



**Trabajo Final Para Obtener el Grado De Magíster en Educación Mención  
Curriculum y Evaluación Basado en Competencias.**

**DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS DE MEJORAS EN ÁREAS DE  
FORMACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS, LIDERAZGO  
PEDAGÓGICO, GESTIÓN CURRICULAR Y GESTIÓN DE  
RECURSOS DEL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DE  
LA COMUNA DE PORTEZUELO, REGIÓN DE ÑUBLE.**

**Candidato a Magíster: Alejandro Sebastián Cortez Sandoval**

**Tutor disciplinar: Jennifer Zurina Quiñonez Fuentes**

**Mayo, 2025**

## 2. Índice

2. Índice .....	2
3. Resumen .....	6
4. Introducción .....	8
5. Marco teórico.....	13
5.1 Formación Basada en Competencias .....	14
5.2 Gestión Curricular .....	16
5.3 Gestión de Recursos.....	18
5.4. Liderazgo Pedagógico.....	19
5.5 Ejes orientadores de la gestión institucional .....	22
5.6 Calidad educativa.....	22
5.7 Mejora continua y evaluación institucional .....	22
5.8 Inclusión y equidad en la gestión escolar.....	23
5.9 Enfoque de competencias en la gestión educativa .....	23
6. Marco contextual .....	25
7. Elaboración y Aplicación del Instrumento .....	28
7.1 Método y Diseño .....	29
7.2 Participantes .....	29
7.3 Análisis de Datos.....	30
7.4 Criterios de validez de los Instrumentos.....	30
7.5 Criterios Éticos de la Investigación.....	31
8. Análisis de Resultados.....	33
8.1 Análisis del área Formación Basada en Competencias (FBC).....	35
8.1.1 Análisis Dimensión Saber Conocer .....	35
8.1.1.1 Resultados Según Percepción de los Docentes. ....	35
8.1.1.2 Resultados según percepción de los directivos. Dimensión Saber- Conocer .....	38
8.1.1.3 Síntesis comparativa docentes / directivos .....	39
8.1.2 Análisis Dimensión Saber Ser .....	42
8.1.2.1 Resultados Docentes. ....	42
8.1.2.2 Resultados Directivos. ....	44
8.1.2.3 Síntesis Comparativa.....	45

8.1.3 Dimensión: Saber Hacer .....	46
8.1.3.1 Resultados Docentes .....	47
8.1.3.2 Resultados Directivos .....	49
8.1.3.3 Síntesis comparativa- Dimensión Saber Hacer.....	50
8.2 Área: Gestión Curricular .....	53
8.2.1 Dimensión: Gestión Pedagógica .....	53
8.2.1.1 Resultados docentes .....	54
8.2.1.2 Resultados Directivos .....	55
8.2.1.3 Síntesis Comparativa .....	57
8.2.2 Dimensión: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula .....	59
8.2.2.1 Resultados Docentes.....	60
8.2.2.2 Resultados Directivos .....	61
8.2.2.3 Síntesis comparativa.....	63
8.2.3 Dimensión: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes .....	65
8.2.3.2 Resultados directivos.....	67
8.2.3.3 Síntesis comparativa.....	68
8.2.3.4 Síntesis del Área: Gestión Curricular .....	70
8.3 Área: Gestión de Recursos .....	72
8.3.1: Dimensión: Gestión del recurso humano.....	72
8.3.1.1 Resultados docentes .....	73
8.3.1.2 Resultados directivos.....	74
8.3.1.3 Síntesis comparativa.....	76
8.3.2 Dimensión: Gestión de recursos educativos .....	78
8.3.2.1 Resultados docentes .....	78
8.3.2.2 Resultados Directivos .....	80
8.3.2.3 Síntesis comparativa.....	81
8.3.2.4 Síntesis del área de Gestión de Recursos .....	83
8.4 Área: Liderazgo Pedagógico .....	85
8.4.1 Dimensión: Establecer dirección .....	85

8.4.1.1 Resultados docentes .....	85
8.4.1.2 Resultados directivos.....	87
8.4.1.3 Síntesis comparativa.....	89
8.4.2 Dimensión: Rediseño de la organización .....	91
8.4.2.1 Resultados docentes .....	91
8.4.2.2 Resultados directivos.....	93
8.4.2.3 Síntesis comparativa.....	94
8.4.3.1 Resultados docentes .....	96
8.4.3.2 Resultados directivos.....	97
8.4.3.3 Síntesis comparativa.....	99
8.5.4.4 Dimensión: Gestión de la instrucción.....	100
8.4.4.1 Resultados docentes .....	100
8.4.4.2 Resultados directivos.....	102
8.4.4.3 Síntesis comparativa.....	103
8. 4.4.4 Síntesis dimensión Liderazgo pedagógico.....	104
9. Propuestas de Mejora.....	106
9.1 Criterios para la elaboración de las propuestas .....	107
9.2 Presentación de las propuestas por área .....	108
9.2.1 Área: Formación Basada en Competencias .....	108
9.2.1.1 Cuadro de propuesta para la dimensión Saber conocer.....	108
9.2.1.2 Cuadro de propuesta para la dimensión Saber ser .....	109
9.2.1.3 Cuadro de propuesta para la dimensión Saber hacer.....	109
9.2.2 Área: Gestión Curricular .....	110
9.2.2.1 Cuadro de propuesta para la dimensión Gestión pedagógica .....	110
9.2.2.2 Cuadro de propuesta para la dimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula.....	111
9.2.2.3 Cuadro de propuesta para la dimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes .....	112
9.2.3 Área: Gestión de Recursos .....	112
9.2.3.1 Cuadro de propuesta para la dimensión Gestión del recurso humano .	112

9.2.3.2 Cuadro de propuesta para la dimensión Gestión de recursos educativos .....	113
9.2.4 Área: Liderazgo Pedagógico .....	114
9.2.4.1 Cuadro de propuesta para la dimensión Establecer dirección .....	114
9.2.4.2 Cuadro de propuesta para la dimensión Rediseñar la organización .....	115
9.2.4.3 Cuadro de propuesta para la dimensión Desarrollo del personal .....	116
9.2.4.4 Cuadro de propuesta para la dimensión Gestión de la instrucción .....	117
9.3 Consideraciones para la implementación.....	118
10. Conclusión.....	119
11. Bibliografía .....	123

### 3. Resumen

Este trabajo surge ante la necesidad de comprender cómo se está implementando el enfoque de formación basada en competencias al interior de una institución educativa, considerando que dicho enfoque representa un cambio profundo en la forma de concebir el aprendizaje, la enseñanza y la gestión escolar. La problemática abordada radica en la existencia de tensiones entre lo prescrito a nivel curricular y lo que efectivamente se desarrolla en las prácticas pedagógicas y organizacionales, lo cual puede afectar la calidad, coherencia y pertinencia del proceso educativo.

El objetivo general del estudio fue analizar críticamente las prácticas institucionales relacionadas con la formación basada en competencias en las áreas de liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos, con el fin de diseñar propuestas de mejora que fortalezcan los procesos pedagógicos y organizacionales del establecimiento.

El estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con un diseño no experimental y transversal. La recolección de datos se realizó en un único momento del tiempo, sin manipulación de variables, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado a docentes y directivos. El instrumento permitió levantar información sobre la percepción institucional respecto de las dimensiones evaluadas, y los datos fueron organizados y analizados por área y subdimensión.

Entre los principales resultados, se evidenció la coexistencia de prácticas pedagógicas valoradas con brechas de percepción entre estamentos, especialmente en torno al liderazgo institucional, el acompañamiento técnico, el uso estratégico de los recursos y la apropiación del enfoque de competencias. A partir de estos hallazgos, se formularon propuestas de mejora viables y contextualizadas, enfocadas en fortalecer el liderazgo pedagógico distribuido, la articulación curricular, el desarrollo profesional docente y la consolidación de mecanismos de evaluación formativa y mejora continua.

## 4. Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos han enfrentado profundas transformaciones impulsadas por las demandas de una sociedad en constante cambio, caracterizada por la globalización, la revolución tecnológica y la necesidad de formar ciudadanos capaces de aprender a lo largo de la vida. Frente a este escenario, se han consolidado enfoques pedagógicos que trascienden la transmisión de contenidos, promoviendo el desarrollo de competencias transferibles, significativas y contextualizadas (UNESCO 2015). En ese marco, la formación basada en competencias ha adquirido un rol protagónico en los discursos y políticas educativas, posicionándose como un modelo orientado a responder con pertinencia y flexibilidad a los desafíos del siglo XXI (Tobón, S. 2006).

La implementación de este enfoque no solo implica repensar las prácticas de enseñanza y evaluación, sino también revisar críticamente las formas en que las escuelas lideran, gestionan y organizan sus procesos internos. La transformación pedagógica que exige la formación basada en competencias requiere condiciones institucionales que favorezcan la articulación curricular, el acompañamiento profesional, el uso estratégico de los recursos y la construcción de una cultura colaborativa centrada en el aprendizaje (Bolívar, A. 2006). En este contexto, el funcionamiento integral de la unidad educativa se convierte en un factor determinante para la instalación efectiva de dicho modelo formativo. (Leithwood, K., et. al 2006).

El propósito de este trabajo es analizar críticamente las prácticas institucionales vinculadas a la implementación de la formación basada en competencias, considerando cómo se expresan, se coordinan o se dificultan en tres áreas clave de la gestión escolar: liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos. A partir de un diagnóstico interno aplicado a docentes y directivos, se busca identificar brechas, fortalezas y puntos de articulación entre estamentos, que permitan construir propuestas de mejora pertinentes, sostenibles y situadas en el contexto específico de la unidad educativa analizada.

El estudio aborda el tema de la implementación institucional del enfoque de formación basada en competencias, no solo desde la perspectiva del aula, sino

como un modelo que exige transformaciones estructurales en la organización escolar. Esto implica comprender el vínculo entre la gestión pedagógica y la cultura institucional, así como la necesidad de garantizar condiciones que favorezcan el aprendizaje profundo, la evaluación formativa, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional continuo.

La relevancia del tema ha sido ampliamente reconocida en la literatura especializada. Según Tobón (2006), la formación basada en competencias implica un proceso integral que transforma el currículo, la enseñanza, la evaluación y la gestión, requiriendo coherencia sistémica y liderazgo compartido para su implementación efectiva. En esa misma línea, Leithwood et al. (2006) y Bolívar (2006) destacan que el liderazgo pedagógico y la gestión curricular son factores decisivos en la calidad del aprendizaje, siempre que se articulen con una visión formativa, inclusiva y orientada a la mejora continua.

Con base en este marco, el estudio se plantea el siguiente objetivo general:

*Analizar críticamente las prácticas institucionales relacionadas con la Formación Basada en Competencias en las áreas de liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos, con el propósito de diseñar propuestas de mejora que fortalezcan la calidad de los procesos pedagógicos y organizacionales en el establecimiento escolar.*

Este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar las percepciones de docentes y directivos respecto de la implementación de la Formación Basada en Competencias, en las áreas de liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos.
2. Identificar las brechas y convergencias entre ambos estamentos en relación con la planificación, articulación curricular, uso de recursos y conducción pedagógica institucional.
3. Diseñar propuestas de mejora pertinentes y viables, orientadas a fortalecer las prácticas institucionales en función del enfoque por competencias y la mejora continua del proceso educativo

A continuación, se presenta la organización del documento, el cual se estructura en capítulos que abordan de manera progresiva los distintos componentes del estudio, desde los fundamentos teóricos y contextuales hasta el análisis de resultados y las propuestas de mejora. Cada capítulo cumple una función específica dentro del proceso investigativo y permite dar cuenta, de forma ordenada y sistemática, del desarrollo del trabajo.

El capítulo 5 corresponde al marco teórico, donde se presentan los fundamentos conceptuales que orientan la investigación. Se abordan de forma articulada las áreas de formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos, incorporando además ejes transversales como la calidad educativa, la mejora continua, la equidad en la gestión escolar y el enfoque de competencias en la organización institucional.

En el capítulo 6 se desarrolla el marco contextual, que permite situar el estudio en la realidad específica de la unidad educativa analizada. Se describen sus características institucionales, pedagógicas y socioculturales, junto con los desafíos que enfrenta en relación con la implementación del modelo formativo centrado en competencias.

El capítulo 7 está dedicado a la elaboración y aplicación del instrumento. En él se presenta el enfoque metodológico adoptado, el diseño del cuestionario utilizado para la recolección de datos y el procedimiento seguido para su aplicación, dirigido tanto a docentes como a directivos.

El capítulo 8 contiene el análisis de resultados. La información recogida se organiza según las áreas evaluadas, y se presenta comparativamente entre estamentos. Este análisis permite identificar brechas, convergencias y oportunidades de mejora, a partir de la percepción de los actores institucionales respecto del estado actual de las prácticas evaluadas.

En el capítulo 9 se exponen las propuestas de mejora derivadas del diagnóstico. Estas se estructuran por área y dimensión, e incluyen objetivos específicos, acciones concretas y responsables institucionales, con el propósito de

orientar la toma de decisiones en función de una gestión pedagógica más coherente y efectiva.

El capítulo 10 corresponde a la conclusión del trabajo. En él se sintetizan los principales hallazgos, se evalúa el grado de cumplimiento de los objetivos y se destacan los aportes más significativos del estudio, junto con la proyección de desafíos futuros para la mejora institucional.

El capítulo 11 presenta la bibliografía utilizada a lo largo del estudio, conforme a criterios de rigor académico y normativas de citación actualizadas.

El capítulo 12 incluye los anexos, entre los que se encuentra el instrumento de recolección de datos aplicado y otros documentos relevantes que complementan el desarrollo metodológico de la investigación.

## 5. Marco teórico

El presente estudio se enmarca en el análisis de los procesos institucionales que inciden en la calidad educativa, desde una perspectiva que articula tanto las dimensiones pedagógicas como organizativas. Para ello, se propone un abordaje teórico que considera cuatro ejes fundamentales: la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos. Estas dimensiones han sido seleccionadas por su convergencia estratégica en la construcción de una cultura escolar orientada al aprendizaje significativo y al mejoramiento continuo.

Cada uno de estos ejes será abordado desde una perspectiva crítica, atendiendo no solo a sus definiciones teóricas, sino también a su implementación práctica en el contexto escolar. La revisión conceptual permitirá comprender cómo estas categorías se interrelacionan y configuran un entramado que da forma a la vida institucional, influyendo directamente en la experiencia educativa de los estudiantes.

Asimismo, este marco teórico busca fundamentar el proceso diagnóstico que constituye el núcleo de esta investigación, y orientar las posteriores propuestas de mejora a partir de un análisis riguroso, contextualizado y pertinente. Se reconoce que la mejora educativa no puede comprenderse como un proceso aislado ni fragmentado, sino como una dinámica sistémica donde cada dimensión cumple un rol articulador y complementario.

En las secciones que siguen, se desarrollará en profundidad cada una de estas categorías, considerando autores representativos, enfoques contemporáneos y vínculos con las políticas educativas vigentes.

### **5.1 Formación Basada en Competencias**

En el contexto de una institución educativa chilena que enfrenta el desafío de responder a las nuevas exigencias formativas del siglo XXI, se vuelve indispensable comprender cómo se articulan internamente diversas dimensiones del quehacer pedagógico e institucional, particularmente aquellas que inciden directamente en la implementación de un enfoque de Formación Basada en Competencias (en

adelante FBC), cada vez más presente en las políticas curriculares nacionales y en los discursos sobre calidad educativa.

La FBC, como plantean Tobón (2006) y Zabalza (2007), representa una transformación profunda en la concepción del aprendizaje, al desplazar el foco desde la mera adquisición de contenidos hacia la movilización integrada de saberes, habilidades, actitudes y valores para resolver situaciones complejas en contextos reales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede reducirse al cumplimiento de objetivos cognitivos fragmentados, sino que debe orientarse hacia el desarrollo de desempeños auténticos, es decir, manifestaciones observables de competencia en escenarios diversos, transferibles y situados.

Esta mirada está en sintonía con el Proyecto Tuning, que ha sido clave en la estandarización conceptual y metodológica de la educación basada en competencias a nivel internacional, especialmente en América Latina y Europa. Dicho proyecto distingue entre competencias genéricas —transversales a toda formación, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas o el trabajo en equipo— y competencias específicas, propias de cada área disciplinar, que permiten una aplicación contextualizada del saber profesional (Beneitone et al., 2007).

En el marco de la FBC, el currículo deja de ser un conjunto cerrado de contenidos para transformarse en una estructura flexible y articulada, centrada en resultados de aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes. Tal como señalan Marzano y Kendall (2007), este cambio exige avanzar hacia un currículo por competencias, que especifique con claridad qué deben saber hacer los estudiantes y cómo demostrarlo, integrando objetivos, contenidos, habilidades y actitudes en experiencias significativas de aprendizaje.

Consecuentemente, la evaluación formativa adquiere un papel central como estrategia pedagógica que permite recoger evidencia sobre el progreso del estudiante, retroalimentarlo y ajustar el proceso de enseñanza en función de sus necesidades. Esto implica un cambio de paradigma respecto de la evaluación

tradicional, centrada en resultados sumativos y comparativos, hacia un enfoque más inclusivo, flexible y orientado a la mejora continua.

Desde esta perspectiva, la institución objeto de estudio es observada como una comunidad educativa inserta en un proceso de transición, en el que coexisten prácticas tradicionales con intentos incipientes de innovación pedagógica. La necesidad de generar un diagnóstico sobre áreas estratégicas —como el liderazgo pedagógico, la gestión curricular, la gestión de recursos y la aplicación real del enfoque por competencias— se justifica en la búsqueda de mejoras sostenibles y contextualizadas, que permitan responder a las exigencias del entorno y al mandato ético de garantizar aprendizajes de calidad para todos y todas.

Este estudio reconoce que, desde la década de los noventa, y especialmente tras hitos como la Cumbre de Lisboa (Consejo Europeo, 2000) y el Informe Delors (UNESCO, 1996), se ha consolidado una visión del aprendizaje como un proceso continuo, flexible y adaptativo a un mundo en transformación permanente. En línea con ello, el currículo chileno ha ido incorporando progresivamente elementos del enfoque por competencias (MINEDUC, 2019), lo que exige a los establecimientos repensar sus prácticas desde una lógica de articulación curricular, liderazgo distribuido y evaluación formativa.

En este contexto específico, el análisis que aquí se propone busca identificar brechas, fortalezas y oportunidades a partir de la realidad institucional del colegio, considerando sus propias condiciones socioculturales, su proyecto educativo, sus procesos internos y su respuesta frente a los desafíos contemporáneos de la educación. El marco contextual, por tanto, no solo delimita el espacio donde se desarrolla esta investigación, sino que también ilustra la urgencia y pertinencia de generar propuestas de mejora que emerjan desde un conocimiento situado y comprometido con el cambio educativo.

## **5.2 Gestión Curricular**

La gestión curricular constituye una dimensión central de la gestión pedagógica en las instituciones escolares, ya que se refiere al conjunto de

decisiones y acciones que permiten organizar, articular, implementar y evaluar el currículo en función de los aprendizajes esperados (MINEDUC, 2019). Esta gestión no se limita a la administración técnica de los contenidos, sino que abarca la construcción de un proyecto pedagógico coherente, pertinente y contextualizado, orientado al desarrollo integral del estudiantado.

Desde una perspectiva crítica, autores como Bolívar (2006) y Perrenoud (1999) sostienen que la gestión del currículo debe superar una visión burocrática, fragmentada o estandarizada, para centrarse en la interacción pedagógica real, en la cual el currículo prescrito dialoga activamente con el currículo implementado y el vivido. En esta lógica, la planificación, ejecución y evaluación curricular deben concebirse como procesos dinámicos, donde el sentido formativo se construye en el aula y en el trabajo docente cotidiano.

Tal como plantea Goodson (2004), la gestión curricular no puede entenderse como una tarea neutral, sino como una práctica política y culturalmente situada, donde las decisiones sobre qué enseñar, cómo hacerlo y con qué propósitos, configuran no solo trayectorias académicas, sino también proyectos de ciudadanía. Por ello, resulta fundamental que esta gestión sea participativa y flexible, integrando la voz del profesorado en los procesos de planificación, adecuación y evaluación curricular, especialmente en contextos de alta complejidad o vulnerabilidad social.

Entre los elementos que definen una gestión curricular efectiva destacan: la articulación entre niveles y ciclos educativos, la planificación interdisciplinaria, la coherencia entre objetivos de aprendizaje, estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación, así como la inclusión de enfoques contextualizados, pertinentes y sensibles a la diversidad. Estos aspectos no pueden desarrollarse de forma aislada, sino que requieren un trabajo colectivo, sostenido y reflexivo entre los distintos actores del sistema escolar.

En el marco de una Formación Basada en Competencias, la gestión curricular adquiere una dimensión aún más estratégica. No se trata únicamente de cumplir con estándares externos, sino de diseñar experiencias de aprendizaje significativas, integradas y evaluables en términos de desempeño auténtico, tal como plantea

Tobón (2006). Esto supone alinear el currículo con las necesidades reales de los estudiantes, con las demandas del entorno sociocultural y con los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por tanto, diagnosticar esta dimensión permite visibilizar tensiones, fortalezas y oportunidades de mejora en la forma en que se concreta el currículo dentro de cada comunidad educativa. Analizar cómo se traduce el currículo en prácticas concretas dentro del aula es clave para entender el vínculo entre lo planificado institucionalmente y lo vivido pedagógicamente.

### **5.3 Gestión de Recursos**

La gestión de recursos en el ámbito escolar se refiere al conjunto de procesos orientados a la planificación, organización, distribución y uso eficiente de los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros que dispone una institución educativa. Esta dimensión resulta fundamental, ya que las condiciones materiales, organizativas y humanas inciden directamente en la calidad de los procesos pedagógicos, en la equidad de oportunidades y en la concreción efectiva del proyecto educativo institucional (UNESCO, 2017).

Desde una concepción estratégica de la gestión escolar, los recursos no deben ser entendidos como simples insumos logísticos o administrativos, sino como mediadores del quehacer pedagógico. En esta línea, Bush (2011) plantea que una gestión efectiva de recursos contribuye a crear condiciones habilitantes para el aprendizaje profundo, la innovación curricular y el desarrollo profesional docente, especialmente en instituciones que transitan hacia un enfoque de formación por competencias.

La gestión estratégica de los recursos implica, por tanto, tomar decisiones informadas y contextualizadas sobre la asignación y el uso de infraestructura, materiales didácticos, tecnologías educativas, y —muy especialmente— del capital humano. En este último aspecto, la relación entre gestión de recursos humanos y liderazgo pedagógico se vuelve estrecha, dado que el desarrollo institucional

requiere de equipos técnicos y docentes capacitados, motivados y acompañados en su práctica profesional (OCDE, 2013).

Entre los recursos clave para una educación de calidad se encuentran: una infraestructura adecuada y segura, el acceso equitativo a TIC pertinentes y operativas, la disponibilidad de materiales didácticos contextualizados y actualizados, y la existencia de condiciones laborales que favorezcan la estabilidad y la mejora continua del personal. La integración de estos recursos al proyecto educativo no es una tarea meramente operativa, sino una acción pedagógica con impacto directo en la inclusión, la retención y el logro de los aprendizajes.

En contextos escolares marcados por la diversidad, la vulnerabilidad o las brechas de acceso, la gestión de recursos adquiere una dimensión ética y política, ya que las decisiones sobre qué se prioriza, qué se implementa y cómo se distribuye, inciden directamente en la equidad y en el derecho a aprender. Evaluar esta dimensión no debe limitarse a la revisión de inventarios o presupuestos, sino que debe contemplar el análisis de los criterios y procesos mediante los cuales se planifican, asignan y supervisan los recursos disponibles, con una mirada de justicia educativa.

En el marco de esta investigación, el análisis de la gestión de recursos permitirá identificar barreras estructurales, pero también fortalezas organizacionales que pueden ser aprovechadas para avanzar hacia escenarios de mejora. Comprender cómo los recursos materiales y humanos son gestionados en relación con las metas institucionales y las demandas pedagógicas es clave para construir propuestas viables, sostenibles y alineadas con los principios de calidad e inclusión.

#### **5.4. Liderazgo Pedagógico**

El liderazgo pedagógico constituye un componente clave en la mejora de los procesos educativos, ya que incide directamente en la calidad de los aprendizajes, la cohesión institucional y la consolidación de una cultura profesional colaborativa al interior de las comunidades escolares. A diferencia de los enfoques centrados en funciones administrativas o de gestión operativa, el liderazgo pedagógico se define

por su foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo prácticas transformadoras, toma de decisiones basada en evidencia, y un acompañamiento continuo al desarrollo profesional docente (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2014)

Este tipo de liderazgo reconoce que la mejora educativa sostenida no depende exclusivamente de reformas estructurales, sino de la capacidad de influir positivamente en las creencias, prácticas y expectativas del profesorado, facilitando condiciones organizativas que respalden la reflexión, la innovación didáctica y el aprendizaje institucional. En este sentido, liderar pedagógicamente implica movilizar saberes, recursos y voluntades en función de un propósito común: el aprendizaje profundo y significativo de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, Leithwood et al. (2006) identifican cuatro prácticas fundamentales del liderazgo pedagógico efectivo: establecer metas claras de aprendizaje, monitorear el progreso escolar, apoyar el desarrollo profesional docente, y crear condiciones organizacionales propicias para la enseñanza. Estas prácticas no operan de forma aislada, sino que conforman un marco articulado de acción institucional centrado en el fortalecimiento de la capacidad pedagógica colectiva.

