



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

**DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA  
FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERÁZGO  
PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE  
RECURSOS DEL COLEGIO CHUQUICAMATA, DE LA COMUNA DE  
CALAMA, REGIÓN ANTOFAGASTA.**

Candidato a magister: Cecilia Estelvina Angel Gavia.  
Margarita Adela Villalobos González  
Tutor disciplinar: Carmen Bastidas Briceño  
Tutor metodológico: Delfina Cabrera

Marzo, 2025

## ÍNDICE

Resumen	3
Introducción	4
Marco teórico	7
Marco contextual	32
Elaboración y aplicación del instrumento de evaluación	39
Análisis de los resultados	64
Propuesta de mejora	80
Conclusión	91
Bibliografía	92

## Resumen

Esta tesis tiene como objetivo analizar y proponer mejoras en cuatro áreas fundamentales para el desarrollo educativo: formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de los recursos. A través de un diagnóstico detallado de la situación actual en los establecimientos educativos de la ciudad de Calama, específicamente la Fundación Educacional Colegio Chuquicamata. Se busca identificar las principales problemáticas que afectan la calidad educativa y desarrollar estrategias que optimicen cada uno de estos componentes. Se utilizarán tanto métodos cualitativos como cuantitativos, incluyendo encuestas a docentes, entrevistas con directores y observación directa, para recopilar información relevante.

Podría haber desafíos en la actualización constante del currículo, la integración efectiva de metodologías educativas contemporáneas y la inclusión de diversas perspectivas.

## INTRODUCCIÓN

El contexto educativo en Chile ha experimentado una serie de transformaciones significativas en los últimos años, impulsadas principalmente por las políticas públicas que buscan mejorar la calidad de la educación y cerrar brechas en el acceso y la equidad; especialmente las brechas existentes entre establecimientos públicos y privados. En este sentido, el diagnóstico de las condiciones actuales en áreas clave de la educación, como la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos, se vuelve crucial para avanzar hacia una educación más efectiva y relevante.

Calama, como ciudad del norte de Chile, presenta características particulares que impactan directamente en su sistema educativo, como el alto índice de movilidad estudiantil, la diversidad cultural y la falta de infraestructura adecuada en algunos sectores. Situación que no ocurre en la Fundación Educacional Colegio Chuquicamata, ya que este establecimiento representa un universo de estudiantes con características especiales como: padres con estudios superiores, con mucho poder adquisitivo dado principalmente por la minería, alto poder de influencias de los apoderados, algunos estudiantes presentan ausencia de sus padres por la exigencia de los turnos en minería, alta patologías psicológicas y familias disfuncionales. Estas condiciones hacen aún más relevante analizar el funcionamiento de las áreas mencionadas y proponer mejoras que se adapten a las necesidades específicas del colegio.

El trabajo comienza en el mes de noviembre, en el cual el equipo directivo conformado por El Rector, La Directora Académica, la Coordinadora Técnica y los jefes de cada ciclo, convocan a los diferentes estamentos a reuniones, con motivo de dar inicio a un diagnóstico institucional participativo, que busca analizar el funcionamiento de nuestra colegio a través del Instrumento para diagnosticar Las Áreas de Formación Basadas en Competencias, Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular y Gestión de Recursos.

En la primera reunión, se aplicó el Instrumento en una forma física, lo que permitió sintetizar la información obtenida de manera más rápida, información que se analizó en la segunda reunión. La tercera reunión fue para reflexionar y esclarecer diagnósticos institucionales, identificar problemas, necesidades y desafíos observados, y producir la educación que la comunidad educativa desea tener. Esto refleja la realidad nuestra institución educativa y por ello se debe desarrollar estrategias de mejora.

### **Objetivos**

1. **Diagnóstico de la situación actual:** Realizar un análisis profundo de las áreas de formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de los recursos en los colegios de Calama.
2. **Identificación de problemáticas:** Detectar los principales desafíos y obstáculos que enfrentan los establecimientos educativos en el desarrollo de estas áreas.

3. **Propuestas de mejora:** Formular estrategias y acciones concretas para mejorar la implementación de cada uno de estos componentes en los colegios de Calama.

## MARCO TEORICO

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas?

2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto?

3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una

docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes. En el presente capítulo se hace un análisis de los aspectos esenciales de la formación por competencias en la educación, teniendo como punto de referencia la gestión de calidad. Así mismo, se busca articular el tema de las competencias con el pensamiento complejo.

Una dificultad con el enfoque de competencias es que este concepto tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación. Esto se explica porque el enfoque de competencias se ha venido estableciendo por la confluencia de múltiples aportes disciplinares entre sí, y entre estas diversas tendencias sociales y económicas. Este concepto como tal se comenzó a estructurar en la década del sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias-desempeño (competence performance). A partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación.

En contravía a la propuesta de Chomsky, de considerar la competencia como algo interno, en la línea conductual, poco a poco se fue hablando de la competencia

como un comportamiento efectivo, y hoy en día hay un sólido modelo conductual de las competencias, que aunque ha trascendido el esquema de estímulo respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo entonces así el desempeño dentro de la competencia (que están disociados en Chomsky). El enfoque de competencias desde lo conductual ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones, donde se asume con la orientación de buscar que los trabajadores posean competencias clave para que las empresas sean competitivas. Desde mediados de la década de los años noventa esta concepción de las competencias también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral.

Otra línea disciplinar está dada por la psicolingüística y la psicología cultural que enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno. En este sentido, están las elaboraciones de Hymes (1996), quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno.

En una vía diferente, pero también con un enfoque contextual, están los aportes de la psicología cultural que tienen como principal representante a Vigotsky (1985) y que han sido planteados por autores como Torrado (1995, 1998). En esta línea básicamente se ha propuesto que las competencias "son acciones situadas que se

definen en relación con determinados instrumentos mediadores" (Hernández et al., 1998, p. 14).

Son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. Ahora bien, ¿dichas acciones se dan a partir de la mente? la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky,

1985) Brunner, 1992). En general, la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto (véase Tobón, 2006).

Otra línea disciplinar que ha hecho aportes significativos a las competencias es la psicología cognitiva. Es de destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987, 1997) la cual da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (véase Tobón, 2005). Igualmente, se tienen las contribuciones de Sternberg (1997) en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida. Esto implica llegar a la solución de los problemas sin necesidad de pensar y analizar mucho, con el fin de canalizar la atención y la memoria en otras actividades. (Tabón, 2005)

### **Formaciones basadas en competencias**

Desde que se implementó el Curriculum con enfoque de competencia en Chile, son pocos los estudios realizados con relación a las percepciones del profesorado sobre el desarrollo de competencias en el nivel primario de educación. Por una parte, no se conoce la definición que ellos poseen y, por lo tanto, sus prácticas metodológicas para desarrollarlas con los estudiantes.

Por otra parte, en el caso de Chile, la definición de las competencias que deberían adquirir y desarrollar los estudiantes no están definidas de forma explícita, lo cual dificulta en cierta forma el trabajo docente y la comprensión de la temática.

Los sistemas de muchos países, desarrollados y en vías de serlo, han modificado sus estructuras curriculares separadas por alcances procedimentales de habilidades o aspectos cognitivos hacia una integración de éstas. Esto ha llevado a generar competencias generales o finales para cada etapa formativa, alcanzando cierta articulación entre los distintos sistemas, lo cual ha permitido los sistemas de créditos transferibles en educación superior.

Por lo tanto, el desarrollo de competencias básicas con temáticas globales como la sustentabilidad, el cambio climático, la seguridad, entre otras, son parte de la agenda de los gobiernos occidentales, que resultan de vital importancia en su desarrollo. Es por ello por lo que se deben desarrollar competencias tanto en los estudiantes como en el profesorado.

En Chile no se identifican de manera explícita las competencias básicas que deben ser desarrolladas en los estudiantes en los programas de estudios, lo que se traduce en la falta de conciencia sobre lo que saben los docentes acerca de las

competencias y cómo desarrollarlas en los estudiantes. Tampoco existen estudios respecto a la percepción de los profesores de educación básica sobre las competencias básicas.

Dentro del contexto teórico, se tiene el trabajo de la OCDE (2005), en torno a las competencias básicas y su relevancia para la profesionalidad docente.

En el ámbito internacional, la evidencia es variada en relación con la formación de competencias en estudiantes. Rodríguez (2009) indaga en la formación de competencias del profesorado y cómo éstos forman a sus estudiantes. Martínez y Echeverría (2009) agrupan en distintas formas de trabajo a los estudiantes para el aprendizaje. Fernández (2006) incide en las estrategias que desarrollan competencias en los estudiantes. Giménez et. Al. (2013) ponen la atención en las percepciones del profesorado chileno en el desarrollo de competencias en educación básica – Caro y Navío percepciones del profesorado en torno a las competencias básicas en el contexto español.

En cambio, en Chile nos encontramos con la investigación relacionada con la formación de competencias de Jofré (2009), que analizó las percepciones de los docentes de enseñanza media en torno a sus propias competencias profesionales, estableciendo relación con las competencias de los estudiantes, en el contexto de la formación técnico profesional.

La enseñanza básica, que contiene los niveles de 1° a 6° básico de acuerdo a la legislación vigente, está compuesta por diversos objetivos generales que se deben desarrollar durante toda la trayectoria escolar en los niveles antes mencionados, sin

que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse en los ámbitos personal, social, del conocimiento y la cultura (MINEDUC, 2012). La nueva estructura curricular, parte del año 2012 con la implementación de las bases curriculares para educación básica (1° a 6°) en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias Naturales e Inglés. Estas asignaturas están constituidas por objetivos de aprendizaje (OA), que integran en cada habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para su nivel educativo. Estas bases curriculares son, además, el documento curricular obligatorio de base para los establecimientos educacionales.

La Bases Curriculares mencionadas constituyen, así mismo, la base para que los establecimientos puedan elaborar programas propios. En este sentido, son lo suficientemente flexibles para adaptarse a las múltiples realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociables, económicas territoriales y religiosos de nuestro país (MINEDUC, 2012)

Los Objetivos de Aprendizaje en la educación básica son definidos para cada asignatura y son los aprendizajes terminales para cada año escolar y se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados. Por medio de ellos, se pretende plasmar de manera clara y precisa cuáles son los aprendizajes que el estudiante debe lograr. Se conforma así un Curriculum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. Se busca que los alumnos pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar

diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura en la sala de clases, como al desenvolverse en su entorno o en la vida cotidiana (MINEDUC, 2012).

La definición de competencias es variada y depende del enfoque que se considere, así como de las teorías e investigaciones existentes. En el caso de Chile, los referentes que se han tomado son la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). En este contexto una de las definiciones de referencia:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandorecursos psicológicos (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (OCDE,2005:3)

También se tiene que, según el pensamiento de Gardner (1993), debemos destacar que:

Las competencias no son innatas, tampoco predeterminadas. No se nace destinado para desarrollar una competencia. Las personas, con su inteligencia, están en condiciones de elaborar construcciones, a partir de la exigencia del entorno, que les aportan multiplicidad de estímulos, así pueden llegar a de desarrollar capacidades específicas. (33)

Los documentos oficiales en Chile por parte del Ministerio de Educación son escasos o nulos en cuanto a las referencias explícitas del trabajo por competencias en los primeros niveles de enseñanza (parvulario; básica y media), aun entendiendoque son éstas las bases del enfoque con que se trabaja en el currículo y las que se desarrollan en los estudiantes de educación básica y otros niveles.

El término competencia no es mencionado de forma explícita, aunque realizando un análisis de los programas en varias partes son mencionados implícitamente.

Las bases Curriculares establecen objetivos de Aprendizajes (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias, para participar de manera activa y responsable en la sociedad. (MINEDUC, 2012:22).

