
Practica 4	4	12	13	4	0
Practica 5	7	10	12	4	0
Practica 6	4	9	16	4	0
Practica 7	9	7	12	4	1
Practica 8	1	17	9	5	1
Practica 9	4	12	11	5	1
Practica 10	4	16	8	4	1

En la dimensión de gestión pedagógica los docentes encuestados manifiestan en su gran mayoría, la gestión incorpora 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 institucional o pedagógica.

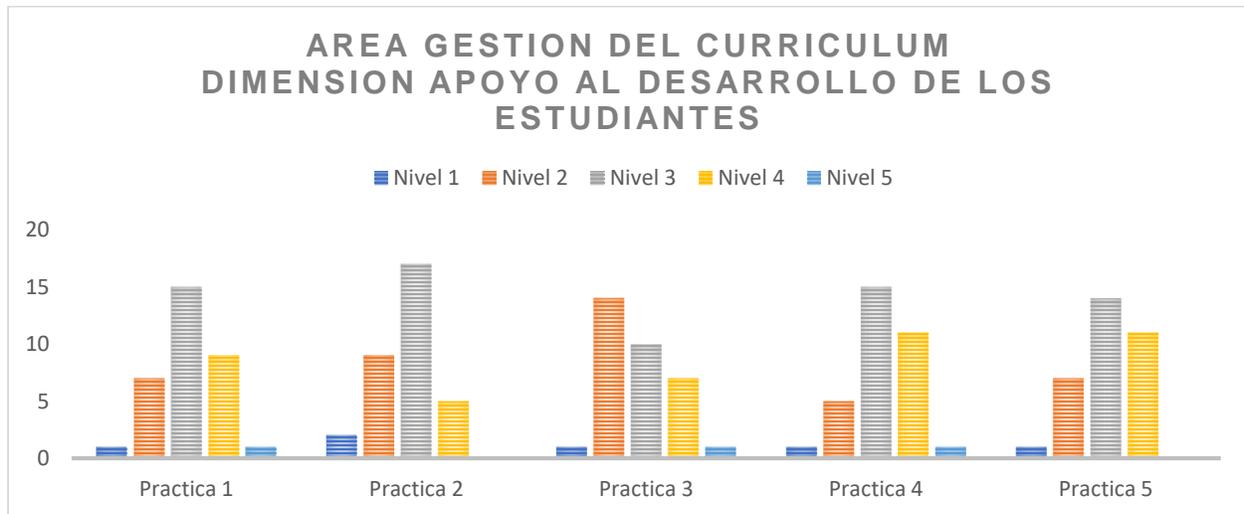
Al momento de evaluar las prácticas por separado tenemos una pequeña cantidad de docentes (7) que evalúan que las acciones son difusas para los actores del establecimiento educacional, como en el caso de realizar calendarización anual priorizando los contenidos y proponer por partes del equipo pedagógico lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas, etc.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	1	7	16	9	0
Practica 2	0	10	10	13	0
Practica 3	1	5	17	10	0
Practica 4	0	8	11	14	0
Practica 5	0	14	15	4	0
Practica 6	1	6	18	8	0
Practica 7	2	6	19	6	0

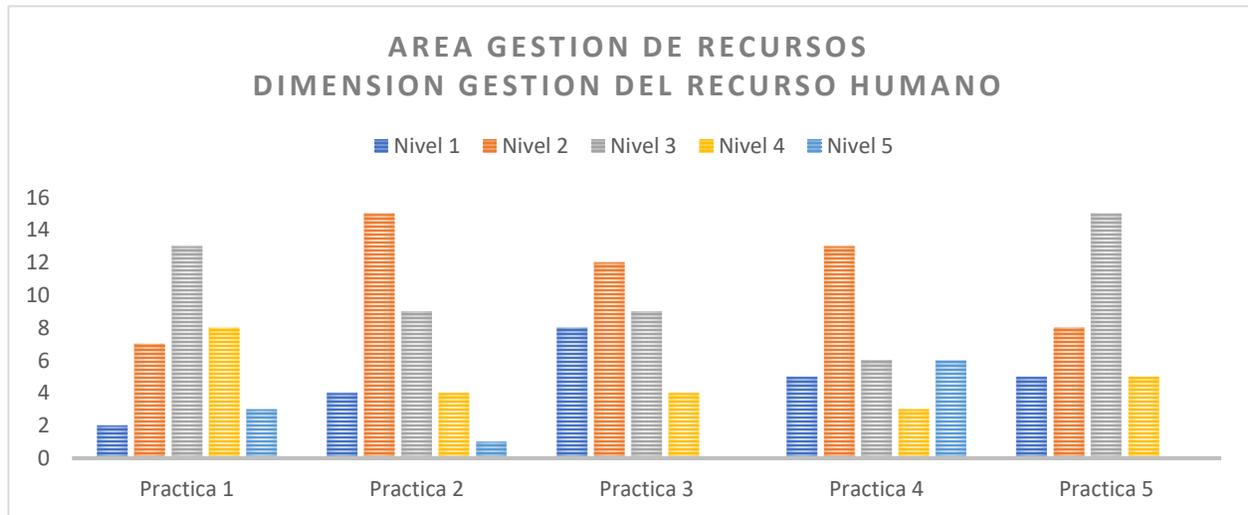
En la dimensión enseñanza y aprendizaje en el aula, la generalidad de los docentes categorizo un nivel 3 de calidad definiéndola como una práctica institucional o pedagógica.