Desde una perspectiva discursiva, autores como Bernstein (1998) y Foucault (1979) han planteado que el discurso no solo expresa prácticas institucionales, sino que las configura y organiza. Bernstein sostiene que el discurso es simultáneamente una institución social y una construcción discursiva que regula la manera en que se desarrollan las prácticas educativas. En la misma línea, Foucault (citado en Bernstein y Díaz-Villa, 1985) lo define como una práctica que constituye sistemáticamente los objetos de los que habla, dotando de sentido y dirección las acciones institucionales. Así, el discurso configura modos de pensar, actuar y posicionarse en el entorno educativo, influenciando no solo el conocimiento, sino también las actitudes y decisiones que estructuran la gestión pedagógica.

En el contexto latinoamericano, Fullan (2002) plantea que el liderazgo educativo debe ser distribuido y ético, reconociendo la agencia profesional del docente como un actor clave en los procesos de cambio. Este enfoque valora la

creación de comunidades profesionales de aprendizaje, relaciones horizontales y estructuras colaborativas que trascienden la figura del directivo tradicional y posicionan al equipo docente como motor de innovación escolar.

En la literatura especializada, se ha reforzado la idea de que el liderazgo pedagógico no solo influye en las condiciones organizacionales de la escuela, sino también en los resultados concretos de aprendizaje. Según Rodríguez Molina (2011), los líderes funcionales, orientados en lo pedagógico, tienen un impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los estudiantes, siendo el liderazgo escolar una de las variables más relevantes para explicar el desempeño de los establecimientos y del sistema en su conjunto (OCDE, 2008)

El concepto de liderazgo instruccional, en tanto, se refiere a la capacidad del equipo directivo para guiar, observar y retroalimentar los procesos pedagógicos, asegurando la coherencia entre el currículo, la enseñanza y la evaluación. Este tipo de liderazgo requiere presencia técnica en el aula, conocimiento profundo del currículo y un compromiso activo con la mejora continua del trabajo docente.

En el marco de una educación basada en competencias, el liderazgo pedagógico adquiere una dimensión estratégica, ya que es indispensable para orientar la gestión curricular, asegurar la articulación metodológica, fortalecer la evaluación formativa y promover una cultura de mejora sostenida. La implementación efectiva de este enfoque requiere no solo marcos normativos, sino también liderazgos capaces de generar visión compartida, gestionar el cambio y sostener procesos formativos transformadores.

En el contexto del presente estudio, el liderazgo pedagógico es considerado un eje transversal para comprender cómo se implementan —o bien se obstaculizan— las políticas educativas centradas en competencias, y cómo los equipos directivos pueden movilizar a la comunidad escolar hacia una cultura institucional basada en la colaboración, la evaluación reflexiva y el foco en el aprendizaje. Diagnosticar esta dimensión en el establecimiento permite identificar tanto las prácticas de conducción como las condiciones estructurales y simbólicas que habilitan o restringen la transformación pedagógica.

### **5.5 Ejes orientadores de la gestión institucional**

El análisis de las dimensiones evaluadas en esta investigación —formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos— requiere ser comprendido a la luz de ciertos ejes transversales que orientan las políticas educativas contemporáneas y que permiten situar el diagnóstico institucional en un marco conceptual más amplio. Estos ejes, lejos de ser categorías aisladas, se articulan como principios orientadores que atraviesan la acción pedagógica, organizacional y evaluativa de los establecimientos educativos.

### **5.6 Calidad educativa**

La noción de calidad educativa ha evolucionado desde una visión centrada exclusivamente en resultados académicos hacia una comprensión más integral, que incorpora aspectos como la pertinencia del currículo, la equidad en el acceso, la participación de los actores escolares y el desarrollo de competencias transferibles (UNESCO, 2005; MINEDUC, 2019). En este marco, la calidad se concibe como un proceso dinámico y contextualizado, en el que intervienen múltiples factores institucionales que deben ser permanentemente revisados y ajustados para garantizar el derecho a una educación significativa.

### **5.7 Mejora continua y evaluación institucional**

La evaluación interna constituye una herramienta clave para fortalecer los procesos escolares, en tanto permite identificar brechas, monitorear avances y formular estrategias de mejora sostenibles. La lógica de mejora continua, tal como lo plantean los marcos de aseguramiento de la calidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2020), implica instalar una cultura institucional de análisis crítico, planificación reflexiva y toma de decisiones basada en evidencia. Este enfoque promueve el desarrollo de capacidades institucionales para autoevaluarse, proyectarse y transformarse en función de su contexto y su proyecto educativo.

## **5.8 Inclusión y equidad en la gestión escolar**

La equidad y la inclusión se configuran como pilares ético-políticos de la gestión educativa, especialmente en contextos con alta diversidad o vulnerabilidad social. La distribución de los recursos, la participación de los actores escolares y el diseño de estrategias de apoyo deben ser abordados desde una perspectiva que reconozca y valore las diferencias, superando lógicas homogéneas o estandarizadas. La gestión inclusiva no solo busca eliminar barreras al aprendizaje, sino también construir comunidades escolares democráticas, justas y sensibles a las trayectorias de cada estudiante (UNESCO, 2017; Ainscow, 2006).

## **5.9 Enfoque de competencias en la gestión educativa**

Finalmente, el enfoque de formación basada en competencias no puede limitarse al aula, sino que debe integrarse en la estructura organizacional de las escuelas. Esto implica articular el liderazgo pedagógico, la planificación curricular, el desarrollo profesional y el uso de los recursos en función del desarrollo de capacidades transferibles, del aprendizaje profundo y de la autonomía del estudiantado. La gestión educativa desde un enfoque por competencias exige una institucionalidad flexible, capaz de innovar, retroalimentarse y responder con pertinencia a los desafíos de un entorno cambiante (Tobón, 2006; Marzano, 2007)

A modo de cierre, el marco teórico desarrollado ha permitido delinear los fundamentos conceptuales que sustentan esta investigación, abordando de forma articulada las dimensiones de formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos. Cada una de estas áreas ha sido analizada no solo en su definición académica, sino también en su relevancia práctica para el quehacer institucional contemporáneo. Asimismo, se han integrado ejes transversales clave, como la calidad educativa, la mejora continua, la equidad en la gestión y el enfoque de competencias, que amplían el horizonte interpretativo del estudio y permiten comprender las interacciones complejas que configuran los procesos escolares. En conjunto, estos referentes proporcionan un marco analítico robusto, que orienta la lectura crítica del funcionamiento institucional y fundamenta

la necesidad de un diagnóstico profundo, situado y transformador. A continuación, se presenta el marco contextual del estudio, el cual permite anclar esta reflexión teórica en la realidad concreta de la comunidad educativa analizada, reconociendo sus características, desafíos y posibilidades.

## 6. Marco contextual

La presente investigación se desarrolla en el Colegio Nuestra Señora del Carmen, establecimiento educacional de dependencia particular subvencionada, ubicado en la comuna de Portezuelo, en la provincia de Itata, Región de Ñuble. Fundado en 1949 por la parroquia local y actualmente administrado por la Fundación Educacional San Bartolomé, dependiente del Obispado de Chillán, el colegio representa una institución católica con una profunda vocación evangelizadora y de servicio comunitario, comprometida con una educación que integra fe, cultura y vida.

El colegio imparte educación en los niveles prebásica, básica y media, con una orientación científico-humanista, y atiende actualmente a 332 estudiantes, organizados en cursos con un promedio de 22 estudiantes por sala. Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) expresa un horizonte formativo centrado en el desarrollo integral de la persona, donde se conjugan el aprendizaje académico con la formación valórica inspirada en el mensaje evangélico y los principios del humanismo cristiano. Los valores que sustentan su labor educativa —el respeto, la responsabilidad, la caridad, el servicio y el amor a Dios y al prójimo— se vivencian transversalmente en la vida escolar.

El lema institucional: "Acoger, aprender y servir" sintetiza la identidad pedagógica y pastoral del colegio, que busca formar personas íntegras, con sentido trascendente, espíritu comunitario y compromiso con la transformación de su entorno. Esta visión se articula con una misión educativa orientada al desarrollo de estudiantes críticos, solidarios y con un proyecto de vida claro, animado por la fe cristiana y por una actitud de apertura al otro.

El establecimiento se encuentra inserto en una comuna rural de marcada vulnerabilidad social. Portezuelo presenta altos índices de pobreza (31 % según CASEN) y una economía basada en la agricultura de subsistencia y el trabajo estacional, lo que afecta directamente a las familias y al proceso educativo de los estudiantes, muchos de los cuales se ven involucrados desde temprana edad en labores productivas. Esta realidad sociocultural compleja condiciona el acceso, la permanencia y el rendimiento escolar, obligando al colegio a implementar diversas

estrategias de apoyo y contención, tales como el Programa de Integración Escolar (PIE), becas, alimentación JUNAEB, transporte escolar y refuerzo pedagógico.

Desde su historia institucional, el colegio ha demostrado capacidad de adaptación a los cambios del sistema educativo y sensibilidad frente a las necesidades de su comunidad. Fue por años el único establecimiento de enseñanza media en la comuna, albergando a estudiantes de sectores rurales y comunas aledañas, y mantuvo durante décadas un internado que ofrecía oportunidades educativas a jóvenes en situación de exclusión. Aunque en los últimos años se han cerrado algunas especialidades técnico-profesionales, la institución ha fortalecido su perfil humanista y ha establecido alianzas con universidades regionales para favorecer el acceso a la educación superior.

En la actualidad, el colegio orienta su accionar institucional en torno a ejes estratégicos definidos en su PEI y Plan de Mejoramiento Educativo (PME), los cuales apuntan a fortalecer los procesos pedagógicos, promover el liderazgo pedagógico, mejorar la gestión de recursos y fomentar una cultura de convivencia respetuosa e inclusiva. En este marco, la implementación de la Formación Basada en Competencias (FBC) representa una meta desafiante, que requiere prácticas sistematizadas, docentes comprometidos, liderazgo reflexivo y una gestión curricular alineada con los nuevos estándares de calidad educativa.

Desde esta perspectiva, el presente estudio cobra relevancia, pues permite diagnosticar las condiciones reales de la institución en áreas clave para el desarrollo de una propuesta formativa coherente con el enfoque por competencias. El objetivo es contribuir a una mirada crítica y constructiva del quehacer escolar, generando insumos para la mejora continua en sintonía con la misión evangelizadora y pedagógica del colegio

## 7. Elaboración y Aplicación del Instrumento

## 7.1 Método y Diseño

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque metodológico cuantitativo de tipo descriptivo, ya que su propósito principal es observar, describir y analizar sistemáticamente el estado actual de diversas dimensiones del quehacer institucional en el contexto de una unidad educativa específica. (Hernández, et al, 2014)

Se opta por un diseño no experimental de tipo transversal, en tanto los datos se recolectan en un único momento del tiempo, sin manipular variables, con el objetivo de levantar información desde la percepción de los actores institucionales (docentes y directivos) respecto de prácticas asociadas a la Formación Basada en Competencias, el Liderazgo Pedagógico, la Gestión Curricular y la Gestión de Recursos. (Tamayo & Tamayo, 2003; Sampieri et al., 2014).

Este diseño permite diagnosticar el nivel de desarrollo institucional en dichas áreas, aportando insumos objetivos y pertinentes para la formulación de propuestas de mejora coherentes con el contexto y los desafíos formativos contemporáneos. La elección de este método responde a la necesidad de contar con información empírica válida que fundamente las decisiones pedagógicas y de gestión, en concordancia con los principios del enfoque por competencias y la mejora continua de la calidad educativa.

## 7.2 Participantes

El presente estudio fue dirigido a la totalidad del cuerpo docente y equipo directivo del Colegio Nuestra Señora del Carmen, compuesto por 20 profesores y 6 directivos. La invitación a participar fue extendida de manera formal mediante correo electrónico institucional, en el que se explicaron los fines académicos del estudio, su carácter confidencial y la importancia de la cooperación para obtener un diagnóstico significativo.

La aplicación del instrumento se sustentó en una estrategia no coercitiva, basada en el principio de voluntariedad, propia de estudios de carácter ético y respetuoso del contexto profesional. En este sentido, la participación del cuerpo

docente y directivo dependió exclusivamente de la disposición personal y la buena voluntad de los colegas, lo cual es comprensible dada la carga laboral y las múltiples responsabilidades propias del quehacer educativo.

Como resultado, se obtuvo la colaboración efectiva de 8 docentes y 2 miembros del equipo directivo, quienes respondieron el instrumento en los plazos establecidos. Aunque esta muestra no representa la totalidad de los actores convocados, sí proporciona información valiosa desde una perspectiva exploratoria, que permite identificar patrones, fortalezas y oportunidades de mejora en torno al modelo de formación basado en competencias que guía el presente estudio.

### **7.3 Análisis de Datos**

El análisis de los datos recolectados se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, orientado a identificar tendencias, patrones y niveles de percepción respecto de las dimensiones evaluadas en el instrumento. La información obtenida a través del cuestionario fue sistematizada y organizada en función de las cuatro áreas de diagnóstico: Formación Basada en Competencias, Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular y Gestión de Recursos.

Se realizó un tratamiento estadístico básico, consistente en la tabulación de frecuencias y la identificación de valores predominantes en las escalas utilizadas, particularmente a través del uso de escalas lineales y categóricas. Esta estrategia permitió interpretar de forma clara el nivel de desarrollo institucional en cada una de las dimensiones estudiadas.

El análisis se realizó con herramientas digitales de procesamiento de datos (Excel y formularios de Google), resguardando en todo momento la confidencialidad de los participantes y el uso exclusivo de los datos para fines académicos.

### **7.4 Criterios de validez de los Instrumentos**

El instrumento utilizado en esta investigación fue facilitado por el programa de Magíster, con el propósito de ser implementado por los estudiantes en investigaciones aplicadas, siempre que se considerara pertinente. En este caso, se decidió utilizar el cuestionario sin realizar modificaciones en su estructura, formato

de respuesta ni enunciados, dado que su diseño se encontraba alineado con los marcos de referencia del Ministerio de Educación y era aplicable al contexto del establecimiento en estudio.

Con el fin de optimizar su aplicación y recolección de datos, el instrumento fue traspasado a un formulario digital de Google, respetando fielmente todos los elementos del cuestionario original. Para comprobar su claridad y funcionamiento, se realizó una aplicación piloto de carácter exploratorio a dos docentes del establecimiento, quienes revisaron la comprensión de los ítems y la usabilidad del formato digital. Esta prueba no evidenció dificultades ni ambigüedades, confirmando así la validez aparente del instrumento para su aplicación definitiva.

### **7.5 Criterios Éticos de la Investigación**

En el ámbito de las ciencias sociales, la validez de un estudio no solo se relaciona con la rigurosidad metodológica, sino también con el cumplimiento de principios éticos que garanticen la legitimidad y el respeto hacia los participantes. En el presente estudio, se han aplicado lineamientos éticos fundamentales con el fin de resguardar la integridad del proceso investigativo y la confidencialidad de la información recabada.

Criterios Éticos Aplicados:

- **Consentimiento informado:** Se solicitó la autorización voluntaria de los participantes, previa entrega de información clara sobre los objetivos, procedimientos del estudio y el derecho a desistir de su participación en cualquier momento, sin consecuencias.
- **Resguardo de la confidencialidad:** Se garantizó que los datos obtenidos serían utilizados exclusivamente para fines académicos, protegiendo la identidad y privacidad de los involucrados.
- **Tratamiento responsable de la información:** La recolección, almacenamiento y análisis de los datos se llevó a cabo con un alto estándar de responsabilidad, procurando siempre el respeto a la dignidad de las personas.

Estos criterios, inspirados en las orientaciones éticas de Denzin y Lincoln (2005), no solo fortalecen la calidad del estudio, sino que aseguran un compromiso real con los principios de respeto, justicia y transparencia hacia los sujetos de investigación.

## 8. Análisis de Resultados

El presente apartado tiene como propósito exponer y analizar los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a docentes y directivos del Colegio Nuestra Señora del Carmen. La estructura del análisis responde a las cuatro áreas evaluadas en el instrumento: Formación Basada en Competencias, Gestión Curricular, Gestión de recursos y Liderazgo Pedagógico. Para cada una de estas dimensiones, se presenta una descripción cuantitativa de los datos, apoyada por representaciones gráficas que permiten visualizar con mayor claridad las tendencias, niveles de desarrollo institucional y percepciones del equipo docente y directivo.

El análisis se realiza en coherencia con el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo que orienta este estudio, priorizando la identificación de patrones, fortalezas y áreas susceptibles de mejora. Los resultados recogidos se interpretan con el fin de aportar insumos relevantes para la toma de decisiones institucionales y la elaboración de propuestas orientadas a fortalecer el enfoque de formación basada en competencias en el establecimiento.

Los resultados obtenidos se presentan diferenciando las respuestas del cuerpo docente (n=8) y del equipo directivo (n=2), con el fin de identificar convergencias, contrastes y posibles brechas de percepción entre ambos grupos. Para cada subcategoría se incluye un análisis descriptivo apoyado en gráficos, lo cual facilita la interpretación de los niveles de desarrollo institucional en cada práctica evaluada.

Cabe destacar que todas las preguntas del cuestionario fueron valoradas en una escala ordinal de cuatro niveles de calidad, diseñada para reflejar el grado de formalización, sistematicidad y mejora continua de las prácticas evaluadas. Los niveles se definen del siguiente modo:

Nivel 1: Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática.

Nivel 2: El quehacer incorpora un propósito explícito y claro, aunque con propósitos aún no plenamente sistemáticos.

Nivel 3: Las acciones se desarrollan con claridad de propósito, sistematicidad y progresión, orientadas a la mejora institucional.

Nivel 4: Las prácticas incorporan mecanismos de evaluación y perfeccionamiento permanente.

Esta escala constituye la base para la interpretación de los datos y, posteriormente, para la elaboración de propuestas de mejora orientadas al fortalecimiento institucional.

### **8.1 Análisis del área Formación Basada en Competencias (FBC)**

La primera dimensión evaluada en este estudio corresponde a la Formación Basada en Competencias (FBC), entendida como el enfoque que orienta los procesos pedagógicos hacia el desarrollo articulado de conocimientos, habilidades y actitudes, en coherencia con las demandas formativas del siglo XXI. Esta área se estructura en tres subcategorías fundamentales: Saber conocer, Saber ser y Saber hacer, las cuales abarcan prácticas institucionales y pedagógicas vinculadas a la implementación concreta del enfoque por competencias.

#### **8.1.1 Análisis Dimensión Saber Conocer**

La dimensión Saber conocer, compuesta por seis ítems del instrumento aplicado, busca identificar el nivel de dominio disciplinar, actualización profesional y apropiación del currículo por parte del cuerpo docente. Según el enfoque de la Formación Basada en Competencias, este componente constituye una de las bases para responder a las exigencias formativas del siglo XXI, ya que orienta el proceso pedagógico hacia un conocimiento profundo, actualizado y transferible.

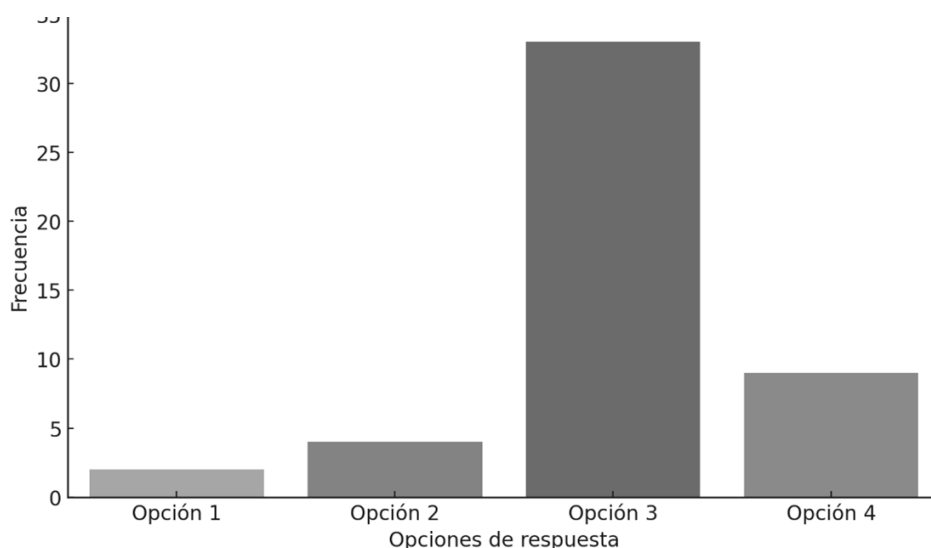
##### **8.1.1.1 Resultados Según Percepción de los Docentes.**

La presente sección expone los resultados obtenidos a partir de las respuestas entregadas por el estamento docente (8) en la dimensión Saber conocer, perteneciente al área de Formación Basada en Competencias. Esta dimensión

indaga en aspectos relacionados con el dominio disciplinar, la comprensión del currículo y la actualización profesional, como componentes fundamentales para la implementación efectiva del enfoque por competencias. A continuación, se presenta el gráfico con la distribución de respuestas de los docentes frente a los distintos ítems evaluados.

**Figura 1**

*Distribución consolidada de respuestas. Dimensión Saber Conocer (Docentes)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

A partir del gráfico 1 se desprende que el 68.7% de las respuestas se concentran en el Nivel 3 de la escala propuesta, correspondiente a prácticas con claridad de propósito, sistematicidad y orientación a la mejora institucional. Este hallazgo indica que, mayoritariamente, los docentes se perciben como profesionales que comprenden su disciplina, analizan el currículo y aplican sus conocimientos de manera consistente, aunque aún sin mecanismos formales de perfeccionamiento continuo.

En contraste, el 18.7% de respuestas se ubican en el Nivel 4, el más alto, que alude a prácticas evaluadas y mejoradas permanentemente. Este porcentaje, aunque menor, evidencia la presencia de una cultura profesional más madura en

ciertos aspectos, atribuible a docentes con formación continua reciente, liderazgos pedagógicos internos o experiencia acumulada en procesos de mejora.

Sin embargo, el 12.5% restante corresponde a niveles 1 y 2, lo que implica que existen prácticas aún incipientes, difusas o poco sistemáticas dentro del colectivo docente. Esta dispersión, aunque minoritaria, pone de relieve la heterogeneidad interna y la necesidad de consolidar una cultura común de actualización disciplinar y trabajo curricular basado en evidencia.

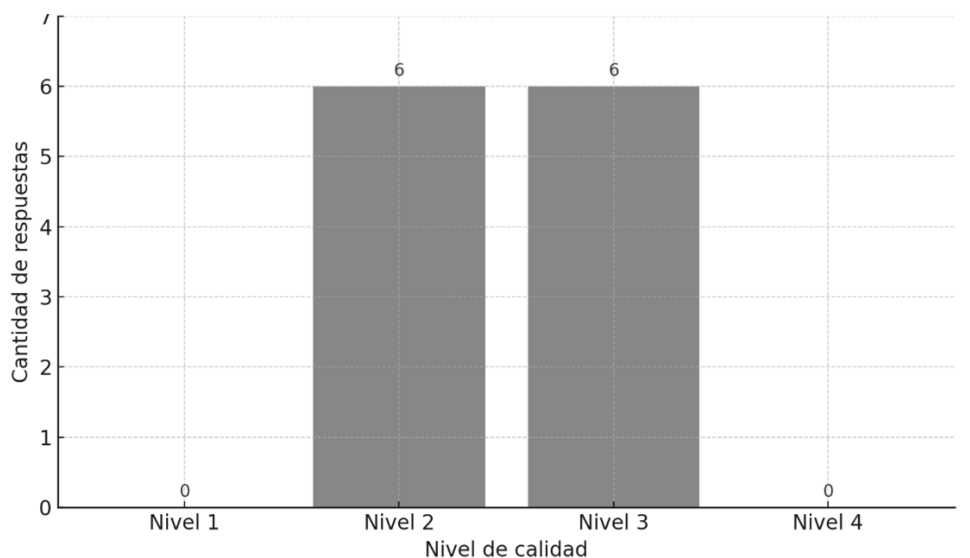
En resumen, la dimensión Saber Conocer refleja un estado intermedio de desarrollo institucional, con una base mayoritaria de prácticas claras y orientadas a la mejora, pero que aún requiere avanzar hacia una formalización y sistematización evaluativa que permita alcanzar una cultura de perfeccionamiento permanente. Resulta pertinente considerar estrategias de desarrollo profesional docente con foco en la interdisciplinariedad, la reflexión pedagógica y la apropiación crítica del currículo nacional.

### 8.1.1.2 Resultados según percepción de los directivos. Dimensión Saber-Conocer

A continuación, se presentan los resultados consolidados de esta dimensión, los cuales permiten identificar el nivel de consolidación de dichas prácticas según la escala de valoración aplicada.