Las competencias son una combinación de habilidades destrezas y conocimientos para desempeñar una tarea específica. Los términos utilizados en Chile sobre competencias, se les conoce a menudo como formación basada en desempeños.

Por lo tanto, es necesario tener los conocimientos sobre competencias para entender que se encuentran de forma explícita, éstas se trabajan, puesto que los programas de estudios poseen este enfoque competencial (López, 2016). (Caro, 2020)

### **Formación basada en competencias (FBC)**

La FBC es un enfoque que busca que los estudiantes adquieran no solo conocimientos, sino habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse con eficacia en diversos contextos. Este enfoque responde a la necesidad de preparar a los jóvenes para los desafíos del siglo XXI, donde la adaptabilidad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas son esenciales.

## **Liderazgo pedagógico**

A pesar de que en la literatura existe una utilización bastante laxa del concepto de liderazgo pedagógico (instructional leadership), se puede señalar, en principio, que se refiere a un tipo de liderazgo con foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Thomas & Nuttall, 2013; en Ord et al., 2013). En otras palabras, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010a, 2010b; Ord et al., 2013). No obstante, lo anterior, el concepto de liderazgo pedagógico como constructo propiamente tal, aún es un concepto emergente, requiriendo bastante desarrollo teórico, particularmente en aquellos países donde la noción misma de pedagogía es un término de reciente introducción (Heikka & Waniganayake, 2011).

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013). Considerando aquello, cabe precisar que en la literatura existen numerosas observaciones a la relación entre los constructos liderazgo y aprendizaje, ya sea desde el punto de vista de los impactos del primero sobre el segundo (Hallinger, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Robinson, 2011; Robinson et al., 2009) o bien al revisar la discusión ideológica sobre los elementos que

intervienen en dicha relación (Bush & Glover, 2014; Coughlin & Baird, 2013; Farnsworth, 2015; Goldring, Porter, Murphy, Elliott, & Cravens, 2009; LaPointe-Terosky, 2014; Male & Palaiologou, 2012; Reardon, 2011).

Al respecto cabe precisar que existen dos tipologías cercanas en relación con el concepto de liderazgo pedagógico, las cuales, sin embargo, obedecen a tradiciones con objetivos distintos. Efectivamente, de acuerdo a Bush y Glover (2014) las teorías de liderazgo instruccional (instructional leadership) –de origen norteamericano–, han asumido típicamente que el foco crítico de atención de parte de los líderes es el comportamiento de los docentes y su relación con las actividades que afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, en Inglaterra y otros lugares, dicha etiqueta ha sido sustituida por la noción de “liderazgo centrado en el aprendizaje” (learningcentred leadership). El primer concepto se ha relacionado con asegurar la calidad de la enseñanza; el segundo, se ha concentrado en incorporar un amplio espectro de acciones de liderazgo para sostener el aprendizaje y sus resultados. Igualmente, el liderazgo instruccional ha sido criticado por dos elementos: en primer lugar, ha sido percibido asociado con la enseñanza más que con el aprendizaje (Rhodes & Brundrett, 2009). Asimismo, se ha centrado demasiado en la figura del director como centro de expertise, poder y autoridad, tendiendo a ignorar a otros líderes, o bien, en la práctica, tiende a centrarse en acciones vinculadas al liderazgo transaccional y en elementos superficiales de la relación con el docente (LaPointe-Terosky, 2014). Del mismo modo, la evidencia a nivel internacional indica que, a pesar del énfasis que en los últimos tiempos se le ha dado al liderazgo instruccional, para gran parte de los directores sus tareas se relacionan con tareas de

gestión, como la gestión de las instalaciones, la seguridad escolar y el cumplimiento del papeleo (Macbeath & Townsend, 2011; Townsend, Acker-Hocevar, Ballenger, & Place, 2013).

No obstante, lo anterior, se puede señalar que el concepto de liderazgo para el aprendizaje (learning-centred leadership), representa una mezcla entre conceptualizaciones tempranas del liderazgo: el liderazgo instruccional y el transformacional (Hallinger, 2010; Hallinger & Heck, 2010). Así, el liderazgo para el aprendizaje incorpora al liderazgo instruccional, señalando el rol crítico que juegan los líderes en crear y sostener un foco en el aprendizaje que aborda a toda la escuela, no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y al equipo en general (Hallinger, 2010; Lewis & Murphy, 2008). Del mismo modo, al comparar los modelos del liderazgo transformacional e instruccional, las similitudes son mayores que las diferencias (Hallinger, 2010). De acuerdo a Hallinger (2010:22), ambos modelos enfatizan que el foco del director educacional sería: -La creación de un propósito compartido. -El enfoque en el desarrollo de un clima de altas expectativas y una cultura escolar centrada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. -Dar forma a la estructura de incentivos de la escuela, a fin de reflejar los objetivos establecidos para el personal y los estudiantes. -Organizar y proporcionar una amplia gama de actividades destinadas a la estimulación y el desarrollo intelectual para el personal. -Ser una presencia visible en la escuela, modelando los valores que se están promoviendo en el establecimiento. Considerando lo anterior, a continuación, se expondrán brevemente los modelos de prácticas de liderazgo con foco en el aprendizaje de los estudiantes. Se ha considerado que la etiqueta liderazgo pedagógico puede ser homologable a los modelos que a

continuación se presentan, en cuanto comparten dicho foco (Bolivar, 2010; Bolívar, López, & Murillo, 2013), ya sea de forma directa o indirecta (Bendikson, Robinson, & Hattie, 2012). El liderazgo pedagógico directo, se focaliza en la calidad de la práctica docente, vale decir, tanto de la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, como del desarrollo profesional docente. El liderazgo pedagógico indirecto, en cambio, se focaliza en crear las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje, garantizando que las decisiones de gestión –ya sea de las políticas escolares, los mecanismos de asignación recursos, entre otros– apoyen la enseñanza y aprendizaje (Bendikson et al., 2012).

### **Principios, dimensiones y prácticas del liderazgo pedagógico**

En un intento por sistematizar las experiencias e investigaciones en liderazgo escolar, MacBeath, Swaffield y Frost (2009), han propuesto cinco principios que vinculan el liderazgo y el aprendizaje. Como tales, son enunciados normativos, que actúan como visión orientadora para el logro de un liderazgo para el aprendizaje exitoso. Para los autores pueden ser vistos como parámetros de referencia, a partir de los cuales los líderes pueden medir la distancia entre lo que hacen y lo que se aspira que realicen. Dichos principios son:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad, lo que implica considerar que todos en la escuela son aprendices; que el aprendizaje descansa en la interrelación efectiva de los procesos cognitivos, emocionales y sociales; que la eficacia del aprendizaje es altamente sensible al contexto y a las formas en las que las personas aprenden; que la capacidad del liderazgo es producto

de experiencias de aprendizaje de gran alcance; y que las oportunidades para ejercitar el liderazgo mejoran el aprendizaje. • Crear condiciones favorables para el aprendizaje, lo que significa considerar que las culturas fomentan el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad; todo el mundo tiene la oportunidad de reflexionar sobre la naturaleza, las habilidades y procesos de aprendizaje; los espacios físicos y sociales estimulan el aprendizaje; entornos seguros y protegidos permiten a los alumnos y docentes a tomar riesgos, hacer frente al fracaso y responder positivamente a los desafíos; herramientas y estrategias mejoran el pensar sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza.

- Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, que involucra: hacer de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje explícitas, discutibles y transferibles; promover la investigación colegiada activa en el vínculo entre el aprendizaje y el liderazgo; lograr la coherencia a través del intercambio de valores, concepciones y prácticas; abordar los factores que inhiben y promover el aprendizaje y el liderazgo; hacer que la relación entre el liderazgo y el aprendizaje sea una preocupación compartida por todos los miembros de la comunidad escolar; y extender el diálogo a nivel internacional a través de una red, tanto virtuales como presenciales.

- Compartir el liderazgo, que implica: la creación de estructuras que invitan a la participación en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje; simbolizando el liderazgo compartido en el flujo del día a día de las actividades de la escuela; alentando a los miembros de la comunidad escolar a liderar, según convenga a la tarea y al contexto; considerar la experiencia y conocimientos del personal, así

como de los estudiantes y sus padres; promoviendo patrones de colaboración en el trabajo, más allá de los límites de los sujetos, roles y estatus.

- Establecer una responsabilización común por los resultados, que involucra: tener en cuenta las realidades políticas y ejercer la elección informada considerando la propia historia de la escuela; el desarrollo de un enfoque común de accountability interno como condición previa para la rendición de cuentas a las agencias externas; mantener un foco en la evidencia y su congruencia con los valores fundamentales de la escuela; la reformulación de la política y la práctica cuando entran en conflicto con los valores fundamentales; la incorporación de un enfoque sistemático para la autoevaluación en el aula, la escuela y de la comunidad; y mantener un enfoque continuo en la sostenibilidad, la sucesión y el legado.

Por otra parte, diversos estudios se han focalizado en identificar Prácticas de Liderazgo con impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En una revisión realizada a más de 40 publicaciones, tanto del ámbito del liderazgo escolar, como en contextos alternativos, Leithwood y otros (Cfr.: Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Leithwood et al., 2006) han descrito 14 prácticas de liderazgo, distribuidas en cuatro categorías, que muestran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Dichas categorías son: a) establecer dirección; b) rediseñar la organización; c) desarrollar personas; y d) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.

La primera categoría, establecer dirección, se refiere a definir un propósito de carácter moral, que motive al equipo y los lleve a perseguir sus propias metas. Las prácticas asociadas son: construir una visión compartida, fomentar la aceptación de

objetivos grupales y demostrar altas expectativas del cumplimiento de las metas propuestas.

La segunda categoría, rediseñar la organización, se vincula con las condiciones de trabajo que permitan al personal desarrollar sus capacidades. Las prácticas asociadas son: construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, crear una relación productiva con la familia y la comunidad y conectar a la escuela con su entorno.

La tercera categoría, desarrollar personas, implica potenciar las capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de las metas propuestas. Las prácticas relevantes son: atención y apoyo individual a los docentes, apoyo intelectual a los docentes, modelamiento a través de la interacción permanente y visibilidad.

La cuarta categoría, gestionar la instrucción, se refiere al conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Las prácticas asociadas son: dotar de personal idóneo, proveer apoyo técnico a los docentes, monitorear las prácticas docentes y los aprendizajes y evitar la distracción del equipo. (Ulloa, 2016)

### **Políticas de Liderazgo para la Mejora Educativa**

La División de Educación General (DEG), a través de su Área de Liderazgo y Apoyo a la Mejora Educativa, está trabajando en el fortalecimiento del liderazgo para la mejora educativa mediante acciones sistemáticas de acompañamiento y orientación.

En 2024, el calendario del PME fue ajustado para coincidir con los tiempos del proceso

educativo formal, en la convicción de que el mejoramiento educativo debe movilizarse durante todo el año. Al 31 de mayo, un 80% de los establecimientos que trabajan en Plataforma PME completaron su planificación anual, resultado que representa un avance seis veces mayor que el logrado a la misma fecha de 2023.

Además, a través de un tercer ciclo de Centros de Liderazgo, sumaremos capacidades de asesoría directa, formación e investigación aplicada. En 2024 tuvimos un récord en la cobertura de este componente, con más de 3 mil beneficiarios.

El Ministerio de Educación ha venido desarrollando políticas sobre liderazgo educativo en la última década, asumiendo que éste es un componente central para la mejora: la “Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar “, producida para el periodo 2014-2017, y la “Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar”, de 2021. Durante 2025 actualizaremos esta política para impulsar trayectorias directivas integrales que abarquen formación, desempeño, evaluación y sucesión, en coordinación con el proyecto de ley que, durante este año, se presentará al respecto. Asimismo, la política potenciará competencias en gestión administrativa y de recursos, fomentará la instalación de visiones estratégicas compartidas, promoverá el desarrollo de habilidades para la innovación, y se ocupará de la gestión de personas, la comunicación efectiva y el buen trato, elementos fundamentales para lograr una mejora sostenible en las comunidades educativas. También promoverá mecanismos de participación que aprovechen la institucionalidad vigente, y fomentará el trabajo colaborativo y en red, en el marco de un liderazgo sistémico y distribuido. Para contar

con una línea de base sólida al respecto, realizaremos durante el primer semestre un Censo sobre Liderazgo Sistémico y Distribuido para Equipos de Docentes Directivos.

