



**Trabajo Final Para Obtener el Grado de Magister Profesional en Educación,  
Mención Curriculum y Evaluación Basado en Competencias.**

**DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE  
LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO  
PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE  
RECURSOS DEL LICEO TÉCNICO PROFESIONAL CIENTÍFICO  
HUMANISTA DE LA COMUNA DE MARÍA ELENA, REGIÓN DE  
ANTOFAGASTA**

Nombre del candidato /a magister: Rosa E. Abarca Cornejo

Nombre Tutor Guía: Dra. Marlenis Martínez Fuentes

Nombre tutor metodológico: Mg. Doris Solís Mejías

Agosto 2023

## Índice

	Página
Resumen .....	3
Introducción.....	4
Marco Contextual.....	5
Marco Teórico.....	7
Formación Basada en Competencias.....	7
Liderazgo Pedagógico.....	17
Gestión Curricular.....	21
Gestión de Recursos.....	26
Elaboración, Validación y Aplicación de Instrumento de Evaluación.....	29
Resultados.....	33
Análisis de Resultados.....	37
Propuesta de Mejora.....	39
Conclusiones.....	47
Bibliografía.....	52
Anexos .....	54
Anexo 1: Diagnóstico de las Áreas de la Formación.....	54
Basada en Competencias, Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular y Gestión de Recursos.	

Anexo 2: Validación de Instrumento .....75

## **RESUMEN**

La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas. Este trabajo presenta análisis estadístico de una encuesta realizada a 27 docentes del Liceo Técnico Profesional Científico humanista de la comuna de María Elena, ubicada en la región de Antofagasta, con una matrícula de 268 estudiantes. El diagnóstico está orientado hacia las áreas de la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos. Posteriormente, se presenta una propuesta de mejora que están relacionadas con las principales debilidades o con las fortalezas para mantenerlas.

## **INTRODUCCIÓN**

En un mundo como el actual, de globalizada economía y necesitado de personas competentes, es fácil derivar hacia la competitividad. Y es que desde ese cimiento economicista se entiende y acepta que las personas deben esforzarse por ser idóneas, siempre y cuando esto les permita ser competitivas, término que agrega dimensiones semánticas tales como la lucha y la rivalidad. Veamos: los humanos nos educamos para saber ser y saber hacer. La competitividad se refiere al saber hacer y solo al saber hacer, en su reducida semántica actual.

El mejoramiento continuo y permanente al interior de los establecimientos educacionales, es una preocupación sostenida del Ministerio de Educación de Chile, o MINEDUC. Puesto que claramente con ello se propugna la mejora activa de las prácticas institucionales y pedagógicas, con el fin contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual promoverá la elevación sistemática de los resultados, y de la gestión escolar.

Para realizar este trabajo se elabora, aplica y analiza los resultados dados por el instrumento de evaluación diagnóstica y se proponen propuestas de mejora en las áreas de formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, gestión curricular y de recursos.

La encuesta fue contestada por 27 docentes pertenecientes al Liceo Técnico Profesional Científico Humanista de la comuna de María Elena, ubicada en la región de Antofagasta, con una matrícula de 268 estudiantes.

El equipo directivo del establecimiento está constituido por la directora, inspectora general, equipo de UTP, encargado de convivencia escolar y orientadora.

El instrumento de evaluación diagnóstica es una escala de apreciación numérica validada por la docente Johanna Pasten Reyes, Magister en Educación Gestión Curricular, Académica Universidad del Norte, UTP Evaluadora Liceo TP-CH María Elena.

## **Marco Contextual**

María Elena es una oficina salitrera, se encuentra a 220 km al noreste de Antofagasta. Viven en ella, aproximadamente, entre 4.000 y 5.000 hab. Fue declarado en 1999 como Zona Típica por el Consejo de Monumentos Nacionales.

Esta comuna se localiza geográficamente en la Depresión Intermedia de la segunda región, por lo tanto, su clima es desértico interior que se caracteriza por temperaturas extremas entre durante el día y la noche.

El Liceo TP-CH “María Elena”, es el único establecimiento educacional de la comuna e imparte Enseñanza Media en dos modalidades: Técnico Profesional y Científico Humanista, nació de la fusión del Liceo Politécnico C-1 de la ex Oficina Salitrera Pedro de Valdivia con los cursos de enseñanza media del Liceo A – 4 de la Oficina Salitrera María Elena. El nuevo liceo inició sus actividades el 01 de marzo de 1998. En la actualidad cuenta con una matrícula de 268 estudiantes distribuidos en 12 cursos de primero año medio a cuarto año medio. Además, cuenta con dos especialidades: Laboratorio Químico y Mecánica Automotriz, cuenta con 28 docentes y 19 asistentes de educación, cuyo sostenedor es el alcalde de la comuna señor Omar Norambuena.

El establecimiento cuenta con importantes empresas colaboradoras: Antucoya que ha apoyado a los estudiantes vulnerables con becas para continuar estudios superiores tanto en universidades como en centro de formación técnica, otorga práctica profesional a estudiantes, donación de materiales y equipos para la especialidad de mecánica automotriz. para la capacitación a equipo directivo, docentes y estudiantes. SQM permite que estudiantes de la especialidad de Laboratorio Químico utilizar sus laboratorios para realizar análisis químicos. La Universidad Católica del Norte colabora con los programas propedéutico y PACE. Esto ha permitido que estudiantes se trasladen a la UCN para recibir clases en las asignaturas de lenguaje y matemática, además de orientación vocacional para los

estudiantes de cuartos años medios y por medio de CEDUC, apoyo en becas y nivelación en módulos de la especialidad a los estudiantes de Mecánica automotriz.

El establecimiento cuenta con programa PIE, cuyos integrantes participan en un proyecto financiados por la minera "El Abra" que ha permitido a estudiantes con necesidades educativas especiales prepararse para la vida laboral (Sembrando Futuro).

Para el año 2024 el establecimiento dejara de ser municipal y pasara su administración a SLEP Licancabur.

## **Marco Teórico**

### **Formación Basada en competencias.**

El contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo, conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1997), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales (Frade, 2009), que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta. Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias (Delors, 1997) y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en vez de ser un mecanismo de medición y de castigo. Informes como los de la CEPAL y la UNESCO han advertido, desde hace más de veinte años, que el conocimiento se convertirá en el elemento central para la nueva sociedad, incluso en el ámbito de la reproducción material de vida, obligando a la humanidad a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad, (CEPAL-UNESCO, 1992). En este marco el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) será determinante para generar mayores posibilidades para la comunicación y el diálogo intercultural (Hopenhayn, 2002) generando mayores posibilidades y condiciones de igualdad simbólica, revirtiéndose, así, la posición de rezago o de subordinación que las sociedades latinoamericanas presentan hoy frente al mundo industrializado. Por ello, el nuevo modelo educativo deberá basarse en las

características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar las TIC a la práctica docente (ANUIES, 2004), para retomar los aportes de las ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión; asimismo, debe reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula (Alonso y Gallego, 2010), para poder impulsar una democracia participativa, respetando la diversidad y la individualidad.

El nuevo modelo educativo a desarrollar, requiere ser organizado e implementado con base en el concepto de Competencias, entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004). Las Competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio-históricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009). Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales (que deberían ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la actualidad) y las individuales. Por lo anterior, el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los educandos logren desarrollar capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal (Aguerrondo, 2009). De esta manera, las Competencias a desarrollar contribuirán a dominar los instrumentos socio-culturales necesarios para interactuar con el conocimiento, permitir la interacción en grupos heterogéneos, potenciar el actuar de un modo autónomo y comprender el contexto (Comisión Europea de Educación y Cultura 2004), lo cual reafirma que las competencias demandarán una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tendrán su expresión concreta. El enfoque educativo por Competencias conlleva a una

movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y un ligamen con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Feito, 2008). Dado que las Competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individuales, se requiere para su impulso desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos (Coll, 2007), lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2010), el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan (Salas, 2005), a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador. Por su naturaleza, las Competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto (Coll, 2007), que demandan de éste: “desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos” (Frade, 2009, p.85). El modelo educativo por Competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2001), por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2008) (Tobón, S: 2013)

La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre

estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; y busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico.

Para garantizar la calidad de la formación en el marco de la formación por competencias, la estrategia de aprendizaje por proyectos y el uso de técnicas didácticas activas que estimulan el pensamiento para la resolución de problemas simulados y reales; soportadas en la permanente utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, integradas, en ambientes abiertos y pluritecnológicos, que en todo caso recrean el contexto productivo y vinculan al aprendiz con la realidad cotidiana y el desarrollo de las competencias.

Se propende de manera permanente, por el desarrollo de la autocrítica y la reflexión del aprendiz sobre el que hacer y los resultados de aprendizaje que logra a través de la vinculación activa de las cuatro fuentes de información para la construcción de conocimiento que son el instructor-tutor, el entorno, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el trabajo colaborativo.

Desde la década del 80 e inicios de la del 90, la categoría competencia, abordada hasta entonces desde la arista de la actividad cognitiva- instrumental humana , comienza a ser re-conceptualizada en los marcos del debate internacional y regional en torno a los problemas de la calidad de la educación y la insuficiente relevancia o significativa social e individual de los currículos de las instituciones educativas formales, tanto en los niveles básicos y medios, como en la enseñanza técnica, la formación docente y la educación universitaria.

La declaración Mundial sobre educación para todos representa un hito, al sentar las bases de un estilo de desarrollo educativo, cuyos ejes giran en torno a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (NEBAS), en el entendido de que estas “abarca tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes ) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, mejorar su

calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. En esta propuesta se logra trascender las posiciones centradas en la transmisión de cuerpos organizados de conocimientos y habilidades intelectuales vincula a estos y se amplía el concepto de aprendizaje, integrado lo valorativo y actitudinal, así como el dominio de otras complejas herramientas indispensable para la vida social y personal.

Estas posiciones surgen al calor del proceso de globalización hegemónica, entendidas como internacionalización de las relaciones capitalistas de producción que implican a todas las esferas de la actividad humana la industria, las finanzas, los mercados, la cultura la política y la ideología-.Puesta en prácticas de nuevas formas descentralizadas de organización del trabajo y la producción así como el predominio de nuevos modelos productivo basados en la cooperación y el intercambio de roles profesionales, entre otros.

En 1993 la UNESCO constituyó una comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, constituida por un equipo de especialistas encabezado por Jacques Delours que determinó, la necesidad de formar cuatro habilidades básicas las cuales definió como pilares de la educación:

APRENDER A CONOCER: dada la rapidez de los cambios provocados por el progreso científico y por las nuevas formas de actividad económica y social, es menester promover no sólo el acceso a la información, sino la curiosidad, la satisfacción y el deseo de conocer permanentemente.

APRENDER A HACER: más allá del aprendizaje de un oficio o profesión conviene adquirir competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones y que faciliten el trabajo en equipo, dimensión que tiende a descuidarse en los actuales métodos de enseñanza.

APRENDER A SER: el progreso de las sociedades depende de la creatividad y de la capacidad de innovación de cada individuo.