#### Figura 2

*Distribución consolidada de respuestas. Dimensión Saber Conocer (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

La percepción del equipo directivo, mostrada en el gráfico 2, respecto al componente Saber Conocer muestra una distribución equitativa entre los niveles 2 y 3 de la escala utilizada. Cada uno concentra el 50% de las respuestas (6 de un total de 12), lo que evidencia una valoración intermedia del desarrollo profesional docente en términos de dominio disciplinar, apropiación curricular y actualización de saberes.

El Nivel 3, que implica claridad de propósito, sistematicidad y orientación a la mejora, revela que los directivos reconocen prácticas con cierto grado de formalización. Sin embargo, el Nivel 2, que representa acciones con propósitos

explícitos, pero todavía no sistemáticos, indica que aún perciben debilidades en la consolidación del enfoque por competencias en esta dimensión.

Llama la atención la ausencia total de respuestas en los niveles extremos (1 y 4), lo cual puede interpretarse de dos formas: por un lado, no se identifican prácticas improvisadas o sin propósito claro; por otro, tampoco se visualizan procesos altamente consolidados ni sometidos a evaluación y mejora permanente, lo que sugiere un estancamiento entre lo aceptable y lo emergente.

Este diagnóstico refuerza la necesidad de fortalecer mecanismos de evaluación interna, procesos de formación continua y liderazgo pedagógico que impulse una apropiación más profunda y crítica del currículo por parte del equipo docente, lo cual es coherente con los principios de la Formación Basada en Competencias y con los desafíos actuales de la educación.

#### **8.1.1.3 Síntesis comparativa docentes / directivos**

Tanto docentes como directivos reconocen avances en la apropiación del saber disciplinar, curricular y profesional, situando sus respuestas principalmente en los niveles 2 y 3 de la escala de valoración. Sin embargo, se identifican diferencias en la intensidad y alcance de esa percepción, lo que permite evidenciar brechas entre la práctica pedagógica y su lectura desde el nivel de liderazgo institucional.

Coincidencias:

Ambos grupos convergen en ubicar la mayoría de sus respuestas en el nivel 3, asociado a prácticas con propósito claro, sistematicidad y orientación a la mejora.

Ninguno registra respuestas en el nivel 1, lo que indica que no se perciben prácticas completamente asistemáticas o sin sentido pedagógico.

Ambos reconocen que aún no se alcanza un desarrollo institucional que implique evaluación y perfeccionamiento permanente (nivel 4) en este ámbito.

**Tabla 1***Diferencias entre estamentos.*

<b>Elemento</b>	<b>Docentes</b>	<b>Directivos</b>
Total de respuestas en nivel 3	33 (68.7%)	6 (50%)
Total de respuestas en nivel 2	4 (8.3%)	6 (50%)
Respuestas en nivel 4 (excelencia)	9 (18.7%)	0 (0%)
Respuestas en nivel 1	2 (4.2%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia

Como se presenta en la tabla 1, Los docentes presentan una mayor proporción de respuestas en nivel 4, sugiriendo que algunos miembros del cuerpo docente consideran que existen prácticas de alto nivel con mejora continua.

Los directivos, en cambio, se mantienen dentro de una visión más conservadora, sin reconocer prácticas consolidadas, lo que podría evidenciar una brecha en la percepción del desarrollo profesional o en los criterios de evaluación institucional.

La dimensión Saber Conocer se presenta como un ámbito en desarrollo, con prácticas pedagógicas que avanzan hacia la formalización y mejora, pero que aún requieren mecanismos evaluativos sistemáticos y articulación más clara entre lo que ocurre en el aula y lo que se proyecta desde la gestión directiva. La disparidad en las percepciones sugiere la necesidad de fortalecer el diálogo pedagógico entre equipos directivos y docentes, con miras a una comprensión compartida del enfoque por competencias y su implementación efectiva.

Los resultados obtenidos en la subárea Saber Conocer evidencian una valoración predominantemente positiva por parte del profesorado respecto de su dominio disciplinar, comprensión del currículo y capacidad para aplicar el

conocimiento en contextos pedagógicos significativos. La mayoría de las respuestas se concentra en el nivel 3 de la escala de valoración, lo que sugiere la existencia de prácticas con claridad de propósito, sistematicidad y orientación a la mejora, en concordancia con lo planteado por Zabalza (2007), quien entiende la competencia como la movilización integrada y reflexiva de saberes en situaciones profesionales concretas.

Asimismo, la presencia de respuestas en el nivel 4 indica que una parte del cuerpo docente no solo aplica sus conocimientos de manera sistemática, sino que también los somete a procesos permanentes de evaluación y perfeccionamiento. Esta característica da cuenta de una práctica profesional madura y en constante transformación, tal como lo propone Tobón (2006), quien concibe la formación basada en competencias como un proceso dinámico de construcción de conocimiento contextualizado y éticamente orientado.

La escasa presencia de respuestas en el nivel 1, tanto por parte de docentes como de directivos, permite inferir que no existen prácticas pedagógicas desarticuladas, improvisadas o sin sentido formativo. Esto refuerza la noción de un cuerpo docente que actúa desde una base profesional sólida y con comprensión de los fundamentos curriculares.

Sin embargo, la perspectiva del equipo directivo se sitúa mayoritariamente en el nivel 2, lo que evidencia una percepción más cauta respecto del grado de formalización y sistematización del saber pedagógico y curricular en la institución. Esta discrepancia entre la autoevaluación docente y la mirada institucional puede interpretarse como una oportunidad para fortalecer los mecanismos de retroalimentación pedagógica, generar espacios de diálogo técnico y promover un liderazgo distribuido que articule de manera más coherente la Gestión Pedagógica con las prácticas docentes.

En términos generales, los hallazgos permiten afirmar que el establecimiento cuenta con una base institucional emergente en torno al saber disciplinar, alineada con los principios promovidos por el MINEDUC (2015), los cuales destacan la necesidad de avanzar hacia un currículo centrado en el desarrollo de competencias,

la articulación de saberes y la contextualización de los aprendizajes. Consolidar esta fortaleza requerirá avanzar hacia una cultura evaluativa interna que permita a todos los actores —docentes y directivos— transitar desde la sistematización hacia la excelencia profesional con sentido ético y contextual.

### **8.1.2 Análisis Dimensión Saber Ser**

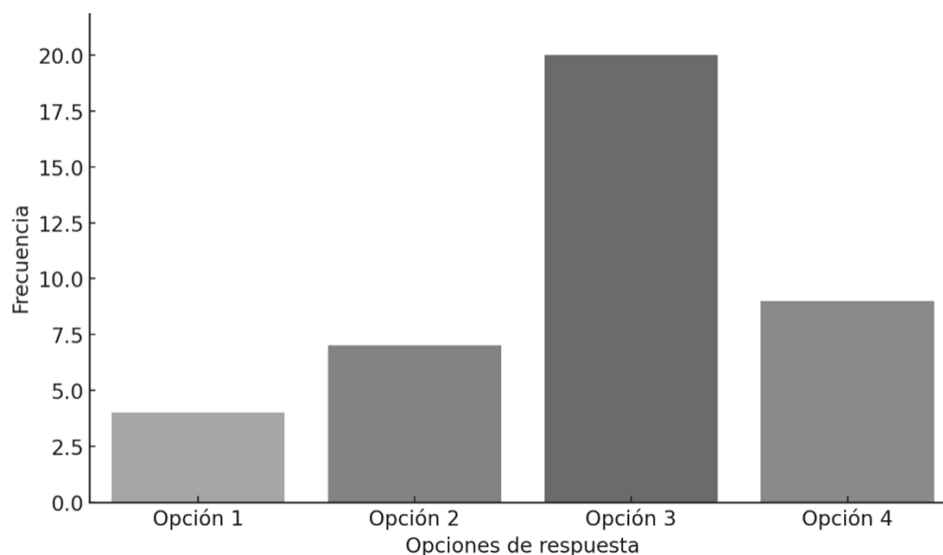
La dimensión Saber ser está conformada por cinco preguntas orientadas a indagar en torno al desarrollo de competencias personales, éticas y sociales fundamentales para un ejercicio docente comprometido, consciente y contextualizado. Esta dimensión del enfoque por competencias busca identificar en qué medida los profesionales de la educación cultivan actitudes relacionadas con la responsabilidad, la colaboración, la autocrítica, la disposición al diálogo y el respeto hacia los otros.

#### **8.1.2.1 Resultados Docentes.**

A continuación, se presenta el gráfico consolidado que da cuenta de las respuestas docentes sobre su propio desempeño en esta dimensión:

#### **Gráfico 3.**

*Distribución Consolidada de Respuestas- Dimensión Saber Ser. Docentes*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico 3, la mayor concentración de respuestas del profesorado en la subárea Saber ser se encuentra en el nivel 3, con un total de 20 menciones, lo que representa el 50% del total. Esta tendencia indica que los docentes perciben que sus prácticas asociadas al compromiso, la responsabilidad, el trabajo colaborativo y la disposición a la comunicación se desarrollan con claridad de propósito, sistematicidad y orientación hacia la mejora institucional.

Asimismo, se aprecia que 9 respuestas (22.5%) se ubican en el nivel 4, correspondiente al desarrollo más avanzado de estas competencias actitudinales, incluyendo la disposición al perfeccionamiento continuo y la evaluación de sus propias prácticas en el ámbito relacional y ético. Este dato sugiere que existe una parte del equipo docente que se reconoce a sí mismo como agente profesional consolidado en lo valórico y actitudinal, tal como lo promueve Tobón (2006) al señalar que las competencias deben incluir no solo el saber y el hacer, sino también el ser como eje central del desempeño profesional integral.

Por otro lado, el gráfico también muestra una presencia moderada de respuestas en los niveles 1 y 2 (4 y 7 menciones respectivamente, equivalentes al 27.5% del total), lo cual da cuenta de prácticas que, aunque presentes, aún son incipientes o carecen de sistematicidad en aspectos como la crítica constructiva, la colaboración efectiva o la orientación grupal. Este punto representa un área de mejora importante, sobre todo considerando que el marco del MINEDUC (2015) resalta la importancia del desarrollo socioemocional y del compromiso ético en el contexto escolar como base para una educación integral y contextualizada.

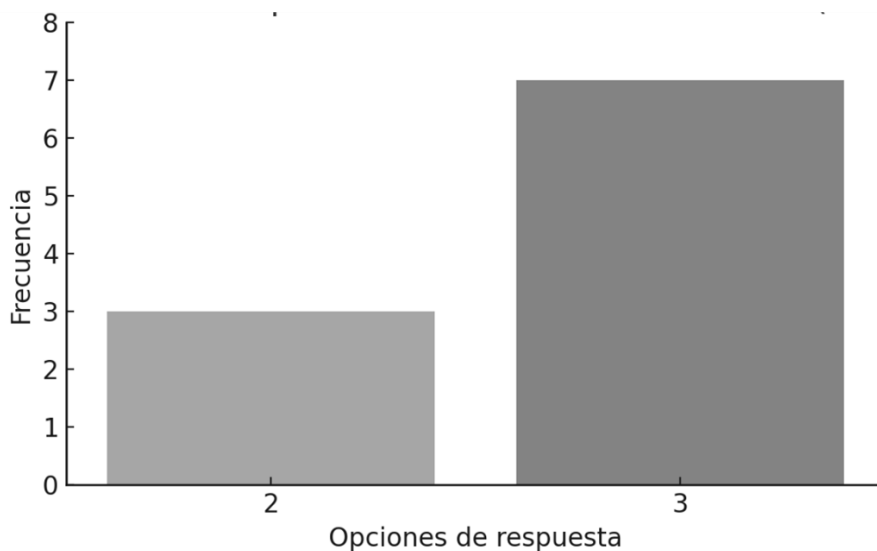
En conjunto, los datos del gráfico permiten concluir que la dimensión Saber ser constituye una fortaleza en desarrollo dentro de la cultura docente del establecimiento. Si bien predominan percepciones positivas y prácticas validadas, aún persisten desafíos para alcanzar niveles de excelencia institucional en términos de convivencia, colaboración y responsabilidad profesional evaluada de manera continua.

### 8.1.2.2 Resultados Directivos.

A continuación, se presenta el gráfico que muestra la distribución de respuestas otorgadas por los directivos respecto de esta dimensión.

**Figura 4**

*Distribución de Respuestas- Dimensión Saber Ser (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico, las respuestas se concentran exclusivamente en los niveles 2 y 3 de la escala. La mayoría corresponde al nivel 3, con un total de 7 menciones, lo que indica que los directivos perciben que existen prácticas sistemáticas y con claridad de propósito en torno a las actitudes profesionales y sociales del cuerpo docente. Esta percepción sugiere que la comunidad educativa cuenta con una base instalada de competencias actitudinales que orientan el trabajo institucional hacia la mejora.

En segundo lugar, con 3 menciones, se ubica el nivel 2, lo que implica que también se reconocen prácticas con propósitos explícitos, aunque aún no plenamente sistemáticas. Esta evaluación más cauta podría estar asociada a una mirada institucional que valora los esfuerzos realizados, pero que también identifica la necesidad de seguir avanzando hacia una mayor consolidación de estas competencias en todos los niveles del equipo profesional.

Llama la atención la ausencia total de respuestas en los niveles extremos (1 y 4). No se identifican prácticas desarticuladas o sin sentido, lo cual es un indicio positivo. Sin embargo, tampoco se visualizan prácticas consolidadas que integren mecanismos formales de evaluación y mejora continua, lo que refleja una oportunidad de desarrollo en términos de gestión institucional del Saber ser.

Desde el marco propuesto por Tobón (2006), la formación basada en competencias requiere no solo el dominio técnico, sino también un fuerte componente ético y social en el desempeño profesional. En este sentido, los resultados dan cuenta de una comunidad educativa que transita hacia dicha integración, aunque aún sin alcanzar niveles plenos de formalización y evaluación sistemática. Esta situación coincide con los lineamientos del MINEDUC (2015), que proponen un currículo orientado al desarrollo integral y contextualizado del estudiante, sustentado en una docencia ética y colaborativa.

En síntesis, los resultados expresados en el gráfico permiten afirmar que la dimensión Saber ser, desde la perspectiva directiva, representa una fortaleza en desarrollo. La mayoría de las prácticas observadas son valoradas positivamente, aunque aún queda camino por recorrer para lograr una cultura institucional que evalúe, retroalimente y consolide estos componentes como parte del quehacer pedagógico permanente.

### **8.1.2.3 Síntesis Comparativa.**

La dimensión Saber ser, centrada en las competencias personales, éticas y sociales necesarias para un ejercicio docente consciente y comprometido, revela coincidencias importantes entre docentes y directivos respecto de su valoración general. No obstante, también se evidencian matices que permiten identificar diferencias en la profundidad de las percepciones.

Desde la perspectiva docente, tal como se observa en el gráfico consolidado, la mayor parte de las respuestas se concentra en el nivel 3 (50 %), lo que indica que el profesorado se percibe actuando con sistematicidad, responsabilidad, disposición crítica y colaboración sostenida. Además, un 22,5 % se ubica en el nivel 4, lo que sugiere que existe un grupo que se reconoce como profesionalmente consolidado

en esta dimensión, con prácticas en constante revisión y mejora. Este autodiagnóstico, en general, posiciona al cuerpo docente en un estadio de avance importante hacia una cultura ética y colaborativa.

En contraste, la percepción de los directivos se concentra únicamente en los niveles 2 (30 %) y 3 (70 %). Esta distribución refleja una visión positiva pero más prudente del desarrollo actitudinal institucional. Si bien se reconoce la existencia de prácticas sistemáticas, no se identifican casos que representen un nivel de excelencia o consolidación total (nivel 4), lo que puede interpretarse como una invitación a fortalecer mecanismos de evaluación y retroalimentación en el ámbito del ser.

Una diferencia relevante radica en que solo los docentes declaran prácticas en el nivel 4, mientras que los directivos no reconocen ese nivel de consolidación. Esta diferencia de percepción puede explicarse por la distancia que a veces se genera entre la práctica cotidiana y su evaluación institucional, lo que refuerza la necesidad de generar espacios de diálogo reflexivo entre ambos estamentos.

En síntesis, los datos comparativos permiten afirmar que tanto docentes como directivos reconocen avances en la dimensión Saber ser, especialmente en el desarrollo de prácticas sistemáticas y con propósito claro. No obstante, se constata una brecha en la apreciación del grado de consolidación de estas competencias, lo que evidencia la oportunidad de seguir fortaleciendo el liderazgo pedagógico y la cultura profesional colaborativa como componentes esenciales del enfoque por competencias.

### **8.1.3 Dimensión: Saber Hacer**

La dimensión Saber hacer está compuesta por nueve preguntas orientadas a evaluar la aplicación de estrategias metodológicas y evaluativas centradas en el aprendizaje profundo. Esta dimensión permite identificar el grado en que los docentes integran, en su práctica pedagógica, enfoques didácticos coherentes con el desarrollo de competencias, la activación del pensamiento crítico y la toma de

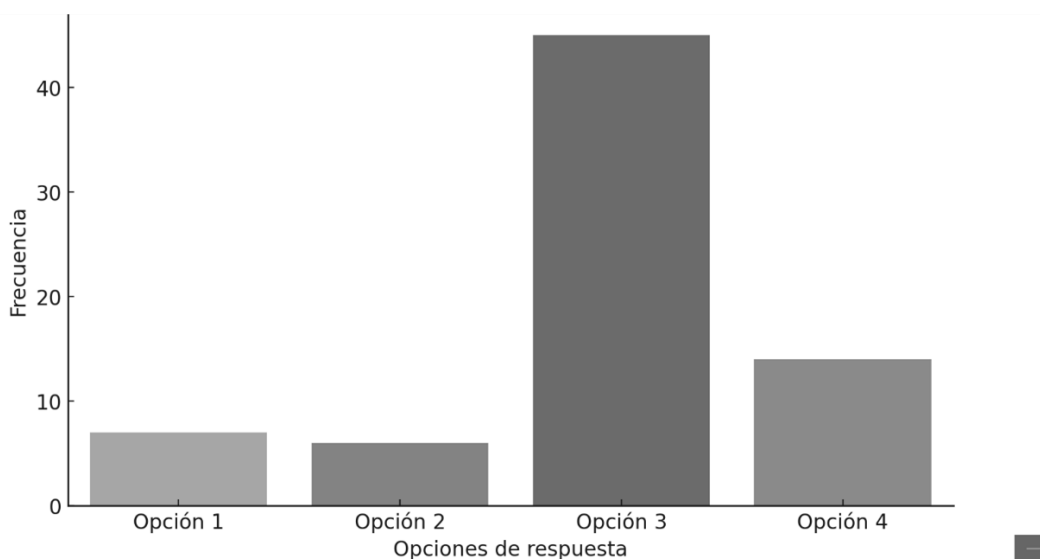
decisiones pedagógicas situadas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por el estamento docente en esta dimensión.

### 8.1.3.1 Resultados Docentes.

La dimensión Saber hacer está compuesta por nueve preguntas que indagan en el grado de aplicación de estrategias metodológicas y evaluativas orientadas al aprendizaje profundo, en coherencia con los principios del enfoque por competencias. esta dimensión busca observar cómo el profesorado integra la rigurosidad conceptual, el pensamiento crítico, la autoevaluación, la retroalimentación oportuna y el uso pedagógico del error, entre otros aspectos.

#### Figura 5.

*Distribución Consolidada de Respuestas – Dimensión Saber Hacer (Docentes)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico, la mayor parte de las respuestas se concentra en el nivel 3, con un total de 45 menciones, lo que representa el 62,5 % del total. Esto indica que la mayoría del profesorado considera que aplica estrategias metodológicas de manera sistemática, con claridad de propósito y orientadas a la mejora continua. Este resultado sugiere la presencia de una base pedagógica instalada que permite avanzar hacia prácticas más complejas,

alineadas con un currículo por competencias que exige una enseñanza situada y significativa (Zabalza, 2007).

En segundo lugar, se destacan las respuestas en el nivel 4, con 14 menciones (19,4 %), lo que refleja que una parte del cuerpo docente se reconoce en un estado de consolidación profesional, en el que las estrategias aplicadas no solo son sistemáticas, sino que también son objeto de evaluación, ajuste y perfeccionamiento permanente. Esta lectura es coherente con lo señalado por el MINEDUC (2015), que promueve un currículo centrado en el desarrollo de competencias transferibles y en la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los niveles 1 y 2 suman un 18,1 % de las respuestas, lo que indica la existencia de un grupo minoritario de docentes cuyas prácticas aún son incipientes o carecen de sistematicidad. Esta situación pone de manifiesto la coexistencia de enfoques más tradicionales con prácticas innovadoras, fenómeno característico de contextos institucionales en transición hacia una cultura por competencias, tal como se advierte en el diagnóstico crítico del marco teórico.

Desde una mirada institucional, estos resultados permiten afirmar que el establecimiento cuenta con una fortaleza en desarrollo en torno al Saber hacer. La presencia mayoritaria en niveles 3 y 4 sugiere una intención pedagógica clara y un cierto dominio metodológico, aunque también se identifican desafíos relacionados con la necesidad de generar instancias de desarrollo profesional, reflexión colaborativa y retroalimentación técnica. Todo ello es consistente con la necesidad de articular la Gestión Pedagógica, el liderazgo pedagógico y los recursos institucionales, como componentes interdependientes que potencian o dificultan el avance hacia un modelo formativo integral (Perrenoud, 1999; Bush, 2011).

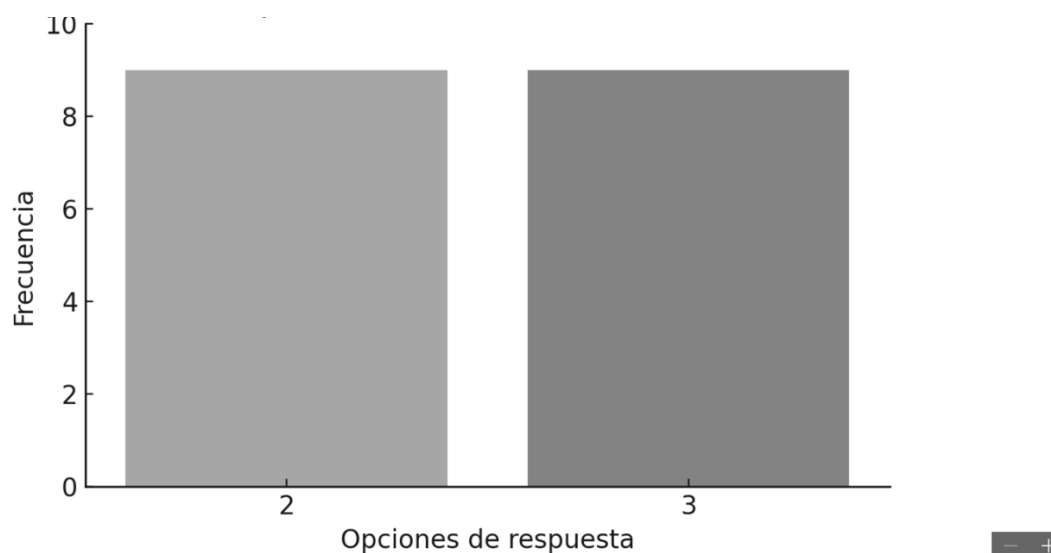
En síntesis, el gráfico muestra que la dimensión Saber hacer constituye una base sólida sobre la cual profundizar prácticas que promuevan el aprendizaje profundo, la evaluación crítica del quehacer docente y la formación continua como horizonte compartido por toda la comunidad educativa.

### 8.1.3.2 Resultados Directivos.

La dimensión Saber hacer, orientada a evaluar la aplicación de estrategias metodológicas y evaluativas centradas en el aprendizaje profundo, permite observar desde la mirada directiva en qué medida se han instalado prácticas pedagógicas coherentes con el enfoque por competencias en el establecimiento. Esta dimensión se vincula estrechamente con los planteamientos de Tobón (2006) y Zabalza (2007), quienes afirman que enseñar por competencias implica integrar saberes, habilidades y actitudes en contextos reales, desde una praxis docente crítica, flexible y situada.

**Figura 6**

*Distribución de Respuestas- Dimensión Saber Hacer (Directivos)*



. Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en la gráfica, la mayoría de las respuestas entregadas por los directivos se distribuye entre los niveles 2 y 3, sin presencia alguna en los niveles extremos. En detalle, se registran 10 menciones en el nivel 2 y 8 en el nivel 3. Esta distribución sugiere una percepción institucional que reconoce avances en la implementación de estrategias metodológicas, pero que aún visualiza prácticas con un grado de sistematicidad parcial o en vías de consolidación.

El predominio del nivel 2 (55,5 %) indica que los directivos consideran que los docentes aplican estrategias con propósitos explícitos, aunque aún no plenamente estructuradas en términos de planificación, seguimiento y evaluación continua. Esto podría estar vinculado a prácticas fragmentadas o con escasa articulación pedagógica, fenómeno recurrente en instituciones que transitan desde modelos tradicionales hacia propuestas por competencias, como lo describe el marco teórico del estudio.