Finalmente, en coherencia con los énfasis de nuestra división, entre los que destaca el Fortalecimiento de la Educación Pública, se impulsará una articulación efectiva a nivel local con los liderazgos de la línea ministerial. Esto se realizará promoviendo, dentro del marco de nuestro Modelo de Acompañamiento Técnico, la coordinación y pertinencia en la asignación y distribución de los apoyos y de la oferta educativa destinada a los establecimientos educacionales del país. (Mineduc, 2016)

### **Gestión curricular**

Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico-pedagógicas.

El presente artículo analiza los factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades Técnico-Pedagógicas (UTP) en liceos asentados en contextos de vulnerabilidad social de la Araucanía, Chile. Para llevar a cabo la investigación se planteó un diseño cualitativo descriptivo, se utilizaron la teoría fundamentada y el método comparativo constante y, finalmente, el trabajo se basó en un estudio de caso. Los resultados develan que los factores que obstaculizan la gestión pedagógica curricular de los jefes analizados son la ausencia de liderazgo, de competencias y de prácticas evaluativas centradas en la finalidad del proceso educativo. Finalmente se observa que el rol de estos jefes está centrado en aspectos administrativos, basado en el control.

Las sociedades en el mundo exigen cambios profundos en la educación, los cuales deben estar dirigidos, sin excepción, a todos los estratos sociales y garantizar el derecho a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes. Avanzar hacia esta mejora ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países, y en ello se reconoce que en el ámbito de las instituciones educativas los factores “profesor” y “liderazgo directivo” son variables que tienen un mayor peso sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Mansilla et al., 2011). En este sentido el contexto escolar chileno se encuentra en una fase de aseguramiento de sus procesos de calidad en todos los niveles, sin embargo, diversos informes y revisiones de políticas públicas han evaluado de manera negativa algunos procesos y resultados en este ámbito (ocde, 2003).

Uno de los problemas que se visualizan en Chile se relaciona con la equidad, expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que se traduzcan en buenas prácticas y, por consiguiente, que favorezcan el aprendizaje de las instituciones educativas y, principalmente, de nuestros estudiantes que se sitúan en contextos vulnerables. En este campo, los profesores y coordinadores pedagógicos, denominados en Chile jefes de

Unidades Técnico-Pedagógicas (UTP) advierten una situación de incertidumbre y perplejidad en la educación secundaria. Esto se torna más complejo en los ambientes más vulnerables, entonces, el liceo se transforma en un “espacio social” donde se producen dinámicas de relaciones sociales, relaciones entre grupos y clases sociales,

procesos de clasificación, segmentación y discriminación que complejizan la propia existencia de la institución (Bourdieu, 2002).

A partir del desarrollo de una cultura de calidad, la educación que se imparte en Chile está permanentemente evaluada y medida por pruebas estandarizadas. Estudiar los tipos de coordinación que realizan los es imprescindible considerando que son quienes tienen la responsabilidad de dirigir todos los aspectos técnicos pedagógicos de cada establecimiento educacional, enfocados en resultados de aprendizaje. A pesar de los esfuerzos comprometidos, la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas. Informes oficiales entregados por el Ministerio de Educación (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%, en donde el criterio más bajo de logro corresponde a la conducción. Esta dimensión da cuenta de la debilidad del equipo directivo para coordinar a los actores y las acciones de la escuela en función del logro de objetivos institucionales (Mineduc, 2005:31). Uno de los puntos centrales en este proceso corresponde a la gestión pedagógica curricular, cuyo liderazgo tradicionalmente lo asumen las denominadas Unidades Técnico-Pedagógicas a través de los jefes (Mansilla y Miranda, 2010). La gestión pedagógica curricular se entiende como el conjunto de procedimientos que los docentes realizan para llevar el currículo desde la objetivación (currículo prescrito), pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo, hasta la realidad educativa (Zabalza, 2000).

Un aspecto central en la gestión de los sistemas escolares y que genera que las UTP continúen anclándose en la lógica burocrática se asocia con las estructuras jerárquicas que separan decisores y ejecutores. A esto se suma una especialización de las funciones, derechos y obligaciones formalizadas por reglamentos; un sistema de regulaciones y procedimientos instaurados para asegurar la igualdad de trato, que dan prioridad a criterios de objetivación medibles y cuantificables (Gather, 2004:344). En vínculo con lo expuesto, las UTP “dedican mucho tiempo enfocado a tareas ajenas a la gestión pedagógico-curricular” (Castro et al., 2012:126).

Lo anterior, parte de la idea de que la división del trabajo debe continuar siendo fija y que se puede sustituir a cualquier persona. Esta reproducción regular y persistente de tales esquemas es sorprendente, pues los sistemas escolares no corresponden a bloques estáticos. De ahí la importancia de concebir la organización del trabajo colectivo, a pesar de las reticencias y dudas de los actores implicados (Bateson, 1996).

En un estudio realizado en diez liceos situados en contextos de vulnerabilidad en la región de la Araucanía, donde se identificó el tipo de acciones que desarrollan las UTP, se concluye que en la totalidad de los liceos las tareas entendidas como los modos de coordinación son de carácter burocrático. Es decir, el ejercicio de la autoridad se focaliza en las instrucciones y requerimientos a profesores y actúa reaccionado y respondiendo a las demandas tanto del sostenedor como desde las direcciones provinciales a través de la figura del supervisor. Además, se evidencia la ausencia de competencias técnicas de acuerdo con los distintos actores entrevistados

en este trabajo, lo que implicó un desafío para los diez liceos estudiados (Mansilla y Miranda, 2010). En correspondencia, el Mineduc (2008:17) señala que “la principal diferencia entre los jefes técnicos que obtienen buenos y malos resultados radica en que los primeros ponen como foco de su gestión los resultados pedagógicos, priorizándolos por sobre tareas administrativas”.

Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica curricular se complejiza cuando ésta debe realizarse en contextos de vulnerabilidad y marginalidad urbanas. La noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo determinado (Becerra, Mansilla y Tapia, 2012). (Beltran, 2014)

### **Gestión curricular**

#### **Gestión educativa y gestión curricular (MINEDUC)**

La gestión curricular se sitúa como parte del marco de la gestión educativa. Esto implica la construcción de saberes teóricos y prácticos en relación con los ámbitos de organización de las escuelas, los aspectos administrativos, las actorías y roles que forman parte de la institución, y el currículum escolar. La atención a todos estos elementos permite profundizar, complementar, ampliar y complejizar la gestión educativa.

Es importante clarificar que el concepto de gestión ha sido importado desde la teoría de las organizaciones. La escuela, como forma de organización compleja, atiende a saberes vinculados de forma directa con la dimensión pedagógica-didáctica

lo que implica una gestión centrada en torno a la enseñanza y al aprendizaje orientada al desarrollo de aprendizajes, que son responsabilidad de toda institución educativa.

En este marco, la gestión curricular se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a cómo y cuándo enseñar y evaluar, las cuales constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar. Estas decisiones deben hacer convivir acciones tanto de tipo pedagógico, didáctico y de evaluación, como de contextualización, integración e innovación educativa. (MINEDUC, 2023)

### **Gestión de recursos**

La gestión de recursos educativos está enfocada en planificar, organizar y dirigir las herramientas disponibles, como el flujo de dinero, el personal y los materiales para llevar a cabo los objetivos de una institución educativa.

Es por esto, que una eficiente gestión de las herramientas y elementos disponibles puede minimizar costos y maximizar los beneficios organizacionales de la institución. Un punto clave para lograr las metas.

¿Cómo lograr una eficiente gestión de recursos educativos?

Un correcto y óptimo manejo de recursos implica tomar decisiones estratégicas para utilizarlos de la mejor manera posible, y así lograr las metas educativas que han sido trazadas en la organización.

Algunas estrategias clave son:

### **Planificación financiera**

La gestión de recursos financieros en instituciones educativas depende de la elaboración de un presupuesto que refleje de manera correcta el balance de los ingresos y los gastos de la institución.

El presupuesto siempre tiene que estar alineado con el plan estratégico y a los objetivos educativos de la institución. Además, debe ser realista, coherente y ajustado a las normas legales vigentes.

Por otro lado, la planificación financiera también implica el seguimiento y el control del presupuesto. Esto, para verificar su cumplimiento y detectar posibles desviaciones o problemas.

### **Asignación de recursos**

Los recursos disponibles se deben distribuir entre las diferentes áreas, programas y proyectos, según las prioridades y las necesidades del organismo.

La gestión de recursos financieros en instituciones educativas tiene el deber de realizarse bajo lineamientos éticos y profesionales. En ese sentido, el proceso debe ser transparente, equitativo y flexible.

Para ello, es necesario tener un diagnóstico claro de la situación actual, definir los objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo, y evaluar todas las alternativas que se tienen a mano.

## **Gestión del material y el equipamiento**

La gestión del material y el equipamiento implica efectuar inventarios, mantenimientos, compras y renovaciones, además de garantizar el acceso, la disponibilidad y la calidad de los mismos.

Entre los recursos materiales y tecnológicos que se utilizan en las instituciones educativas, se encuentran libros, computadoras, laboratorios, mobiliario, entre otros.

## **Definir estrategias para el personal**

En esta etapa se gestiona el recurso humano de la institución, tanto docente como administrativo, para garantizar su calidad, motivación y compromiso dentro de la institución.

Esto implica:

- Fijar el perfil y las competencias requeridas para cada puesto
- Realizar procesos de selección
- Capacitación y evaluación del personal
- Establecer sistemas de incentivos y reconocimiento
- Fomentar el trabajo en equipo y la comunicación interna

- Resolver posibles conflictos o dificultades entre el personal o los estudiantes. (Bello)

## **Marco contextual**

### INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Nombre: Colegio Chuquicamata

Dirección: Avda. Jorge Alessandri 1290 Sector El Peuco

Comuna: Calama

Provincia: El Loa

Región: Antofagasta

Teléfono: 2329850

Rol Base Datos: 257-7

Dependencia: Particular

Área: Urbano

Niveles de Enseñanza: Educación Inicial, Básica y Media.

Matrícula:1336

Promedio estudiantes por curso: 28,4

## RESEÑA HISTÓRICA

Para contextualizar el compromiso del “Colegio Chuquicamata” con las exigencias expuestas anteriormente, es necesario considerar su evolución en el tiempo, en atención a la importancia de conocer nuestra historia como referente de lo que hemos sido, de lo que somos, y de lo que aspiramos a ser en el tiempo. Para ello presentamos una reseña histórica del colegio con sus principales hitos.

El actual “Colegio Chuquicamata” nace el 27 de abril de 1927, bajo el nombre de “Chilex School”. En sus inicios sus estudiantes eran hijos e hijas de ejecutivos norteamericanos de la Chilex Exploration Company, hasta el año 1971, y como consecuencia de la nacionalización del cobre, pasó a llamarse “Escuela Particular N° 8”, y el 15 de noviembre de 1978, por resolución N° 1094 del Ministerio de Educación, toma la actual denominación de “Colegio Chuquicamata”. En esta última calidad, su objetivo central fue contribuir a la disminución de los altos y frecuentes índices de rotación de personal calificado de la Empresa, especialmente Rol A. La División vivía en esa época esta situación, con el consiguiente costo en términos de perfeccionamiento y/o capacitación de los profesionales que llegaban y la pérdida de la inversión en estos aspectos de los que emigraban. De acuerdo con encuestas aplicadas en ese entonces a la supervisión, se pudo detectar que la principal causa de este problema lo constituía la falta de un establecimiento educacional de alto nivel académico, que pudiera satisfacer sus expectativas como padres en orden a que sus hijos(as) pudieran continuar estudios superiores.