APRENDER A VIVIR JUNTOS: desarrollar el conocimiento de los demás, de su historia, de sus tradiciones y su espiritualidad, en sociedades cada vez más multiculturales y competitivas.

Las competencias profesionales en el campo de la educación

En las actuales condiciones de desarrollo, donde los grandes desafíos imponen a los seres humanos ser cada día más eficaces y eficientes en su desempeño, se ha introducido con fuerza cada vez mayor el término de competencia, en el contexto de las diferentes profesiones y perfiles ocupacionales existentes. Las distintas competencias de los profesionales de la educación establecidas como resultado del propio modelo del profesional de la educación y teniendo en cuenta las cualidades, funciones y tareas que son inherentes, son las siguientes:

- Competencias Didácticas.
- Competencia para la Orientación Educativa.
- Competencia para la Investigación Educativa.
- Competencia para la Comunicación Educativa.

Competencia para la Dirección Educativa.

En este sentido, debe considerarse la relación existente entre las competencias y el modelo de desempeño socialmente establecido en cada época histórica y en cada contexto particular, las sociedades contemporáneas exigen al profesional de la educación enfrentar situaciones complejas. (Castellanos, S: 2005. Pp. 88 – 109.)

El modelo educativo por Competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2001), por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2008)

La implementación de un modelo educativo basado en competencias debe tomar en cuenta que él mismo conlleva a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar en un cambio, por lo que precisa que las personas encargadas de su implementación re-diseñen el significado de lo que es el aprendizaje, lo que implicará conflictos y desacuerdos que no sólo son inevitables, sino fundamentales para el cambio exitoso (Fullan, 1997).

El cambio del modelo educativo “tradicional” a un modelo basado en Competencias, debe ser realizado con sumo cuidado, ya que las Competencias pueden ser interpretadas desde ópticas muy diferentes (Akhyar, 2010), por lo que particularmente se les debe diferenciar de la competitividad, entendida ésta como la rivalidad entre los sujetos para alcanzar algún fin o la cualificación del sujeto para el desempeño específico de una función dentro del aparato productivo, tal y como lo plantea Ayas (1996, citado por Chaston et al., 2000), ya que esto podría hacer caer al modelo educativo en un recurso para la instrumentalización del ser humano, producto de una homogenización curricular generada por la globalización, que subordine el desarrollo de las Competencias del individuo a las necesidades de la producción y reproducción de las condiciones materiales de vida (Althusser, 1978), encubriéndose con un discurso que plantee a la educación y los sistemas educativos como medios a través de los cuales la sociedad procura la generación y transmisión del conocimiento y la cultura (Aguerrondo, 2009), es decir, las Competencias se deberán desarrollar para garantizar la calidad de vida de la nueva humanidad, y no estar en función exclusiva del aparato productivo (Coll, 2007).

El modelo educativo. basado en Competencias, plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda, crear su propio futuro; lograr sobrevivir, ser capaz de adaptarse a las condiciones que se perfilan para el planeta e incluso poder desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008), como producto de un trabajo que integre la comunicación, explicita las metodologías de trabajo, considere los contenidos (dominios de conocimiento) como instrumentos o herramientas para el

desarrollo de la personalidad del sujeto; de manera que todos estos aspectos incidan en la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, tomando en cuenta el perfil del alumnado, para el desarrollo progresivo del currículo en los distintos programas educativos, donde los criterios de evaluación han de informar sobre los tipos y grados de aprendizaje alcanzados y permitir el analizar el por qué y para qué son necesarios y útiles los contenidos de trabajo que se presenten (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004).

El desarrollo curricular por competencias, debe considerar al maestro como el eje articulador a través del cual los conocimientos y habilidades se transforman en acciones, lo que lleva a que el propósito del maestro es el logro de competencias en el alumno (Frade, 2009), ya que, el trabajo del docente consiste no sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. (Delors, 1997, p. 164).

Esto lleva a considerar que el proceso de aprendizaje-enseñanza, dentro del modelo educativo, debe ser conceptualizado sobre la presencia de estos dos actores: alumno y maestro. Ahora bien, la velocidad con que aprenden los estudiantes no es la misma con la que aprendieron o aprenden los educadores y, sin embargo, el modelo educativo descansa sobre los hombros de éstos últimos, por ello, los profesores deben actualizarse permanentemente y adaptarse a los procesos de pensamiento de los alumnos con una mentalidad renovada (Alonso y Gallego, 2010). Se debe evitar, entonces, caer en el error de creer que las competencias se pueden transmitir o transferir, ya que lo único que se puede hacer en este sentido es crear las condiciones favorables para la construcción de las mismas, de aquí la importancia de tomar en cuenta las siguientes diez grandes familias que definen las competencias del docente propuestas por Perrenoud (2004) y que corresponden a los docentes:

Organizar y animar las situaciones de aprendizaje: conocer el currículum, los aprendizajes esperados que deben alcanzar los alumnos al término de un grado o

ciclo escolar, utilizar metodologías con enfoques por competencias: proyectos, casos, ABP, dilemas éticos,

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes: observar y evaluar a los alumnos en su desempeño, evaluar con un enfoque formativo. Promover la regulación de los aprendizajes.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: atender la diversidad de alumnos que conforman la clase-grupo. Aplicar adecuaciones curriculares de apoyo a alumnos que lo requieran. Promover el trabajo entre pares.

4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo: fomentar la autoevaluación, la competencia del aprendizaje permanente, negociar proyectos a trabajar, así como dar a conocer los propósitos que se persiguen con las actividades a realizar. Orientar y ayudar a los alumnos a construir un proyecto de vida.

5. Trabajar en equipo: utilizar metodologías de trabajo que desarrollen competencias, abonar al trabajo colaborativo, analizar situaciones que aquejan a la sociedad en su entorno inmediato o lejano (globalización). Promover la resolución de conflictos y la superación de situaciones que fortalezcan la unidad.

6. Participar en la gestión de la escuela: contribuir a la elaboración de un proyecto escolar que sea una herramienta organizativa funcional que oriente el trabajo del colectivo hacia el logro de los propósitos educativos.

7. Informar e implicar a los padres: consolidar el carácter social de la evaluación, al dar rendimiento de cuentas a los padres de familia de avances o dificultades en el aprendizaje de los alumnos. Promover su apoyo hacia el logro académico de sus hijos.

8. Utilizar las nuevas tecnologías: aprovechar los recursos de la información y comunicación que pueden apoyar la educación. Crear comunidades de aprendizaje entre docentes y estudiantes, utilizando la telemática.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: promover un ambiente de diálogo como forma de solucionar los conflictos. Prevenir la violencia en la

escuela. Luchar contra los prejuicios sociales, culturales, étnicos, etc. Promover valores para la sana convivencia.

10. Organizar la propia formación continua: establecer un trayecto formativo que contribuya a la mejora de la gestión pedagógica. Conformar una comunidad de aprendizaje entre los docentes de la escuela que permita disminuir las dificultades que como colectivo enfrentan. (Tobón, S. 2013)

## **LIDERAZGO PEDAGÓGICO**

Comprende las prácticas que requieren ser desarrolladas por el sostenedor y equipo directivo, para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa el logro de los objetivos y metas institucionales. Esta área se estructura en tres dimensiones: liderazgo del sostenedor, liderazgo del director y planificación y gestión de resultados.

El liderazgo educativo es un tema que ha cobrado importancia creciente en los últimos años, tanto en la agenda de investigación educativa a nivel internacional, como en las políticas públicas. Se encuentra extendida la creencia entre los actores políticos y el público general de que los líderes educativos pueden hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas y de la educación que reciben niños y jóvenes. Es así como en los países que integran la OECD se ha producido un cambio en el sistema escolar tendiente a entregar una mayor autonomía a las escuelas en su toma de decisiones, de manera que puedan adaptarse con mayor facilidad a entornos cambiantes y responder a las necesidades de la sociedad actual. De este modo, las responsabilidades que atañen a los directores se han incrementado, así como también las expectativas acerca de su rol. Estos cambios se enfrentan con el desafío de mejorar la calidad de los directores, lo que ha obligado a estos países a considerar el liderazgo como un punto de interés central.

El liderazgo en términos generales ha sido conceptualizado de múltiples maneras. Frecuentemente se encuentra presente en la investigación internacional la idea de que el liderazgo tiene que ver con “influencia”. Así, el liderazgo consistiría en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes. Siguiendo a Leithwood, Day, Sammons y Hopkins (2006), el liderazgo se caracteriza por fijar un “norte” para la organización, y tener la capacidad de movilizarla en esa dirección. Si a este “liderazgo” le agregamos la palabra “educativo”, entonces podemos complementar la definición y tomando las palabras de Robinson (2009) decir que “el liderazgo

educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes”. De esta manera, el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido. (Horn A.; Marfan J. 2010). Ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización no forman parte del liderazgo pedagógico. Si bien, siendo realistas, en las condiciones actuales, en muchos casos, es preciso asegurar la gestión y funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas.

Al respecto, el informe TALIS (OCDE, 2009) señala que no hay oposición entre un modelo administrativo y otro pedagógico: los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo. En Chile la situación del liderazgo escolar, se mantiene la hipótesis de que dicho liderazgo se vehiculiza a través de los dispositivos de gestión, como modo para impactar en los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, es cierto, que la sobrecarga de actividades burocráticas-administrativas impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico.

Las prácticas de liderazgo han cambiado dramáticamente en las dos últimas décadas, particularmente en contextos de política educativa donde los centros educativos tienen mayor autonomía y, paralelamente, una mayor responsabilidad por los resultados escolares (Stoll y Temperley, 2009). A medida que el mejoramiento se torna más dependiente de cada establecimiento educacional y éste, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los equipos directivos adquiere mayor relevancia. Si bien pueden ser discutibles las formas y usos de la evaluación de establecimientos escolares en función del rendimiento de sus estudiantes, lo cierto es que están incidiendo gravemente en la dirección escolar (Elmore, 2005). Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de

enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales.

El Ministerio de Educación de Chile ha desarrollado una serie de modelos, sistemas y modificaciones legales. En una iniciativa laudable, presentó en el año 2005 el Marco para la Buena Dirección (MBD), determinando las competencias profesionales que deben poseer los directivos con los criterios y descriptores en cuatro grandes ámbitos (liderazgo, gestión curricular, gestión de la convivencia y gestión de recursos). Reconociendo el avance indudable que supone el MBD, como señalan diversos estudios (Garay y Uribe, 2006), el marco normativo y la situación heredada no permiten el adecuado ejercicio de dicho liderazgo; por lo que “es clave que deje de poseer un carácter sólo indicativo, para atravesar las políticas efectivas que se desarrollan diariamente, en particular por parte de los sostenedores, en relación a los directivos (Weinstein, 2009).

Se han iniciado reformas en el marco legal (atribuciones y funciones de los directores de establecimientos educacionales, asignación de desempeño, concursabilidad, etc.), así como otras en el ámbito de la evaluación y calidad (Sistema Nacional Evaluación de Desempeño, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y el sistema de Evaluación de desempeño de docentes directivos y técnico – pedagógicos). Si dichas medidas no han tenido su reflejo adecuado en un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación se debe a que los directivos no ejercen un liderazgo pedagógico. Esto requiere incidir en esta dimensión, tanto en el plano regulativo, de formación y de selección-acceso a la dirección. El Marco para la Buena Dirección, así como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, precisan para una adecuada implementación de un liderazgo educativo, más allá de la gestión administrativa actual.