Por su parte, las 8 respuestas en el nivel 3 (44,4 %) reflejan una valoración más positiva en aspectos como el uso de retroalimentación formativa, la promoción del pensamiento crítico o el diseño de actividades centradas en el aprendizaje activo. Este reconocimiento evidencia que parte del profesorado ha logrado superar enfoques meramente expositivos, avanzando hacia prácticas más contextualizadas y reflexivas, en línea con las orientaciones del MINEDUC (2015).

La ausencia de respuestas en el nivel 4 sugiere que, desde la mirada institucional, aún no se perciben prácticas altamente consolidadas que integren mecanismos de mejora continua o evaluación sistemática de las estrategias pedagógicas aplicadas. Esta brecha reafirma la necesidad de fortalecer procesos de desarrollo profesional, liderazgo pedagógico y Gestión Pedagógica que impulsen una cultura de aprendizaje institucional sostenida y coherente.

En síntesis, el gráfico evidencia que la dimensión Saber hacer, desde la percepción de los equipos directivos, se encuentra en una etapa de desarrollo intermedio. Si bien se reconocen prácticas relevantes, estas aún no alcanzan un grado de consolidación institucional que permita afirmar la instalación plena del enfoque por competencias. Esta lectura resulta coherente con la perspectiva crítica adoptada en el marco teórico, que propone comprender la mejora educativa como un proceso dinámico, articulado y profundamente contextualizado.

#### **8.1.3.3 Síntesis comparativa- Dimensión Saber Hacer.**

La dimensión Saber hacer evalúa la capacidad del profesorado para aplicar estrategias metodológicas y evaluativas orientadas al aprendizaje profundo, la reflexión crítica, la resolución de problemas y el uso pedagógico del error. Esta

dimensión es clave dentro del enfoque de Formación Basada en Competencias, ya que permite observar la implementación concreta de un currículo centrado en el desarrollo de habilidades transferibles y contextualizadas (Tobón, 2006; Zabalza, 2007).

Los resultados muestran diferencias significativas entre la autoevaluación realizada por los docentes y la percepción del equipo directivo, tanto en la distribución de respuestas como en el nivel de consolidación atribuido a las prácticas pedagógicas.

Desde la mirada docente, el gráfico consolidado evidencia una alta concentración en el nivel 3 (62,5 %), seguido del nivel 4 (19,4 %), lo que indica que una parte importante del profesorado considera que sus prácticas están no solo sistematizadas, sino en proceso de perfeccionamiento continuo. Esta valoración sugiere que el cuerpo docente reconoce en su quehacer una aplicación efectiva de metodologías activas, retroalimentación formativa y estrategias de pensamiento crítico, aspectos claves del enfoque por competencias según el MINEDUC (2015).

Por el contrario, la visión directiva presenta una distribución más contenida, con predominio en el nivel 2 (55,5 %) y una proporción menor en el nivel 3 (44,4 %), sin presencia en el nivel 4. Esta diferencia sugiere una mirada más cauta respecto al grado de consolidación institucional en esta dimensión. Desde la perspectiva de los directivos, las estrategias pedagógicas aplicadas aún requieren fortalecimiento en aspectos como la sistematización, la evaluación continua y la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La ausencia de respuestas en el nivel 1 en ambos estamentos es un elemento positivo, ya que indica que no se perciben prácticas pedagógicas desarticuladas o sin sentido. Sin embargo, la brecha entre los niveles 3 y 4, presentes solo en las respuestas docentes, y su ausencia total en la visión directiva, pone de manifiesto una disparidad de criterios o de expectativas institucionales que podría afectar la planificación estratégica o la retroalimentación entre equipos.

Este contraste reafirma lo planteado en el marco teórico respecto a la necesidad de fortalecer la coherencia institucional y el liderazgo pedagógico como elementos articuladores del cambio educativo (Leithwood et al., 2006; Fullan, 2002). La construcción de una cultura evaluativa compartida permitiría alinear percepciones, favorecer la mejora continua y asegurar que las prácticas declaradas encuentren sustento en procesos observables y sostenibles.

En síntesis, la dimensión Saber Hacer se configura como una fortaleza en desarrollo dentro del establecimiento, con una valoración docente que indica avances importantes, pero con una mirada institucional que advierte la necesidad de mayor consolidación. Esta diferencia ofrece una oportunidad para generar espacios de diálogo profesional y revisión conjunta, fundamentales para avanzar hacia una implementación auténtica del enfoque por competencias.

El análisis de las tres dimensiones que componen el área de Formación Basada en Competencias revela una realidad pedagógica diversa, con aspectos destacables y otros que requieren atención prioritaria. En la dimensión "Saber conocer", se observan fortalezas en el desarrollo de contenidos conceptuales, aunque aún persisten desafíos en cuanto a la aplicación práctica de estos conocimientos. Por su parte, en "Saber ser", si bien se reconoce un compromiso general hacia la formación valórica y actitudinal, se evidencia la necesidad de fortalecer estrategias que promuevan de forma más efectiva la autonomía, la empatía y la autorregulación en los estudiantes. Finalmente, en la dimensión "Saber hacer", los resultados sugieren avances en el desarrollo de habilidades prácticas, pero también una falta de consistencia en la planificación de experiencias de aprendizaje que permitan transferir dichas habilidades a contextos significativos.

Estas observaciones permiten identificar líneas claras de acción para el próximo apartado, orientadas tanto a consolidar las prácticas exitosas como a intervenir aquellas debilidades detectadas. En ese sentido, las propuestas de mejora que se presentarán a continuación buscarán robustecer esta área clave para el desarrollo integral de los estudiantes, alineándola con los principios de una formación verdaderamente basada en competencias.

## **8.2 Área: Gestión Curricular**

La Gestión curricular constituye una dimensión central del quehacer pedagógico institucional, ya que se refiere a las decisiones, acciones y articulaciones que permiten organizar e implementar el currículo en función de aprendizajes relevantes y contextualizados. Más allá de la administración de contenidos, esta área implica construir una propuesta educativa coherente, flexible y situada, capaz de traducir los objetivos curriculares en experiencias significativas para los estudiantes (Bolívar, 2006; Perrenoud, 1999). En el marco de esta investigación, se analiza la Gestión Pedagógica desde una perspectiva crítica, que considera tanto su diseño como su implementación práctica, reconociendo la importancia de la planificación participativa, la coherencia metodológica y la evaluación formativa como pilares de una enseñanza orientada al desarrollo de competencias. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las dimensiones que conforman esta área.

### **8.2.1 Dimensión: Gestión Pedagógica**

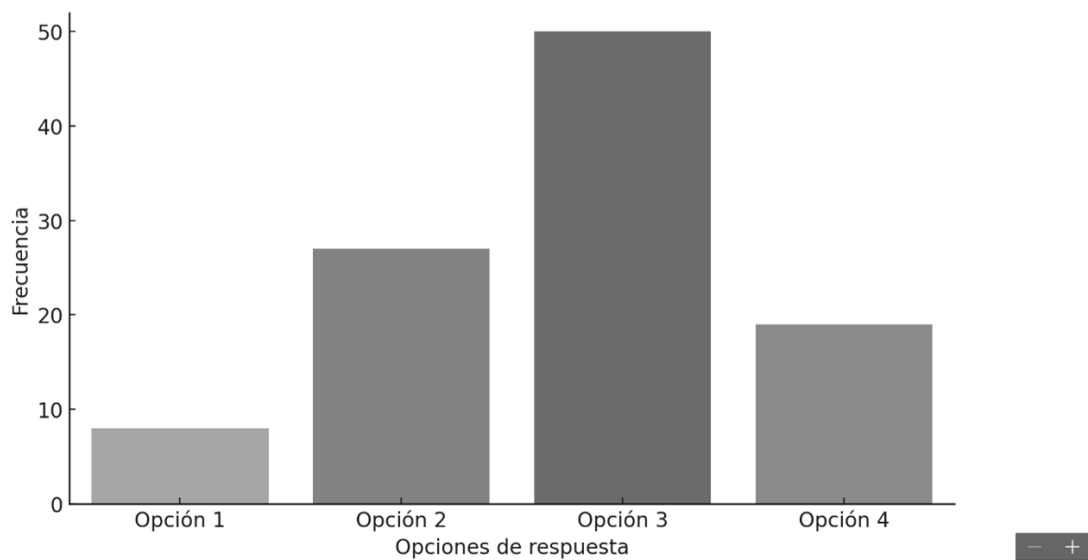
La dimensión Gestión Pedagógica comprende trece indicadores que evalúan aspectos esenciales como la planificación, distribución horaria, acompañamiento técnico, evaluación, cobertura, y trabajo reflexivo dentro del marco del currículo escolar. Desde una visión crítica y pedagógica, esta dimensión busca observar si las prácticas de gestión superan lo técnico-administrativo para transformarse en un proceso genuinamente formativo, tal como lo plantean Perrenoud (1999) y Bolívar (2006).

### 8.2.1.1 Resultados docentes.

A continuación, se presentan los resultados correspondientes al estamento docente:

#### Figura 7

*Distribución consolidada de Respuestas – Dimensión Gestión Pedagógica (Docentes)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico consolidado, el nivel 3 concentra la mayor cantidad de respuestas, con 50 menciones, lo que representa aproximadamente 48 % del total. Este resultado indica que el profesorado percibe que los procesos curriculares se desarrollan con claridad de propósito, sistematicidad y orientación a la mejora. Esto se relaciona con prácticas como la existencia de planificaciones explícitas, revisión técnica de contenidos y propuestas metodológicas coherentes con los objetivos de aprendizaje, lo que es coherente con un enfoque de formación centrado en competencias (MINEDUC, 2019).

El nivel 2 alcanza 27 respuestas, equivalente a 26 %, lo que sugiere que un número significativo de docentes reconoce prácticas con intención formativa, pero aún con debilidades en su sistematización o formalización. Esto puede estar

relacionado con la falta de lineamientos estables o con una implementación desigual del trabajo técnico pedagógico en algunos ciclos o niveles educativos.

El nivel 4, que da cuenta de procesos evaluados, ajustados y perfeccionados permanentemente, concentra 19 respuestas (18 %), lo que permite inferir que ciertos procedimientos se han consolidado dentro de la cultura institucional, como la reflexión colectiva, el monitoreo de cobertura curricular o el análisis de resultados para mejorar la enseñanza. Esto se alinea con lo señalado en el marco teórico, donde se destaca que una Gestión Pedagógica efectiva debe ser participativa, flexible y contextualizada (Goodson, 2003).

Por otro lado, la presencia de 8 respuestas en el nivel 1 (8 %) revela que algunos docentes aún perciben la gestión pedagógica como fragmentada, débilmente articulada o poco visible en su aplicación cotidiana. Estas percepciones, aunque minoritarias, llaman la atención sobre la necesidad de fortalecer la coherencia organizativa y la comunicación pedagógica entre los equipos técnicos y los docentes.

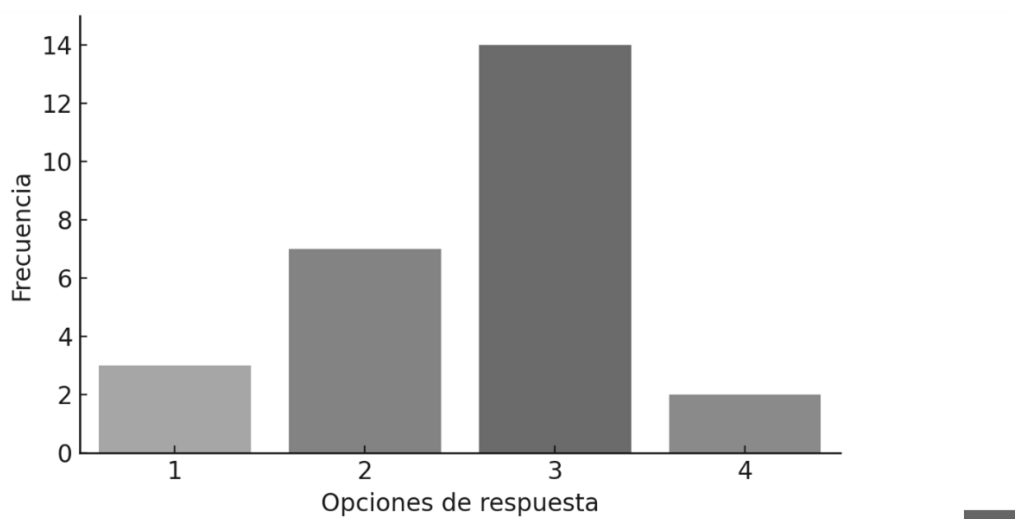
En conjunto, el gráfico muestra que la dimensión Gestión Pedagógica es valorada por el profesorado como una fortaleza en consolidación, con una base de prácticas instaladas que requieren seguir fortaleciéndose mediante espacios de planificación colaborativa, acompañamiento profesional y revisión crítica del trabajo curricular. Tal como se señala en el marco teórico, una Gestión Pedagógica con enfoque en competencias debe traducirse en experiencias pedagógicas significativas, articuladas y evaluables, centradas en el aprendizaje y la equidad.

#### **8.2.1.2 Resultados Directivos.**

La dimensión Gestión Pedagógica, desde la mirada directiva, permite evaluar el grado en que las decisiones institucionales en torno a la planificación, la cobertura y el acompañamiento docente se alinean con un modelo pedagógico coherente, participativo y centrado en los aprendizajes. Esta lectura resulta clave para comprender la capacidad del equipo directivo de conducir procesos curriculares de manera articulada, como lo plantean Perrenoud (1999) y el MINEDUC (2019).

**Figura 8**

*Distribución de Respuestas- Dimensión Gestión curricular (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Se observa en el gráfico 8 que las respuestas se distribuyen principalmente entre los niveles 2 y 3. El nivel 3, con 14 menciones (53,8 %), representa la mayor proporción de respuestas, lo que indica que los directivos reconocen que, en general, existen procesos planificados y sistemáticos en la gestión curricular. Esta percepción positiva se refiere, probablemente, a prácticas como la calendarización de objetivos, el monitoreo de cobertura, o la existencia de orientaciones metodológicas comunes, aspectos esenciales en una institución que aspira a consolidar un enfoque por competencias (Bolívar, 2006).

El nivel 2, con 7 respuestas (26,9 %), sugiere que, aunque se han establecido ciertas prácticas institucionales, estas aún no se implementan de forma completamente estructurada o transversal. Este nivel puede reflejar debilidades en la consistencia de las planificaciones, la regularidad del acompañamiento o la formalización de la evaluación curricular, elementos señalados en el marco teórico como condiciones críticas para una gestión pedagógica efectiva (Goodson, 2003).

La presencia de 3 respuestas en el nivel 1 (11,5 %) evidencia que algunos aspectos aún se perciben como desarticulados o sin propósito claro. Esto podría

estar vinculado a debilidades en la asignación horaria, en la reflexión técnico-pedagógica o en la evaluación de prácticas docentes. Si bien este porcentaje es bajo, alerta sobre la necesidad de reforzar la comunicación institucional, el liderazgo pedagógico y la participación docente en la toma de decisiones curriculares.

Finalmente, el nivel 4 aparece con solo 2 menciones (7,7 %), lo que indica que, desde la mirada institucional, todavía no se alcanza una práctica plenamente consolidada en esta dimensión. Esta falta de respuestas en el nivel más alto sugiere que los procesos aún carecen de mecanismos robustos de evaluación, retroalimentación y perfeccionamiento continuo, condiciones necesarias para una cultura de mejora sostenible.

En síntesis, la percepción de los directivos sitúa la Gestión Curricular en una etapa intermedia de consolidación, con prácticas parcialmente sistematizadas y con avances en la planificación y articulación pedagógica, pero también con importantes desafíos en cuanto a seguimiento, reflexión técnica y perfeccionamiento institucional. Esto reafirma lo planteado en el marco teórico: una gestión curricular efectiva debe ser comprendida como un proceso pedagógico, colectivo y estratégico, capaz de traducir el currículo en experiencias de aprendizaje auténticas y contextualizadas.

#### **8.2.1.3 Síntesis Comparativa.**

La dimensión Gestión Pedagógica aborda elementos clave para el desarrollo pedagógico institucional, tales como la planificación, distribución horaria, monitoreo de cobertura, acompañamiento docente y evaluación de prácticas. Desde el enfoque de Formación Basada en Competencias, esta dimensión es estratégica, ya que permite traducir los principios curriculares en experiencias de aprendizaje articuladas, pertinentes y evaluables (Perrenoud, 1999; MINEDUC, 2015).

Los resultados muestran que tanto docentes como directivos reconocen la existencia de prácticas instaladas en esta área, aunque con diferencias en la valoración de su nivel de consolidación.

Desde la mirada docente, el análisis consolidado de los 13 ítems evidencia que el 48 % de las respuestas se ubican en el nivel 3, lo que indica que los profesores perciben una gestión curricular sistemática, con objetivos claros y orientada a la mejora continua. Además, el 18 % se posiciona en el nivel 4, lo que refleja una valoración positiva de procesos como la retroalimentación técnica, la planificación colaborativa o el monitoreo curricular. Esta percepción apunta a un cuerpo docente que reconoce avances significativos en la articulación pedagógica, en línea con lo planteado por Bolívar (2006) sobre la importancia de una gestión curricular reflexiva y participativa.

En contraste, los directivos concentran sus respuestas principalmente en el nivel 3 (53,8 %) y nivel 2 (26,9 %). Esto sugiere que, si bien valoran la existencia de prácticas organizadas y con propósito, mantienen una percepción más moderada respecto de su alcance institucional. Solo el 7,7 % de las respuestas directivas se sitúa en el nivel 4, lo que revela que, desde el liderazgo institucional, aún no se visualizan procesos plenamente consolidados en términos de evaluación, perfeccionamiento y mejora sostenida.

Una diferencia relevante es la mayor presencia del nivel 1 en la mirada de los directivos (11,5 %) respecto de los docentes (8 %). Esto podría interpretarse como una mayor conciencia, desde la gestión, de las debilidades estructurales o de implementación que todavía afectan la consolidación de una cultura curricular articulada.

Esta diferencia de percepciones refuerza lo planteado en el marco teórico: la gestión curricular debe comprenderse como una práctica pedagógica colectiva y situada, que exige alineación entre las decisiones técnico-administrativas y la experiencia docente (Goodson, 2003). La brecha entre ambos estamentos evidencia la necesidad de fortalecer espacios de diálogo profesional, planificación conjunta y liderazgo pedagógico distribuido (Leithwood et al., 2006), de modo que las buenas prácticas reconocidas por los docentes puedan ser visibilizadas, sistematizadas y potenciadas desde la gestión institucional.

**Tabla 2.***Comparación de Respuestas- Dimensión Gestión Pedagógica*

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<b>Docentes</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>50</b>	<b>19</b>
<b>Directivos</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>2</b>

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, ambos grupos coinciden en que la gestión curricular presenta avances importantes, pero aún no alcanza un grado pleno de consolidación. Esta diferencia de énfasis representa una oportunidad para alinear expectativas, generar coherencia institucional y avanzar hacia una gestión curricular transformadora y centrada en el aprendizaje.

### **8.2.2 Dimensión: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula**

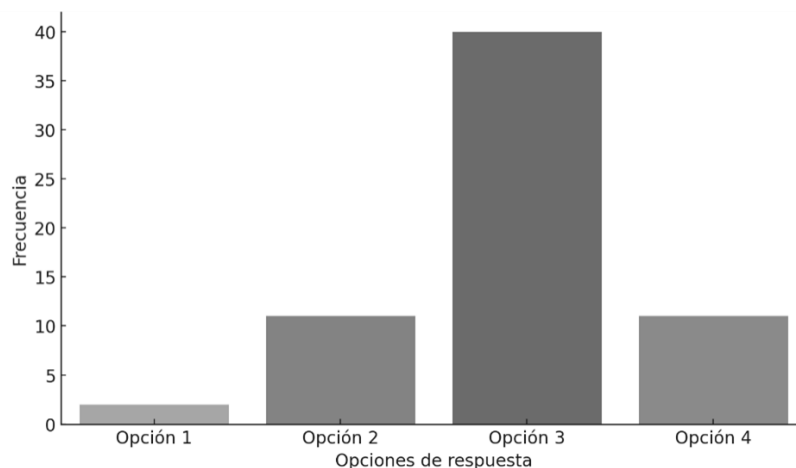
La dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula contempla ocho indicadores enfocados en las estrategias que utilizan los docentes para asegurar el logro de los aprendizajes esperados. Se trata de prácticas concretas vinculadas con la comunicación de objetivos, el uso de recursos didácticos, la participación activa, la retroalimentación oportuna y el fomento del pensamiento crítico en la sala de clases.

### 8.2.2.1 Resultados Docentes

A continuación, se presentan los resultados correspondientes al estamento docente

#### Figura 9

*Distribución consolidada de Respuestas- Dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula. (Docentes)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico consolidado, la mayoría de las respuestas se concentran en el nivel 3, con 40 menciones (62,5 % del total). Esta alta concentración indica que los docentes perciben que sus estrategias de aula son aplicadas con sistematicidad, claridad de propósito y en función del logro de aprendizajes. Esta valoración refleja una práctica pedagógica coherente con los principios del currículo por competencias, en la medida que se enfoca en la enseñanza activa, la explicitación de objetivos y la promoción de habilidades complejas.

El nivel 4 reúne 11 respuestas (17,2 %), lo que indica que un grupo significativo de docentes considera que sus estrategias no solo son sistemáticas, sino que además se perfeccionan continuamente, a través del monitoreo constante, la evaluación formativa y la reflexión sobre la propia práctica. Este resultado es consistente con lo planteado por el MINEDUC (2019), que promueve una enseñanza centrada en el aprendizaje, con altas expectativas y acompañamiento efectivo.

En tercer lugar, el nivel 2 también alcanza 11 respuestas (17,2 %), lo que sugiere que, en ciertos aspectos, aún hay prácticas que, si bien tienen una intención pedagógica, no alcanzan una estructura sólida o una aplicación consistente en el aula. Esto puede evidenciarse en la implementación desigual de recursos tecnológicos, la baja variedad en las estrategias o la falta de claridad al introducir conceptos nuevos.

Por último, el nivel 1, con solo 2 respuestas (3,1 %), aparece de forma marginal, lo cual es un dato positivo, ya que sugiere que no se identifican prácticas completamente desarticuladas o sin sentido formativo en esta dimensión.

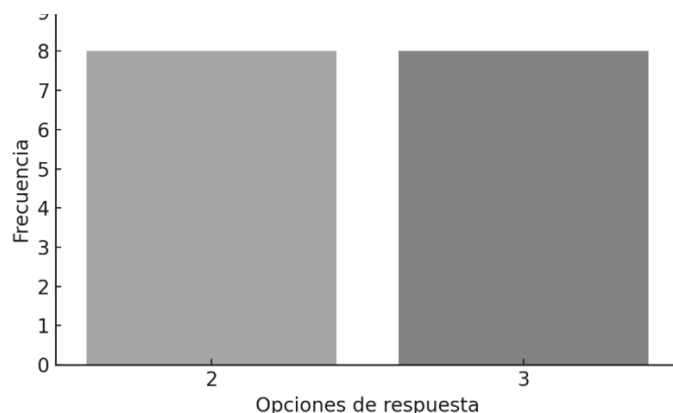
En conjunto, los resultados indican que los docentes perciben su desempeño en el aula como una fortaleza institucional en proceso de consolidación, donde predomina una enseñanza orientada al aprendizaje activo y al desarrollo de competencias. A pesar de ello, la coexistencia de respuestas en niveles medios sugiere que aún se requiere fortalecer la reflexión pedagógica, la innovación metodológica y la diversificación de estrategias para alcanzar prácticas de excelencia sostenida.

#### **8.2.2.2 Resultados Directivos**

La dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, desde la mirada directiva, se orienta a evaluar cómo se perciben las prácticas pedagógicas implementadas por el profesorado para asegurar el logro de los aprendizajes esperados. Esta dimensión permite identificar el nivel de sistematización, pertinencia y efectividad de las estrategias didácticas, evaluativas y de retroalimentación utilizadas en el aula. A continuación, se presentan los resultados consolidados reportados por el equipo directivo.

**Figura 10**

*Distribución de Respuestas- Dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico, las respuestas se distribuyen exclusivamente entre los niveles 2 y 3, con 8 menciones en cada uno (50 % respectivamente). Esta distribución simétrica sugiere que los equipos directivos perciben avances en la aplicación de estrategias metodológicas claras, variadas y centradas en el aprendizaje, pero con matices en su grado de sistematización o profundidad.

El nivel 3, que representa prácticas pedagógicas desarrolladas con claridad de propósito y de manera consistente, indica que la mitad de los ítems son valorados positivamente por los directivos. Esto puede estar asociado al reconocimiento de prácticas de enseñanza estructuradas, con objetivos explícitos y uso de recursos adecuados, en línea con los principios de planificación curricular centrada en el aprendizaje (MINEDUC, 2015).

Por otro lado, el nivel 2 revela que la otra mitad de los ítems aún se considera en una etapa de desarrollo incipiente o no plenamente sistemática. Esta percepción podría relacionarse con aspectos como la claridad en la introducción de nuevos conceptos, la diversificación de metodologías o la retroalimentación constante, que no siempre se observan de forma transversal en el establecimiento.