El año 1995 el “Colegio Chuquicamata” deja de ser un área de la Subgerencia de Recursos Humanos de la División Chuquicamata de Codelco-Chile y pasa a depender de la recién creada Fundación Educacional de Chuquicamata, administrada por un Consejo de Administración como principal sostenedor del Establecimiento Educacional. Este cambio generará tres grandes desafíos, primero se debe potenciar la autonomía y autogestión educativa como entidad independiente; segundo, la apertura a la extensión de los servicios educacionales hacia un espectro más amplio de la comunidad minera, y tercero la reestructuración en la gestión de administración del Colegio.

El “Colegio Chuquicamata” marcó un referente importante en nuestra comuna en términos de resultados en las pruebas de medición externa, a saber, P.A.A., P.S.U. y SIMCE. Esta situación se daba, preferentemente, por el emplazamiento geográfico del Establecimiento, en el campamento minero de Chuquicamata.

Desde el año 2004, y como parte del proceso de traslado de Chuquicamata a la ciudad de Calama, el Colegio debe adaptarse a una nueva realidad que implicará nuevos desafíos en dos direcciones. En primer lugar, debe regular el aumento explosivo de estudiantes, aumento que comienza a ser evidente ya desde fines de la década de los 90, bordeando los dos mil estudiantes hacia el año 2000. Hoy en día, el Colegio Chuquicamata atiende a una matrícula de 1336 estudiantes desde Sala Cuna hasta IV° Año Medio.

Por otra parte, al incorporarse a la ciudad de Calama, el “Colegio Chuquicamata” comienza un complejo proceso de inserción al perder la exclusividad en su categoría, puesto que debe medirse con otros colegios de similares características en cuanto a exigencia y metodologías, y que venían ejerciendo un liderazgo significativo en preferencias de familias calameñas y, por lo mismo, en las pruebas de medición externa. El desafío, por tanto, es posicionar un liderazgo regional y marcar la calidad asociada al “Colegio Chuquicamata”.

A partir del año 2013, el “Colegio Chuquicamata” cambia de dependencia económica a particular pagado, asumiendo el desafío de mejorar los resultados y de dar formación integral a nuestros estudiantes, en busca de convertirnos en un referente comunal y regional.

## Contexto Histórico y Geográfico

**Calama** es una ciudad ubicada en el desierto de Atacama, en el norte de Chile, que ha sido históricamente una ciudad minera. La mina de Chuquicamata, que es operada por Codelco (Corporación Nacional del Cobre de Chile), se encuentra en las cercanías de la ciudad y es una de las fuentes económicas y laborales más importantes para la región.

El **Colegio Chuquicamata** fue creado para satisfacer las necesidades educativas de los trabajadores de la mina y sus familias, en una época en que la industria minera era la principal fuente de empleo y desarrollo social en la zona. La cercanía a la mina y el entorno minero de la ciudad han influido en la formación de la identidad del colegio, que históricamente ha tenido un enfoque en el servicio a la comunidad minera y en la formación de los hijos de los trabajadores de Codelco.

### **Infraestructura y Oferta Educativa**

El colegio cuenta con una infraestructura adecuada para ofrecer educación desde la **educación preescolar** hasta la **educación media**. En su oferta educativa, incluye una formación en ciencias, humanidades y arte, con un enfoque en el desarrollo de competencias tanto técnicas como humanas, con énfasis en la educación de calidad.

### **Desafíos y Oportunidades**

Al estar en una ciudad minera, el Colegio Chuquicamata también enfrenta desafíos relacionados con las dinámicas del sector. La minería, como actividad económica dominante, ha tenido tanto impactos positivos como negativos en la

comunidad. En términos positivos, ha permitido a la ciudad tener un nivel relativamente alto de desarrollo y servicios, pero también ha generado problemas como la migración interna y el impacto ambiental. A nivel educativo, el colegio enfrenta el reto de adaptarse a estos cambios, ofrecer una educación pertinente para las nuevas generaciones y promover el bienestar y la identidad local.

El desafío de **desarrollar una educación inclusiva y equitativa** en una zona marcada por las disparidades económicas es crucial. Por otro lado, la región presenta grandes oportunidades para los estudiantes en términos de acceso a becas y apoyo de la industria minera, además de ofrecerles la posibilidad de estar conectados con una de las mayores industrias del país.

### **Enfoque Comunitario**

El Colegio Chuquicamata tiene un fuerte vínculo con la comunidad, ya que se entiende como parte fundamental del bienestar social de la ciudad. A través de sus programas extracurriculares, proyectos de responsabilidad social y su participación en actividades locales, el colegio busca fortalecer el lazo con las familias y contribuir al desarrollo integral de la comunidad de Calama.

En resumen, el Colegio Chuquicamata se inserta en un contexto muy particular, donde el desarrollo económico ligado a la minería interactúa con las dinámicas educativas y sociales de la región, formando un lugar de aprendizaje que no solo transmite conocimiento, sino que también forma parte activa de la vida y el progreso de la comunidad calameña.



## **Diagnóstico de las áreas formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos**

### **Instrucciones:**

La presente encuesta está formada por 4 áreas: formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión del currículum y gestión de recursos. En cada práctica debe marcar según la escala de valoración, de acuerdo a lo que usted considera pertinente.

### **Escala evaluativa**

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

<b>Valor</b>	<b>Nivel de calidad</b>
<b>1</b>	Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática.
<b>2</b>	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos.
<b>3</b>	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.

<b>4</b>	La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos.
----------	--

## 1. Formación basada en competencias

### 1.1. Dimensión: Saber conocer

<b>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</b>				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
<b>1. Los y las docentes del establecimiento poseen conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional que permita dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.</b>			<b>X</b>	
<b>2. Los profesionales de nuestro establecimiento saben aplicar los conocimientos a situaciones cotidianas concretas, utilizar procedimientos apropiados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.</b>				<b>X</b>

3. Los y las docentes comprenden los fundamentos, la estructura, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y la progresión del currículum escolar de la disciplina que enseña.			X	
4. 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.				X
5. Los y las docentes demuestran habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña.			X	
6. Los y las docentes identifican las conexiones que se pueden establecer con conocimientos de otras disciplinas, para hacer el contenido accesible, comprensible y significativo para sus estudiantes.			X	

### 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, actitudes 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 calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El docente desarrolla el sentido del reto, responsabilidad y compromiso.				X
2. El docente desarrolla en los estudiantes la capacidad de trabajar de manera rigurosa y perseverante, con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.				X
3. Los y las docentes trabajan de manera colaborativa y de manera transversal el respeto hacia las personas e instituciones.				X
4. Los profesionales de nuestro establecimiento tienen a su cargo responsabilidades las que logran llevar a cabo con su total desempeño.			X	
5. Los y las profesionales de nuestro establecimiento están predispuestos al entendimiento interpersonal, dispuestos a la comunicación y cooperación con los demás y demuestran un comportamiento orientado al grupo			X	

### 1.3. Dimensión: Saber hacer

<b>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</b>				
<b>Prácticas</b>	<b>Nivel de calidad de la práctica</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. Los y las docentes son rigurosos(as) en la utilización conceptual correcta de cada asignatura.</b>				<b>X</b>
<b>2. El(la) docente genera en los estudiantes la capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos</b>				<b>X</b>
<b>3. El(la) docente incorpora en sus prácticas pedagógicas diferentes enfoques para la promoción del pensamiento crítico, los que dicen relación con procedimientos de análisis de distintas fuentes de información, la argumentación y contra argumentación, el uso de evidencias para fundamentar sus opiniones, y la negociación de distintos puntos de vista para decidir sobre temas controversiales.</b>				<b>X</b>
<b>4. El(la) docente implementa estrategias didácticas, tales como formular preguntas para cuestionar y/o evaluar diversos argumentos, formular debates grupales sobre problemáticas concretas y desafiar teorías existentes, para</b>			<b>X</b>	

promover el pensamiento crítico en función de los objetivos de aprendizaje disciplinarios y transversales y de la diversidad de sus estudiantes				
5. El(la) docente genera espacios de interacción pedagógica para la elaboración de juicios críticos, basados en la reflexión y uso del error, de modo de favorecer en los estudiantes la capacidad de estar abiertos/as a los cambios y de tomar decisiones razonadas				X
6. El(la) docente implementa estrategias para fortalecer la autoestima académica y autoeficacia mediante el reconocimiento explícito de los logros de sus estudiantes y la reafirmación de su capacidad para enfrentar desafíos y tener altas expectativas de sí mismos/as.				X
7. El(la) docente procura la comprensión de conceptos propios de la asignatura mediante herramientas didácticas que permitan al estudiante acceder al desarrollo de competencias.				X
8. Incorpora en sus prácticas pedagógicas diferentes enfoques para la promoción del pensamiento crítico, los que dicen relación con procedimientos de análisis de distintas fuentes de información, la argumentación y contra argumentación, el uso de evidencias para fundamentar sus opiniones, y la negociación de			X	

distintos puntos de vista para decidir sobre temas controversiales.				
9. El(la) docente comprueba durante la clase, mediante preguntas o actividades relevantes, el nivel de comprensión de sus estudiantes e identifica dificultades y errores para reorientar la enseñanza.				X
10. Ofrece a sus estudiantes retroalimentación descriptiva de manera oportuna, basándose en criterios e indicadores de evaluación, para que dispongan de información diferenciada sobre los niveles de logro de los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en los objetivos de aprendizaje evaluados; y para establecer estrategias que les permitan superar las brechas.				X

## 2. Área de gestión curricular

### 2.1. Dimensión: Gestión pedagógica

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de		X		

libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.				
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros).		X		
3. El equipo técnico pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.				X
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.				X
5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.				X
6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de				X

enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.				
7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.				X
8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.				X
9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.				X
10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.				X
11. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de				X

aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.				
12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.				X
13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo, planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.			X	

## 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 calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. Los profesores comunican claramente lo que esperan que los estudiantes aprendan o consoliden en cada clase y establecen las				X

relaciones entre las actividades realizadas y los objetivos a alcanzar.				
2. Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.				X
3. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras.				X
4. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.			X	
5. Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, variada y distribuida en el tiempo.				X
6. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros).			X	
7. Los profesores logran mantener un clima de respeto y aprendizaje en clases. En los casos de interrupciones consiguen volver a captar su atención y retomar el trabajo sin grandes demoras.				X
8. Los profesores monitorean, retroalimentan, reconocen y refuerzan el trabajo de los				X

estudiantes constantemente y mantienen una actitud de altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.				
---	--	--	--	--

### 2.3. Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes

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

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico.				X
2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos.				X
3. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar tempranamente, apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales.				X

4. El establecimiento cuenta con un plan de trabajo individual para cada estudiante con necesidades educativas especiales que incluye apoyos académicos diferenciados, adecuaciones curriculares (cuando corresponde), estrategias de trabajo con la familia, y procedimientos de evaluación y seguimiento.				X
5. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementa acciones para asegurar su continuidad en el sistema.				X
6. El establecimiento cuenta con un sistema de orientación vocacional que apoya a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y superiores, que incluye la entrega de información actualizada sobre alternativas de estudio, instituciones, sistemas de ingreso, becas y créditos.				X

## 2. Área Gestión de Recursos

### 3.1. Dimensión: Gestión del recurso humano

Proceso general a evaluar: Las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4

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

7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas.			X	
8. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.				X

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

<b>Proceso general a evaluar: Las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos.</b>				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia, de manera que logra completar los cupos disponibles y alcanza un alto nivel de asistencia a clases.				X
2. El establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos.				X
3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año.				X
4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del		X		