Siendo las más débiles las practica 1, 3 y 6 los cuales 4 docentes manifestaron que el propósito del trabajo es difuso para los actores del establecimiento educacional.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	1	7	15	9	1
Practica 2	2	9	17	5	0
Practica 3	1	14	10	7	1
Practica 4	1	5	15	11	1
Practica 5	1	7	14	11	1

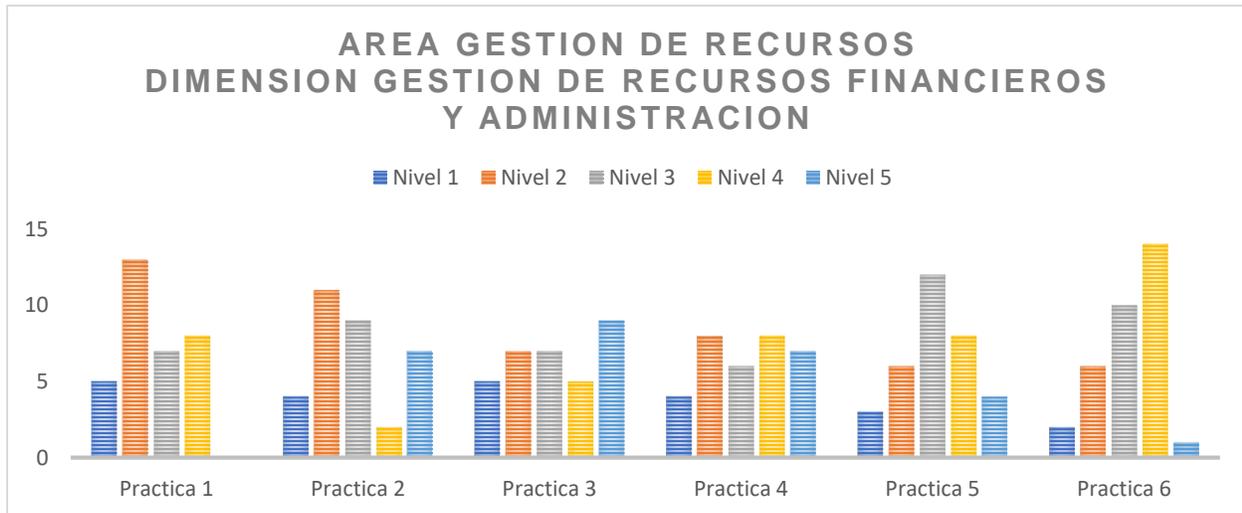
En esta dimensión la mayoría de los encuestados determina que las practicas se encuentran en el nivel 3 de calidad, presentando la mayoría de las respuestas, no obstante, presentamos una cantidad considerable de docentes que no han observado estas prácticas (4) y otros que observan que las acciones y propósitos son difusas (6)



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	2	7	13	8	3
Practica 2	4	15	9	4	1
Practica 3	8	12	9	4	0
Practica 4	5	13	6	3	6
Practica 5	5	8	15	5	0