Es relevante destacar la ausencia de respuestas en los niveles 1 y 4, lo que implica que los directivos no identifican prácticas pedagógicas desarticuladas, pero

tampoco visualizan niveles de excelencia o perfeccionamiento continuo en esta dimensión. Esta lectura plantea la necesidad de generar espacios de observación, análisis de aula y acompañamiento formativo, con el fin de potenciar las estrategias pedagógicas desde una perspectiva reflexiva y colaborativa (Leithwood et al., 2006; Fullan, 2002).

En síntesis, desde la mirada institucional, la dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula se sitúa en una etapa intermedia, con un reconocimiento parcial de prácticas sistemáticas, pero sin evidencias claras de consolidación. Este diagnóstico permite identificar la oportunidad de fortalecer la articulación entre lo que ocurre en la sala de clases y la gestión pedagógica institucional, promoviendo una cultura de mejora continua en el ámbito didáctico.

### **8.2.2.3 Síntesis comparativa**

La dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula evalúa las estrategias que utilizan los docentes en el espacio pedagógico para asegurar el logro de los aprendizajes esperados. Se considera una dimensión clave dentro de la gestión curricular, ya que traduce las decisiones pedagógicas institucionales en acciones concretas en el aula. Desde el enfoque de Formación Basada en Competencias, esta dimensión refleja la capacidad de generar experiencias de aprendizaje contextualizadas, activas y con sentido (Tobón, 2006; MINEDUC, 2015).

Los resultados muestran una diferencia clara entre la percepción del estamento docente y la del equipo directivo.

Desde la mirada docente, el 62,5 % de las respuestas se ubica en el nivel 3, lo que evidencia una valoración positiva de sus propias prácticas pedagógicas. Además, un 17,2 % de las respuestas se encuentra en el nivel 4, lo que indica que un grupo importante de profesores considera que sus estrategias son evaluadas, perfeccionadas y ajustadas de forma continua. Esta percepción da cuenta de un cuerpo docente que se reconoce en un proceso de mejora sostenida, con un alto grado de profesionalismo en la enseñanza en aula.

En contraste, la visión directiva presenta una distribución equitativa entre el nivel 2 (50 %) y nivel 3 (50 %), sin menciones en los extremos. Esto sugiere una percepción más moderada, que reconoce ciertas prácticas instaladas, pero también identifica debilidades en la sistematización, consistencia o profundidad de las estrategias aplicadas. La ausencia total de respuestas en el nivel 4 por parte de los directivos indica que, desde su perspectiva, aún no se alcanzan niveles de excelencia o consolidación plena en esta dimensión.

Este contraste evidencia una brecha significativa de percepción que incide en la toma de decisiones pedagógicas entre ambos estamentos, que podría explicarse por distintos niveles de información, distintos criterios de evaluación o por la falta de espacios de retroalimentación pedagógica. Tal como se señala en el marco teórico, la mejora educativa exige una coherencia entre la acción docente y la percepción directiva (Bolívar, 2006), lo que implica fortalecer los mecanismos de observación de aula, acompañamiento técnico y diálogo pedagógico.

Asimismo, la inexistencia de respuestas en el nivel 1 en ambas visiones puede considerarse una fortaleza institucional, ya que no se detectan prácticas desarticuladas o carentes de sentido formativo. Sin embargo, la limitada presencia del nivel 4 pone de relieve la necesidad de transitar hacia una cultura más reflexiva, donde la evaluación de las estrategias docentes y su mejora continua se integren como parte de la práctica profesional.

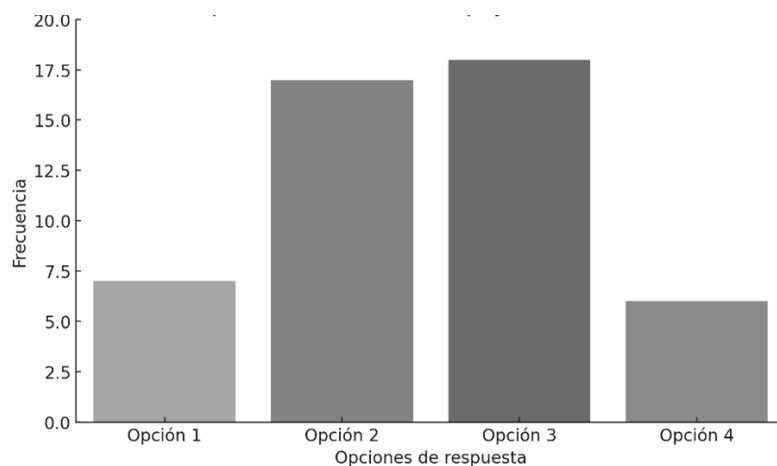
En resumen, esta dimensión refleja un escenario institucional con prácticas valoradas y en desarrollo, pero que aún requiere articulación entre lo que se hace en el aula y lo que se gestiona desde la dirección pedagógica. Esta articulación será clave para avanzar hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje, con sentido, coherencia y sostenibilidad en el tiempo.

### 8.2.3 Dimensión: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes

Se analiza en esta dimensión las estrategias institucionales orientadas a apoyar a los estudiantes en su diversidad, considerando tanto necesidades académicas como socioemocionales. Comprende acciones para identificar dificultades, implementar apoyos pedagógicos y fortalecer talentos, así como planes individualizados, prevención de la deserción y orientación vocacional.

**Figura 11.**

*Distribución Consolidada de Respuestas- Dimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes (Docentes)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según nos muestra en el gráfico consolidado, la mayor parte de las respuestas se ubica en el nivel 3, con 18 menciones, lo que representa el 37,5 % del total. Este resultado sugiere que los docentes perciben que el establecimiento cuenta con prácticas claras y sistemáticas para el apoyo al desarrollo integral de los estudiantes. Este nivel de respuesta refleja la existencia de procedimientos y protocolos que orientan el trabajo en torno a la diversidad, en línea con las orientaciones del MINEDUC y el enfoque de equidad y justicia educativa (UNESCO, 2018).

El nivel 2, con 17 respuestas (35,4 %), también tiene una alta presencia, lo que indica que muchas de estas prácticas aún no alcanzan una implementación completamente estructurada o transversal. Este resultado es relevante, ya que sugiere que, si bien hay una intencionalidad institucional en esta área, aún se requiere fortalecer la sistematicidad, el seguimiento y la cobertura de los apoyos.

En el nivel 4, se registran 6 respuestas (12,5 %), lo que indica que algunos docentes reconocen procesos consolidados y sometidos a evaluación y ajuste permanente. Estas respuestas pueden estar vinculadas a experiencias concretas de trabajo colaborativo con el PIE, estrategias de acompañamiento continuo o acciones preventivas con estudiantes en riesgo.

Finalmente, el nivel 1, con 7 respuestas (14,6 %), advierte que aún existe una proporción de docentes que perciben debilidades importantes en esta dimensión. Esto puede estar relacionado con la falta de acceso equitativo a los apoyos, la escasa visibilidad de ciertos protocolos o la debilidad en la articulación entre docentes, UTP y equipos de apoyo especializado.

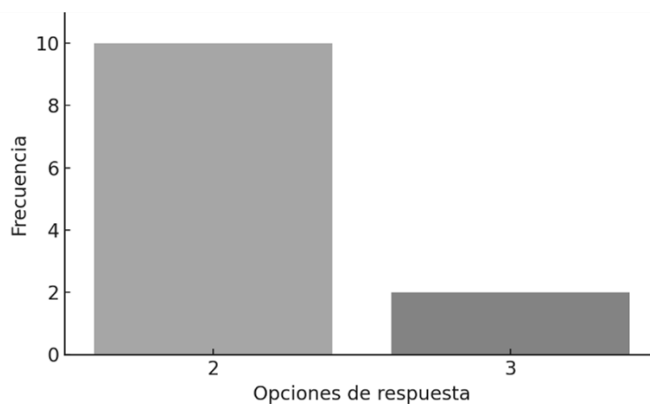
En conjunto, el análisis muestra que la dimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes es valorada como una práctica en proceso de instalación y consolidación, con una base reconocida por los docentes, pero con importantes desafíos en términos de articulación institucional, seguimiento sistemático y cobertura equitativa. Desde el marco de la Formación Basada en Competencias, este componente es clave para asegurar trayectorias educativas inclusivas, sostenidas y pertinentes.

### 8.2.3.2 Resultados directivos

A continuación, se exponen los resultados que reflejan cómo los directivos valoran la labor docente en esta área.

#### Figura 12

*Distribución de Respuestas – Dimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en la figura 12, las respuestas se concentran mayoritariamente en el nivel 2, con 10 menciones (83,3 %). Esta concentración indica que los directivos perciben que las estrategias institucionales cuentan con un propósito claro, pero aún presentan un desarrollo incipiente o no del todo sistemático. Esto puede reflejar debilidades en aspectos como el seguimiento individualizado, la articulación entre equipos técnicos y docentes o la cobertura efectiva de los apoyos existentes.

El nivel 3 aparece con 2 respuestas (16,7 %), lo que sugiere que algunos elementos de esta dimensión ya se desarrollan con mayor sistematización y coherencia. Sin embargo, esta percepción es marginal, lo que reafirma que, desde el nivel institucional, el apoyo a los estudiantes aún no es visualizado como una práctica consolidada ni transversal.

No se registran respuestas en los niveles 1 ni 4, lo cual permite interpretar que los directivos no perciben ausencia total de estrategias, pero tampoco visualizan

procesos robustos, evaluados y perfeccionados de manera permanente. Esto refuerza la idea de que el establecimiento se encuentra en una fase de desarrollo intermedio en esta dimensión, donde existen acciones puntuales que requieren consolidación y articulación a nivel institucional.

Este diagnóstico es coherente con lo planteado en el marco teórico: el enfoque por competencias y la equidad educativa exigen no solo estrategias de inclusión, sino sistemas de apoyo integrados, contextualizados y sostenibles (UNESCO, 2017; MINEDUC, 2019). Para ello, es indispensable el liderazgo técnico-pedagógico, el monitoreo sistemático de trayectorias y la participación activa de los docentes en la construcción de entornos educativos responsivos a la diversidad.

En síntesis, la percepción directiva muestra una gestión del apoyo estudiantil en desarrollo, con fundamentos claros, pero aún carente de mecanismos formales de evaluación, mejora y articulación. Este hallazgo ofrece una oportunidad de fortalecimiento institucional hacia una cultura escolar más inclusiva, preventiva y orientada al desarrollo integral de todos los estudiantes

### **8.2.3.3 Síntesis comparativa**

La dimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes aborda las estrategias institucionales destinadas a garantizar trayectorias educativas inclusivas, tanto en lo académico como en lo socioemocional. Se trata de un componente esencial de la gestión curricular, ya que vincula la equidad educativa con la efectividad pedagógica. Desde el enfoque de Formación Basada en Competencias, esta dimensión representa el compromiso institucional con el desarrollo integral, el respeto por la diversidad y la prevención de la exclusión escolar (UNESCO, 2018; MINEDUC, 2019).

Los resultados evidencian diferencias importantes entre la percepción del estamento docente y la del equipo directivo.

Desde la mirada docente, el 37,5 % de las respuestas se sitúa en el nivel 3, lo que indica que los profesores reconocen prácticas sistemáticas y con propósitos claros en el apoyo a estudiantes con distintas necesidades. A esto se suma un 12,5

% en el nivel 4, lo que da cuenta de experiencias percibidas como consolidadas, con mecanismos de evaluación y mejora. Sin embargo, un 35,4 % de las respuestas corresponde al nivel 2, y un 14,6 % al nivel 1, lo que señala una coexistencia de prácticas sólidas con otras aún incipientes o poco articuladas.

En contraste, la visión directiva se concentra en el nivel 2 (83,3 %), y sólo un 16,7 % en el nivel 3. No hay presencia de respuestas en los niveles 1 ni 4. Esto sugiere que los directivos reconocen que existen estrategias de apoyo, pero que estas aún no alcanzan un nivel suficiente de sistematización ni de consolidación. La ausencia del nivel 4 refuerza esta lectura: desde el liderazgo institucional, no se visualizan prácticas formalmente evaluadas ni en proceso de mejora permanente.

Este contraste entre ambos estamentos puede interpretarse como una brecha entre la ejecución pedagógica y su validación institucional. Tal como advierte Bolívar (2006), una cultura educativa inclusiva requiere no solo de prácticas individuales bien intencionadas, sino de un respaldo organizativo, sostenido y monitoreado que asegure su coherencia y continuidad.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza cuantitativamente estas percepciones:

**Tabla 3.**

*Síntesis de Percepciones.*

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<b>Docentes</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>6</b>
<b>Directivos</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>0</b>

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla permite observar que, mientras los docentes distribuyen sus respuestas entre los cuatro niveles, los directivos se ubican exclusivamente en los

niveles intermedios, sin reconocer prácticas ni totalmente desarticuladas ni completamente consolidadas.

En resumen, la dimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes refleja un escenario institucional en transición, donde las prácticas inclusivas están presentes, pero requieren mayor articulación, monitoreo y validación desde la gestión. Fortalecer esta dimensión implica avanzar hacia una institucionalización de los apoyos, con estrategias claramente definidas, evaluadas y sostenidas, para garantizar que ningún estudiante quede atrás.

#### **8.2.3.4 Síntesis del Área: Gestión Curricular**

El área de Gestión Curricular constituye un eje fundamental para el desarrollo de prácticas pedagógicas articuladas, sistemáticas y contextualizadas. Desde el enfoque de Formación Basada en Competencias, esta área se concibe no como un ejercicio técnico-administrativo, sino como un proceso profundamente pedagógico, donde las decisiones institucionales deben traducirse en experiencias de aprendizaje significativas, equitativas y coherentes con las trayectorias formativas de los estudiantes (Perrenoud, 1999; Bolívar, 2006; MINEDUC, 2019).

El análisis de resultados en las tres dimensiones que componen esta área, Gestión pedagógica, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes— revela fortalezas emergentes, así como también importantes desafíos institucionales.

En la dimensión Gestión pedagógica, los docentes muestran una valoración positiva de los procesos de planificación, monitoreo curricular y acompañamiento, con una alta concentración de respuestas en el nivel 3. Sin embargo, los directivos adoptan una mirada más cauta, con mayor presencia en el nivel 2 y baja representación en niveles consolidados. Esta diferencia sugiere un desfase entre la práctica docente y la percepción institucional, posiblemente asociado a una falta de mecanismos formales de seguimiento y evaluación de las prácticas curriculares.

La dimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula evidencia una autovaloración alta por parte de los docentes, quienes reconocen estrategias

activas, claras y orientadas al aprendizaje. En cambio, los directivos no identifican prácticas que hayan alcanzado un nivel de consolidación plena. Esta divergencia pone en evidencia una débil articulación entre lo que ocurre dentro del aula y la retroalimentación institucional, lo que limita las posibilidades de mejora continua y de validación colectiva de las buenas prácticas docentes.

En la dimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes, ambas visiones coinciden en reconocer la existencia de estrategias, pero divergen en su grado de formalización. Mientras los docentes valoran positivamente la existencia de apoyos para la diversidad, los directivos perciben que aún se trata de un campo con prácticas incipientes o no del todo estructuradas. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la institucionalización del trabajo interdisciplinario y el acompañamiento a estudiantes con distintas trayectorias.

En conjunto, el análisis del área de Gestión Curricular permite identificar tres puntos críticos clave:

Baja consolidación institucional de las prácticas pedagógicas: Aunque existen prácticas sistemáticas, no siempre se acompañan de mecanismos formales de monitoreo, evaluación ni mejora continua.

Brecha entre la percepción docente y directiva: Las diferencias en la valoración de las dimensiones sugieren una desconexión entre el ejercicio pedagógico y la gestión institucional, lo que limita la construcción de una visión compartida del currículo.

Débil articulación entre planificación, enseñanza y apoyo a la diversidad: Las dimensiones aparecen operando de manera paralela, sin una integración efectiva que permita una respuesta coherente a las necesidades de los estudiantes.

Estos hallazgos constituyen la base para el desarrollo del apartado 8, en el que se propondrán acciones de mejora orientadas a consolidar una gestión curricular reflexiva, colaborativa y centrada en el aprendizaje profundo, en línea con las demandas del currículo por competencias y los principios de equidad y calidad educativa.

### **8.3 Área: Gestión de Recursos**

La Gestión de Recursos se refiere a la organización estratégica de los recursos humanos, materiales y tecnológicos disponibles en el establecimiento para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva pedagógica, esta área cumple un rol habilitante, en tanto crea las condiciones necesarias para implementar un currículo pertinente, equitativo y centrado en el desarrollo integral de los estudiantes (MINEDUC, 2015; Bush, 2011). A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las dimensiones que componen este ámbito.

#### ***8.3.1: Dimensión: Gestión del recurso humano***

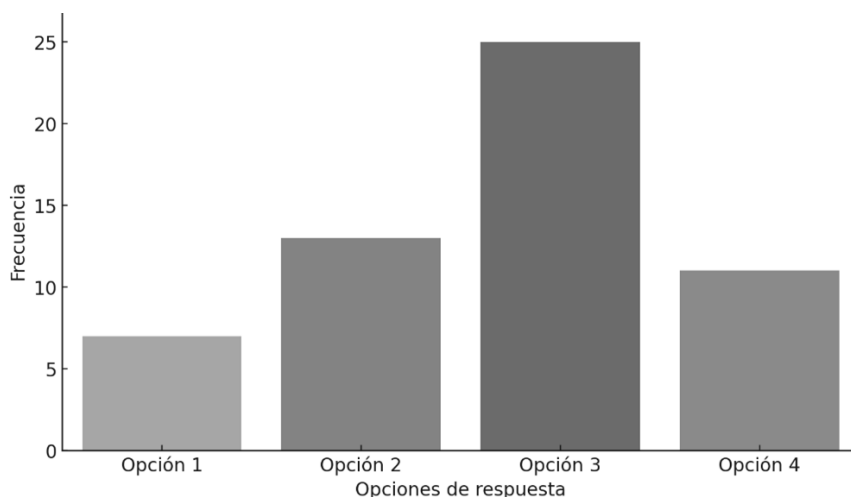
La dimensión Gestión del Recurso Humano evalúa los procesos institucionales vinculados a la selección, inducción, acompañamiento, evaluación y desarrollo profesional del personal docente y asistente de la educación. Se trata de una dimensión clave para consolidar una cultura escolar profesionalizada, reflexiva y comprometida con el mejoramiento continuo de la enseñanza.

### 8.3.1.1 Resultados docentes

A continuación, se presentan los resultados obtenidos desde esta perspectiva.

#### Figura 13.

*Distribución Consolidada de Respuestas- Dimensión Gestión del Recurso Humano (Docentes)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico 13, la mayoría de las respuestas se concentran en el nivel 3, con 25 menciones, lo que representa aproximadamente 51 % del total. Esta concentración indica que los docentes perciben que existen políticas y prácticas institucionales orientadas con claridad de propósito, desarrolladas de forma sistemática y con intención de mejora. Estas prácticas pueden incluir procesos de inducción, reuniones técnico-pedagógicas periódicas y oportunidades de formación interna, lo que refleja una estructura de apoyo profesional coherente con el enfoque de Formación Basada en Competencias (Zabalza, 2007; MINEDUC, 2015).

El nivel 2, con 13 respuestas (26,5 %), da cuenta de que una parte del profesorado identifica procesos con intencionalidad formativa, pero aún no plenamente estructurados o sostenidos. Esta situación podría estar asociada a prácticas de acompañamiento informales, escasa planificación del desarrollo

profesional o baja participación en la toma de decisiones relacionadas con la gestión del personal.

En el nivel 4, se registran 11 respuestas (22,5 %), lo que evidencia que algunos docentes reconocen mecanismos institucionales de evaluación, mejora y profesionalización docente, tales como evaluaciones sistemáticas, retroalimentación técnica o acceso a redes externas de formación. Esta percepción apunta a una base profesional consolidada en algunos aspectos, aunque no generalizada en toda la organización.

El nivel 1, con solo 7 respuestas (14,3 %), aparece de forma marginal, pero indica que aún existen ciertos elementos críticos, posiblemente asociados a debilidades en los procesos de inducción, baja coordinación del equipo docente o falta de planificación en el uso de los recursos humanos disponibles.

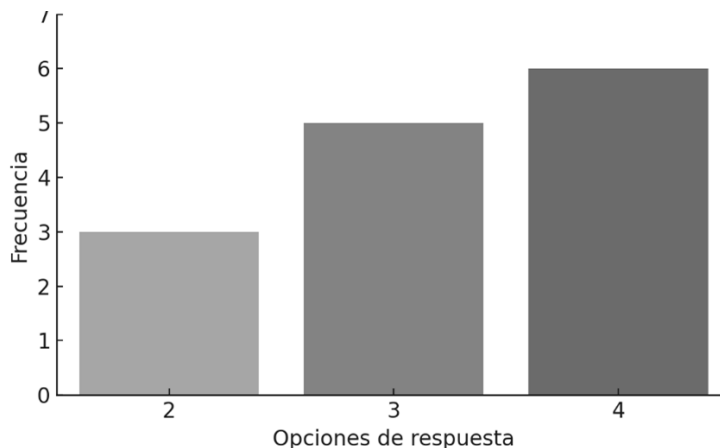
En conjunto, los resultados muestran que la dimensión Gestión del Recurso Humano es valorada por los docentes como una fortaleza emergente, con procesos instalados que requieren mayor articulación, monitoreo y expansión para alcanzar un impacto transversal en la cultura escolar. Fortalecer esta dimensión es fundamental para consolidar equipos comprometidos, técnicamente competentes y alineados con el proyecto educativo del establecimiento.

#### **8.3.1.2 Resultados directivos**

La dimensión Gestión del Recurso Humano comprende las acciones institucionales dirigidas a organizar, acompañar y desarrollar al equipo profesional que conforma la comunidad educativa. Esto incluye procesos como la planificación de dotación, la gestión presupuestaria, la rendición de cuentas, el cumplimiento normativo y la participación en programas de apoyo y redes externas. Desde la mirada directiva, esta dimensión articula lo técnico-administrativo con la misión educativa institucional (MINEDUC, 2015; Bush, 2011).

**Figura 14.**

*Distribución Consolidada de Respuestas- Dimensión Gestión del Recurso Humano (Directivos)*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico 14, la distribución de respuestas muestra una clara inclinación hacia los niveles más altos de la escala. El nivel 4 concentra 6 respuestas (42,8 %), lo que refleja que el equipo directivo percibe que esta dimensión se encuentra en un alto grado de consolidación, con procedimientos formalizados, rendición pública de cuentas y cumplimiento normativo efectivo. Esto sugiere que los procesos de gestión financiera, administración de recursos humanos y articulación con el PEI son valorados como sólidos y sostenidos.

El nivel 3 registra 5 respuestas (35,7 %), indicando que algunos aspectos, si bien estructurados, todavía se encuentran en desarrollo o podrían fortalecerse. Esta percepción se alinea con una gestión que avanza con sistematicidad, pero que aún requiere ciertos ajustes o mejoras en términos de eficiencia o equidad en la asignación de recursos.

El nivel 2, con 3 respuestas (21,4 %), muestra que existen puntos específicos donde los directivos reconocen márgenes de mejora. Estas respuestas podrían estar relacionadas con la conciliación efectiva de las necesidades presupuestarias entre estamentos, la articulación de alianzas externas o la implementación de programas de apoyo según las prioridades pedagógicas.

No se registran respuestas en el nivel 1, lo cual es un dato positivo, ya que indica que el equipo directivo no percibe debilidades estructurales graves en esta dimensión. Desde su perspectiva, los procesos están claramente definidos, formalizados y alineados con los estándares normativos del sistema educativo.

En conjunto, los resultados muestran que la visión directiva sobre la gestión del recurso humano es altamente favorable, con una lectura institucional que reconoce el cumplimiento y la consolidación de prácticas clave para el funcionamiento administrativo y el soporte pedagógico de la escuela. No obstante, esta autovaloración optimista debe ser contrastada con la experiencia del estamento docente, para asegurar que los procesos percibidos como consolidados desde la gestión se traduzcan efectivamente en acompañamiento, participación y desarrollo profesional continuo (Perrenoud, 1999; Bolívar, 2006).

#### **8.3.1.3 Síntesis comparativa**

La dimensión Gestión del Recurso Humano aborda los procesos institucionales que inciden en la conformación, desempeño y desarrollo del equipo profesional del establecimiento. Desde una perspectiva pedagógica, esta dimensión es clave para fortalecer una cultura organizacional centrada en la mejora continua, el compromiso profesional y la sostenibilidad del proyecto educativo (Bolívar, 2006; MINEDUC, 2015).

Los resultados muestran una diferencia significativa entre la percepción del estamento docente y la del equipo directivo.

Desde la mirada docente, el 51 % de las respuestas se ubica en el nivel 3, lo que indica que la mayoría percibe prácticas institucionales sistemáticas y con objetivos claros en esta área. Además, un 22,5 % se sitúa en el nivel 4, lo que revela la existencia de procesos evaluados y en mejora, tales como la retroalimentación técnica, las oportunidades de desarrollo profesional o la gestión ordenada del personal. Esta autovaloración da cuenta de un equipo docente que reconoce acciones de acompañamiento y planificación profesional en su quehacer.