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

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

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

#### 4. Liderazgo pedagógico

##### 4.1. Dimensión: Establecer dirección

Proceso general a evaluar: Establecimiento de metas y expectativas				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El equipo directivo define o revisa, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en				X

el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.				
2. El equipo directivo traduce los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.				X
3. El equipo directivo difunde y explica los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.				X
4. El equipo directivo promueve y modela 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.				X
5. El equipo directivo desarrolla una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.				X

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

<b>Proceso general a evaluar: Obtención y mantención de recursos de manera estratégica</b>				
<b>Prácticas</b>	<b>Nivel de calidad de la práctica</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. El equipo directivo desarrolla e implementa una política que asegura una cultura inclusiva y 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.</b>				<b>X</b>
<b>2. El equipo directivo modela y promueve un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.</b>				<b>X</b>
<b>3. El equipo directivo implementa y monitorea normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad</b>				<b>X</b>

colectiva para el logro de un clima escolar positivo.				
4. El equipo directivo genera oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.				X
5. El equipo directivo anticipa conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.				X
6. El equipo directivo desarrolla y mantiene relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.				X

#### 4.3. Dimensión: Desarrollo del personal

<b>Proceso general a evaluar: Promocionar y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional docente</b>				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	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.			X	

2. El equipo directivo identifica y prioriza las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.				X
3. El equipo directivo reconoce y celebra los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.			X	
4. El equipo directivo apoya y demuestra consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.				X
5. El equipo directivo demuestra confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.				X
6. 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.			X	

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

<b>Proceso general a evaluar: Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum</b>				
<b>Prácticas</b>	<b>Nivel de calidad de la práctica</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. El equipo directivo asegura la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.</b>				<b>X</b>
<b>2. 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.</b>				<b>X</b>
<b>3. El equipo directivo acompaña, evalúa y retroalimenta sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.</b>				<b>X</b>
<b>4. El equipo directivo identifica las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de</b>				<b>X</b>

asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.				
5. 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.				X
6. 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.				X
7. El equipo directivo identifica y difunde, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.				X

### **Elaboración y aplicación del Instrumento de Evaluación.**

Debido al alcance del rigor científico del estudio, que busca confirmar la científicidad del instrumento, se toma en consideración para la validación del instrumento un tipo de estudio con sus características y métodos específicos. Hernández afirma que, en términos generales, la validez se refiere a la medida en que un instrumento mide realmente la variable para la que está diseñado.

Es por ello, que la validez, según Hernández en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir. Por lo general, se utiliza la opinión de un panel o de un experto para evaluar la validez del contenido.

Según Escobar 2018, la validación es una opinión informada de personas que tienen experiencia en la materia, están capacitadas en la misma, son reconocidas como expertas y pueden aportar información, pruebas, juicios y valoraciones.

En esta ocasión, el instrumento fue validado por Coordinadora Técnica y los jefes de Departamento.

Para realizar la validez del contenido, se redactó una comunicación a las profesoras, en la cual se solicitó su participación y se planteó el título y el objetivo de la

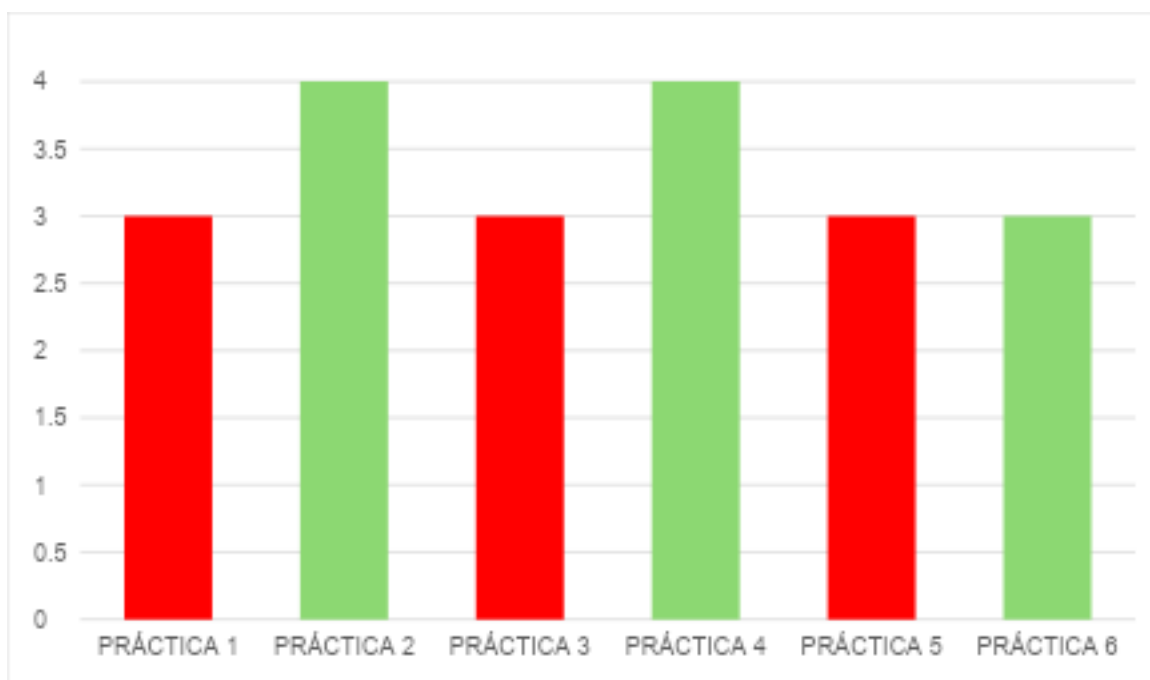
investigación. Luego se les entregó a las especialistas el instrumento a validar y el formato para realizar la validación.

Posteriormente se inició el proceso de depuración, es decir se revisaron las observaciones realizadas por cada experto y se efectuaron las modificaciones indicadas, que en este caso fue el de transformar el instrumento a una versión escrita.

## Análisis de Resultados

En los siguientes gráficos y tabla analizaremos los resultados del colegio Chuquicamata de Calama.

### 1.- Formación basada en competencias

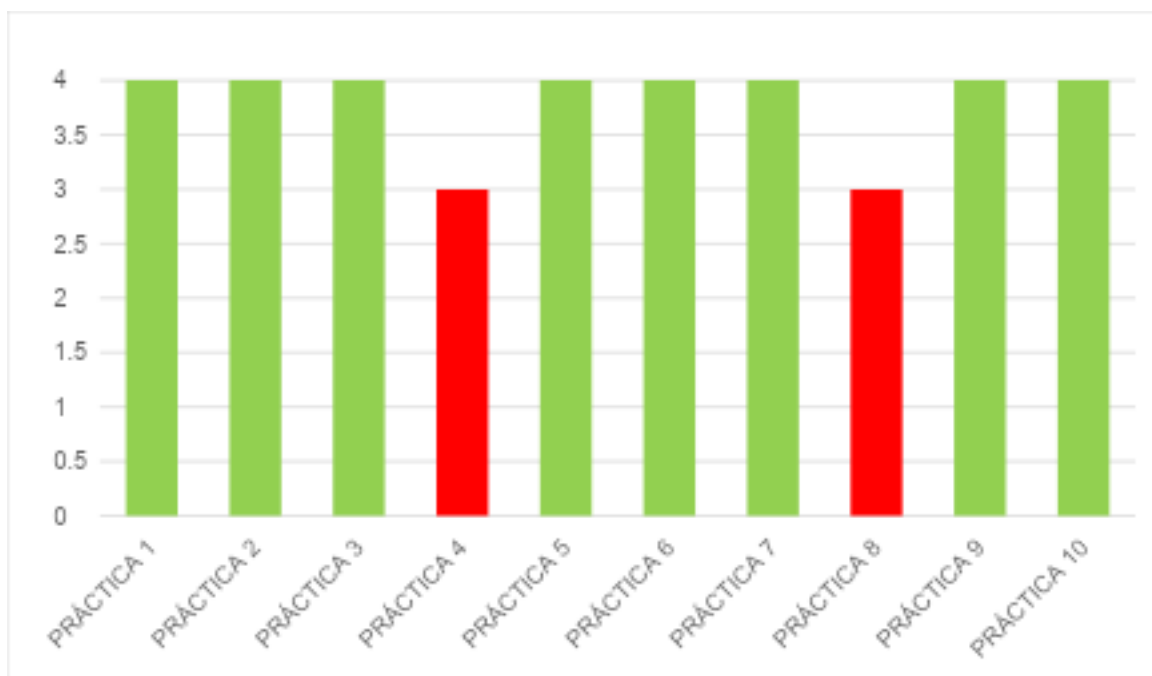


El colegio Chuquicamata evidencia la mayor parte de sus prácticas en el “Saber conocer”, donde los docentes demuestran una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, sin embargo, aún notos los docentes generalistas poseen especialización en su disciplina.



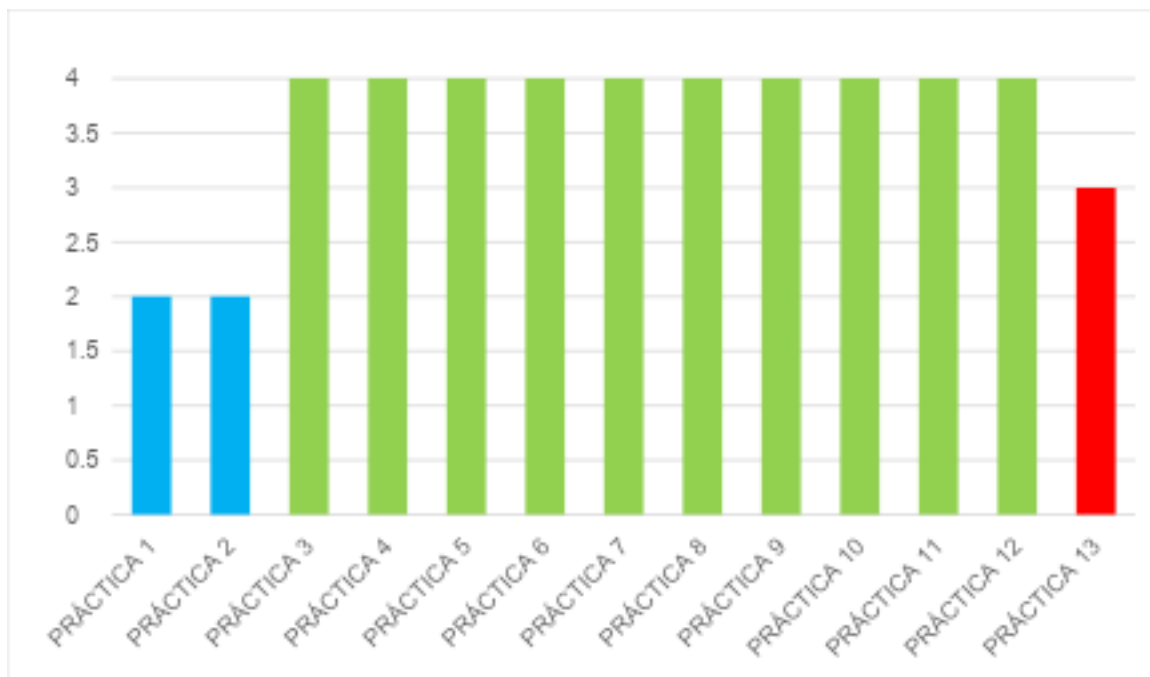
El área del “Saber ser” evidencias la gran parte de sus prácticas, Promoviendo el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía.

Si faltan más horas de libre disposición para planificar (trabajo pedagógico), también se visualiza en los docentes más nuevos falta de compromiso con la institución.

