



Trabajo Final Para Obtener el Grado de Magíster Profesional en Educación,
mención Currículum y Evaluación Basado en Competencias

**PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO DE LAS ÁREAS DE LA FORMACIÓN
BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, LA
GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE RECURSOS EN LA ESCUELA
“LOS ESTANDARTE” DE COPIAPÓ.**

Nombre de la candidata a magíster: Claudia Cecilia Rojas Zavala

Nombre del tutor disciplinar: Rocío Riffo San Martín

Nombre del tutor metodológico: Rocío Riffo San Martín

14 Mayo de 2023

ÍNDICE

| | |
|-------------------------------|----|
| RESUMEN | 3 |
| I.INTRODUCCIÓN | 4 |
| II. MARCO TEÓRICO | 7 |
| III. MARCO CONTEXTUAL | 18 |
| V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS | 36 |
| VI. PROPUESTAS DE MEJORA | 50 |
| VII. CONCLUSIÓN | 57 |
| BIBLIOGRAFÍA | 60 |

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es proponer, diagnosticar, describir y mejorar los planes de gestión escolar, constituyendo una relevancia en el diagnóstico Institucional desde la gestión escolar, curricular y educativa, el cual ha sido trascendental en las estrategias fundamentales en las políticas de gestión que hoy se instaura desde el Ministerio de Educación, en conjunto con el Proyecto Educativo Institucional, Marco para la buena Dirección, Marco para la buena Enseñanza, Planes de Mejoramiento Educativo.

Y de esta manera lograr, instaurar referencias en las competencias en los docentes, liderazgo pedagógico, gestión curricular, de gestión de recursos y evaluación, aplicación de instrumento que involucran a toda la comunidad educativa, a través de las acciones con la intención de mostrar factores constructivos, que permitan los avances necesarios para lograr los objetivos de las mejoras de la gestión.

Para finalizar, la aplicación y análisis del diagnóstico institucional en la ESCUELA “LOS ESTANDARTE” DE COPIAPÓ, ejecutando un trabajo optimizar el trabajo de la gestión directiva con el propósito fundamental de mejorar la gestión institucional, la labor educativa, las prácticas pedagógicas y por lo tanto el aprendizaje de los estudiantes.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión de recursos, y gestión curricular se centra en un contexto con un desarrollo adecuado, abordando desde el trabajo colaborativo, el cual se vio afectado en los profesores, debido a circunstancias vividas los últimos, esto se vio reflejado en las habilidades, destrezas y uso de TICs, o porque los programas educativos.

El aprendizaje por competencias propone una serie de metodologías basadas en el desarrollo de capacidades y en el aprendizaje de las habilidades que serán necesarias para que el estudiante pueda encontrar la respuesta a los diferentes problemas que se le planteen a lo largo de la vida. Por ende, las metodologías para trabajar las competencias pueden ser muy variadas, pero todas tienen en común la transversalidad de los contenidos y las actividades deben estar orientadas a favorecer la motivación del docente, teniendo siempre en cuenta su desarrollo competencial actual y planteando retos abordables para cada estudiante, que despierten su interés y ganas de aprender. Además, no debemos olvidar potenciar la autoestima y el autoconcepto de los alumnos en el desarrollo del aprendizaje.

Por tanto, la evaluación por competencias plantea que no debemos prestar únicamente atención a la adquisición de contenidos teóricos, sino también al aprendizaje y adquisición de valores y destrezas que serán útiles para la vida del estudiante, como el trabajo en equipo o la resolución de problemas. Ello implica además disponer de los medios específicos de evaluación para cada uno de los componentes de la competencia.