De acuerdo a la Ley JEC, N° 19.979 del año 2004, las atribuciones de los directores de establecimientos educacionales son

**En lo pedagógico:**

1. Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.
2. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico - pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.
3. Adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.

**En lo administrativo:**

1. Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional, según Ley N° 19.464.
2. Proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como el regido por la Ley N° 19.464.
3. Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores.

**En lo financiero:**

Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor, según la Ley sobre Delegación de Facultades (Ley N° 19.410). La cual es modificada por ley N° 19.979 de la siguiente forma:

“A solicitud de los directores de establecimientos educacionales administrados por Municipalidades o Corporaciones Municipales de Educación, los alcaldes deberán delegar en dichos directores facultades especiales para percibir y administrar los recursos a que se refiere el artículo 22, siguiente en conformidad a los procedimientos que más adelante se señalan.

**El Alcalde sólo podrá denegar esta solicitud por motivos fundados y con acuerdo del Concejo Municipal”.** (MBD)

## **Gestión Curricular**

La noción de gestión curricular se sintetiza 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. Esto implica la necesidad de espacios de discusión sobre el fondo y la forma del currículum prescrito, el intercambio de decisiones de planificación y de experiencias de enseñanza, como también la supervisión y acompañamiento del trabajo de profesores y estudiantes (Glattorn, Boschee, Whitehead & Boschee, 2013). Este tipo de gestión puede realizarse a través de diferentes estilos y con herramientas más o menos complejas y, en virtud de la gran cantidad de información que contienen los Planes y Programas de estudio del sistema escolar, parece adecuado privilegiar la distribución de información y responsabilidades entre los agentes involucrados.

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2005) define gestión curricular como aquellas prácticas en los establecimientos educacionales que buscan asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de la propuesta curricular. De esta forma, el área de gestión curricular agrupa el conjunto de acciones y procesos que lleva a cabo el equipo directivo y los docentes para sustentar su propuesta curricular y pedagógica. En este sentido, la gestión curricular se relaciona con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículum prescrito, implementado y evaluado en todas las disciplinas, asignaturas o ámbitos de enseñanza (Rohlehr, 2006). Por su parte, la noción de alineamiento curricular alude al esfuerzo por alcanzar la coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido. Tal como plantea Porter (2004), para conocer el grado de alineamiento curricular es necesario medir la distancia entre los contenidos propuestos en el currículum planeado respecto de los contenidos observados en el currículum implementado y el dominio alcanzado por los estudiantes en estos mismos contenidos a través del currículum evaluado. Cabe señalar además que, en este

razonamiento, los contenidos curriculares aluden tanto al tipo de información (tópicos) como al nivel de exigencia cognitiva requerido (habilidad), a la hora de resolver desafíos y tareas escolares.

Según varios autores, gestionar el currículum escolar requiere crear espacios sistemáticos de reflexión que permita a los actores educativos discutir las implicaciones entre el currículum prescrito y los procesos educativos que se implementan en las aulas (Marzano, Pickering & Heflebower, 2011; Nicoletti, 2016; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). Según la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) la adecuada implementación del currículo y sus lineamientos requiere desarrollar prácticas como: planificar la enseñanza, observar clases y revisión de los materiales educativos, gestionar la evaluación de los aprendizajes, monitoreo de la cobertura

curricular y trabajo colaborativo entre los docentes, entre otros. En definitiva, es un proceso que requiere contar con directrices para el trabajo pedagógico docente (Weinstein, 2009).

Para Volante et al. (2015) la gestión curricular es 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.

Para asegurar esta coherencia curricular, es clave el rol de los equipos directivos y las prácticas de liderazgo pedagógico para influenciar el aprendizaje de los estudiantes (Elmore, 2010; Leithwood y Jantzi, 2008; Robinson, 2007). Asimismo, se ha demostrado que los efectos de un buen liderazgo pedagógico son aún mayores en aquellas escuelas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad (Anderson, 2010; Mourshed, Chijioko y Barber, 2012). En otras palabras, el conjunto de prácticas de liderazgo asociadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes se traduce en una mejora sustantiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Elmore, 2010, Marzano, 2003, Bellei et al., 2015).

En función de estas prácticas, el MINEDUC (2016) enfatiza en la necesidad de asegurar la “triada curricular”, es decir, la relación entre lo prescrito, lo implementado y lo aprendido por los estudiantes. Para ello, los equipos directivos y técnico-pedagógicos deben encargarse de definir política y procedimientos que faciliten el articular e institucionalizar la implementación del currículum en el aula, así como estrategias que permitan evaluar estos procesos educativos en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional y las características de los estudiantes y sus contextos. (Liderazgo Escolar, 2021)

Desarrollar una buena gestión curricular permite contextualizar el Currículum al o los sellos educativos de su establecimiento en particular, manifestado(s) en su Proyecto Educativo Institucional, considerando la realidad de su entorno local y regional, así como las características y necesidades de sus estudiantes. Los procesos de reflexión e innovación pedagógica de un establecimiento forman parte de la gestión curricular, por medio de ellos se presenta la oportunidad de recoger información del contexto y de las particularidades de sus estudiantes. Entonces, es por medio de la gestión curricular que, de forma concreta, se releva el Proyecto Educativo del establecimiento, pudiendo configurarse o no en un proyecto curricular propiamente tal. (MINEDUC, 2016).

El discurso curricular, circunstanciado e impactado por los innumerables cambios se debate, hoy, entre la relevancia, rigor, científicidad y racionalidad de lo que haya que enseñarse en las escuelas, y su sensibilidad al conocimiento vulgar, experiencial, cotidiano, de la calle. Al decir de Escudero (1999), se persigue, entonces, un currículum no solo centrado en el desarrollo del conocimiento y habilidades sino también en el desarrollo personal, social y actitudinal de los alumnos. De manera que los requerimientos son cada vez mayores pues se está asumiendo la necesidad de una formación integral que involucre diferentes aspectos, que hasta ayer se omitían predominando con ello lo cognitivo como exclusiva preocupación del currículum.

Lo anterior, conduce a considerar la reconversión de los profesores en relación con los alumnos y aquello sobre lo que han de trabajar (la cultura, el conocimiento, las relaciones, los valores, el aprender a pensar y desarrollar habilidades sobre resolver problemas). Estos dominios afectan fundamentalmente al núcleo básico de la profesión y al cometido social fundamentalmente encomendados a las instituciones educativas. Sin duda, que la ampliación de roles de los profesores y profesoras requiere de una nueva propuesta en la formación de estos profesionales, así como de instituciones educativas que ofrezcan nuevas oportunidades de profesionalización en el ejercicio docente.

Para generar estas realizaciones efectivas del currículo se necesita de una política de desarrollo curricular, que potencie, reconozca, amplíe y promueva mayores márgenes de reflexión y autonomía en los establecimientos educacionales, como condición importante para el desarrollo de las reformas y para la persecución de la calidad. Sin duda, que ello requiere de cambios estructurales, de gestión y funcionamiento para facilitar los procesos de cambio, es decir deben modificarse la cultura de la escuela como instituciones de servicio educativo que actúan en un mundo cambiante, socialmente heterogéneo y culturalmente diverso. Es decir, el currículo debe colocar en el centro de las preocupaciones las necesidades del sujeto que aprende en relación con los desafíos de la sociedad actual.

La gestión curricular conlleva la gestión de los aprendizajes en la escuela y la correspondiente responsabilidad social; en consecuencia, la reflexión debe situarse en las "enseñanzas" y los "aprendizajes", que se desarrollan en el seno de la institución escolar, involucrando en ello a estudiantes, docentes, directivos, principalmente. Reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje, implica, más allá de las diversas teorías que las sustentan, asumir rupturas y conflictos cognitivos, pero fundamentalmente tomar conciencia de lo que significa para la institución escolar desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que introduzca la responsabilidad de generar y potenciar aprendizajes significativos y relevantes en sus estudiantes.

En consecuencia, se entiende que la gestión de los aprendizajes en la institución escolar se relaciona directamente con la necesidad de re conceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los contextos y a los sujetos que participan de esta construcción del conocimiento. Esto implica resituar la escuela, ya no como la reproductora de los saberes producidos por otros, sino como la generadora de nuevos conocimientos en la medida que éstos son reflexionados y contextualizados. En efecto, está claro que la educación no es una “ciencia dura” y abordar el proceso de construcción de conocimiento sobre el hecho educativo, significa necesariamente tratar de abordar el campo social desde una perspectiva totalmente distinta a la construcción cientifista. (Castro, Fancy, 2005, pp.13-25).

## **Gestión de Recursos**

Se refiere a las políticas, estrategias, procedimientos y prácticas que debe realizar el establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y asistentes de la educación; y la provisión, organización y optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales. Esta área se organiza en base a tres dimensiones: gestión de personal, gestión de recursos financieros y gestión de recursos educativos.

La dimensión GESTIÓN DE RECURSOS comprende las políticas, procedimientos y prácticas llevadas a cabo por el sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, y están dirigidas a contar con los recursos humanos, financieros y materiales, y las redes externas necesarios para la adecuada implementación de los procesos educativos. La gestión de recursos es clave para el funcionamiento del establecimiento, ya que provee el soporte para el desarrollo de la labor educativa. Dado que los docentes son el factor a nivel de establecimiento educacional que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, resulta esencial que el sostenedor y los equipos directivos gestione las acciones necesarias para contar con un equipo suficiente, competente y comprometido, lo que implica, entre otras cosas, ofrecer buenas condiciones laborales, retroalimentar al personal respecto de su desempeño y promover el desarrollo profesional continuo. También se debe asegurar la provisión, administración y optimización de los recursos económicos, dado que estos condicionan significativamente el funcionamiento del establecimiento, afectando su viabilidad y continuidad en el tiempo. Junto con lo anterior, la gestión de redes y oportunidades de apoyo son fundamentales para maximizar los recursos disponibles y las capacidades institucionales para potenciar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Por su parte, la infraestructura, el equipamiento y los materiales educativos permiten y facilitan la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, por lo que el establecimiento también debe asegurar que estos sean suficientes, apropiados y se encuentren en buenas condiciones.

Considerando lo anterior, la dimensión Gestión de recursos se organiza en las subdimensiones:

GESTIÓN DE PERSONAL: describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementan el sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo para contar con un equipo idóneo, competente y comprometido, y con un clima laboral positivo. Los estándares determinan que la gestión del personal debe considerar las prioridades del Proyecto Educativo Institucional, las necesidades pedagógicas del establecimiento y la normativa vigente.

GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS: describe las políticas y procedimientos implementados por el sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo para asegurar una administración ordenada y eficiente de todos los aspectos ligados a los recursos económicos del establecimiento y de las oportunidades provenientes de los programas de apoyo, alianzas y redes. Los estándares tienen por objetivo asegurar la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional, lo cual implica el uso eficiente y responsable de los recursos recibidos, el cumplimiento de la normativa vigente y la obtención de beneficios provistos por los programas de apoyo disponibles y las redes existentes.

GESTIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS. S describe los procedimientos y prácticas que implementan el sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo para garantizar la adecuada provisión, organización y uso de los recursos educativos. Los estándares definen las condiciones, instalaciones y equipamientos necesarios para promover el uso educativo del material, el bienestar de los estudiantes y su formación integral.

Si bien las políticas públicas en relación a la gestión de recursos han avanzado a pasos agigantados en los últimos años, las escuelas aún no manejan éstos directamente, y se ha evidenciado una distancia entre las necesidades de los establecimientos y las prioridades de los sostenedores.

La Gestión de Recursos se refiere a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales

necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo propuestas por el establecimiento. La gestión de personas considera las acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo.

La gestión de recursos materiales y financieros hace referencia a la obtención de recursos y su adecuada administración a fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

- **El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.**

Para cumplir los objetivos institucionales y las metas de aprendizaje del establecimiento, el director y su equipo directivo deben asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales y pedagógicos de su establecimiento.

- **El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.**

La disponibilidad de recursos adicionales facilita la consecución de las metas de un centro educativo. En esta dirección, el director y equipo directivo deben promover una gestión que aproveche oportunidades, liderando procesos de búsqueda, negociación y vinculación de recursos a las necesidades del establecimiento.

- **El director y equipo directivo motivan, apoyan y administran el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo.**

El director y equipo directivo requieren contar con un equipo de trabajo comprometido y competente. Una buena dirección propone objetivos

desafiantes, reconoce logros y abre espacio al surgimiento de nuevos liderazgos.

- **El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento.**

La calidad del personal de un centro educativo es fundamental en el logro de sus metas. Por ello, es relevante que el director y su equipo directivo aseguren procesos de reclutamiento y selección coherentes con las necesidades institucionales.

Asimismo, deben garantizar evaluaciones sistemáticas al personal que permitan tener una visión de su evolución en un periodo determinado y que estén orientadas hacia su perfeccionamiento. En el proceso de evaluación es importante que el director y sus docentes directivos canalicen la percepción del resto de la comunidad educativa, acerca del desempeño del personal docente y codocente del establecimiento. (MBD)

## **ELABORACIÓN, VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.**

Los instrumentos de evaluación, no pueden plantearse al margen de los criterios de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad que mencionaremos a continuación:

- Validez: se refiere al grado de precisión con que se mide lo que se desea medir. En este sentido es absolutamente relevante la muestra sobre la cual se ejecuta la medición. Porque no se trata de determinar si el instrumento es o no válido. La validez se refiere siempre a los resultados, para lo cual deben considerarse el uso que se hará de éstos. “Cuando se requiere determinar si un instrumento es válido se requiere, entonces, información acerca de los criterios que han presidido su construcción y administración. Los criterios son entonces, externos a la evaluación misma” (Camilioni, 2003)

Existen por otra parte, siguiendo a Camilioni, diferentes clases de validez, entre las que podemos identificar:

Validez de contenido (validez curricular): deberá representar una muestra significativa del universo de contenido cubierto por el curso o la unidad didáctica... en todos los casos, deberá referir a los contenidos más importantes según sea su significatividad en el aprendizaje de los alumnos.

Validez predictiva: se refiere a la correlación existente entre los resultados obtenidos en una o varias pruebas combinadas y el desempeño posterior del alumno en aspectos que corresponden al área evaluada por esas pruebas.

Validez de construcción: supone la coherencia del instrumento respecto al marco teórico que sustenta el proyecto pedagógico.

Validez de convergencia: establece la relación que existe entre un programas de evaluación o un instrumento y otros programas o instrumentos de validez ya conocida. Validez manifiesta: se refiere al modo en que los instrumentos aparecen frente al público externo. La razonabilidad debe ser visible y explicable a fin de que no sólo sea válida, sino que también parezca serlo.

Validez de significado: se refiere a la relación que se establece desde la perspectiva de los estudiantes entre el programa y los instrumentos de evaluación, por un lado y los procesos de enseñanza y aprendizaje por el otro. Validez de retroacción: cuando la evaluación tiene un efecto normativo sobre los contenidos de la enseñanza, esto es, la evaluación establece lo que se debe enseñar.

- Confiabilidad: se refiere al grado de exactitud con que se mide un determinado rasgo. La confiabilidad debe ser estable y objetiva, independientemente de quien utiliza un programa o un instrumento de evaluación. “Un instrumento confiable permite aislar los aspectos que mide de otros que para el caso se consideran irrelevantes” (Camilioni: 2003)

- Practicidad: se refiere a la viabilidad de la construcción, administración y análisis de resultados.

- Utilidad: refiere a la medida en que una evaluación resulta útil para la orientación tanto de los alumnos como de los docentes, la escuela o a los sectores interesados en la calidad de la educación.

La evaluación aplicada a las competencias se basa en los mismos principios de la evaluación en general, pero tiene algunas particularidades importantes. Evaluar competencias se puede definir, de modo sucinto, como el proceso de recolectar evidencias de la competencia y realizar juicios con relación a éstas. En términos más amplios, la evaluación de competencias “es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral de un trabajador con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia, a partir del referente estandarizado, e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante la capacitación, para alcanzar el nivel de competencia requerido” (Irigoin & Vargas, 2002). En la medida que la competencia en sí misma es inobservable y solo puede inferirse del desempeño de las personas, el propósito de la evaluación será obtener evidencia de que las personas son capaces de utilizar efectivamente sus saberes.

El juicio de evaluación de la competencia tiene valor en la medida en que se basa en la comparación de la evidencia con un criterio definido, con un referente estandarizado

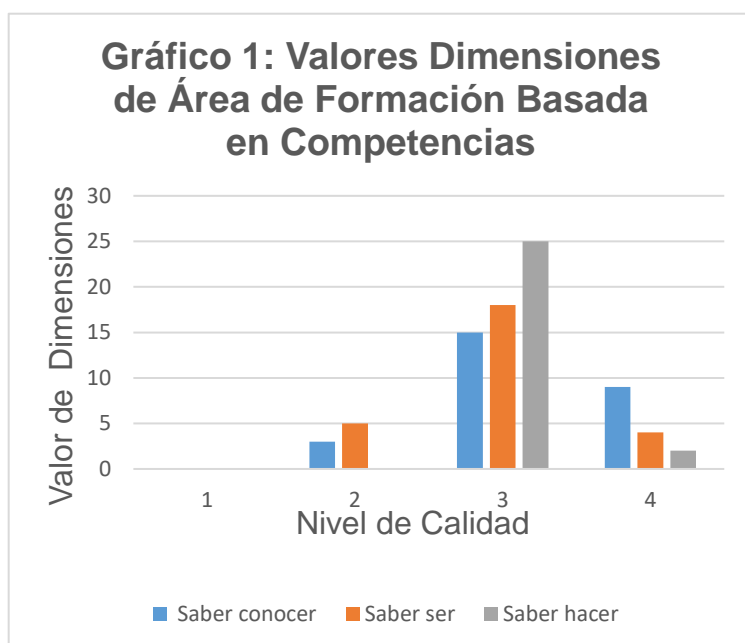
Los procesos de evaluación de competencias pueden desarrollarse en diferentes contextos: en una o más empresas, a nivel sectorial, en una o varias instituciones formativas del ámbito público o privado, en el sistema de educación técnica en su conjunto o en el marco de sistemas nacionales de competencias. En consecuencia, tanto su diseño como las soluciones prácticas, dependen de una serie de factores tales como: el marco institucional y normativo, el diálogo social, los recursos existentes, etc. Sin embargo, más allá de las diferencias, existen ciertos principios que deben orientar todo proceso de evaluación de competencias y que se detallan a continuación. Validez: debe existir una clara correlación entre los resultados de la evaluación y los resultados esperados en situaciones laborales reales, es decir, los estándares. Confiabilidad: producir resultados consistentes en aplicaciones a personas y contextos diversos, en momentos diferentes. Accesibilidad: facilitar el

acceso a cualquier persona que pueda ser capaz de demostrar el desarrollo de la competencia. Equidad: evitar cualquier práctica discriminatoria. Flexibilidad: adaptarse a diferentes modalidades de formación y a las necesidades de los candidatos a la evaluación. (Consultora Reyes, M).

## Resultados

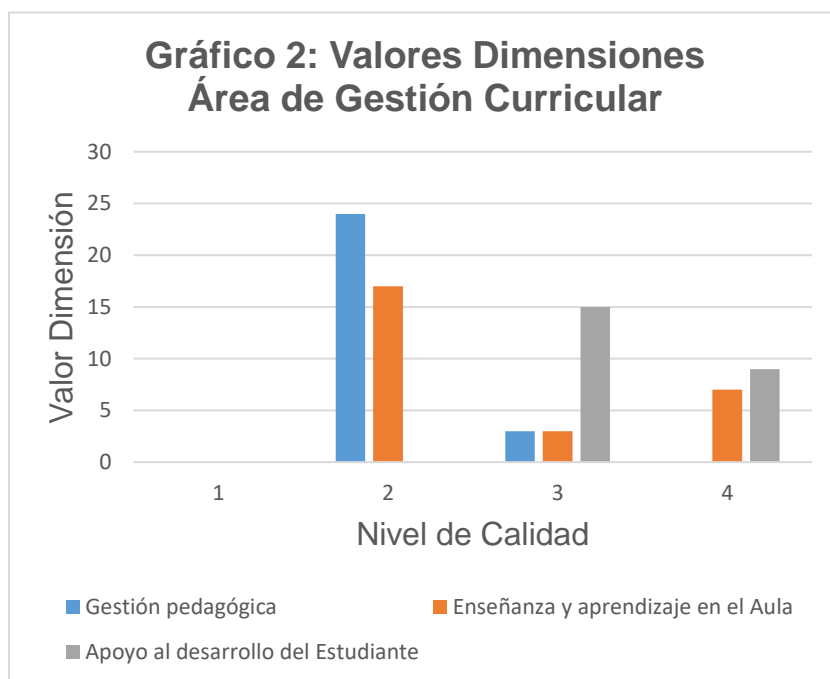
**Tabla N° 1: Dimensiones Área Formación Basada en Competencia**

Dimensiones	Nivel de Calidad			
	1	2	3	4
1. Saber conocer	0	3	15	9
2.Saber ser	0	5	18	4
3.Saber hacer	0	0	25	2