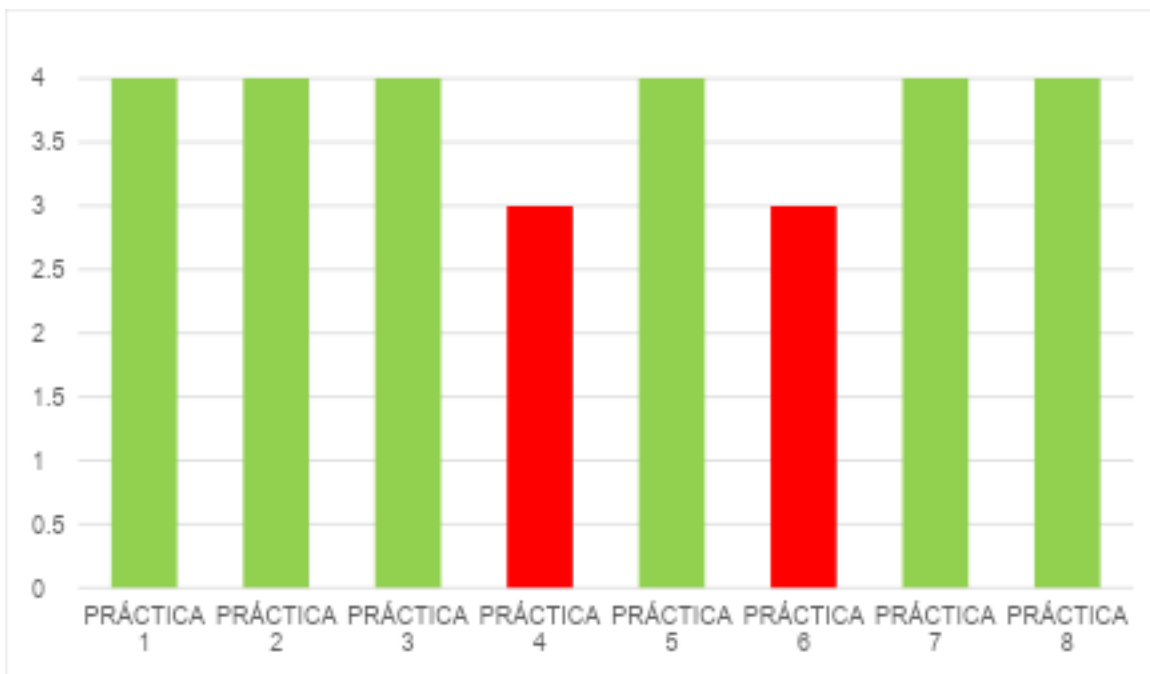


El área del “Saber hacer” evidencias la gran parte de sus prácticas, donde los docentes implementan estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, sin embargo, se debe implementar mayor capacitación.

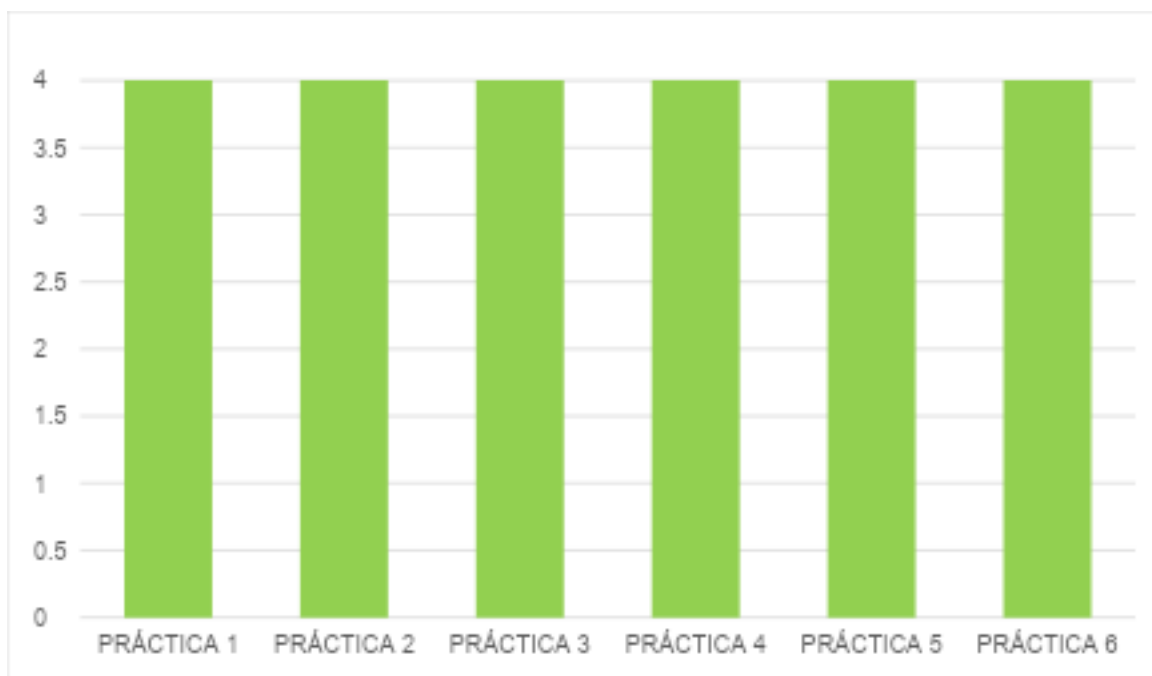
## 2. Gestión curricular



El área “Gestión pedagógica” se evidencia más baja en las prácticas 1 y 2, donde se deben organizar de mejor manera los horarios de las asignaturas troncales donde sea más provechoso en tiempo y calidad para el estudiante

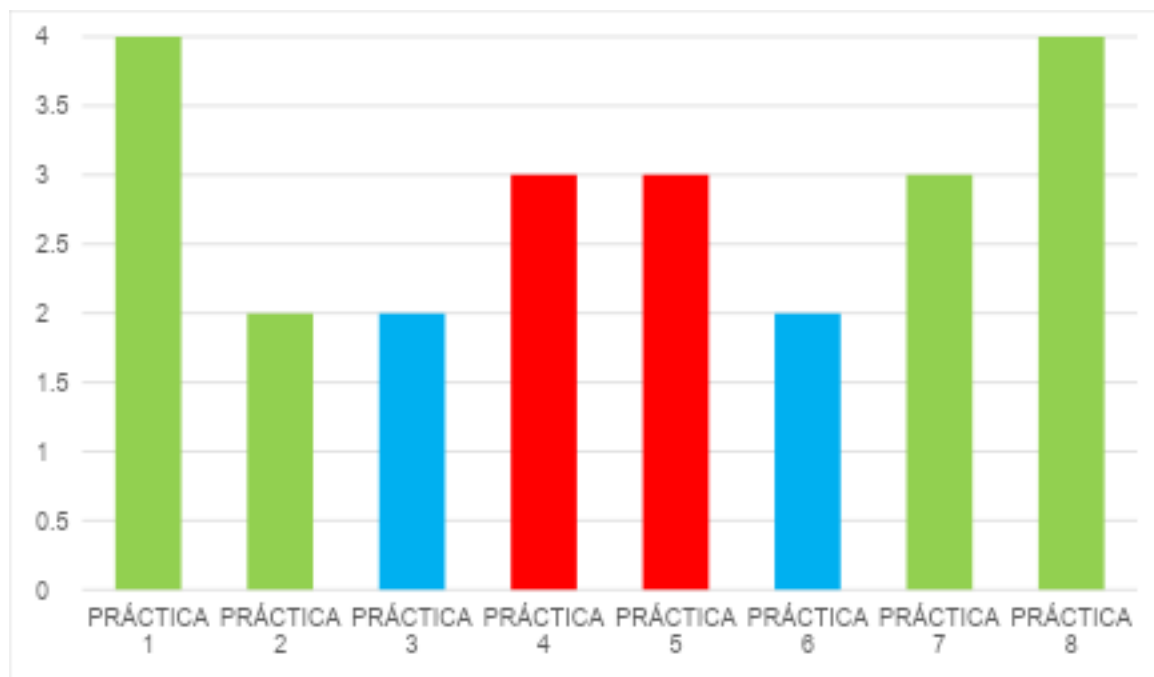


El área del “Enseñanza y aprendizaje en el aula ” evidencias la gran parte de sus práctica , donde se muestra que las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes, sin embargo, se podría mejorar aún más abasteciendo a los docentes de recursos didácticos y tecnológicos.

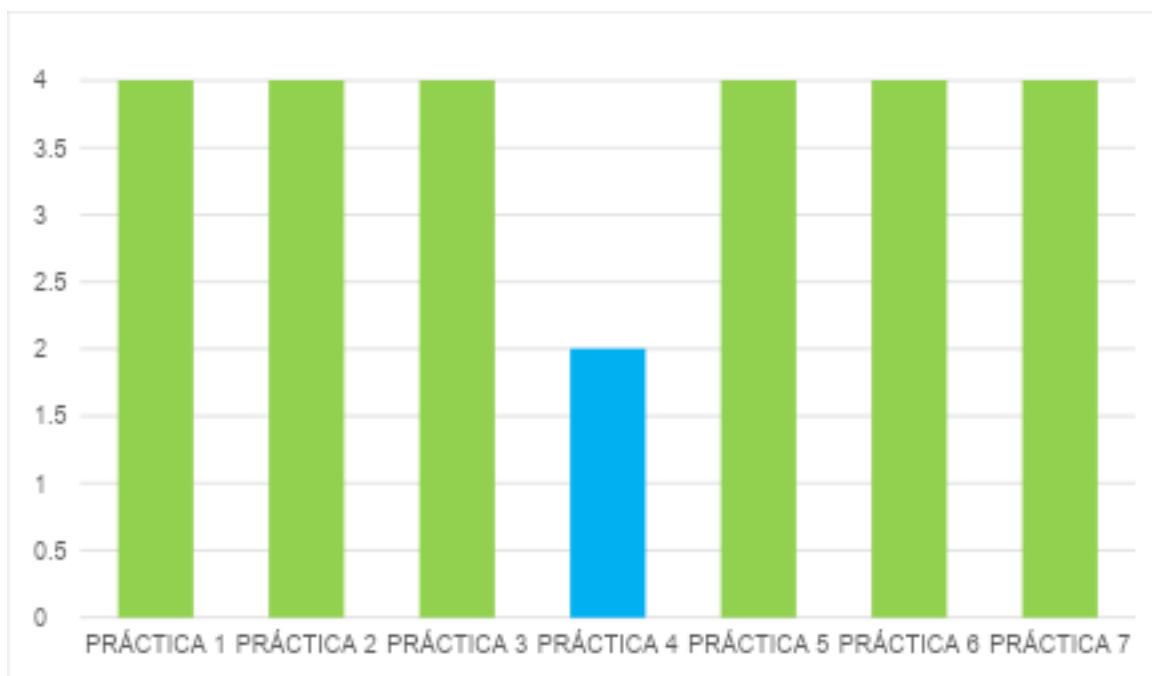


El área del “Apoyo al desarrollo de los estudiantes” evidencias todas las prácticas donde las políticas, procedimientos y estrategias son efectivas para apoyar el desarrollo académico, efectivo y social de todos los estudiantes.