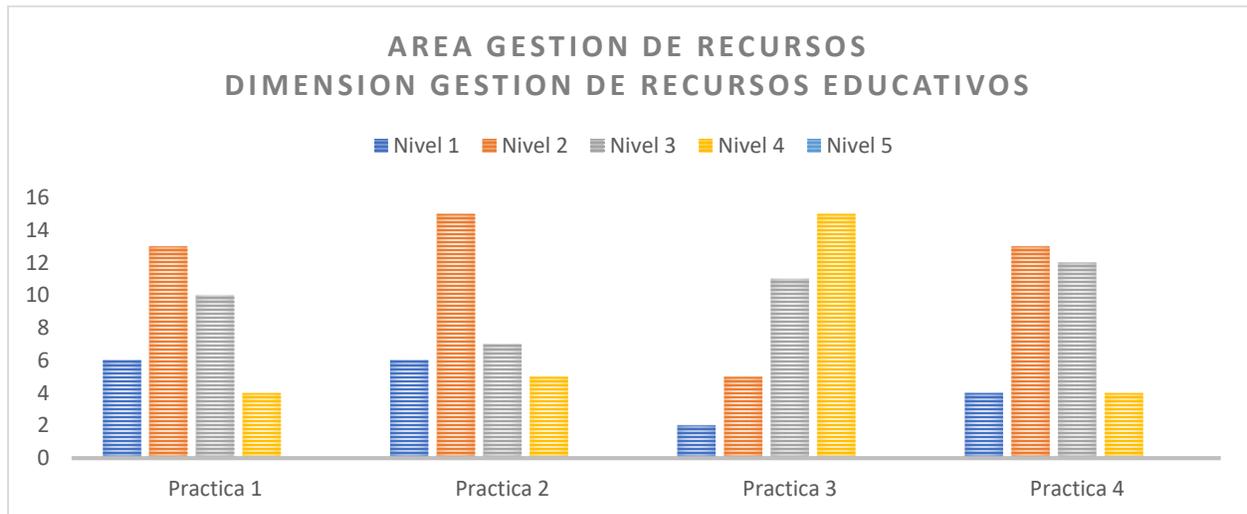
En esta dimensión de gestión el nivel de calidad que se generalizó en las respuestas es el 2 en donde se incorpora un quehacer un propósito explícito y claro y en la práctica que en su mayoría no se ha observado por parte de los encuestados dentro de la unidad educativa es la numero 4 en donde abarca procedimientos de diagnósticos de necesidades de perfeccionamiento docente.

Tenemos 24 docentes que manifiestan que los propósitos del que hacer son difusos para los actores del establecimiento, por lo cual se ve en forma clara la debilidad institucional.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	5	13	7	8	0
Practica 2	4	11	9	2	7
Practica 3	5	7	7	5	9
Practica 4	4	8	6	8	7
Practica 5	3	6	12	8	4
Practica 6	2	6	10	14	1

En esta dimensión podemos observar que se ubica en el nivel 2 de calidad, siendo una de las dimensiones en donde menos se observa las practicas mencionadas en la unidad educativa, cabe recordar que los recursos entregados en el establecimiento son entregados por el sostenedor, que es un agente externo a la unidad educativa, en este caso, el departamento de educación de la comuna de Cabrero.



	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Practica 1	6	13	10	4	0
Practica 2	6	15	7	5	0
Practica 3	2	5	11	15	0
Practica 4	4	13	12	4	0

En esta dimensión la mayoría de los encuestados, se logró ubicar en el nivel de calidad 2 siendo el quehacer explícito y claro para los actores de la unidad educativa, todos los encuestados han observado las practicas mencionadas.

La práctica más débil en esta área es, el establecimiento cuenta con biblioteca o CRA operativa que apoya el aprendizaje de los estudiantes.

Propuestas de mejora

Área Formación basada en competencia.

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable
Vincular el aprendizaje del estudiante desde el contexto escolar a la vida diaria, logrando que el estudiante en la búsqueda de la adquisición de las nuevas competencias, sea capaz de definir y valorar las competencias que ya posee y adquiera un rol fundamental en la adquisición de sus aprendizajes logrando autonomía y una formación integral.	<ul style="list-style-type: none"> -Modificar el modelo educativo de la institución. - Hacer partícipes a las familias a través de reuniones de apoderados y sociabilizar el nuevo modelo educativo e integrar modelos de aprendizajes basados en problemas y proyectos. - Diseñar estrategias que promuevan la Creatividad, la iniciativa, el pensamiento crítico, la capacidad de enfrentarse a un problema, buscando soluciones y ser capaz de evaluar el riesgo. - Hacer cambio de paradigma de Objetivos por Competencias. 	Dirección- jefe de unidad técnica pedagógica-docentes.
Promover la participación de todos los estamentos educativos y la familia.	<ul style="list-style-type: none"> -Diseñar reuniones de apoderados entretenidas y enriquecedoras. - Estructurar en detalle las reuniones de apoderados. - Promover liderazgos democráticos - destacar logros de los alumnos y comunicarlos - Talleres de parentabilidad positiva. - Propiciar instancias de participación parental en la gestión del establecimiento. - Elaborar calendario de actividades recreativas 	Dirección- Jefe unidad técnica pedagógica-orientación-Docentes
Implementar programa que refuerce y apoye un ambiente de buen trato en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar normas de convivencia en el aula, consensuando y elaborando acuerdos sobre procedimientos para abordar conflictos; para mejorar comportamientos. - Utilizar las felicitaciones o premiaciones cuando corresponda, de manera pública para apoyar y reforzar 	Toda la unidad educativa

	<p>las buenas conductas de los estudiantes como para hacer notar a la familia el valor de su aporte a la escuela.</p>	
--	---	--

Área Liderazgo pedagógico.