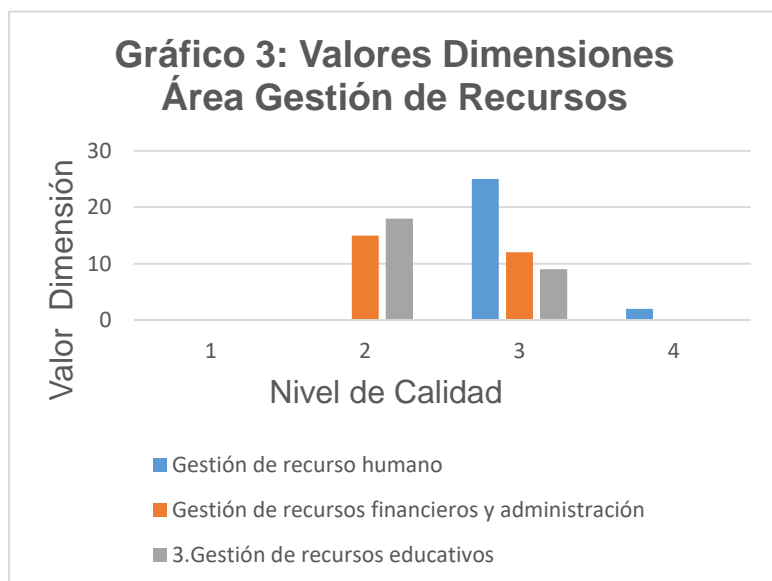
**Tabla N°2: Dimensiones Área Gestión Curricular.**

Dimensiones	Nivel de Calidad			
	1	2	3	4
1.Gestión pedagógica	0	24	3	0
2.Enseñanza y aprendizaje en el Aula	0	17	3	7
3.Apoyo al desarrollo del Estudiante	0	0	15	9



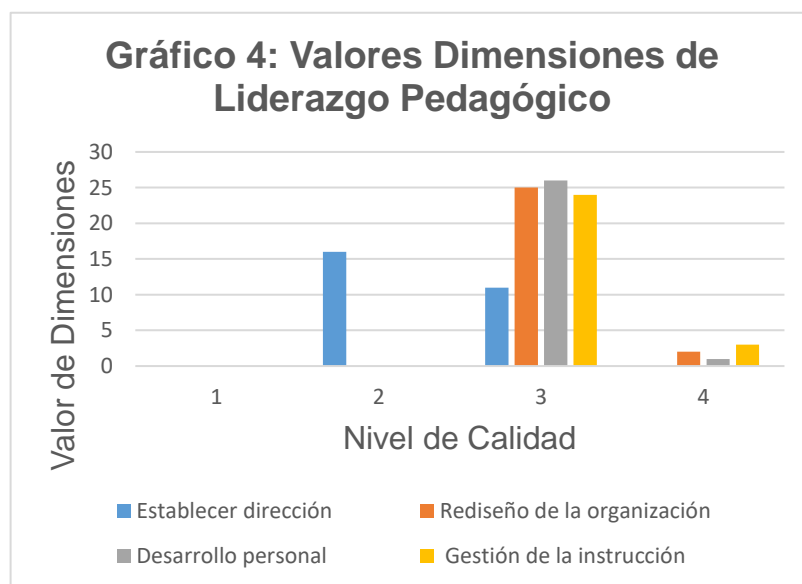
**Tabla N° 3: Dimensiones Área de Gestión de Recursos**

Dimensiones	Nivel de Calidad			
	1	2	3	4
1.Gestión de recurso humano	0	0	25	2
2.Gestión de recursos financieros y administración	0	15	12	0
3.Gestión de recursos educativos	0	18	9	0



**Tabla N° 4: Dimensiones Área Liderazgo Pedagógico**

Dimensiones	Nivel de Calidad			
	1	2	3	4
1. Establecer dirección	0	16	11	0
2. Rediseño de la organización	0	0	25	2
3. Desarrollo personal	0	0	26	1
4. Gestión de la instrucción	0	0	24	3



## **ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

### **1. Área Formación Basada en Competencias.**

Las dimensiones saber conocer, saber ser y saber hacer presentan un valor elevado en el nivel de calidad 3, esto significa que las acciones implementadas tienen un propósito claro y preciso para toda la comunidad educativa con un monitoreo establecido para lograr una mejora en los resultados, sin embargo, presentan un valor bajo en el nivel de calidad 4.

### **2. Área Gestión Curricular.**

Las dimensiones Gestión pedagógica y Enseñanza y aprendizaje en el aula presentan un valor elevado en el nivel de calidad 2, esto significa que las acciones implementadas tienen un propósito claro y preciso para todos los integrantes de la comunidad educativa. sin embargo, se vuelve a repetir un valor bajo para el nivel de calidad 4.

### **3. de Gestión de Recursos.**

Las dimensiones Gestión de Recurso Humano presenta una alta ponderación en el nivel de calidad 3 y las dimensiones Gestión de Recursos Financieros y Administrativos alcanzan un alto valor en el nivel de calidad 2 y el nivel de calidad 4 presenta una baja ponderación.

### **4.- Área de Liderazgo Pedagógico.**

La establecer dirección alcanza un valor elevado en el nivel de calidad 2, sin embargo, las dimensiones rediseño de la organización, Desarrollo personal y gestión de la instrucción todas se ubican en el nivel 3. El nivel de calidad 4 presenta una baja aceptación.

En resumen, se puede decir que:

Los resultados obtenidos del diagnóstico de las áreas de la formación basada en competencia, liderazgo pedagógico, gestión curricular y de recursos se deduce el nivel de calidad con valor 3 tiene mayor aceptación en las siguientes dimensiones: Saber conocer, saber ser y saber hacer, apoyo al desarrollo del estudiante, gestión de recurso humano, rediseño de la organización, desarrollo personal, gestión de la instrucción; esto implica, que las acción implementada en el establecimiento tiene un propósito claro y preciso para toda la comunidad educativa con un monitoreo establecido para lograr una mejora en los resultados. El nivel de calidad con valor 2 presenta una elevada aceptación en las siguientes dimensiones: gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, gestión de recursos financieros y administrativos, gestión de recursos educativos; esto quiere decir que las acciones implementadas tienen un propósito claro y preciso para todos los integrantes de la comunidad educativa. El nivel de calidad de valor 4 se presenta una baja elección en todas las dimensiones encuestadas, esto implica que, aunque las acciones son monitoreadas, no son evaluadas y analizadas por toda la comunidad educativa para determinar su eficiencia e incorporación sistemática en el quehacer educativo. Los niveles de calidad 1 ninguno de los encuestados marca este nivel, lo que permite señalar que las acciones implementadas son consensuadas por la comunidad educativa, y que no se presentan de manera asistemática.

## Propuesta de Mejora.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el Diagnóstico se presentan las siguientes propuestas de mejoras:

### 1. Área: Formación Basada en Competencias

Objetivo	Acciones a Realizar	Responsables
Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje individuales y en colaboración.	Los docentes de todas las asignaturas y módulos de especialidades deben diseñar, planificar y evaluar experiencias de aprendizajes que permitan el trabajo individual y colaborativo (Ejemplo ABP, aplicación del método científico, resolución de problemas entre otros)	Equipo Directivo UTP Docentes
Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.	Otorgar tiempo y espacio para que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, compartir experiencias que permitan mejorar la labor docente.	Equipo directivo UTP Docentes
Conocer las áreas curriculares, su relación	Se planifica jornada con la finalidad de que los	Equipo Directivo UTP

interdisciplinar, los criterios de evaluación y los contenidos didácticos de la asignatura o módulo de especialidad que imparte.	docentes de asignaturas y módulos contesten preguntas que les permitan analizar las áreas curriculares, su relación interdisciplinar, los criterios de evaluación y los contenidos didácticos de la asignatura o módulo de la especialidad que imparten.	Docentes
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------

## **2. Área de Gestión Curricular.**

Objetivo	Acción a Realizar	Responsables
Asegurar y promover las prácticas pedagógicas en la planificación, evaluación y análisis de los resultados para mejorar los aprendizajes afectivos, sociales y académicos de todos los estudiantes, promoviendo la	Establecimiento de prácticas en aula que fomenten el desarrollo de habilidades afectivas, socioemocionales y académicas que promuevan un desarrollo integral de los estudiantes.	Equipo directivo UTP Docentes

reflexión y sistematización de los procesos educativos.		
Diagnosticar al universo de estudiantes, especialmente prioritarios y preferentes en la dimensión socioemocional y pedagógica a través de los DIA fortalecer su desempeño en las disciplinas fundamentales, nivelar y acompañar, con talleres y academias y reactivar el aprendizaje integral.	Generar instancias de aprendizaje integral, mediante proyectos y concursos creados en los departamentos de asignaturas y asesorados por un coordinador pedagógico, con la finalidad de enriquecer el bagaje cultural propio y colectivo de los estudiantes acorde con las fechas destacadas por el Calendario Regional Escolar y otras.	Equipo Directivo UTP Docentes

### **3. Área de Gestión de Recursos.**

Objetivo	Acción a Realizar	Responsables
Asegurar los recursos de manera eficiente, respetando la normativa vigente con foco en el desarrollo de los aprendizajes y	Los docentes elaborarán un listado de recursos necesarios para innovar en sus prácticas pedagógicas con el foco en el desarrollo de aprendizajes	Equipo directivo UTP Docentes

formación de los estudiantes.	significativos y formación integral de los estudiantes.	
Desarrollar las competencias de docentes, directivos relacionados con la función y roles que cumplen dentro del establecimiento.	Se realizará dos veces al año, capacitaciones que permitan mejoras en el cumplimiento de la función y rol que cumple en el establecimiento.	Equipo Directivo UTP Docentes
Contar con los recursos pedagógicos, didácticos, tecnológicos y humanos que apoyan el aprendizaje de todos los estudiantes.	Fortalecer el aprendizaje curricular y socioemocional con diversos materiales pedagógicos, tecnológicos, fungibles y concretos, redes de internet, plataformas complementarias, programas, software y licencias google, horas docentes, para acompañamientos, talleres y nivelación escolar, equipamiento deportivo y amplificación.	Equipo Directivo UTP Docentes

#### 4. Área Liderazgo Pedagógico.

Objetivo	Acción a Realizar	Responsables
Mantener un ambiente laboral colaborativo, y espacios reflexivos que contribuya al cumplimiento de las metas organizacionales; haciendo partícipes a todos/as los/las integrantes del equipo directivo	Comunicación efectiva con el equipo de directivo y docentes	Directora Equipo Directivo
Revisar y actualizar permanentemente la planificación estratégica con la participación del equipo directivo, con el fin de visualizar el cumplimiento de metas estipuladas.	Comunicación efectiva con la comunidad Equipo de directivo, docentes.	Directora Equipo directivo Docentes
Evaluar de forma objetiva la planificación anual establecida en el programa, mediante	Reunión de análisis sobre el impacto de las acciones	Directora Equipo directivo Docentes

reuniones extendidas del equipo	implementadas y su contribución a las estrategias diseñadas	
<p>Articular junto al equipo directivo y docentes, las orientaciones, prioridades, metas educativas del establecimiento para el año lectivo 2023. La directora a través del acompañamiento al aula genera compromiso con los docentes para el desarrollo de los Sellos Educativos Institucionales y el perfil de los estudiantes mediante la gestión curricular y de convivencia en el mediano plazo reactivando el aprendizaje educativo y socioemocional.</p>	<p>- Acompañar a los docentes en el aula, bajo la mirada de fortalecer y retroalimentar las prácticas pedagógicas, con pauta de acompañamiento conocida y consensuada por todos los docentes. El objetivo de esta acción es generar el desarrollo de habilidades incluidas en los Sellos Educativos y del perfil de los estudiantes. Se coordinará un programa con fechas para efectuar esta acción en 1y 2 semestre.</p> <p>- Generar los espacios necesarios con el objetivo de que el</p>	<p>Directora Equipo directivo Docentes</p>