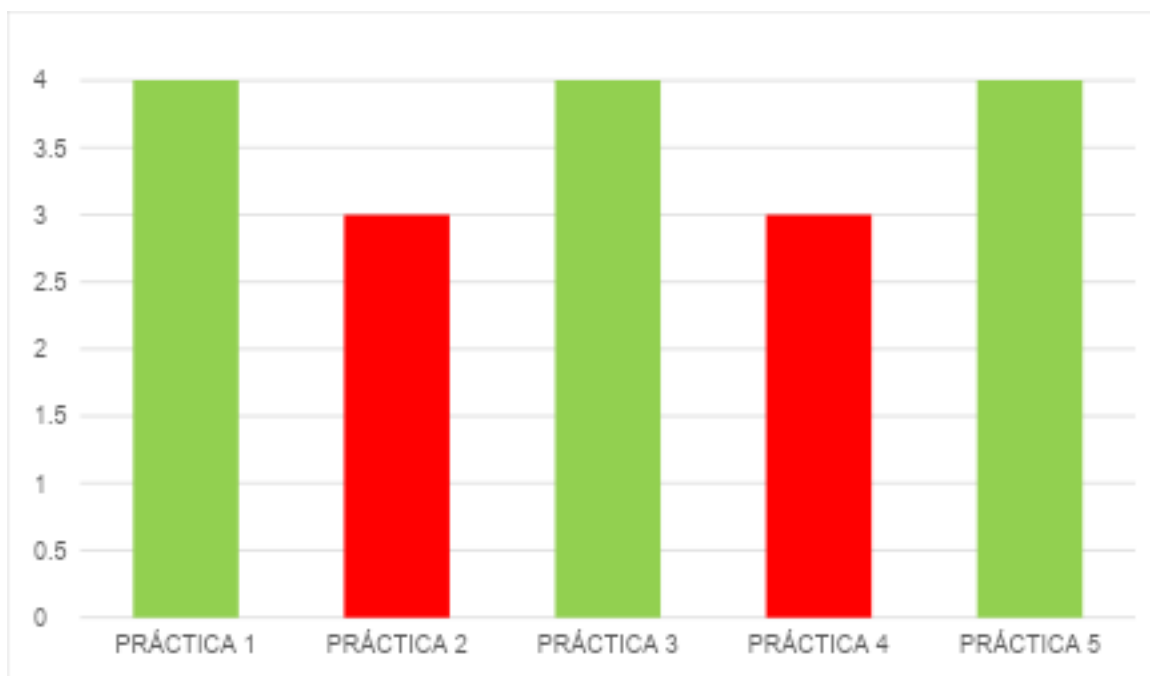
### 3. Gestión de recursos



El área “Gestión del recurso humano” se evidencia más baja en las prácticas 1,2 y 6. Se espera el área de recurso sea más cercano a los profesores (habilidades sociales) como también mayor valoración de los docentes antiguos.

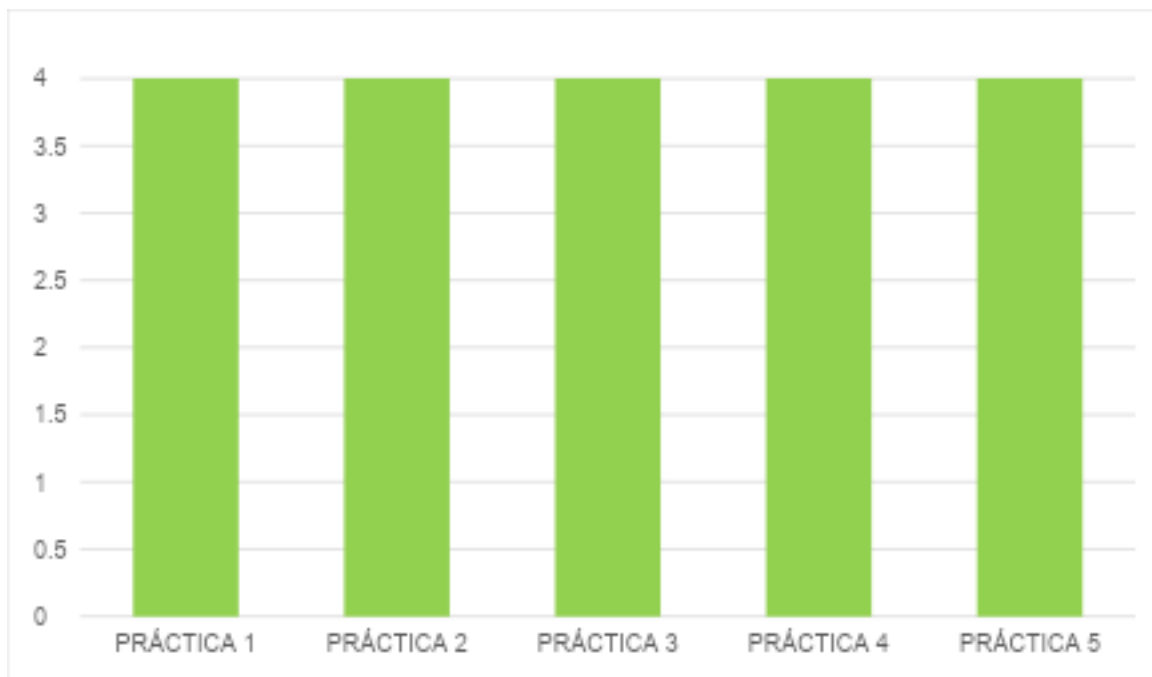


El área del “gestión de recursos financieros y administrativos” evidencias gran parte de las prácticas, donde as políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos , sin embargo, no se realiza cuenta pública anual.

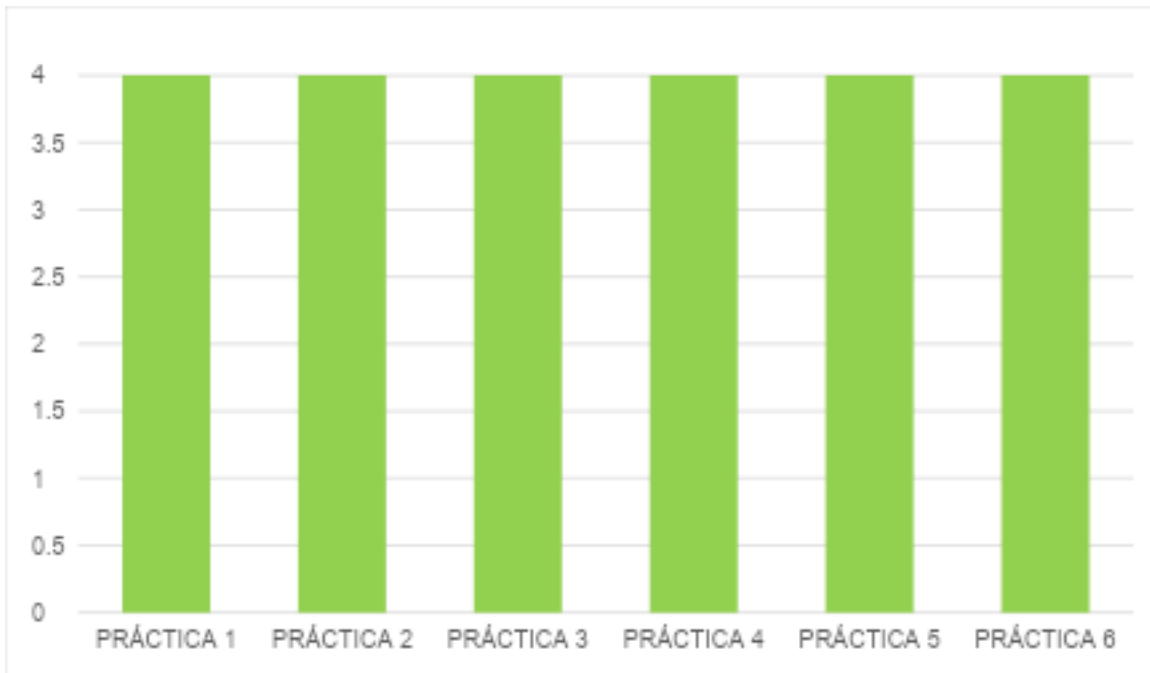


El área del “gestión de recursos financieros y administrativos” evidencias gran parte de las prácticas, faltando mejorar la práctica 2 y 4 por la falta de recursos educativos.

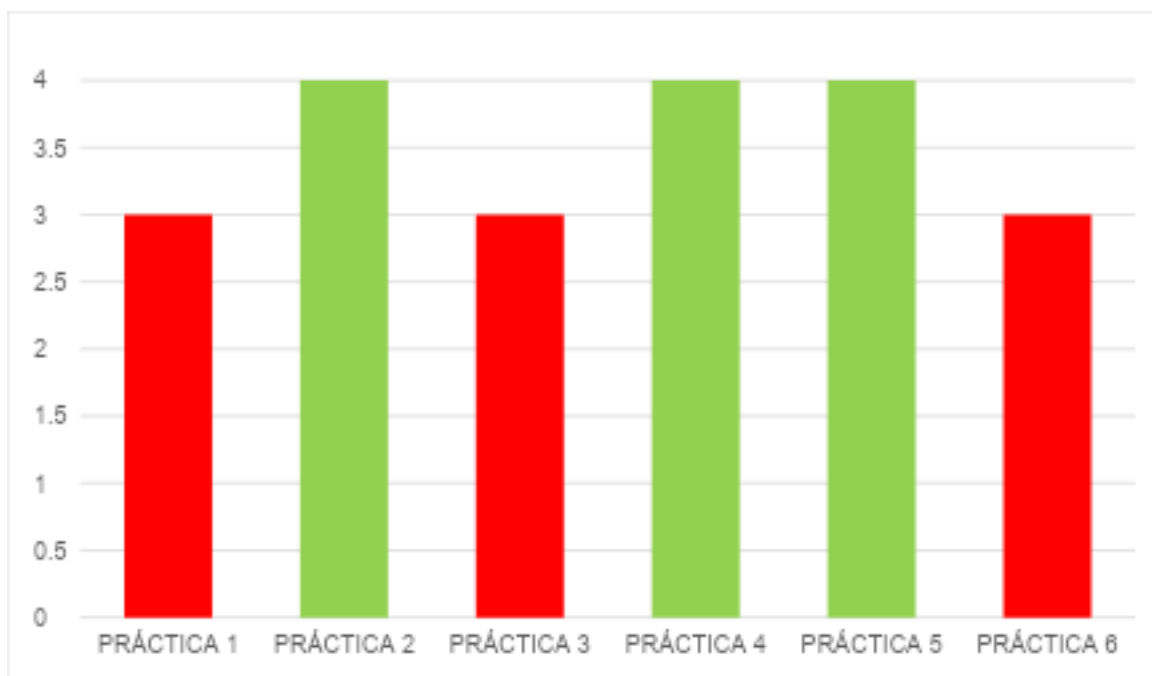
#### 4.- Liderazgo pedagógico



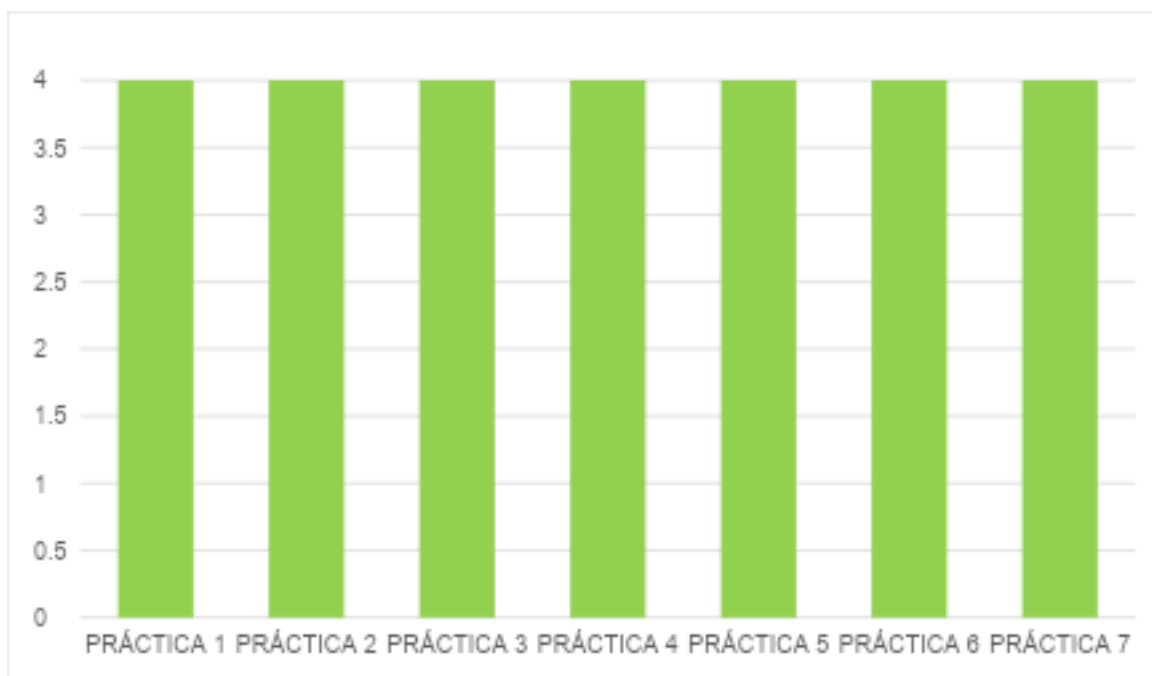
El área del “establecer dirección ” evidencias todas sus las prácticas donde se observa que el colegio Chuquicamata es un establecimiento de metas y expectativas claras y definidas.