En contraste, la visión directiva muestra un predominio en los niveles más altos, con un 42,8 % de respuestas en el nivel 4 y un 35,7 % en el nivel 3. Esto sugiere una percepción optimista sobre la consolidación de esta dimensión, con una valoración especialmente positiva de aspectos como la ejecución presupuestaria, el cumplimiento normativo y la planificación de recursos humanos en función del PEI. Solo un 21,4 % de las respuestas directivas se concentra en el nivel 2, y no hay presencia en el nivel 1.

Esta inversión de tendencia —donde los directivos valoran más positivamente que los docentes— podría explicarse por una visión más técnica de los procesos, centrada en la formalidad administrativa más que en la experiencia cotidiana del acompañamiento y la participación. Como señala Perrenoud (1999), la gestión del recurso humano no debe entenderse sólo como cumplimiento de funciones, sino como oportunidad de formación, colaboración y liderazgo compartido.

A continuación, se presenta una tabla que resume comparativamente las respuestas:

**Tabla 4.**

*Resumen de Respuestas*

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<b>Docentes</b>	7	13	25	11
<b>Directivos</b>	0	3	5	6

*Fuente: Elaboración propia*

Esta comparación evidencia que, aunque ambas partes reconocen avances, los docentes identifican una mayor diversidad en el nivel de consolidación, mientras que los directivos tienden a ubicar la gestión en los niveles más altos. Esta brecha sugiere la necesidad de alinear visiones, fortalecer el acompañamiento pedagógico

y promover instancias participativas en la toma de decisiones sobre desarrollo profesional.

En resumen, la dimensión Gestión del Recurso Humano se presenta como un área en desarrollo, con bases sólidas, pero con desafíos relacionados con la articulación entre liderazgo, acompañamiento técnico y participación del equipo docente. Lograr dicha articulación será clave para avanzar hacia una cultura organizacional coherente, profesionalizada y centrada en el aprendizaje.

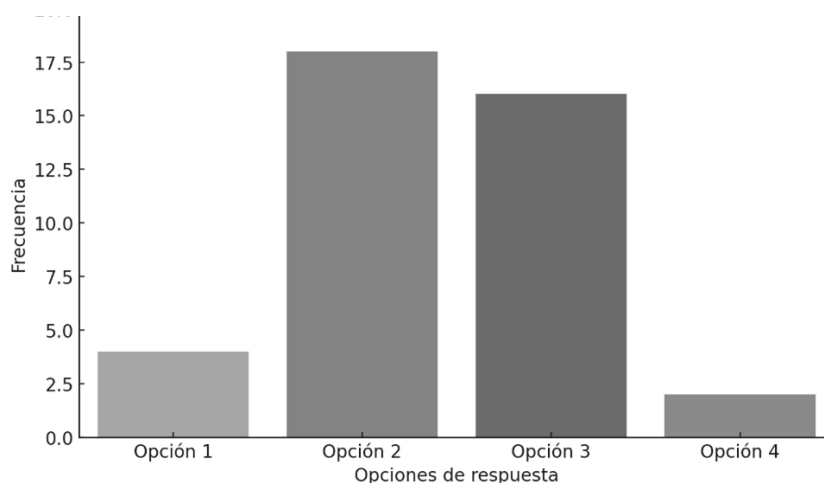
### **8.3.2 Dimensión: Gestión de recursos educativos**

Se analiza en esta dimensión la disponibilidad, organización y uso de recursos materiales, didácticos y tecnológicos puestos al servicio del aprendizaje. Desde una perspectiva institucional, se considera que los recursos deben ser gestionados estratégicamente para garantizar condiciones equitativas y efectivas para la enseñanza, como lo plantea el MINEDUC (2015) y Bush (2011) en su visión de una gestión educativa orientada al aprendizaje.

#### **8.3.2.1 Resultados docentes**

##### **Figura 14**

*Distribución Consolidada de Respuestas Dimensión Gestión de Recursos educativos (Docentes)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico 14, la mayoría de las respuestas se concentra en el nivel 2, con 18 menciones, lo que representa el 45 % del total. Esta concentración evidencia que los docentes perciben que el establecimiento cuenta con recursos básicos, pero que su disponibilidad, funcionamiento o pertinencia es aún limitada o insuficientemente gestionada. Esta percepción podría estar asociada a la falta de materiales actualizados, deficiencias en infraestructura o una distribución poco eficiente de los recursos existentes.

El nivel 3, con 15 respuestas (37,5 %), muestra que una parte significativa del profesorado reconoce esfuerzos institucionales por sistematizar y organizar los recursos educativos, como la existencia de una biblioteca funcional, recursos TIC o instrumentos de control de inventario. No obstante, la baja presencia en el nivel 4 sugiere que estos recursos aún no se articulan de forma estratégica al proyecto pedagógico ni se someten a procesos permanentes de evaluación y mejora.

El nivel 4, con solo 2 respuestas (5 %), señala una percepción muy limitada de consolidación en esta dimensión, lo que revela que los docentes no identifican mecanismos robustos ni sistemáticos de perfeccionamiento en la gestión de los recursos. Este dato sugiere un desafío institucional importante, especialmente en contextos donde los recursos materiales son un soporte clave para la implementación del currículo por competencias.

El nivel 1, con 4 respuestas (10 %), también está presente, lo cual indica que algunos docentes identifican vacíos importantes en esta área, como espacios inadecuados, falta de recursos didácticos pertinentes o escasa incorporación de tecnologías al aula.

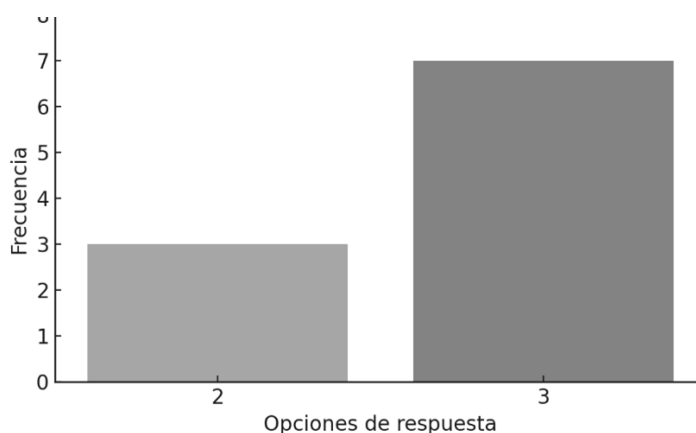
En conjunto, la dimensión Gestión de Recursos Educativos es percibida por los docentes como un área en desarrollo incipiente, donde existen recursos y acciones mínimas instaladas, pero aún sin una gestión estratégica ni alineada plenamente con las necesidades pedagógicas del establecimiento. Esto representa

un punto crítico que limita la efectividad de las demás dimensiones evaluadas y requiere atención prioritaria en las propuestas de mejora institucional.

### 8.3.2.2 Resultados Directivos

**Figura 15**

*Distribución Consolidada de Respuestas Dimensión Gestión de Recursos educativos (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico, la mayoría de las respuestas del equipo directivo se concentran en el nivel 3 (7 respuestas, 70 %), lo que indica que, desde su perspectiva, el establecimiento cuenta con recursos suficientes y que estos son gestionados de manera sistemática y funcional. Esto refleja una valoración institucional positiva respecto al funcionamiento de espacios como la biblioteca, los recursos tecnológicos o los sistemas de inventario y mantención.

El nivel 2, con 3 respuestas (30 %), muestra que aún hay aspectos percibidos como no del todo estructurados o que requieren mayor planificación y mejora, tales como la disponibilidad de recursos didácticos en todos los niveles, o la efectividad del sistema de reposición y uso de las TIC. Estas respuestas pueden reflejar dificultades en la actualización de materiales, mantenimiento de equipos o coordinación interna para asegurar su uso pedagógico eficaz.

Es significativo que no se registren respuestas en los niveles 1 ni 4. Esto implica, por un lado, que los directivos no consideran que existan falencias graves en esta dimensión, pero por otro, tampoco perciben una consolidación plena, evaluada y perfeccionada de los procesos de gestión de recursos. Esto ubica a la institución en una zona intermedia de desarrollo, con fortalezas funcionales, pero sin mecanismos de mejora continua consolidados.

En resumen, la visión directiva valora positivamente la gestión de los recursos educativos, pero reconoce que aún existen márgenes de mejora en su articulación pedagógica, actualización tecnológica y cobertura transversal. Este diagnóstico es coherente con un enfoque de gestión que se encuentra en tránsito desde lo operativo hacia lo estratégico, y que necesita vincular más estrechamente la infraestructura disponible con los objetivos formativos del establecimiento.

### **8.3.2.3 Síntesis comparativa**

La dimensión Gestión de Recursos Educativos considera la disponibilidad, organización y uso de recursos materiales, tecnológicos y didácticos en función del aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Desde el enfoque de Formación Basada en Competencias, esta dimensión no se limita al acceso físico a los recursos, sino que exige una gestión pedagógica orientada a su pertinencia, equidad y articulación con los propósitos formativos del proyecto institucional (MINEDUC, 2019; Bush, 2011).

Los resultados muestran diferencias relevantes entre la percepción del estamento docente y la del equipo directivo.

Desde la mirada docente, la mayoría de las respuestas se concentra en el nivel 2 (45 %), lo que indica una percepción general de disponibilidad limitada o parcialmente adecuada de los recursos. A esto se suman 15 respuestas (37,5 %) en el nivel 3, lo que sugiere que existen esfuerzos institucionales por mantener un nivel básico de funcionamiento en bibliotecas, TIC o materiales didácticos. Sin embargo, la baja presencia en el nivel 4 (5 %) y la existencia de respuestas en el nivel 1 (10 %) reflejan un malestar o debilidad percibida en cuanto a la equidad, actualización o cobertura de estos recursos.

En contraste, la visión directiva muestra una distribución más acotada: el 70 % de sus respuestas se sitúa en el nivel 3 y el 30 % restante en el nivel 2, sin registros en los niveles extremos. Esto sugiere una percepción institucional más estable y positiva respecto al funcionamiento de esta dimensión. Para los directivos, los recursos están disponibles y gestionados con sistematicidad, aunque aún con márgenes de mejora. La ausencia de respuestas en el nivel 4 también indica que no se perciben procesos plenamente consolidados ni articulados a la mejora continua.

A continuación, se presenta la tabla comparativa:

**Tabla 5.**

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<b>Docentes</b>	4	18	15	2
<b>Directivos</b>	0	3	7	0

Fuente: Elaboración propia

Este contraste permite concluir que, aunque ambos estamentos coinciden en ubicar la gestión de los recursos educativos en una etapa intermedia de desarrollo, los docentes advierten una mayor diversidad de situaciones, incluyendo casos críticos de escasez o inadecuación. Por su parte, los directivos presentan una visión más uniforme y favorable, aunque reconocen que no se ha alcanzado un nivel de excelencia ni consolidación.

En resumen, esta dimensión aparece como un punto de tensión institucional, donde la percepción sobre la disponibilidad y gestión de los recursos no es plenamente compartida. Esto sugiere la necesidad de fortalecer el diagnóstico interno, mejorar la articulación entre recursos y currículo, y garantizar mecanismos efectivos de evaluación, mantención y renovación de los recursos educativos.

#### **8.3.2.4 Síntesis del área de Gestión de Recursos.**

El área de Gestión de Recursos contempla el uso estratégico de los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos disponibles en la institución para apoyar la implementación del currículo, el bienestar de los estudiantes y el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional. Desde el enfoque de Formación Basada en Competencias, esta área debe garantizar condiciones organizacionales que favorezcan el aprendizaje profundo, la inclusión y la mejora continua (Bush, 2011; MINEDUC, 2015).

El análisis de las dos dimensiones que la componen, Gestión del Recurso Humano y Gestión de Recursos Educativos, muestra una institucionalidad en desarrollo, con aspectos valorados por ambos estamentos, pero también con brechas perceptivas y desafíos críticos en su articulación estratégica.

En la Gestión del Recurso Humano, los resultados muestran una percepción positiva por parte de los directivos, quienes concentran sus respuestas en los niveles 3 y 4, lo que evidencia una valoración favorable sobre el cumplimiento normativo, la planificación de dotación y la ejecución presupuestaria. En cambio, los docentes sitúan mayoritariamente su percepción en el nivel 3, aunque con una distribución más heterogénea que evidencia tensiones en torno a la participación, el acompañamiento profesional y las oportunidades de desarrollo.

Esta diferencia sugiere que, desde la gestión institucional, se privilegia una mirada técnico-administrativa del recurso humano, mientras que desde el ejercicio pedagógico se demandan condiciones más profundas de colaboración, apoyo y profesionalización. Tal como advierte Bolívar (2006), una gestión efectiva del personal educativo requiere no sólo orden y control, sino también reconocimiento, formación continua y liderazgo compartido.

En la dimensión Gestión de Recursos Educativos, los docentes expresan una alta concentración de respuestas en el nivel 2, lo que refleja una percepción crítica sobre la disponibilidad, calidad o pertinencia de los recursos para la enseñanza. Los directivos, en cambio, sitúan sus respuestas en el nivel 3, lo que indica que valoran

positivamente la organización y uso funcional de los recursos, pero sin considerar que se haya alcanzado un nivel de consolidación o mejora sistemática.

Esta brecha es significativa, ya que revela que los recursos —si bien disponibles— no siempre responden a las necesidades reales del aula ni están plenamente articulados con el proyecto pedagógico. Además, se detecta una baja presencia de mecanismos de evaluación, reposición y actualización de los materiales educativos, así como escasas oportunidades de participación docente en su priorización.

En conjunto, los resultados permiten identificar tres puntos críticos clave que deben ser abordados para fortalecer esta área:

**Desarticulación entre visión técnica y experiencia pedagógica:** La brecha entre la percepción directiva y docente refleja una falta de diálogo y alineación respecto a las necesidades, prioridades y expectativas en torno al uso de recursos humanos y materiales.

**Débil vinculación entre recursos y currículo:** La gestión de los recursos no siempre responde a los fines formativos del PEI ni se alinea con las estrategias metodológicas del aula. Esto limita su impacto en el aprendizaje y en la equidad de oportunidades.

**Ausencia de mecanismos de evaluación y mejora continua:** Se evidencian carencias en cuanto a la evaluación sistemática de la pertinencia, suficiencia y uso pedagógico de los recursos disponibles, lo que impide avanzar hacia una gestión más estratégica y transformadora.

Estas debilidades ofrecen una base clara para el diseño de propuestas de mejora en el apartado ocho, orientadas a consolidar una gestión de recursos más colaborativa, situada y pedagógicamente pertinente, en sintonía con un enfoque de competencias y con una mirada inclusiva del desarrollo institucional.

## **8.4 Área: Liderazgo Pedagógico**

El área de Liderazgo Pedagógico aborda la capacidad de los equipos directivos para orientar, coordinar y movilizar los procesos institucionales en función de la mejora educativa. Desde un enfoque por competencias, este liderazgo debe ser pedagógico antes que administrativo, centrado en el aprendizaje, el acompañamiento profesional y la construcción de una visión compartida del proyecto educativo (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015). En el instrumento aplicado a docentes y directivos, el liderazgo pedagógico se subdividió en cuatro dimensiones, las cuales serán analizadas a continuación. Comenzamos con la dimensión Establecer dirección.

### **8.4.1 Dimensión: Establecer dirección**

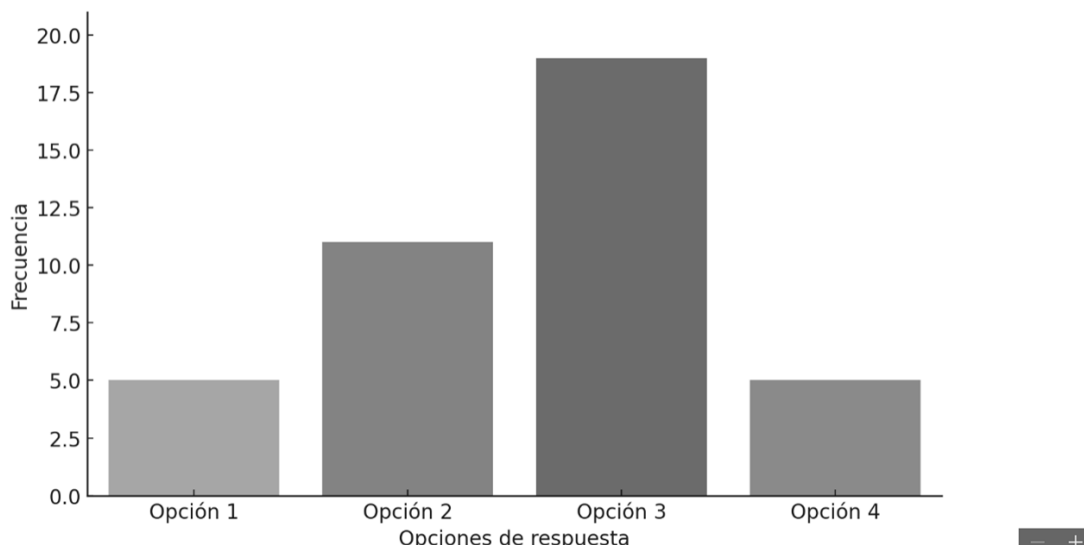
La dimensión Establecer Dirección evalúa el grado en que el equipo directivo es capaz de construir y comunicar una visión compartida que oriente la acción pedagógica y organizacional. Esta dimensión es considerada un pilar del liderazgo pedagógico, ya que define los propósitos institucionales, articula metas comunes y moviliza a la comunidad escolar en torno a objetivos claros y pertinentes (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015).

#### **8.4.1.1 Resultados docentes**

Esta sección presenta los resultados obtenidos desde la perspectiva del profesorado, permitiendo conocer su nivel de conocimiento, alineación y compromiso con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo.

**Figura 16**

*Distribución Consolidada de Respuestas Dimensión Establecer Dirección (Docentes)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en la gráfica 15, la mayor parte de las respuestas se concentra en el nivel 3, con 19 menciones (47,5 %), lo que evidencia que los docentes perciben una dirección institucional clara, con acciones planificadas, metas definidas y procesos participativos en desarrollo. Esta valoración sugiere que el equipo directivo cumple una función orientadora, generando estructuras que permiten alinear esfuerzos en torno a los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El nivel 2, con 11 respuestas (27,5 %), revela que una proporción significativa del profesorado identifica prácticas de liderazgo aún no plenamente sistematizadas o poco visibles. Esto puede estar asociado a debilidades en los canales de comunicación, en la difusión de metas o en la incorporación efectiva de la comunidad educativa en los procesos de planificación.

El nivel 4, con 5 respuestas (12,5 %), indica que algunos docentes reconocen una dirección institucional consolidada, con mecanismos de evaluación y ajuste permanente de las metas. Esto puede estar vinculado a prácticas de liderazgo distributivo, monitoreo del avance institucional y coordinación efectiva con sostenedores u otros actores clave.

En contraste, la presencia del nivel 1 con 5 respuestas (12,5 %) refleja que una parte del profesorado percibe una débil definición de la dirección institucional, lo que podría responder a falta de coherencia entre el discurso y la práctica, escasa claridad en las prioridades o limitaciones en la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones estratégicas.

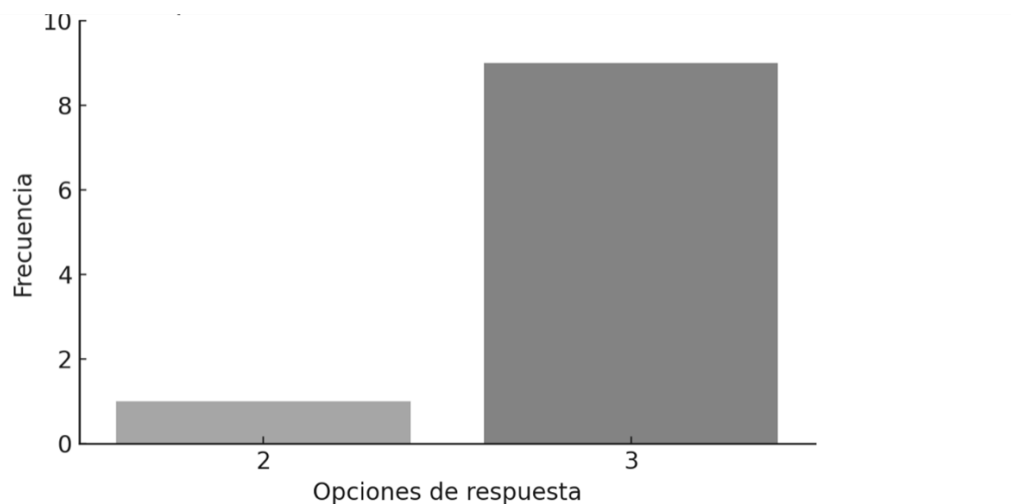
En conjunto, los resultados posicionan esta dimensión como una fortaleza emergente, donde existe una base directiva que orienta el quehacer institucional, pero que aún debe fortalecerse en términos de participación efectiva, difusión de metas y coherencia estratégica. La claridad en la dirección no solo es una condición para el liderazgo efectivo, sino también un factor clave para construir sentido, compromiso y alineación institucional.

#### **8.4.1.2 Resultados directivos**

La dimensión Establecer Dirección evalúa la capacidad del equipo directivo para construir, comunicar y sostener una visión estratégica compartida, alineada con el mejoramiento de los aprendizajes, la inclusión y los valores del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Desde el enfoque de liderazgo transformacional y pedagógico, esta función constituye un eje articulador que otorga sentido a la acción educativa (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015).

**Figura 17**

*Distribución Consolidada de Respuestas Dimensión Establecer Dirección (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa, la percepción del equipo directivo se concentra casi exclusivamente en el nivel 3, con 9 respuestas (90 %), lo que sugiere una valoración ampliamente favorable de las acciones institucionales orientadas a establecer dirección. Esto implica que los directivos consideran que la planificación, difusión de metas, evaluación de avances y coordinación con el sostenedor se desarrollan con sistematicidad y claridad de propósito.

La única respuesta en el nivel 2 (10 %) aparece en relación con la difusión o comunicación de objetivos institucionales, lo cual podría indicar una autocrítica puntual sobre la necesidad de fortalecer canales de participación o estrategias de comunicación interna con los distintos estamentos de la comunidad educativa.

La ausencia de respuestas tanto en el nivel 1 como en el nivel 4 resulta significativa: no se perciben debilidades estructurales, pero tampoco se visualizan procesos plenamente consolidados, evaluados o sujetos a mejora continua. Esto

refleja que, desde la mirada institucional, la dirección estratégica está bien posicionada, pero aún con oportunidades para perfeccionar su impacto colectivo.

En conjunto, el equipo directivo se reconoce en una posición sólida y en etapa de consolidación en esta dimensión, lo que refuerza la idea de un liderazgo técnico-pedagógico activo. No obstante, el hecho de que no se sitúen en el nivel más alto sugiere conciencia sobre la necesidad de avanzar hacia una visión más distributiva, sostenida por procesos de evaluación permanente, mayor participación de los equipos docentes y fortalecimiento del liderazgo compartido.

#### **8.4.1.3 Síntesis comparativa**

La dimensión Establecer Dirección representa el componente estratégico del liderazgo pedagógico, centrado en la capacidad de los equipos directivos para construir, comunicar y sostener una percepción directiva clara, participativa y orientada a la mejora de los aprendizajes. Desde el enfoque propuesto por Leithwood et al. (2006), esta dimensión implica alinear las metas del proyecto educativo con acciones concretas, comprometer a la comunidad escolar con esas metas y promover una cultura de altas expectativas compartidas.

Los resultados muestran coincidencias generales, pero también diferencias relevantes en el nivel de percepción entre el estamento docente y el equipo directivo.

Desde la mirada docente, el 47,5 % de las respuestas se concentra en el nivel 3, lo que indica que una parte importante del profesorado percibe una dirección institucional clara y coherente. Sin embargo, el 27,5 % se ubica en el nivel 2 y un 12,5 % en el nivel 1, lo que sugiere que aún persisten experiencias de escasa participación, débil comunicación de metas o falta de alineación estratégica en algunos niveles de la organización. La presencia de un 12,5 % en el nivel 4 refleja que existen casos en que se reconoce un liderazgo más consolidado y evaluado.

En contraste, la visión directiva está fuertemente concentrada en el nivel 3 (90 %), sin presencia en los extremos, y sólo una respuesta en el nivel 2. Esto

sugiere una percepción altamente positiva respecto de su propia capacidad para establecer dirección, traducir objetivos en planes, coordinar con el sostenedor y movilizar a la comunidad educativa. No obstante, la ausencia de respuestas en el nivel 4 indica que reconocen que aún no alcanzan un liderazgo completamente consolidado ni sujeto a mecanismos de evaluación sistemática

**Tabla 6.**

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<b>Docentes</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>5</b>
<b>Directivos</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>0</b>

Fuente: Elaboración propia

Esta comparación sugiere que, aunque ambos estamentos coinciden en valorar la existencia de una dirección institucional clara, los docentes expresan una experiencia más diversa y matizada, con mayor presencia de niveles bajos y altos, mientras que los directivos tienden a ubicarse en una zona intermedia y estable. Esta diferencia puede deberse a una brecha entre la intención estratégica y su percepción en la práctica cotidiana, lo que refuerza la necesidad de fortalecer los canales de comunicación, los espacios participativos y la evaluación de procesos de liderazgo.