	<p>equipo docente pueda articular experiencias exitosas con el objetivo de reforzar las prácticas pedagógicas y de colaboración fortaleciendo el trabajo en equipo e ir generando estrategias pedagógicas validadas entre ellos para mejorar el ambiente de aula, aspectos socioemocionales y pedagógicos.</p> <p>- Generar acciones de fortalecimiento profesional a través de capacitaciones, participación en redes ministeriales compartiendo y articulando experiencias exitosas con el objetivo de reforzar las prácticas pedagógicas con impacto en los estándares de</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	aprendizaje de los estudiantes.	
--	------------------------------------	--

## **Conclusiones**

Chile se encuentra actualmente en un continuo proceso de cambios y mejoras educacionales que aspiran a obtener una mayor equidad y mejor calidad de la educación que se imparte. “A pesar de los esfuerzos comprometidos [por diferentes gobiernos], la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas. Informes oficiales entregados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) indican que la mayoría de los establecimientos educacionales municipales de Chile presentan, en el área de liderazgo, un nivel de gestión incipiente o básico que alcanza 89%, donde el criterio más bajo de logro corresponde a la conducción. Esto da cuenta de la dimensión de debilidad del equipo directivo para coordinar a los actores y las acciones de la escuela en función del logro de objetivos institucionales (Beltrán, J. 2014). En este sentido, surge el rol protagónico de las coordinadoras pedagógicas denominados en Chile Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas , quienes deben contribuir positivamente al desempeño de las prácticas docentes, desplegando múltiples acciones de gestión y coordinación pedagógica que configuran un sistema de actividades para la transformación continua en función del logro de los objetivos propuestos y el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos, siendo su fin último asegurar el aprendizaje de todo el estudiantado.

El departamento de Unidad Técnico Pedagógico cumple un rol fundamental en los establecimientos educacionales en la gestión curricular, a pesar de que sus funciones se encuentran en el Reglamento Interno de los establecimientos, éstas difieren de un colegio a otro.

Los hallazgos resultan preocupantes, si se piensa que los jefes (as) de UTP son líderes principales en la coordinación de las acciones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes en los centros educacionales. En esta lógica:

“Los jefes(as) de UTP deben realizar una labor fundamentalmente técnica-pedagógica de primer orden, considerando que son ellos los que deben dirigir, coordinar, evaluar, monitorear y mejorar los trabajos de los equipos de docentes

que participan en la construcción y ejecución de los proyectos de mejoramiento educativo, especialmente en el área de gestión curricular, con sus dimensiones: gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los estudiantes” (Beltrán, J. 2014).

En el Liceo Técnico Profesional – Científico Humanista la Unidad Técnico Pedagógica, utiliza la mayor cantidad de tiempo en cumplir tareas administrativas, alejadas de sus labores fundamentales (multicopiar evaluaciones y guías de aprendizajes entre otras), el monitoreo al aula no es una acción sistemática, por lo tanto, no existe acompañamiento ni retroalimentación de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Se carece de espacios periódicos de reflexión y para la crítica constructiva, los planes y programas y proyectos tienen una orientación únicamente controladora, y de vigilancia de las actividades que planifican los docentes. En ningún caso su rol está orientado a encaminar, guiar las actividades escolares para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Las evidencias teóricas y empíricas reflejan la importancia y el protagonismo de los jefes de UTP en los centros educativos, por lo que se sugiere que a nivel de Ministerio de Educación se exija un currículo específico para la formación de postgrado de este tipo de profesionales, puesto que al jefes de UTP le corresponde manejar ciertos conocimientos, donde Shulman (2005) propone que, el conocimiento base para la enseñanza del personal docente debe incluir, al menos, siete categorías de conocimiento diferentes: (i) conocimiento del contenido, (ii) conocimiento didáctico general, (iii) conocimiento curricular, (iv) conocimiento didáctico del contenido, (v) conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación de estudiantes, (vi) conocimiento de los contextos educativos y (vii) conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos. También deben manejar y emplear competencias necesarias para desarrollar la función en un contexto específico. Por tanto, deben hacer uso de competencias profesionales, como las que señala la Fundación Chile (2006). Esta distingue dos tipos de competencias que los jefes de UTP deben manejar. El

primero, referido a las que debieran emplear en sus prácticas y el segundo, a un manejo acabado de estilos de liderazgos, como: el de “liderazgo transformacional pedagógico, distribuido y sostenido; del mismo modo, emplear estrategias centradas en los aprendizajes como el trabajo en equipo, trabajo colaborativo, reflexión, mediación, proyectos, retroalimentación, y el uso de una herramienta poderosa como lo es la evaluación para los aprendizajes. Por otra parte, deben asumir un rol profesionalizante, mantener un monitoreo constante de las actividades pedagógicas curriculares” (Beltrán, J. 2014). Los jefes (as)UTP debe tener la capacidad de emplazar procesos pedagógicos sistémicos en función de la obtención de mejores resultados en la enseñanza-aprendizaje a través de la gestión curricular. De manera que sus prácticas definan objetivos, medios, estrategias, recursos y determinadas experiencias educativas coordinadas por los jefes(as)UTP. Estos procesos deben ser muy bien diseñados y discutidos en las comunidades educativas, para que cumplan el propósito antes definido y no resulten contraproducentes, constituyéndose en un mero control o chequeo de acciones sin una debida devolución al personal docente de aula.

En consecuencia, la jefatura de la unidad técnica pedagógica debe poseer las competencias necesarias para la práctica de la gestión curricular, desde el dominio del conocimiento base para la enseñanza y, particularmente, del conocimiento y competencias que deben poseer para garantizar liderazgo a fin de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

El liderazgo educativo se define como “[...] la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p.20) y se reconoce como la práctica del mejoramiento (Elmore, en Mineduc, 2015). Desde esta perspectiva de “práctica”, el liderazgo no es un atributo o característica personal del líder, sino de un conjunto de acciones que, además, se construyen de forma situada. En esta línea, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015), plantea que un liderazgo efectivo presenta variaciones según el contexto y tipo de establecimiento, como también conforme a la etapa de mejoramiento o nivel de desarrollo del establecimiento

educacional. De esta forma, el liderazgo efectivo se caracteriza por ser situacional y contingente. El MBDLE señala que liderazgo escolar se constituye en un conocimiento profesional relevante en el ejercicio de la dirección y liderazgo, y respecto de ello declara que “El conocer las concepciones contemporáneas de liderazgo escolar, permite tener una comprensión no sólo de las prácticas, tipos y características de los líderes escolares sino también de los valores y estrategias necesarios para implementar procesos de mejora escolar diferenciando contexto, nivel de desarrollo de la escuela y contingencia.” (Mineduc, 2015).

El liderazgo educativo ejerce una influencia importante en el mejoramiento y cambio escolar, puesto que permite concretar la capacidad potencial de los establecimientos escolares, incidiendo en ámbitos como la motivación, habilidades, prácticas, condiciones de trabajo e impactando indirectamente en los aprendizajes del estudiantado. Aunque el liderazgo educativo es ejercido formalmente por los equipos directivos, también puede ser distribuido a otros miembros de la comunidad educativa. Como se señaló anteriormente, existen suficientes evidencias que muestran el liderazgo escolar como un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares y, en definitiva, de los logros de aprendizaje de los estudiantes, siendo especialmente significativo en aquellos establecimientos más vulnerables. Sin embargo, si bien el liderazgo puede tener un fuerte efecto positivo en dicho aprendizaje, este sería indirecto, pues se ejerce a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (Leithwood, 2006; Valenzuela y Horn, 2012). De esta forma, se hace fundamental que el líder escolar se mantenga informado no solo de aquellas prácticas de mayor impacto, sino también se aproxime a nuevas concepciones de liderazgo que le permitan conocer estrategias actualizadas y con las cuales puedan generar procesos de mejora, considerando siempre el contexto y el momento histórico en que se dirige al establecimiento, entre otros factores.

El DAEM desde el año 2015 no realiza Concurso por la Alta Dirección Pública para el cargo de director del Liceo Técnico Profesional - Científico Humanista, se

han tenido, hasta la fecha, dos reemplazantes. A pesar del esfuerzo de ambas direcciones se manifiestan deficiencias en las dimensiones: i) Establecer una dirección: construir una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos comunes y promover altas expectativas; ii) Rediseñar la Organización: construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, conectar al establecimiento con su entorno y crear una relación productiva con la familia; iii) Desarrollar personas: atención-apoyo individual a los docentes, atención-apoyo intelectual a los docentes y modelar los valores de la organización y; iv) Gestionar la Instrucción: proveer apoyo técnico/ supervisión de la enseñanza, monitoreo de resultados de los estudiantes y evitar la distracción de los profesores y profesionales de apoyo en lo que no es el centro de su trabajo. Esto principalmente por carecer las competencias para dirigir el establecimiento educacional. (MBDLE, 2015).

La adquisición de recursos pedagógicos, propuestas por los docentes, demoran en llegar debido a los trámites burocráticos que se deben realizar para su compra, una vez adquiridos, no cumplen con lo solicitados por los docentes. Es necesario para la buena dirección del establecimiento que los recursos sean manejados por el establecimiento sin la necesidad de depender de otra instancia.

Se debe llamar a concurso por la Alta Dirección Pública para los cargos de dirección, jefes de UTP, cuyos candidatos presenten un plan de mejora que sea factible de acuerdo a nuestra realidad e interés de los estudiantes. Las acciones propuestas deben ser monitoreadas, evaluadas y analizadas por toda la comunidad educativa para determinar la eficiencia e incorporación sistemática en el quehacer educativo.

## **Bibliografía**

1. Beltrán, J.: 2014. Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico-pedagógicas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62), 939-961. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461014>
2. Castellanos, S: Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación. 2005. –p 88 – 109.
3. Castro, Fancy, 2005, Gestión Curricular: Una Nueva Mirada Sobre El Curriculum Y La Institución Educativa, Horizontes Educacionales, núm. 10, 2005, pp. 13-25 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
4. Centro De Perfeccionamiento, Experimentación E Investigaciones Pedagógicas (CPEIP): Estándares De La Profesión Docente, Marco Para la Buena Enseñanza, 2021.
5. Consultora Reyes, M.: Diseño De instrumentos De Evaluación y Certificación de Competencias.  
[https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/Guia\\_Instrumentos%20final.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Guia_Instrumentos%20final.pdf)
6. Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004
7. Formación basada en competencias utilizando la estrategia de formación por proyectos, incorporando la utilización de un sistema administrador de la formación profesional. SENA. Colombia.  
<https://www.oitcinterfor.org/>.
8. Fundación Chile: Manual de gestión de competencias para directivos, docentes, y profesionales de apoyo en instituciones escolares. 2006. Recuperado de <http://es.slideshare.net/mcyerkus/manual-competencias-gestion-escolar-fundacion-chile>.