El área del “rediseño de la organización” evidencias todas sus las prácticas donde se observa: obtención y mantención de recursos de manera estratégica.



El área de “desarrollo del personal” evidencia regular parte de las prácticas, aún falta mayor acompañamiento a los docentes nuevos y un trabajo técnico más sistemático.



El área de “gestión de la instrucción” evidencia todas sus las prácticas: planificación , coordinación y evaluación de la enseñanza del curriculum.

### **Área Liderazgo Pedagógico:**

En este contexto, hablaremos sobre el liderazgo pedagógico, que se considera crucial para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes en el aula. El grupo directivo, en este caso bajo la Coordinadora técnica, tiene el control total de las nuevas revisiones curriculares, planes, programas y contenidos relacionados con la labor docente.

En el aula se trabaja por ciclo, por especialidad, y teniendo en cuenta cada diferencia, cada necesidad educativa, en consecuencia, se toma en consideración cada situación que se presenta en pro de producir aprendizajes significativos.

Dado que se están desarrollando diversas técnicas para desarrollar, facilitar o consolidar el aprendizaje, así como para promover la socialización, el desarrollo de hábitos y el desarrollo de valores humanos, se tiene entonces un plan y un programa, que se analiza en cada una de las realidades.

Otro aspecto muy positivo es que los docentes en general están en constante búsqueda de nuevos ejemplos y métodos de enseñanza cada vez más adecuados para sus alumnos.

Señalar que cuando se evalúa el aprendizaje, se presentan y crean nuevas formas, alternativas y estrategias que apuntan a incentivar el aprendizaje a partir de los datos recopilados de los instrumentos de evaluación.

Estas herramientas de evaluación son utilizadas por los docentes como parte de su trabajo pedagógico. Son institucionales, se realizan tres veces durante el semestre académico.

Como resultado, la mayoría de los profesores siempre buscan nuevos enfoques, porque ven de primera mano cuando sus alumnos no pueden aprender nueva información y hacen las correcciones necesarias. Este elemento es crucial para promover un ambiente positivo y adecuado en el aula con respecto al clima laboral.



**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 colegio Chuquicamata, de la comuna Calama, región 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:

Área	Criterios a considerar en el instrumento										
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>										
<b>Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones:</b> (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)						<b>Grado de acuerdo</b>					
						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	Porque los indicadores son claros y precisos, fácil de comprender para los docentes.

Motivos por los que se considera no adecuado	No existió ningún motivo.
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	No se hizo ninguna modificación, ya que es bastante completo.

### Identificación del experto

<b>Nombre y apellidos</b>	Rossana Elías
<b>Filiación</b> (ocupación, grado académico y lugar de trabajo):	Coordinadora Técnica de Enseñanza básica. Colegio Chuquicamata.
<b>e-mail</b>	
<b>Fecha de la validación</b> (día, mes y año):	

### 1.- Área: Formación basada en competencia

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable (s)
<p>1. Los y las docentes del establecimiento poseen conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional que permita dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.</p>	<p>Realizar especialización de profesores por asignaturas</p>	<p>Docentes</p>
<p>3. Los y las docentes comprenden los fundamentos, la estructura, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y la progresión del currículum escolar de la disciplina que enseña.</p>	<p>Hacer capacitaciones docentes</p>	<p>Docentes</p>
<p>5. Los y las docentes demuestran habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y</p>	<p>Capacitación docente y expertis en la disciplina que imparte.</p>	<p>Docentes</p>

<p>actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña</p>		
<p>6. Los y las docentes identifican las conexiones que se pueden establecer con conocimientos de otras disciplinas, para hacer el contenido accesible, comprensible y significativo para sus estudiantes.</p>	<p>Realizar articulaciones con otras disciplinas.</p>	<p>Docentes</p>
<p>4. Los profesionales de nuestro establecimiento tienen a su cargo responsabilidades las que logran llevar a cabo con su total desempeño.</p>	<p>Aumentar en el horario decentes horas de libre disposición.</p>	<p>Equipo de gestión</p>
<p>5. Los y las profesionales de nuestro establecimiento están predispuestos al entendimiento interpersonal, dispuestos a la comunicación y cooperación con los demás y demuestran un</p>	<p>Asumir compromiso nuestra institución escolar</p>	<p>Docentes</p>

comportamiento orientado al grupo		
4.El(la) docente implementa estrategias didácticas, tales como formular preguntas para cuestionar y/o evaluar diversos argumentos, formular debates grupales sobre problemáticas concretas y desafiar teorías existentes, para promover el pensamiento crítico en función de los objetivos de aprendizaje disciplinarios y transversales y de la diversidad de sus estudiantes	Fortalecer las estrategias didácticas, ya que por ser un colegio particular se ha ido enfocando en tener mejores resultados en las pruebas estandarizadas y se ha ido dejado a un lado este tipo de estrategias.	Equipo de gestión
8. Incorpora en sus prácticas pedagógicas diferentes enfoques para la promoción del pensamiento crítico, los que dicen relación con procedimientos de análisis de distintas fuentes de información, la argumentación y contra argumentación, el uso de evidencias para	Incorporar siempre distintas estrategias didácticas a nuestras practicas pedagógicas.	Docentes

fundamentar sus opiniones, y la negociación de distintos puntos de vista para decidir sobre temas controversiales.		
--	--	--

## 2.- Área: Gestión curricular

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable (s)
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.	Incrementar las horas no lectivas de un 70/30 a un 60/40 ya que aumenta nuestras horas no lectivas y tendríamos más tiempo para cumplir nuestras metas.	Equipo de gestión
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros).	Organizar el horario de la siguiente forma: Las asignaturas troncales deben estar en la jornada de la mañana y en la tarde las artísticas o los talleres, además no cortar las horas entre asignaturas.	Equipo de gestión.

13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo, planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.	Implementar un banco de dato de recursos digitales.	Equipo de gestión
4. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.	Abastecer a los docentes con recursos didácticos y tecnológicos.	Equipo de gestión
6. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros).	Mayor apoyo desde el área de Psicopedagogía en el aula.	Equipo de gestión

### 3.- Área: Gestión de recursos

Objetivos	Acciones a realizar	Responsable (s)
-----------	---------------------	-----------------

<p>2. El establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias.</p>	<p>El área de recursos humanos debe estar más cercano al profesor, ser empáticos y tener mas habilidades sociales.</p>	<p>Recursos humanos</p>
<p>3. El establecimiento cuenta con estrategias para atraer y retener a los mejores profesores, ofreciéndoles condiciones atractivas de trabajo</p>	<p>Incentivar monetariamente y valorar a la planta antigua docente.</p>	<p>Equipo de gestión</p>
<p>4. El establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas.</p>	<p>Implementar en el área de recursos humano el desempeño docente y administrativo.</p>	<p>Equipo de gestión y recursos humano.</p>
<p>5.El establecimiento cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento</p>	<p>Implementar un sistema de perfeccionamiento docente continuamente y que esté relacionada con lo que cada profesor necesite en su área.</p>	<p>Equipo directivo y recursos humanos.</p>

profesional conocidas y valoradas por sus profesores.		
6. El equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional.	Implementar un sistema de reconocimiento profesional que motive al profesor.	Equipo de gestión
7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas.	Implementar un protocolo de evaluación docente semestral.	Equipo de gestión
4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo con los instrumentos definidos por la Superintendencia.	Rendir cuenta pública.	Equipo de gestión.
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.	Comprar recursos didácticos.	Equipo de gestión

4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa.	Mejorar el internet y comprar más computadores y audífonos tanto para profesores como para los estudiantes.	Equipo de gestión
---	---	-------------------

#### 4.- Área: Liderazgo pedagógico

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable (s)
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.	El equipo directivo debe elegir a profesores mentores para acompañar a los docentes nuevos.	Equipo de gestión
3. El equipo directivo reconoce y celebra los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	El equipo directivo entrega algún incentivo a sus profesores por sus logros.	Equipo de gestión
6. El equipo directivo genera condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de	Sistematizar más tiempo para el trabajo técnico y de reflexión entre los docentes	Equipo de gestión

una comunidad de aprendizaje profesional.		
---	--	--

## CONCLUSIÓN

El análisis de las cuatro áreas clave de la educación en los colegios de Calama muestra que, a pesar de los avances en algunos aspectos, existen importantes desafíos que limitan el pleno desarrollo de la calidad educativa en la región. Las propuestas de mejora presentadas apuntan a fortalecer la formación docente, mejorar la gestión curricular y de los recursos, y fomentar un liderazgo pedagógico transformador que impulse cambios significativos en el sistema educativo. Estas acciones, si se implementan adecuadamente, pueden contribuir a una educación más inclusiva, equitativa y de calidad en Calama.

## BIOGRAFIA

- Bello, U. A. (s.f.). *Universidad Andrés Bello*. Obtenido de <https://www.postgradounab.cl/noticias/gestion-de-recursos-educativos-optimizar-presupuestos-y-el-personal/#:~:text=La%20g:https://www.postgradounab.cl/noticias/gestion-de-recursos-educativos-optimizar-presupuestos-y-el-personal/#:~:text=La%20gesti%C3%B3n%20de%20recursos%20educativos,objetivos%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa>
- Beltran, J. (2014). Obtenido de FACTORES QUE DIFICULTAN LA GESTIÓN: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/06/DOC1-factores-gestion.pdf>
- Caro, P. (2020). *www.tesisenred.net*. Obtenido de Competencias básicas: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/671060/pacq1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Elena, J. P. (2014). *www.redalyc.org*. Obtenido de Investigaciones sobre lectura: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>
- Mineduc. (lunes 18 de Abril de 2016). <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/>. Obtenido de Políticas de Liderazgo para la Mejora Educativa: <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/politica-fortalecimiento-del-liderazgo-escolar-2/>
- MINEDUC. (Marzo de 2023). *www.bibliotecadigital.mineduc.cl*. Obtenido de MINEDUC: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19219/reactivacion-gestion%20curricular.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Tabón, S. (2005). *ASPECTOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS*. Talca: Proyecto Mesesup, 2006.

Tobón, S. (2005). *https://scholar.google.cl*. Obtenido de Artículos Académicos:  
[https://scholar.google.cl/scholar?q=formacion+basada+en+competencias+tob%C3%B3n+2008&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.cl/scholar?q=formacion+basada+en+competencias+tob%C3%B3n+2008&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)

Tobon, S. (2008). *www.cife.ws* y *www.exiccom.org*. Obtenido de LA FORMACIÓN  
BASADA EN COMPETENCIAS: *www.cife.ws* y *www.exiccom.org*

Ulloa, J. G. (noviembre de 2016). *www.lidereseducativos.cl*. Obtenido de Liderazgo  
pedagógico: *www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf*

|