En resumen, la dimensión Establecer Dirección se presenta como una fortaleza en desarrollo, donde existe una base estratégica instalada, pero que aún requiere avanzar hacia una mayor participación docente, mejor difusión de metas institucionales y la consolidación de una cultura de mejora continua en torno al liderazgo escolar.

### 8.4.2 Dimensión: Rediseño de la organización

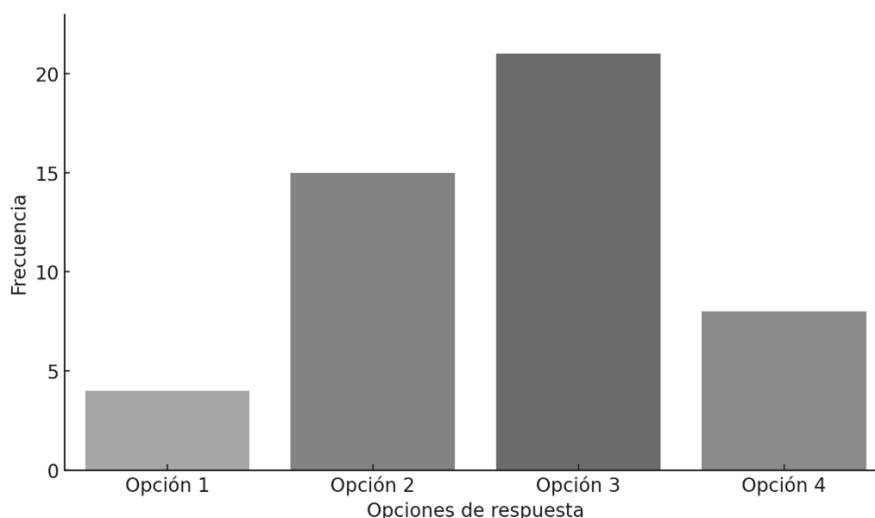
La dimensión Rediseñar la Organización se refiere a la capacidad del equipo directivo para estructurar condiciones institucionales que favorezcan la participación, la convivencia, la colaboración interna y los vínculos con las familias. Desde un enfoque de liderazgo pedagógico, esta dimensión busca reorganizar la estructura escolar para alinearla con los propósitos formativos, promoviendo la inclusión, el diálogo y una gestión centrada en el aprendizaje (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015).

#### 8.4.2.1 Resultados docentes

A continuación, se presentan los resultados que permiten analizar cómo los docentes valoran la distribución de responsabilidades, la participación en la toma de decisiones y la existencia de espacios institucionales que respalden el desarrollo pedagógico y la convivencia escolar.

#### Figura 18

*Distribución Consolidada de Respuestas Dimensión Rediseño de la Organización (Docentes)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico consolidado, la mayoría de las respuestas docentes se ubica en el nivel 3, con 21 menciones, lo que representa el 43,7 % del total. Esta tendencia sugiere que los docentes reconocen la existencia de prácticas institucionales claras y sistemáticas orientadas a fortalecer la convivencia escolar, facilitar la participación de los actores y mantener una comunicación funcional con las familias.

El nivel 2, con 15 respuestas (31,2 %), indica que aún se perciben debilidades en ciertos aspectos de esta reorganización institucional. Estas podrían estar relacionadas con limitaciones en los espacios formales de colaboración, en la gestión del clima escolar o en la aplicación efectiva de normas y protocolos. Esta percepción señala que, si bien hay esfuerzos visibles, estos no siempre logran una implementación consistente o suficientemente articulada.

El nivel 4, con 8 respuestas (16,6 %), da cuenta de que algunos docentes valoran positivamente los avances institucionales hacia una cultura organizacional inclusiva, transparente y participativa. Estas respuestas sugieren que en ciertas áreas o equipos ya existen prácticas consolidadas que promueven altos niveles de implicación, cohesión y corresponsabilidad.

En menor medida, el nivel 1 aparece con 4 respuestas (8,3 %), lo que indica que una parte del profesorado percibe falencias relevantes en la generación de condiciones organizacionales adecuadas. Esto podría estar vinculado a una débil gestión del conflicto, a la escasa participación de los docentes en la toma de decisiones o a relaciones poco fluidas con las familias y apoderados.

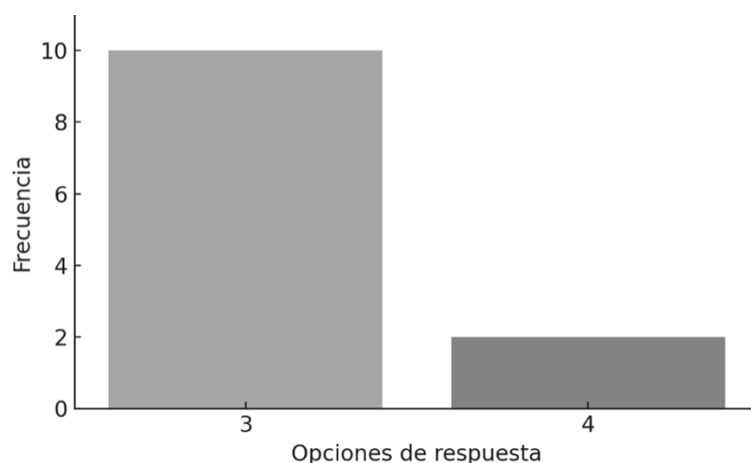
En conjunto, estos resultados permiten interpretar que la dimensión Rediseñar la Organización se encuentra en una etapa de fortalecimiento progresivo, con una base de prácticas instaladas, pero aún con importantes desafíos en términos de participación efectiva, liderazgo compartido, comunicación estratégica y mejora de la convivencia. Consolidar esta dimensión será clave para sostener una cultura escolar centrada en el aprendizaje, el respeto mutuo y la corresponsabilidad institucional.

#### 8.4.2.2 Resultados directivos

La dimensión Rediseñar la Organización evalúa la capacidad del equipo directivo para generar condiciones estructurales que favorezcan la inclusión, la participación, la sana convivencia y la colaboración entre los distintos actores de la comunidad educativa. Esta dimensión es clave para consolidar una cultura escolar democrática y orientada al aprendizaje compartido (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015).

**Figura 19.**

*Distribución Consolidad de Respuestas - Rediseño de la Organización (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico, el 83,3 % de las respuestas se concentra en el nivel 3 (10 respuestas), lo que indica que los directivos perciben que han instalado prácticas sistemáticas que permiten sostener un clima organizacional positivo. Desde su perspectiva, se han promovido instancias de participación, articulando normas de convivencia formativas y desarrollando vínculos activos con los padres y apoderados.

El nivel 4, con 2 respuestas (16,7 %), sugiere que algunos procesos son evaluados como consolidados y en mejora permanente. Estas respuestas podrían estar asociadas a iniciativas exitosas de comunicación con las familias, anticipación

y mediación de conflictos o consolidación de una cultura colaborativa entre equipos docentes.

No se registran respuestas en los niveles 1 ni 2, lo que indica que el equipo directivo no percibe debilidades estructurales ni falencias significativas en esta dimensión. Esta ausencia de respuestas en los extremos negativos refuerza la visión de una organización en funcionamiento efectivo, aunque aún en fase de consolidación en algunos aspectos.

En conjunto, los resultados reflejan una autopercepción institucional sólida respecto a las condiciones organizacionales existentes para favorecer el aprendizaje y la convivencia. Sin embargo, la escasa presencia en el nivel más alto también pone de relieve que aún existe espacio para perfeccionar mecanismos de evaluación, formalización y retroalimentación de estas prácticas.

Este análisis sugiere que la dirección ha logrado estructurar un entorno favorable, pero debe avanzar hacia una gestión más reflexiva y con mayor participación activa del cuerpo docente y la comunidad, para que el rediseño organizacional no solo se sostenga, sino también se proyecte como una mejora continua y compartida.

#### **8.4.2.3 Síntesis comparativa**

La dimensión Rediseñar la Organización examina la capacidad del equipo directivo para generar condiciones organizacionales que favorezcan la participación, la colaboración, la convivencia positiva y el vínculo con las familias. Desde el enfoque de liderazgo pedagógico, esto implica alinear la estructura institucional con los principios de equidad, inclusión y corresponsabilidad formativa (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015).

Los resultados reflejan un diagnóstico compartido entre docentes y directivos, aunque con diferencias en los niveles extremos.

Desde la mirada docente, el nivel 3 concentra el 43,7 % de las respuestas, lo que evidencia que la mayoría reconoce acciones institucionales orientadas al fortalecimiento del clima organizacional. No obstante, el nivel 2 representa un 31,2

%, lo que revela percepciones de debilidad en aspectos como la colaboración efectiva o la gestión de conflictos. A esto se suman 8 respuestas en el nivel 4 (16,6 %) y 4 en el nivel 1 (8,3 %), lo que indica una alta dispersión en la experiencia del cuerpo docente.

En cambio, la visión directiva se concentra exclusivamente entre los niveles 3 (83,3 %) y 4 (16,6 %), sin presencia en los niveles bajos. Esta concentración refleja una autovaloración positiva del funcionamiento organizacional, con énfasis en la gestión de normas, la promoción del trabajo colaborativo y la relación con los apoderados. La escasa presencia en el nivel 4 sugiere que, aunque se perciben avances sólidos, aún no se alcanzan procesos completamente sistematizados y evaluados.

La siguiente tabla resume las respuestas:

**Tabla**

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<b>Docentes</b>	4	15	21	8
<b>Directivos</b>	0	0	10	2

Fuente: Elaboración propia

Esta comparación muestra que, aunque ambos estamentos coinciden en reconocer avances en la organización institucional, los docentes perciben mayores desigualdades en su implementación. Esto sugiere una brecha entre la estrategia directiva y su efecto en la práctica cotidiana, particularmente en lo que refiere a la participación efectiva y al acompañamiento del clima escolar.

En resumen, la dimensión Rediseñar la Organización se presenta como una fortaleza parcial, en consolidación, que requiere mayor sistematización, evaluación interna y retroalimentación horizontal. Será clave fortalecer los canales de

comunicación, ampliar los espacios de participación docente y promover una cultura organizacional más distribuida y coherente con los principios formativos del PEI.

### 8.4.3 Dimensión: Desarrollo del personal

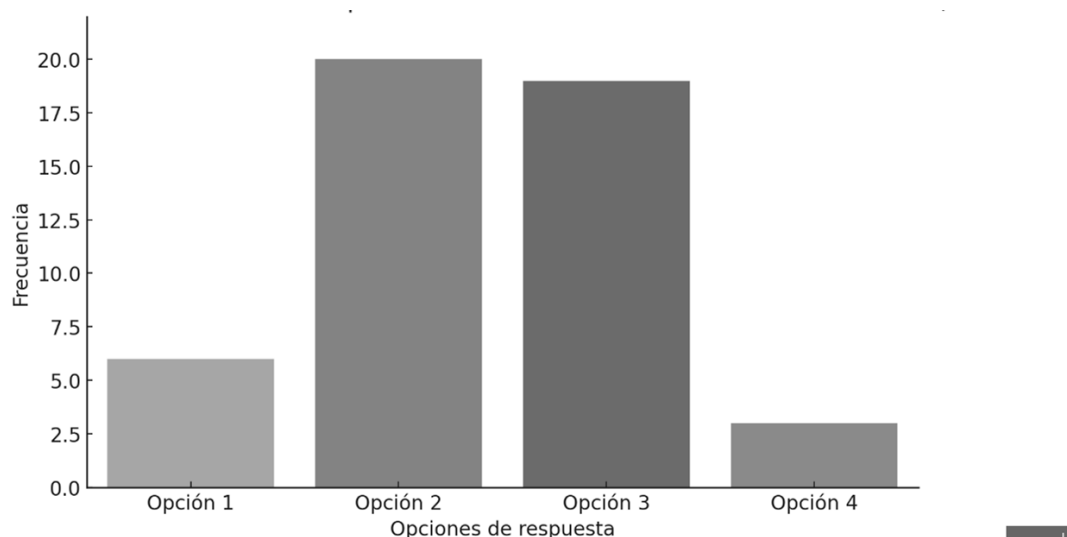
La dimensión Desarrollo del Personal se orienta a evaluar el compromiso del equipo directivo con el fortalecimiento profesional de los docentes y asistentes de la educación, a través de estrategias de inducción, acompañamiento, formación continua, reconocimiento y liderazgo distribuido. Esta dimensión es fundamental en un liderazgo pedagógico transformacional, que valora a los actores escolares como agentes clave del cambio y promueve comunidades profesionales de aprendizaje (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015).

#### 8.4.3.1 Resultados docentes

Esta sección presenta los resultados que permiten evaluar en qué medida el colegio promueve el crecimiento profesional de sus docentes, fomenta el liderazgo pedagógico y genera condiciones que favorezcan el aprendizaje entre pares y la consolidación de una comunidad profesional.

**Figura 20.**

*Distribución Consolidad de Respuestas -Dimensión Desarrollo del Personal (Docente)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico, las opciones 2 y 3 concentran la mayoría de las respuestas, con 20 y 19 menciones respectivamente, lo que indica que los docentes perciben un desarrollo profesional presente, aunque aún con importantes márgenes de mejora. Las respuestas de la opción 2 sugieren que si bien existen instancias de formación o apoyo profesional, estas pueden ser puntuales, poco sistemáticas o desvinculadas de las necesidades reales del equipo docente.

El nivel 3, por su parte, muestra una valoración positiva hacia acciones más estables y orientadas al fortalecimiento profesional, tales como espacios técnicos de trabajo, reconocimiento de capacidades o generación de condiciones para la mejora. Sin embargo, la escasa presencia de respuestas en el nivel 4 (sólo 3 menciones) evidencia que los docentes no perciben mecanismos consolidados de evaluación, retroalimentación o perfeccionamiento continuo del trabajo profesional.

El nivel 1, con 6 respuestas, refleja una percepción crítica en algunos casos, posiblemente vinculada a falta de acompañamiento efectivo, invisibilización del bienestar del personal o escasa proyección de liderazgo compartido.

Estos resultados permiten concluir que, desde la perspectiva docente, la dimensión Desarrollo del Personal se encuentra en una fase intermedia, con acciones instaladas, pero aún no completamente articuladas a un proyecto de mejora sostenida. Existe una valoración positiva de ciertas prácticas institucionales, pero también una percepción clara de que la formación y el reconocimiento requieren mayor sistematización, pertinencia y continuidad.

En este sentido, avanzar hacia una cultura de liderazgo pedagógico implica transitar desde acciones fragmentadas hacia estrategias integradas de desarrollo profesional, donde se promueva el trabajo colaborativo, se reconozca el aporte de todos los actores, y se generen condiciones reales para la innovación y la mejora continua.

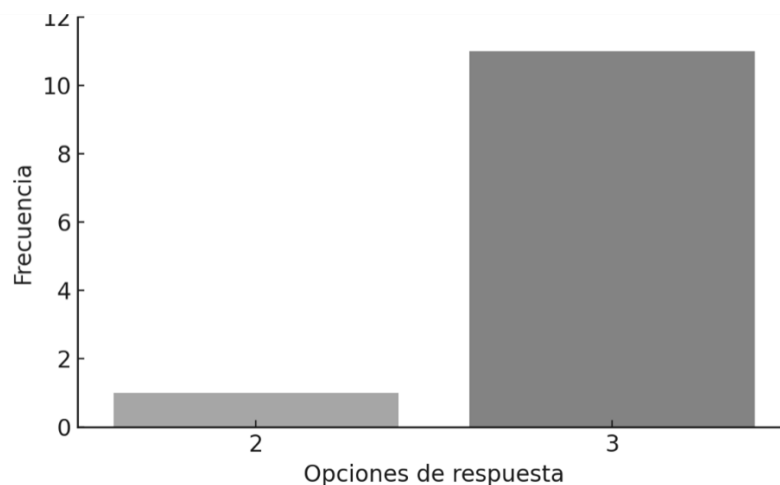
#### **8.4.3.2 Resultados directivos**

A continuación, se presentan los resultados que permiten analizar cómo los líderes institucionales valoran las acciones de inducción, formación continua,

acompañamiento pedagógico y generación de espacios de reconocimiento y liderazgo dentro del establecimiento.

**Figura 21.**

*Distribución Consolidad de Respuestas -Dimensión Desarrollo del Personal (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico, el 91,7 % de las respuestas del equipo directivo se concentra en el nivel 3, lo que evidencia una percepción institucional positiva respecto a la existencia de prácticas estables, planificadas y orientadas al fortalecimiento profesional del cuerpo docente y asistentes de la educación. Esta visión sugiere que, desde la conducción escolar, se percibe que existen condiciones para promover el desarrollo del personal mediante reuniones técnicas, oportunidades formativas y valoración del bienestar.

La única respuesta en el nivel 2 (8,3 %) podría reflejar una mirada autocrítica en torno a aspectos aún por sistematizar, como la pertinencia de la formación o el reconocimiento de logros individuales. No se registran respuestas en los niveles 1 ni 4, lo cual implica, por un lado, que no se visualizan falencias graves; pero por otro, tampoco se considera que existan mecanismos completamente consolidados ni estrategias de mejora continua plenamente implementadas.

En conjunto, el análisis permite interpretar que el equipo directivo reconoce un nivel sólido de desarrollo institucional en esta dimensión, pero aún en etapa de consolidación. Esta percepción refuerza la necesidad de avanzar hacia una evaluación más sistemática del impacto de las acciones de desarrollo profesional, así como hacia una mayor personalización de las estrategias en función de las trayectorias, necesidades y expectativas del equipo educativo.

#### **8.4.3.3 Síntesis comparativa**

La dimensión Desarrollo del Personal analiza la capacidad institucional de generar condiciones y estrategias sostenidas para fortalecer las competencias del equipo docente y asistentes de la educación. Desde el enfoque de liderazgo pedagógico, esta dimensión está directamente vinculada con la consolidación de comunidades de aprendizaje profesional, el reconocimiento del trabajo colectivo y el impulso de liderazgos emergentes (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015).

Los resultados revelan una marcada diferencia en la percepción entre docentes y directivos, especialmente en los niveles extremos de la escala.

Desde la mirada docente, las respuestas se distribuyen principalmente entre los niveles 2 y 3, con 20 y 19 menciones respectivamente. Esto refleja que los docentes reconocen ciertas acciones de desarrollo profesional, pero perciben que estas aún no son suficientemente sistemáticas, pertinentes o continuas. La presencia de 6 respuestas en el nivel 1 indica que algunos actores consideran insuficiente el acompañamiento, el reconocimiento o el apoyo a sus trayectorias profesionales. Solo 3 respuestas se sitúan en el nivel 4, lo que sugiere una limitada percepción de procesos consolidados y evaluados.

En contraste, la visión directiva es mucho más homogénea: 91,7 % de las respuestas se ubican en el nivel 3 y una sola respuesta en el nivel 2, sin presencia en los niveles 1 ni 4. Esta percepción indica que los equipos directivos consideran que existen acciones consistentes de apoyo profesional, pero reconocen implícitamente que aún no alcanzan niveles de excelencia o mejora continua.

Esta diferencia evidencia una brecha importante entre lo que se planifica y lo que se vive en el aula, lo que podría deberse a la falta de mecanismos efectivos de retroalimentación, participación en la toma de decisiones sobre formación, o desconexión entre las acciones directivas y las necesidades reales del profesorado.

En resumen, esta dimensión representa una fortaleza incipiente en la institución, con estructuras básicas instaladas pero que requieren consolidarse como un verdadero sistema de desarrollo profesional continuo, contextualizado y con sentido compartido. Para ello, será clave transitar hacia prácticas de liderazgo distribuido, reconocimiento efectivo y planificación formativa más participativa y estratégica

#### **8.5.4.4 Dimensión: Gestión de la instrucción**

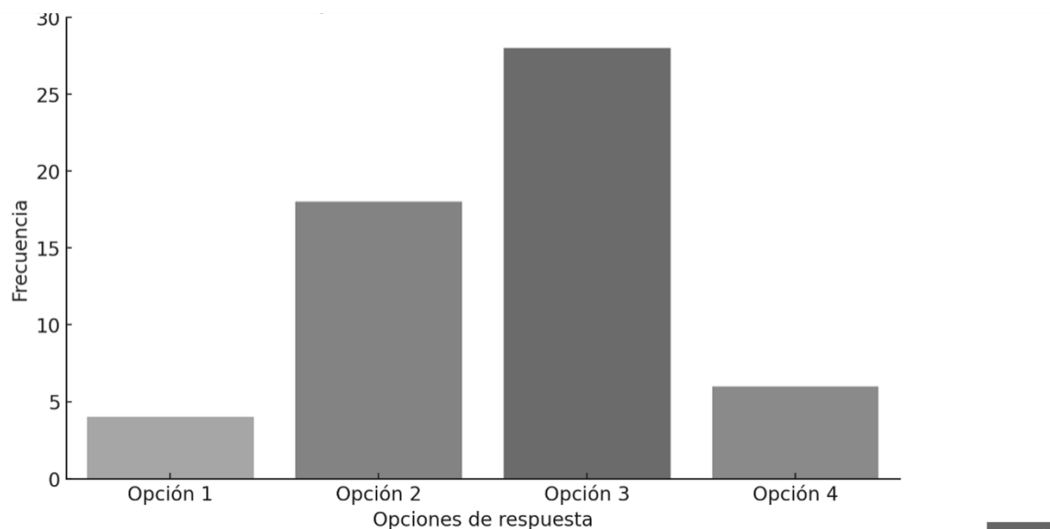
La dimensión Gestión de la Instrucción se refiere a la capacidad del equipo directivo para guiar, supervisar y retroalimentar los procesos pedagógicos, asegurando que las prácticas docentes estén alineadas con los objetivos de aprendizaje, el currículo nacional y las necesidades de los estudiantes. Desde el liderazgo pedagógico, esta dimensión es clave para lograr una enseñanza efectiva y sostenida, ya que implica acompañamiento técnico, monitoreo curricular y decisiones estratégicas para optimizar los resultados de aprendizaje (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015).

#### **8.4.4.1 Resultados docentes**

Los resultados presentados a continuación reflejan cómo el profesorado valora la coherencia entre currículo, prácticas evaluativas y liderazgo pedagógico, así como la existencia de espacios formativos y mecanismos de retroalimentación sistemática para mejorar la enseñanza.

**Figura 22.**

*Distribución Consolidada de Respuestas -Dimensión Gestión de la Instrucción (Docente)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se observa en el gráfico 21, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el nivel 3, con 28 menciones, lo que representa una clara tendencia del profesorado a valorar positivamente las acciones institucionales orientadas a apoyar y organizar el trabajo pedagógico. Esta percepción sugiere que el equipo directivo está presente en los procesos pedagógicos, promoviendo prácticas de observación, monitoreo, retroalimentación y asignación coherente de responsabilidades docentes.

Sin embargo, el nivel 2 presenta 18 menciones, lo que indica que una parte significativa del profesorado percibe que estos procesos no siempre son sistemáticos, bien comunicados o ajustados a las realidades del aula. Esto puede reflejar una brecha entre las políticas institucionales y su implementación operativa, o una debilidad en la articulación entre los equipos técnicos y los equipos de aula.

Las 6 respuestas en el nivel 4 evidencian que algunos docentes reconocen instancias consolidadas de liderazgo instruccional, donde se promueve activamente

el aprendizaje profesional docente y se evalúan procesos para su mejora continua. Por el contrario, el nivel 1, con 4 respuestas, indica que ciertos actores consideran insuficiente el acompañamiento pedagógico, la articulación curricular o la coherencia en la asignación docente.

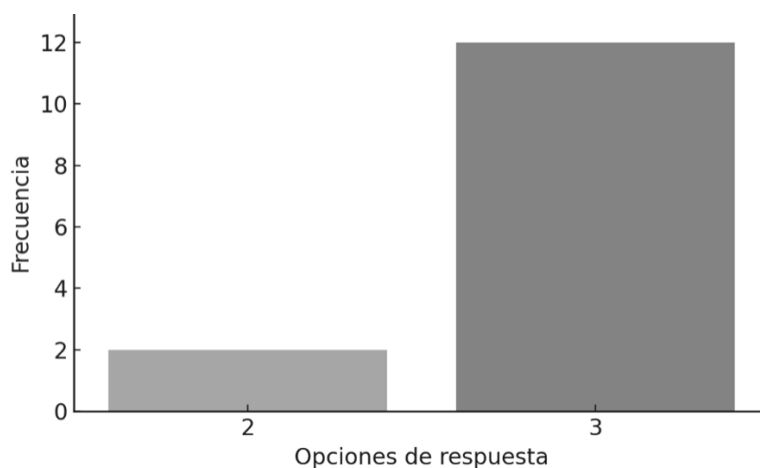
En conjunto, estos resultados muestran que la dimensión Gestión de la Instrucción es valorada positivamente pero aún en consolidación. Las prácticas están presentes, pero requieren mayor sistematización, monitoreo riguroso y apertura a la retroalimentación profesional. Para avanzar hacia un liderazgo instruccional robusto, será necesario fortalecer los espacios de trabajo técnico pedagógico, garantizar la coherencia curricular en todos los niveles, y promover un liderazgo más distribuido y colaborativo.