9.Horn A.; Marfan J.: Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión Dela Investigación En Chile: Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Fundación Chile, Chile, Vol 9, N° 2 2010, pp.82-104

10. Liderazgo Escolar, Guía 5: Gestión Curricular, 2021.Sumo Primero En Terreno [https://www.sumoprimeroterreno.cl/wpcontent/uploads/2021/04/guia5\\_gestion\\_c  
urricular\\_final.pdf9](https://www.sumoprimeroterreno.cl/wpcontent/uploads/2021/04/guia5_gestion_curricular_final.pdf9)

11.MBD:[https://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/buenadireccion/  
atribuciones.php](https://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/buenadireccion/atribuciones.php)

12.Ministerio de Educación Chile, Orientaciones Jornada de Planificación Establecimientos Educacionales. Marzo 2016 División de Educación General 2016, Santiago de Chile.

[https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-  
planificaci%C3%B3n-1-y-2-Marzo-EE..pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificaci%C3%B3n-1-y-2-Marzo-EE..pdf)

13.Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE

## ANEXOS.

### Anexo 1.

#### Diagnóstico de las Áreas de la Formación Basada en Competencias, Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular y Gestión de Recursos.

##### Instrucciones:

El siguiente instrumento de evaluación permite diagnosticar cuatro áreas: formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos que se presentan a nivel del establecimiento educacional. En cada práctica se debe marcar según la escala de valoración, de acuerdo a lo que usted considere pertinente.

##### Escala Evaluativa.

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

Valor	Nivel de Calidad
1	Las acciones implementadas no son consensuadas por la comunidad educativa y se presentan de manera asistemática.
2	Las gestiones implementadas tienen un propósito claro y preciso para todos los integrantes de la comunidad educativa.
3	Las acciones implementadas tienen un propósito claro y preciso para toda la comunidad educativa con un monitoreo establecido para lograr una mejora en los resultados.
4	Las acciones son monitoreadas, evaluadas y analizadas por toda la comunidad educativa para determinar su

	eficiencia e incorporación sistemática en el quehacer educativo.
--	------------------------------------------------------------------

## 1.- Formación basada en competencias.

### 1.1 Dimensión: Saber conocer.

Proceso general a evaluar: Demostrar una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes. MBE, 2021

Prácticas	NIVEL DE PRACTICA			
	1	2	3	4
1.El docente usa estrategias innovadoras para lograr que sus estudiantes se involucren y participen con interés en clases. Por ejemplo, construyen con los estudiantes estrategias de aprendizaje efectivas, les piden que investiguen respuestas a problemas del mundo real, planteen nuevas preguntas y propongan soluciones concretas, les enseñan a realizar análisis de casos, juego de roles y simulaciones, entre otras.				
2. El docente comprende los fundamentos, la estructura, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y la progresión del currículum escolar de la disciplina que enseña.				
3. El docente demuestra un dominio destacado de los contenidos y rigurosidad conceptual en las clases. Por				

ejemplo, aportan detalles que enriquecen sus clases, pueden explicar lo mismo de diferentes maneras y establecer relaciones con otros contenidos y situaciones.				
4. El docente Comprende cómo las herramientas digitales permiten apoyar los procesos de aprendizaje de la disciplina que enseña.				
5. El docente identifica las conexiones que se pueden establecer con conocimientos de otras disciplinas, para hacer el contenido accesible, comprensible y significativo para sus estudiantes				
6. El docente identifica las dificultades y concepciones erróneas más frecuentes de la disciplina que enseña, comprende cómo interfieren con el aprendizaje y conoce estrategias para anticiparlas y abordarlas				
7. El docente analiza e interpreta los recursos y documentos que acompañan el currículum, tales como planes y programas de estudio, textos escolares y estándares de aprendizaje, en función de las características, necesidades e intereses de sus estudiantes y del proyecto educativo institucional.				

### 1.2. Dimensión: Saber ser.

Proceso general a evaluar: Promover el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudinales y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad. MBE, 2021

Prácticas	NIVEL DE PRACTICA			
	1	2	3	4
1. El docente realiza estrategias para la resolución dialogada y pacífica de conflictos, y promueve que sus estudiantes las utilicen.				
2. El docente elabora diversas estrategias que permitan fortalecer lazos positivos con sus estudiantes.				
3. El docente promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con la sociedad y el medio ambiente, y los motiva a realizar aportes concretos en su comunidad escolar.				
4. El docente promueve entre sus estudiantes hábitos de vida saludable y conductas de autocuidado.				
5. El docente promueve oportunidades para que sus estudiantes conozcan sus derechos y responsabilidades, participando de forma ética, responsable, tolerante y solidaria en la comunidad escolar				
6. El docente destaca por su capacidad de establecer un vínculo positivo y de carácter formativo con sus estudiantes: los estudiantes lo consideran un referente, lo respetan y admiran, se acercan a compartir sus experiencias y piden su consejo.				
7. El docente establece relaciones profesionales saludables y gratificantes con todos los integrantes de la institución educativa, basadas en la confianza, la discreción respecto a situaciones personales y familiares, y la prevención y la resolución de conflictos.				

<p>8. El docente diseña instancias para la comunicación respetuosa y culturalmente pertinente con las familias y apoderados, que le permitan escuchar sus preocupaciones, dar respuesta a sus inquietudes y trabajar mancomunadamente con diversas redes de apoyo en el fomento del desarrollo integral de sus estudiantes dentro y fuera del centro educativo.</p>				
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

### 1.3 Dimensión: Saber Hacer

Proceso general a evaluar: Implementar estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos. (MBE, 2021)

Prácticas	NIVEL DE PRACTICA			
	1	2	3	4
1. El docente acuerda con sus estudiantes reglas y sistemas de trabajo en clases para fomentar el hábito de trabajo diligente.				
2. El docente promueve constantemente el estudio independiente entre sus estudiantes. Por ejemplo, mediante interrogaciones o controles breves que requieren de estudio clase a clase, la asignación periódica de lecturas complementarias para introducir o reforzar contenidos, el desarrollo de proyectos, entre otras técnicas.				
3. El docente demuestra un dominio destacado de los contenidos y rigurosidad conceptual en las clases. Por ejemplo, aportan detalles que enriquecen sus clases, pueden explicar lo mismo de diferentes maneras y establece relaciones con otros contenidos y situaciones				
4. Los docentes realizan sus clases promoviendo que sus estudiantes establezcan relaciones entre las habilidades, conocimientos y actitudes trabajadas propuestas en el OA de la clase.				
5. El docente demuestra habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña.				

6. El docente identifica las dificultades y concepciones erróneas más frecuentes de la disciplina que enseña, comprende cómo interfieren con el aprendizaje y conoce estrategias para anticiparlas y abordarlas.				
7. El docente promueve que sus estudiantes profundicen lo que están aprendiendo, mediante la asignación de tareas cognitivamente complejas, como probar hipótesis por medio de una investigación experimental, investigar sobre temas relacionados, resolver problemas desafiantes, tomar posiciones fundamentadas, enseñarles a sus pares, participar en debates, escribir ensayos, leer textos complementarios, crear y diseñar productos, entre otras.				
8. El docente analiza los datos y evidencias que aportan las evaluaciones, para identificar brechas entre los aprendizajes esperados y los efectivamente logrados, así como cambios respecto a evaluaciones anteriores, y para mejorar los procedimientos y técnicas evaluativas que utiliza.				
9. El docente planifica distintas instancias -orales y escritas, individuales y grupales para entregar a sus estudiantes retroalimentación sistemática y oportuna, que les sirva para reflexionar y regular sus propios aprendizajes.				
10. El docente conoce y aplica técnicas de observación y registro de las actividades del aula para informar el análisis y reflexión sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes.				
11. El docente colabora con sus pares y otros profesionales para diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación, y para articular saberes entre				

disciplinas, de manera de responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes.				
----------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

## 2. Área gestión Curricular

### 2.1. Dimensión: Gestión Pedagógica.

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

Prácticas	NIVEL DE PRACTICA			
	1	2	3	4
1.- El equipo técnico pedagógico monitorea y retroalimenta las prácticas de los docentes con foco en el aprendizaje de los estudiantes.				
2.El equipo técnico pedagógico apoya técnicamente a la labor docente en asuntos propios de su competencia y gestiona el buen uso del tiempo, de los espacios y los materiales comprometidos en la planificación.				
3. El equipo técnico pedagógico, calendariza la entrega de los planes anuales, planificaciones de clases, guías de aprendizajes y evaluaciones.				
4. El equipo técnico-pedagógico analiza con los docentes las planificaciones y los retroalimenta para mejorar su				

contenido. En este intercambio se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otras.				
5. el equipo técnico pedagógico cuentan con una herramienta por cada nivel y asignatura, para llevar un registro de la cobertura curricular, como una plantilla o carta Gantt				
6. El equipo técnico pedagógico organiza de acuerdo al interés de los estudiantes y al proyecto educativo del establecimiento, las horas libre disposición y actividades extracurriculares.				
7. El equipo técnico pedagógico organiza con los docentes actividad de análisis y reflexión de los resultados de las evaluaciones y en base a esa información se acuerdan las practicas a mejorar y se determinan los estudiantes que requieren de apoyo pedagógico.				
8.- El equipo técnico pedagógico motiva a los docentes a incorporar en sus actividades el uso de las Tics e innovar en sus prácticas pedagógicas.				
9. El equipo técnico pedagógico ante la ausencia de docentes, cuenta con un sistema que permite la continuidad de las clases, evitando de esta forma perdida de horas de clases.				
10. El equipo técnico-pedagógico cuenta con docentes con horas disponibles para hacer clases de apoyo y de reforzamiento académico.				

11.El equipo técnico-pedagógico y los docentes evalúan los resultados de las intervenciones de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales y toman medidas remediales cuando los tratamientos no dan los resultados esperados				
12. El equipo técnico pedagógico realiza un trabajo articulado y en equipo, potencia, facilita y promueve el liderazgo en lo pedagógico y en la participación activa de toda la comunidad educativa, en pro del PEI.				

## 2.2. 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 PRACTICA			
	1	2	3	4
1.Los docentes al inicio de la clase comunican con claridad los objetivos de aprendizaje, comprobando que sus estudiantes los comprendan. Entrega instrucciones claras y precisas acerca de las actividades pedagógicas con la finalidad de utilizar adecuadamente el tiempo lectivo.				
2.Los docentes organizan las actividades de acuerdo a los objetivos de aprendizajes de la clase y comunica las				

instrucciones de forma claras y precisa, con la finalidad de utilizar adecuadamente el tiempo lectivo.				
3. Los docentes demuestran altas expectativas de los aprendizajes de todos sus estudiantes y para ello les apoya y presentan actividades desafiantes que promuevan el aprendizaje profundo y autónomo a través de la participación activa, tanto individual como colaborativamente, y en diversos contextos como laboratorios, salidas a terreno, entre otros.				
4. Los docentes aplican, diversos recursos pedagógicos de acuerdo a la disciplina que enseña, con la finalidad de detectar concepciones erróneas y realizar conexiones significativas con el nuevo conocimiento.				
5. Los docentes monitorean constantemente la evolución del aprendizaje de sus estudiantes, para ajustar de manera oportuna y pertinentemente sus prácticas pedagógicas y responder a las diferencias individuales.				
6. Los docentes contextualizan sus prácticas pedagógicas a la realidad de sus estudiantes y comunidad.				
7. Los docentes se asegura a través de preguntas, producciones escritas u otro, si sus estudiantes han alcanzado los aprendizajes esperados de la clase.				
8. Los docentes presentan y explican los contenidos mediante un lenguaje técnico de la disciplina que enseña, comprobando que sus estudiantes comprendan el lenguaje utilizado.				
9. Los docentes mantienen en el aula un ambiente de convivencia de respeto y confianza con sus estudiantes con la finalidad de otorgar un lugar adecuado al proceso de enseñanza y aprendizaje para todos sus estudiantes.				