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable
<p>Crear un enfoque en el desarrollo de un clima de altas expectativas y una cultura educativa orientada a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, de forma continua.</p>	<p>Fortalecer los aprendizajes ABP “aprendizajes basados en proyectos” en donde unos de los proyectos incorporados en el establecimiento es programa de formación por alternancia. Fortalecer: Convenio con mayores unidades educativas de nivel superior, para dar más opciones de elección a los estudiantes. -La participación de los estudiantes y las familias a través de charlas entregadas por las instituciones superiores en el establecimiento educacional. -Entregar incentivos para los alumnos que logren las competencias necesarias abordadas en el plan de trabajo del liceo y la institución superior.</p>	<p>Daem- Dirección.</p>
<p>Realizar reuniones para analizar responsabilidades y competencias de los docentes</p>	<p>reuniones entre docentes y la jefatura técnica para analizar sus responsabilidades y competencias en: organizar y conducir la reflexión pedagógica de la escuela; organizar el apoyo a docentes en relación con la planificación; las prácticas de aula y la evaluación; y retroalimentar efectivamente la acción docente en el aula.</p>	<p>Dirección- Jefe unidad técnica pedagógica- docentes.</p>

Área Gestión Curricular.

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable
<p>Acordar criterios y estrategias de adaptación curricular y evaluación</p>	<p>Acordar los criterios y estrategias que se utilizarán para planificar considerando los resultados de aprendizaje de los estudiantes, estableciendo los criterios necesarios de adaptación curricular y evaluación en contexto de diversidad y aprendizajes basado en competencias, organizando reuniones periódicas de planificación y evaluación entre docentes de plan común, educadoras, PIE y promover la articulación en la enseñanza favoreciendo la continuidad de los aprendizajes, estrategias metodológicas, ambientes educativos y recursos pedagógicos, el fin último de esta articulación es formar un individuo integral, responsable el 100% de su proceso educativo, siendo el docente un mediador en este proceso de adquisición de aprendizajes significativos.</p>	<p>Dirección- Jefe unidad técnica pedagógica-docentes.</p>
<p>Realizar planificación semestral-mensual de las competencias esperadas, según programas de estudios establecidos, siendo el docente el organizador y facilitador de aprendizajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluar el aprendizaje, no el tiempo que se invierte en él. -Organizar y animar situaciones de aprendizajes. -Gestionar la progresión de los aprendizajes. -Trabajar en equipo -Utilizar las herramientas tecnológicas 	<p>Dirección- Jefe de unidad técnica pedagógica-docentes.</p>

Área Gestión del recurso humano.

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable
<p>Generar espacios que favorezcan el desarrollo profesional continuo de docentes de con el fin de actualizar, profundizar conocimientos y reflexionar sobre la propia práctica y la nueva metodología de enseñanza de aprendizaje por competencia.</p>	<p>-Gestionar de manera pertinente al departamento de educación, recursos para perfeccionar a toda la comunidad educativa.</p> <p>-Conseguir perfeccionamientos de las entidades externas las cuales el establecimiento tenga convenio.</p> <p>-El o los perfeccionamientos deben ser sistemáticos y perdurables en el tiempo, entregados a todos los que soliciten y presenten debilidades.</p> <p>-Fortalecer la UTP de la escuela integrando a docentes de aula como líderes internos con el fin de mejorar de forma preferencial el aprendizaje por competencia.</p>	<p>Departamento de educación-director.</p>

CONCLUSIÓN

Es importante resaltar en primer lugar que el estudio realizado, dio importante información respecto a las deficiencias que podemos encontrar dentro de la unidad educativa en donde se aplicó el instrumento evaluativo, las estrategias fueron más bien enfocadas a cambios que se pueden realizar en forma interna, ya que en la dimensión de Gestión de recursos no depende netamente de la unidad educativa, sino más bien de un agente externo como en este caso Departamento de educación de Cabrero.