#### 8.4.4.2 Resultados directivos

A continuación, se presentan los resultados que dan cuenta de cómo los líderes escolares estiman la eficacia de las acciones institucionales destinadas a orientar, acompañar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el establecimiento.

**Figura 23.**

*Distribución Consolidad de Respuestas -Dimensión Gestión de la Instrucción. (Directivos)*



Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante Google Forms

Según se aprecia en el gráfico, 12 de las 14 respuestas (85,7 %) se concentran en el nivel 3, lo que indica que los directivos perciben que las acciones de liderazgo instruccional están instaladas de manera clara y sistemática. Desde esta visión, se estaría asegurando la articulación curricular, el monitoreo de aprendizajes, la asignación de funciones docentes según fortalezas, y el acompañamiento pedagógico efectivo.

La presencia de 2 respuestas en el nivel 2 (14,3 %) sugiere que hay ciertos aspectos aún en consolidación o que podrían no estar plenamente sistematizados, como la difusión de buenas prácticas o la retroalimentación formativa más frecuente. No se observan respuestas en los niveles 1 ni 4, lo que implica que no se perciben falencias estructurales graves, pero tampoco se consideran procesos completamente perfeccionados ni en mejora continua permanente.

En conjunto, la percepción directiva evidencia un liderazgo pedagógico activo y funcional, aunque aún con espacios para avanzar hacia una cultura más reflexiva y estratégica. Será fundamental en esta dimensión profundizar los mecanismos de evaluación del impacto de las decisiones instruccionales y abrir mayores espacios de participación docente en la construcción de lineamientos pedagógicos.

#### **8.4.4.3 Síntesis comparativa**

La dimensión Gestión de la Instrucción se orienta a evaluar en qué medida el equipo directivo lidera y retroalimenta los procesos pedagógicos, asegurando la articulación curricular, el monitoreo de aprendizajes y el acompañamiento a los docentes en sus prácticas de aula. Este componente del liderazgo pedagógico es central para garantizar el logro de aprendizajes significativos, equitativos y sostenidos en el tiempo (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015).

Los resultados muestran una alta coincidencia entre docentes y directivos en torno al reconocimiento de acciones sistemáticas, aunque con diferencias relevantes en la distribución de niveles extremos.

Desde la mirada docente, el nivel 3 concentra el 50 % de las respuestas (28 menciones), lo que indica una valoración positiva respecto al acompañamiento y

monitoreo pedagógico. Sin embargo, el nivel 2 alcanza un 32,1 % (18 menciones), lo que evidencia percepciones de debilidad en cuanto a la consistencia, seguimiento o pertinencia de las acciones directivas. Además, hay 6 menciones en el nivel 4, reflejando reconocimiento a prácticas avanzadas, y 4 respuestas en el nivel 1, que indican experiencias puntuales de falta de apoyo o desconexión con la gestión pedagógica.

Desde la perspectiva del equipo directivo, en cambio, la valoración es más homogénea: el 85,7 % de las respuestas (12 menciones) se ubican en el nivel 3, y solo 2 respuestas en el nivel 2, sin presencia en los niveles 1 ni 4. Esto sugiere una auto percepción estable y positiva del liderazgo instruccional, aunque sin reconocimiento explícito de excelencia ni de dificultades mayores.

#### **8. 4.4.4 Síntesis dimensión Liderazgo pedagógico.**

Esta área se analizó a través de cuatro dimensiones: Establecer Dirección, Rediseñar la Organización, Desarrollo del Personal y Gestión de la Instrucción. En todas ellas se evidencia una constante: las respuestas del equipo directivo se concentran de forma significativa en los niveles 3 y 4, mientras que las del profesorado se distribuyen de manera más amplia, incluyendo niveles 1 y 2.

Si bien esta diferencia puede interpretarse como señal de una planificación institucional clara y estructurada desde el liderazgo, también da cuenta de una brecha entre la percepción del equipo que diseña y dirige los procesos, y la de quienes los implementan en el aula. Esto resulta especialmente evidente en la dimensión Gestión de la Instrucción, que es una función central del liderazgo pedagógico. Allí, los directivos se evaluaron mayoritariamente en el nivel 3, sin reconocer deficiencias ni plenitud de consolidación, mientras que los docentes manifestaron experiencias diversas, incluyendo respuestas en los niveles más bajos.

Este patrón sugiere una asimetría en la valoración de la acción pedagógica del liderazgo, que podría explicarse por el rol que ocupa cada estamento. Dado que la conducción pedagógica recae directamente sobre el equipo directivo, su autovaloración tiende a centrarse en el cumplimiento de procedimientos formales y

el despliegue de estrategias planificadas. En cambio, los docentes evalúan desde su experiencia vivida, lo que les permite identificar las tensiones, limitaciones y brechas en la implementación práctica del liderazgo escolar.

Asimismo, se advierte que el liderazgo, si bien se reconoce como presente, no siempre logra articularse de forma efectiva con el trabajo docente, especialmente en aspectos como el desarrollo profesional, la retroalimentación técnica o la participación en la toma de decisiones. Esto refuerza lo planteado por Bolívar (2006), quien señala que el liderazgo educativo debe ser compartido, situado y orientado a construir comunidades profesionales que se comprometan con los procesos de mejora.

En este sentido, los resultados del área permiten identificar tres puntos críticos prioritarios:

Distancia entre planificación institucional y experiencia docente: Los equipos directivos tienden a evaluar su gestión en función de la planificación, mientras que los docentes lo hacen en función del acompañamiento y la retroalimentación recibida.

Baja participación del profesorado en decisiones pedagógicas estratégicas: Pese a la existencia de estructuras organizacionales formales, el desarrollo de liderazgos distribuidos y espacios de co-construcción pedagógica aún es incipiente.

Limitado desarrollo de mecanismos de evaluación del liderazgo: No se visualizan procesos sistemáticos para evaluar, ajustar o mejorar las prácticas de liderazgo, lo que impide avanzar hacia una cultura institucional de mejora continua.

En suma, el área de Liderazgo Pedagógico representa una base en desarrollo, con estructuras instaladas y una dirección estratégica reconocida, pero que requiere avanzar hacia formas de conducción más compartidas, reflexivas y alineadas con las experiencias concretas de la comunidad educativa.

## 9. Propuestas de Mejora

Este apartado presenta una serie de propuestas de mejora elaboradas a partir del análisis crítico de los resultados obtenidos en las cuatro áreas evaluadas: Formación Basada en Competencias, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Liderazgo Pedagógico. Las propuestas están orientadas tanto a corregir debilidades detectadas, como a fortalecer prácticas institucionales valoradas, con el fin de avanzar hacia una gestión pedagógica coherente con el enfoque de formación por competencias, el desarrollo profesional docente y la mejora continua del aprendizaje.

Cada propuesta se estructura en torno a un objetivo específico, detalla las acciones concretas a implementar y asigna responsables institucionales que deben liderar y coordinar su ejecución. Se espera que estas propuestas sirvan como insumos para la planificación estratégica, así como para el diseño del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) u otras herramientas de gestión escolar.

### **9.1 Criterios para la elaboración de las propuestas**

Antes de presentar los cuadros, es conveniente justificar brevemente los principios que guiaron la formulación:

- Coherencia con el diagnóstico institucional: cada objetivo responde a una brecha o fortaleza identificada en los instrumentos aplicados.
- Viabilidad y pertinencia contextual: las acciones propuestas consideran los recursos, tiempos y capacidades de la comunidad escolar.
- Foco en la mejora continua: las propuestas apuntan a la sostenibilidad en el tiempo y al fortalecimiento de capacidades profesionales.
- Articulación interdimensional: algunas propuestas cruzan más de un área, favoreciendo el trabajo en red y la toma de decisiones colaborativas

## 9.2 Presentación de las propuestas por área

A continuación, se presentan las propuestas organizadas por área de análisis. Cada cuadro incluye el objetivo que orienta la mejora, las acciones a desarrollar y los responsables de su implementación. Las acciones han sido priorizadas según su urgencia, factibilidad y potencial impacto en la mejora educativa institucional.

### 9.2.1 Área: *Formación Basada en Competencias*

#### 9.2.1.1 Cuadro de propuesta para la dimensión Saber conocer

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Fortalecer la articulación entre el dominio disciplinar docente y la conducción pedagógica institucional en torno a la implementación del currículo por competencias.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizar jornadas técnicas semestrales entre docentes y equipo directivo para analizar el uso del currículo nacional y su relación con las prácticas pedagógicas.</li> <li>2. Establecer mecanismos de retroalimentación cruzada entre planificaciones docentes y lineamientos institucionales.</li> <li>3. Diseñar una pauta compartida para revisar, actualizar y contextualizar los contenidos disciplinarios según el PEI</li> </ol>	Unidad Técnico-Pedagógica / Coordinadores de Ciclo / Equipo Directivo.

### 9.2.1.2 Cuadro de propuesta para la dimensión Saber ser

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Fortalecer la construcción de una cultura profesional compartida basada en el compromiso, la responsabilidad y el trabajo colaborativo entre docentes y directivos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer espacios de reflexión institucional sobre el rol profesional y ético del docente, vinculando estos valores con el PEI y las orientaciones ministeriales.</li> <li>2. Implementar encuentros pedagógicos mensuales con foco en la colaboración docente, resolución de tensiones y desarrollo de vínculos de confianza profesional.</li> <li>3. Diseñar, en conjunto, un decálogo o carta de compromisos ético-profesionales que sea construido participativamente y tenga validez institucional.</li> </ol>	Equipo Directivo / Unidad Técnico-Pedagógica / Encargado de Convivencia Escolar

### 9.2.1.3 Cuadro de propuesta para la dimensión Saber hacer.

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Visibilizar y fortalecer la implementación sistemática de estrategias metodológicas y evaluativas centradas en	1. Sistematizar las buenas prácticas metodológicas mediante registros compartidos y socialización en jornadas pedagógicas.	Unidad Técnico-Pedagógica /

el aprendizaje profundo, promoviendo su reconocimiento institucional.	2. Crear una bitácora de experiencias pedagógicas que incluya estrategias exitosas aplicadas por los docentes y sus resultados.	
---	---	--

### 9.2.2 Área: *Gestión Curricular*

#### 9.2.2.1 Cuadro de propuesta para la dimensión Gestión pedagógica

<b>Objetivo</b>	<b>Acción(es) a realizar</b>	<b>Responsables</b>
Consolidar una gestión pedagógica coherente, articulada y en constante retroalimentación entre planificación, cobertura curricular y acompañamiento técnico-docente.	1. Revisar y actualizar los criterios institucionales para la planificación y evaluación curricular. 2. Establecer reuniones técnicas mensuales por ciclo para analizar cobertura, dificultades y ajustes pedagógicos.	Unidad Técnico-Pedagógica /

### 9.2.2.2 Cuadro de propuesta para la dimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Fortalecer y visibilizar las prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje activo y profundo, mediante un acompañamiento institucional sistemático y reflexivo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseñar e implementar un protocolo de observación de aula con foco en estrategias activas, retroalimentación y evaluación formativa.</li> <li>2. Realizar ciclos de observación entre pares, seguidos de reuniones de análisis técnico-pedagógico.</li> <li>3. Incorporar instancias de coevaluación docente con participación del equipo directivo para reconocer y difundir buenas prácticas de enseñanza.</li> </ol>	Unidad Pedagógica / Técnico-Equipo Directivo.

### 9.2.2.3 Cuadro de propuesta para la dimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Sistematizar y fortalecer las estrategias institucionales de apoyo al desarrollo integral de los estudiantes, garantizando su articulación curricular, cobertura oportuna y seguimiento pedagógico.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar un protocolo de identificación temprana de necesidades educativas y seguimiento de casos, articulado con el equipo PIE y UTP.</li> <li>2. Coordinar reuniones bimensuales entre docentes, equipo de convivencia y apoyo psicosocial para el análisis conjunto de casos.</li> </ol>	Unidad Técnico-Pedagógica / Equipo PIE / Encargado de Convivencia Escolar

### 9.2.3 Área: Gestión de Recursos

#### 9.2.3.1 Cuadro de propuesta para la dimensión Gestión del recurso humano

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Mejorar la planificación, acompañamiento y evaluación del recurso humano, mediante estrategias de inducción,	1. Diseñar un plan de inducción formal para nuevos docentes y asistentes, con tutorías,	Equipo Directivo / Unidad Técnico-Pedagógica /

desarrollo profesional y reconocimiento del desempeño docente.	<p>seguimiento y apoyo pedagógico.</p> <p>2. Establecer una pauta de evaluación interna que permita retroalimentar el desempeño de manera formativa y participativa.</p> <p>3. Crear instancias de reconocimiento institucional a las buenas prácticas pedagógicas y de convivencia en reuniones plenarias o actos institucionales.</p>	
--	---	--

### 9.2.3.2 Cuadro de propuesta para la dimensión Gestión de recursos educativos

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Optimizar la disponibilidad, actualización y uso pedagógico de los recursos educativos, asegurando su pertinencia curricular y su accesibilidad para todos los niveles de enseñanza.	<p>1. Realizar un diagnóstico participativo sobre los recursos existentes, su estado y su uso en aula.</p> <p>2. Establecer un sistema de registro, reposición y préstamo de materiales didácticos y tecnológicos, gestionado por responsables definidos.</p>	Equipo Directivo / Unidad Técnico-Pedagógica / Encargado/a de Biblioteca o CRA.

	3. Implementar talleres breves de capacitación docente sobre uso pedagógico de recursos TIC, biblioteca y material manipulativo en distintas asignaturas.	
--	---	--

### 9.2.4 Área: Liderazgo Pedagógico

#### 9.2.4.1 Cuadro de propuesta para la dimensión Establecer dirección

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Fortalecer la apropiación y alineación de los objetivos institucionales por parte del profesorado, promoviendo una cultura escolar orientada por metas compartidas y comprensibles.	<p>1. Difundir semestralmente, de forma accesible, los objetivos estratégicos del establecimiento y sus avances, a través de cápsulas informativas y reuniones de análisis.</p> <p>2. Realizar jornadas participativas de revisión del PEI y de los planes de mejora, con representación docente y técnica.</p>	Equipo Directivo / Unidad Técnico-Pedagógica / Consejo Escolar

	<p>3. Establecer mecanismos de evaluación del grado de apropiación de los objetivos institucionales mediante encuestas breves o entrevistas grupales.</p>	
--	---	--

#### 9.2.4.2 Cuadro de propuesta para la dimensión Rediseñar la organización

<b>Objetivo</b>	<b>Acción(es) a realizar</b>	<b>Responsables</b>
<p>Reestructurar espacios y dinámicas organizacionales para favorecer la participación efectiva, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de una cultura institucional inclusiva y coherente con el PEI.</p>	<p>1. Revisar y redefinir los espacios formales de participación docente, asegurando su funcionamiento periódico y su capacidad resolutoria.  2. Establecer instancias permanentes de coordinación interequipo (UTP, convivencia, PIE) para asegurar coherencia en las acciones institucionales.  3. Implementar encuestas internas y jornadas de evaluación participativa sobre el clima</p>	<p>Equipo Directivo / Unidad Técnico-Pedagógica</p>

	organizacional y el funcionamiento de las estructuras de apoyo.	
--	---	--

#### 9.2.4.3 Cuadro de propuesta para la dimensión Desarrollo del personal

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Consolidar un sistema de desarrollo profesional docente contextualizado, participativo y centrado en el acompañamiento formativo continuo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar un plan anual de formación continua a partir de un diagnóstico de necesidades docentes, recogido mediante encuestas y entrevistas breves.</li> <li>2. Implementar ciclos de acompañamiento con observación de aula, retroalimentación formativa y seguimiento progresivo.</li> <li>3. Establecer espacios regulares de reflexión profesional entre pares, centrados en desafíos comunes, estrategias didácticas y mejora colaborativa.</li> </ol>	Unidad Pedagógica Directivo / Técnico-Equipo

#### 9.2.4.4 Cuadro de propuesta para la dimensión Gestión de la instrucción

Objetivo	Acción(es) a realizar	Responsables
Fortalecer el liderazgo instruccional mediante mecanismos sistemáticos de monitoreo, retroalimentación y acompañamiento técnico al trabajo docente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementar un sistema institucional de observación de clases con foco en estrategias pedagógicas y evaluación formativa, con retroalimentación planificada.</li> <li>2. Establecer ciclos de análisis pedagógico entre UTP y docentes, basados en el seguimiento de los aprendizajes.</li> <li>3. Socializar buenas prácticas de enseñanza y gestión pedagógica mediante cápsulas internas, minitalleres y espacios de intercambio entre ciclos y asignaturas.</li> </ol>	Unidad Pedagógica/ Directivo Técnico- Equipo

### 9.3 Consideraciones para la implementación

La implementación de las propuestas presentadas requiere del compromiso institucional de todos los estamentos de la comunidad educativa, con énfasis en el rol articulador del equipo directivo y de la Unidad Técnico-Pedagógica. Si bien las acciones propuestas han sido formuladas considerando la viabilidad del contexto escolar, su eficacia dependerá en gran medida de una planificación estratégica que incorpore estas iniciativas en la gestión escolar cotidiana.

Se recomienda integrar las propuestas al Plan de Mejoramiento Educativo (PME), asignándoles plazos realistas, responsables definidos y mecanismos de seguimiento. Para ello, será necesario elaborar un cronograma de implementación anual o semestral, en coherencia con las prioridades del establecimiento.

Asimismo, se sugiere establecer instancias periódicas de evaluación interna para monitorear el avance de cada acción, ajustar estrategias y recoger información cualitativa sobre su impacto. Estas instancias deben incluir la voz del profesorado, asistentes de la educación y, cuando corresponda, representantes de los estudiantes y apoderados.

Por último, se recomienda que las acciones se desarrollen desde una perspectiva colaborativa y formativa, priorizando el diálogo profesional, la reflexión colectiva y el aprendizaje institucional como ejes centrales del proceso de mejora. Más que una serie de tareas aisladas, estas propuestas deben ser entendidas como oportunidades para fortalecer la cultura escolar, la capacidad de liderazgo y la calidad de los procesos pedagógicos en el marco de la formación basada en competencias.

## 10. Conclusión

El presente estudio tuvo como propósito realizar un diagnóstico institucional en torno a la implementación del enfoque de formación basada en competencias, considerando como dimensiones de análisis el liderazgo pedagógico, la gestión curricular, la gestión de recursos y la aplicación práctica de dicho enfoque en el contexto escolar. Desde una perspectiva situada y crítica, se abordó esta problemática reconociendo que la calidad de la educación no depende exclusivamente del currículo o de las metodologías de aula, sino de un entramado complejo de prácticas, decisiones y condiciones organizacionales que influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo del desarrollo del trabajo, se diseñó y aplicó un instrumento de recolección de información que permitió recoger las percepciones tanto del profesorado como del equipo directivo, visibilizando de este modo la coexistencia de fortalezas institucionales con brechas de percepción que, en algunos casos, afectan la coherencia entre lo planificado y lo implementado. El análisis de las cuatro áreas evaluadas evidenció avances en el compromiso pedagógico del cuerpo docente y en ciertas prácticas de liderazgo técnico, pero también reveló debilidades en la articulación entre los distintos niveles de gestión, la sistematización de los procesos de acompañamiento pedagógico, la gestión estratégica de los recursos y la instalación plena del enfoque por competencias como marco formativo transversal.

En este sentido, el estudio logró cumplir satisfactoriamente su objetivo general. A partir del análisis crítico de las prácticas institucionales en las áreas definidas, fue posible diseñar propuestas de mejora que responden a necesidades reales, evidenciadas por los propios actores escolares, y alineadas con el Proyecto Educativo Institucional. La integración de un marco teórico robusto, la triangulación de información y la elaboración de acciones contextualizadas, permitieron avanzar desde un diagnóstico descriptivo hacia una propuesta estratégica, con potencial para orientar procesos de mejora sostenibles. El objetivo se cumplió, por tanto, no solo en términos metodológicos, sino también en su dimensión ética y

transformadora, al generar conocimiento situado y propositivo para la toma de decisiones institucionales.

Uno de los aportes distintivos de esta investigación reside en su capacidad de articular el enfoque de formación basada en competencias con las lógicas de gestión escolar, superando el reduccionismo que suele vincular dicho enfoque únicamente con lo curricular. Al posicionarlo como eje estructurante del funcionamiento institucional, se destaca su potencial para orientar la planificación estratégica, el desarrollo profesional docente, la evaluación formativa y el uso pedagógico de los recursos. Asimismo, resulta novedoso el contraste sistemático entre las percepciones de los docentes y los directivos, lo que permitió identificar no solo qué se hace en la escuela, sino cómo se valora, se comunica y se legitima internamente cada proceso. Esta lectura comparativa, ausente en muchas evaluaciones escolares, constituye una herramienta clave para generar diálogo profesional y alinear expectativas institucionales.

Finalmente, el estudio deja abiertas diversas proyecciones. Por una parte, invita a profundizar en la construcción de una cultura institucional orientada a la mejora continua, donde los procesos de evaluación interna no sean concebidos como acciones puntuales, sino como parte inherente del quehacer educativo. Por otra, plantea el desafío de fortalecer el liderazgo pedagógico en clave distribuida, reconociendo la capacidad transformadora del profesorado y promoviendo estructuras de colaboración profesional más horizontales. También se proyecta la necesidad de diseñar sistemas de acompañamiento técnico más sistemáticos, que articulen el currículo, la evaluación y la formación docente en función del aprendizaje profundo. Por último, se refuerza la urgencia de seguir investigando cómo se concreta el enfoque de competencias en contextos escolares reales, considerando no solo los lineamientos curriculares, sino las condiciones estructurales, culturales y políticas que inciden en su implementación efectiva.

En suma, este trabajo se constituye como un aporte al fortalecimiento institucional desde una mirada crítica, propositiva y comprometida con una educación de calidad, equitativa y con sentido. Las reflexiones, hallazgos y

propuestas aquí expuestas ofrecen a la comunidad educativa un conjunto de herramientas conceptuales y prácticas para avanzar hacia una gestión pedagógica más coherente, participativa y centrada en el aprendizaje.

## 11. Bibliografía

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Bernstein, B., & Díaz-Villa, M. A. (1985). *Teoría y educación: El discurso pedagógico como práctica social*. Madrid: Visor.
- Bernstein, B. (1998). El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas. En *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural* (pp. 107–122). El Roure. (Obra original presentada en 1985)
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagennar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final del proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2006). *Cómo mejorar los centros educativos: Estrategias y propuestas*. Graó.
- Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: comparing English and South African approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785-800
- CASEN. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (s.f.). *Encuesta CASEN*. <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen>
- CE (2000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <http://www.oei.es/edytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza* (1.ª ed.). Ministerio de Educación de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000*. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Delors, J. et al. [Coord.] (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

- Fullan, M., (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 6(1-2), 1-14.
- Goodson, I. F. (2004). Reseña de *Estudio del curriculum. Casos y métodos* [Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2003, 240 pp.]. *Praxis Educativa (Arg)*, (8), 83–84. Universidad Nacional de La Pampa.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014) *Metodología de la investigación*.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (s.f.). *Sitio oficial de JUNAEB*. <https://www.junaeb.cl>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences student learning*. University of Nottingham.
- Marzano, R. J. (2007). *El Arte y la Ciencia de la Enseñanza*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwin Press.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125–147. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Martínez Valle, M. I., & Sánchez Buitrago, J. O. (2024). *Sistema pedagógico de gestión de la calidad (SPGC) en instituciones educativas* (1.ª ed.). Santa Marta: Editorial Unimagdalena. Recuperado de E-Libro: <https://elibro.net/es/ereader/umcervantes/275833>
- Mineduc (2019). *Bases curriculares 3º y 4º medio* (1.ª ed., Decreto Supremo de Educación N.º 193/2019). Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2014), *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*, Santillana, Spain, Madrid, <https://doi.org/10.1787/eag-2013-es>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2008). *Panorama de la educación 2008: Indicadores de la OCDE*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2008/09/education-at-a-glance-2008\\_g1gh93ab/9789264063587-es.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2008/09/education-at-a-glance-2008_g1gh93ab/9789264063587-es.pdf)

- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Juan Carlos Sáez Editor.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13–40. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131688002.pdf>
- Rodríguez Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253–267. Universidad de La Sabana. Recuperado de E-Libro: <https://elibro.net/es/ereader/umcervantes/5956>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4.ª ed.). Limusa
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, Sergio. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. En: [http://www.urosario.u.co/CGTIC/Documentos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://www.urosario.u.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf)
- Tobón, Sergio. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo. En: <http://www.youblisher.com/p/192708-revista>
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos: Segunda reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

UNESCO. (2018). *Global education monitoring report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments* (ERI-2018/WS/1 REV.1). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 40–46.