10. Los docentes motivan a profundizar los contenidos tratados a través de actividades desafiantes y entretenidas para sus estudiantes.				
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

### 2.3. Dimensión: Apoyo al desarrollo del estudiante

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 PRACTICA			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con planes de acción realizadas por la dupla psicosocial que permite identificar, apoyar y monitorear a estudiantes con dificultades sociales, afectivas y conductuales.				
2. El establecimiento cuenta con programa de integración escolar para identificar, apoyar y monitorear a estudiantes con necesidades especiales.				
3. El establecimiento cuenta con convenios con universidades y empresas que permiten a los estudiantes adquirir las competencias para continuar con estudios superiores o ingresar a la vida laboral.				
4. El establecimiento cuenta con estrategias de prevención temprana de la deserción, tales como: - Identificar y apoyar a los estudiantes con dificultades académicas. - Promover que todos los estudiantes puedan sentirse capaces y que contribuyen en ciertas				

áreas. - Prevenir y actuar ante situaciones de acoso escolar o bullying. - Trabajar con las familias y los apoderados sobre la importancia de mantenerse en el sistema escolar.				
5. El establecimiento realiza diferentes acciones que permiten potenciar las habilidades en los estudiantes aventajados como ejemplos: lecturas adicionales, ejercicios y trabajos complementarios, creación o participación en foros o comunidades virtuales, tutorías a compañeros, entre otras.				

### 3. Área Gestión de Recursos.

#### 3.1 Dimensión: Gestión de 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 PRACTICA			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con una planta docente requerida para implementar el plan de estudio y cumplir con los objetivos propuestos por el curriculum nacional.				
2. El establecimiento cuenta con estrategias que permiten prevenir que estudiantes deserten del sistema educativo.				

3. El establecimiento cuenta durante el primer año, con un procedimiento de inducción y acompañamiento para el personal docente				
4. El equipo directivo gestiona un plan anual de desarrollo profesional que considera las necesidades levantadas tanto por el equipo directivo como por el Consejo de Profesores.				
5. El equipo directivo registra sistemáticamente la asistencia y el cumplimiento del horario del personal mediante procedimientos automáticos.				
6.El establecimiento cuenta con procesos de evaluación, y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas de enseñanza.				
7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación laboral, incluyendo notificaciones previas de advertencias de incumplimientos de funciones.				
8.El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.				

### 3.2 Dimensión: Gestión de recursos financieros y administración.

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

Prácticas	NIVEL DE PRACTICA			
	1	2	3	4

1. El establecimiento cuenta con estrategias que permiten alcanzar un alto porcentaje de asistencia a clases.				
2. El establecimiento cuenta con el presupuesto anual que permite el buen funcionamiento óptimo de todos sus departamentos educativos.				
3.El establecimiento cuenta con un canal de comunicación expedito con todos los integrantes de la comunidad educativa				
4.El establecimiento cuenta con convenios con universidades y empresas de la región los cuales nos permite lograr el perfil de egreso de los estudiantes propuesto en el Proyecto educativo institucional.				
5.El establecimiento utiliza estrategias evaluativas para monitorear los aprendizajes de los(as) estudiantes en el área socioemocional y en el área académica en diferentes momentos del año escolar.				

### 3.3 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 PRACTICA			
	1	2	3	4
1. El equipo directivo buscan la mejora constante de la infraestructura y el equipamiento del establecimiento,				

que permitan que los (as) estudiantes se sientan en un lugar seguro, acogedor y que puedan recibir una educación de calidad.				
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 registro digital en el cual se registra y se lleva un control del inventario de los recursos educativos (prestamos, perdidas, devoluciones)				
4.El establecimiento cuenta con una biblioteca CRA operativa y que apoya el aprendizaje de los estudiantes.				
5.- El establecimiento cuenta con diversos recursos tecnológicos para apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje y administrativos.				

#### 4. Liderazgo pedagógico

##### 4.1. Dimensión: Establecer dirección

Proceso general a evaluar: Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa.

Prácticas	NIVEL DE PRACTICA			
	1	2	3	4

1. El equipo directivo lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa.				
2. El equipo directivo definen o revisan, en conjunto con todos los actores de su comunidad educativa, un proyecto educativo institucional y curricular declarando la misión, visión, valores y perfil de egreso de sus estudiantes, considerando las necesidades de la escuela, los desafíos y oportunidades del contexto en el cual funciona el establecimiento.				
3. Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.				
4. Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa				
5. Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.				
6. Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales				

#### 4.2. Dimensión: rediseño de la organización

Proceso general a evaluar: Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual

impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales.

Prácticas	NIVEL DE PRACTICA			
	1	2	3	4
1. El equipo directivo desarrolla y promueve una política de cultura inclusiva y otorga las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.				
2.El equipo directivo establece un ambiente de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo, el trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes con la finalidad de facilitar los aprendizajes y un clima escolar positivo.				
3.El equipo directivo monitorea normas y elaboración del plan de convivencia escolar asegurando en su ejecución la responsabilidad y participación de toda la comunidad educativa.				
4. El equipo directivo otorgan oportunidades de participación y colaboración de todos los actores de la comunidad escolar con la finalidad de lograr los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.				
5.- El equipo directivo mantiene canales de comunicación y colaboración con los padres y apoderados del establecimiento con la finalidad de				

involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.				
6. El equipo directivo se anticipa a los problemas que puedan surgir e implementa medidas para prevenirlos.				

#### 4.3. Dimensión: Desarrollo personal

Proceso general a evaluar: Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación

Prácticas	NIVEL DE PRACTICA			
	1	2	3	4
1.El equipo directivo desarrolla e implementa, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.				
2.El equipo directivo reconocen y celebran los logros individuales y colectivos del personal que trabaja en el establecimiento, lo que fortalece la motivación de los docentes y asistentes de la educación.				
3.El equipo directivo demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y entregan responsabilidades a otros de manera de promover el surgimiento de liderazgos al interior de la comunidad escolar.				
4. El equipo directivo promueve un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y				

dificultades del establecimiento, construyendo en ese sentido una comunidad de aprendizaje profesional.				
5.- El equipo directivo genera condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.				

#### 4.4. Dimensión: Gestión de la Instrucción

Proceso general a evaluar: Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes.

Prácticas	NIVEL DE PRACTICA			
	1	2	3	4
1. El equipo directivo monitorea la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.				
2. El equipo directivo acompaña, evalúa y retroalimenta sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.				
3. El equipo directivo procura que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento				

4. El equipo directivo asegura la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social				
5.- El equipo directivo planifica adecuada y oportunamente las actividades lectivas y no lectivas y desarrollan estrategias para asegurar la continuidad de las clases en casos de ausencia de algún docente.				
6. El equipo directivo identifican buenas prácticas de gestión pedagógica y de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus salas de clases como fuera del establecimiento, para difundirlas y analizarlas con sus docentes, promoviendo así el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y los logros de aprendizaje de los estudiantes.				

Anexo 2.



**MAGÍSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN  
BASADA EN COMPETENCIAS**

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

**TRABAJO DE GRADO**

**Título del trabajo**

Diagnóstico y propuestas de mejora de las áreas de la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos del LiceoTP-CH, de la comuna María Elena, región de Antofagasta.

**Objetivo del trabajo**

Promover la generación de propuestas de mejora a partir de la implementación de un diagnóstico a nivel mesocurricular, considerando la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y de recursos.

**Revisión del instrumento**

El instrumento debe considerar lo siguiente:

<b>Área</b>	<b>Criterios a considerar en el instrumento</b>
Formación basada en competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber conocer</li> <li>- Saber ser</li> <li>- Saber hacer</li> </ul>
Liderazgo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer dirección.</li> <li>- Rediseñar la organización.</li> <li>- Desarrollar personas.</li> <li>- Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.</li> </ul>
Gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión pedagógica.</li> <li>- Enseñanza y aprendizaje en el aula.</li> <li>- Apoyo al desarrollo de los estudiantes.</li> </ul>
Gestión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión del recurso humano.</li> <li>- Gestión de recursos financieros y administración.</li> <li>- Gestión de recursos educativos.</li> </ul>

Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: (1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = en desacuerdo más que en acuerdo; 4 = de acuerdo más que en desacuerdo; 5 = de acuerdo; 6 = muy de acuerdo)	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
<b>ADECUACIÓN</b> (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar):						
<ul style="list-style-type: none"> <li>Las afirmaciones se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)</li> </ul>						X
<ul style="list-style-type: none"> <li>Las opciones de respuesta son adecuadas</li> </ul>						X
<ul style="list-style-type: none"> <li>Las opciones de respuesta se presentan con un orden lógico</li> </ul>						X
<b>PERTINENCIA</b> (contribuye a recoger información relevante):						
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es pertinente para lograr el objetivo de diagnosticar las áreas de la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos del establecimiento.</li> </ul>						X

	sí	no
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente.	X	

	Evaluación general del cuestionario			
	Excelente	Buena	Regular	Deficiente
Validez de contenido del cuestionario	X			

Observaciones y recomendaciones en general del cuestionario:	
Motivos por los que se considera adecuado	El instrumento establece todos los lineamientos considerados en el marco de la Buena Enseñanza. Presenta un lenguaje claro y describe con ejemplos cada una de las afirmaciones realizadas contenidos en el Marco de la Buena Enseñanza. Se abordan todas las dimensiones y criterios contenidos, lo que permite tener una evaluación global del Establecimiento, para permitir un análisis de los datos y toma de decisiones oportuna.
Motivos por los que se considera no adecuado	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	Se sugiere cambiar las preguntas contenidas en la Dimensión: Saber Conocer preguntas N°4 y 7 las cuales corresponden al Dominio B "Creación de un ambiente Propicio para el Aprendizaje". Se realizan los cambios sugeridos.

**Identificación del experto**

<b>Nombre y apellidos</b>	Johanna Pasten Reyes
<b>Filiación</b> (ocupación, grado académico y lugar de trabajo):	Magister en Educación Gestión Curricular. Académica Universidad Católica del Norte. UTP Evaluadora Liceo TP-CH.
<b>e-mail</b>	<a href="mailto:Johanna.pasten.reyes@gmail.com">Johanna.pasten.reyes@gmail.com</a>
<b>Fecha de la validación</b> (día, mes y año):	22 de agosto 2023