El cuerpo directivo que actualmente está presente en el establecimiento, cuenta con profesionales que recientemente están asumiendo cargos directivos, que sin duda han estado aportando con su conocimiento, entusiasmo y compromiso, se trata de un equipo de trabajo que aún se está conociendo en sus nuevos cargos y que posiblemente eso haya repercutido en algunos resultados bajos de la gestión y de dimensiones que sean netamente internas, relacionadas al trabajo de la unidad educativa.

Podemos observar la importancia de un desarrollo en conjunto de todas las dimensiones evaluadas, para obtener un resultado enriquecedor de nuestros estudiantes, los cuales deben ser siempre el foco de importancia, y nuestro desarrollo como profesionales deben ir a la par de las necesidades que ellos presentan, hoy en día toma con mayor fuerza el cambio de paradigma de objetivos a competencia, pero como se mencionó, no se pueden trabajar por separado ya que la revisión de la literatura actual, de investigadores como Anderson, Leithwood, Bolívar, entre otros; derivada de las investigaciones asociadas a las variables que influyen en la mejora escolar, indican que el liderazgo pedagógico juega un rol fundamental en el incremento de los aprendizajes ; donde si bien el efecto principal lo tiene el docente; el segundo factor es el equipo directivo, que debe cumplir el rol de crear un contexto para un mejor trabajo docente, y conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes (Weinstein et l.2009)

La educación basada en competencias busca justamente detonar la sinergia entre los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores para que el alumno aprenda a desarrollar por sí mismo las herramientas necesarias para resolver problemas o tareas complejas mediante la acción, en diferentes escenarios, no solo con éxito, también con sentido de responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás.

Algunas de las ventajas específicas de este modelo educativo son:

- La adquisición constructiva y aplicación práctica de conocimientos potencia la autoconfianza, la autoestima y el auto concepto
- La reflexión crítica y la toma de postura sobre el proceso de aprendizaje permiten desarrollar la habilidad “aprender a aprender”
- Casi todas las competencias implican el desarrollo y fortalecimiento de habilidades blandas
- La enseñanza por competencias alimenta una actitud positiva frente a los retos y disminuye las resistencias al cambio
- Sus objetivos son congruentes con los relacionados al desarrollo sustentable, la equidad, la inclusión, los derechos humanos, etc.

Junto a la modificación del modelo educativo, perfeccionamiento constante de docentes en esta área, trabajo en equipo de todos los estamentos de la unidad educativa, compromiso y buen liderazgo de los directivos, se podría llegar a tener un establecimiento educacional con altos niveles de crecimiento y desarrollo de sus estudiantes, y dejar la estructura ambigua que se instaura a nivel nacional, para dar paso a la innovación y desarrollo integral de todos en la unidad educativa, un trabajo que conlleva muchos cambios, decisiones y compromiso, pero está avalado por variadas investigaciones dando resultados óptimos en el crecimiento de personas críticas, reflexivas y responsables del proceso educativo en el cual se encuentran insertos, dándoles la oportunidad de insertarse en forma exitosa a cualquier área, laboral, educacional, familiar.

BIBLIOGRAFIA

Genwords, G (2021, 19, julio). Modelo de aprendizaje por competencias: conocé la Última tendencia en Diseño Curricular-. Aulica.<https://Aulica.com.ar/modelo-de-aprendizaje-por-competencias/>

Gomez, T (2011) Dime qué resuelves y te diré qué aprendes. Desarrollo de competencias en la universidad con el método de proyectos. México: Universidad Iberoamericana.

Perreneud, P (1999) Construir competencias desde la escuela. Santiago: Ed Dolmen.

Crispín, M; Gomez, T; Ramírez J; Ulloa H (2012). Guía del docente para el desarrollo de competencias. México: Universidad Iberoamericana

García, B., J. Loredó y G. Carranza, Análisis de la Práctica de los Docentes: Pensamiento, Interacción y Reflexión, <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>; ISSN: 1607-4041, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial, 1-15 (2008)

Gutiérrez, K. M. (2022). *Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno*. <https://www.redalyc.org/journal/440/44068165028/html/>

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

¹ Stufflebeam, D.; Shinkfield, A. "Evaluación Sistemática (guía teórica y práctica) Temas de educación. Editorial Paidós. Barcelona 1993.

Lafourcade, P. "Evaluación de los aprendizajes". Editorial Kapelusz. Bs.As. 1992
Extractado de Coll, C.; Palacios, J y Marchesi, A. "Desarrollo psicológico y de educación II" cap. 22. Editorial Alianza. Madrid 1993.