Si en el plano presencial ha sido complejo desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes y profesionales especialistas, aspecto constatado en la investigación sobre la calidad de la integración escolar en Chile (2022), revelando con ello una serie de aspectos relacionados con el trabajo colaborativo entre el profesor regular y

especial. Los más importantes hacen referencia a la resistencia entre algunos docentes de aula regular para solicitar y recibir colaboración por parte del profesor de educación especial, las dificultades de coordinación entre los docentes y la falta de tiempo para el trabajo colaborativo entre el profesor de aula común y el educador diferencial, más complejo aún se ha tornado el desarrollar esta estrategia en el contexto vigente

Se ha de mencionar también, que de alguna manera el MINEDUC 2021, ha tratado de potenciar el escenario educativo en situación de pandemia, anunciando para ello la priorización curricular bajo los elementos de que esta se convertirá en una respuesta al aumento la desigualdad en la educación , a su vez, a la creciente diversidad educativa que se ha generado durante la pandemia si va acompañada de un plan adecuado a la realidad de cada escuela; el rol que tiene la escuela y los docentes en este escenario es fundamental, será necesario diseñar y ajustar, de acuerdo con las nuevas necesidades, el plan de estudio y los modos de enseñanza.

En función de lo anterior, se propone estudiar, describir y mejorar los planes de gestión escolar, formando una preeminencia en el análisis Institucional desde la gestión escolar, curricular y educativa, el cual ha sido importante en las estrategias esenciales en las políticas de gestión que en este momento se instituye desde el Ministerio de Educación, en conjunto con el Proyecto Educativo Institucional, Marco para la buena Dirección, Marco para la buena Enseñanza, Planes de Mejoramiento Educativo.

El proceso de diagnóstico se realizará a través de una encuesta realizado al equipo educativo (docentes de todos los ciclos) del establecimiento en estudio (dirección subdirección, unidad técnico pedagógica, convivencia escolar); donde se justificara las respuestas según la que ejerce explicada en cada dimensión y estipular el puntaje donde la valoración en los rangos de 4 hasta 1, considerando el puntaje menor como un objetivo poco claro y aplicación no adecuada y el mayor puntaje considerada como el objetivo con claridad, aplicación y perfeccionamiento del proceso de enseñanza en adecuada.

En la recogida de datos (cuantitativos y cualitativos) se pudo evidenciar que todas las áreas fueron evaluadas de manera deficiente; es decir, la mayoría pose

resultados entre 1 y 2 y solo un mínimo porcentaje hace la diferencia. Por lo tanto, se plantean mejoras para cada una de las áreas de evaluación que según los encuetados se encuentran débiles en su manejo, socialización y permanente ejecución. En la presente propuesta de mejora según el diagnostico en las áreas anteriormente mencionadas; todo enfocado en la realidad educativa la Escuela “Los estandarte” de Copiapó, el cual se ejecutará por cada integrante de la comunidad educativa tome un rol activo, inclusivo y colaborativo para mejorar resultados.

II. MARCO TEÓRICO

II.1 Formación Basada en Competencias

Uno de los aprendizajes y claro objetivo basado en competencias, es permitir que los y las estudiantes vivan una clase como una comunidad, donde se alienta y se espera que todos y todas contribuyan dentro del grupo de diferentes maneras, para que exista este aporte, debe existir también diversidad y sumado esta, capacidad de asombro y curiosidad en el grupo. Este modelo, se desarrolla los aspectos de un docente activo y co-docente, como un SER con el SABER y con el SABER HACER para desarrollar la capacidad de SENTIR, PENSAR y ACTUAR de quien aprende. Así se aprende a VIVIR, a CONVIVIR, a APRENDER y a EMPRENDER. (Guzman,2002).

De esta forma, el docente y co-docente promueve la transformación y renovación de un escenario educacional. La escuela, en el contexto de la nueva construcción de la corriente de pedagogía Holística debe ser "bio-integral", logrando así, que el alumno ya no es un receptor pasivo de información, sino que es un activo protagonista de su propio proceso de aprendizaje, participa en todo momento, plantea preguntas, dudas e inquietudes y el docente, lo orienta a su búsqueda de saberes.

El docente debe ser un guía, un animador del proceso educativo, un facilitador de información debe ayudar al alumno en el emprendimiento de su búsqueda de datos, ya no impone su saber como si fuese un dogma incuestionable, sino que es un orientador, es un guía, que acompaña el proceso de aprendizaje. En el contexto de la pedagogía holística los contenidos de aprendizaje son objetos de conocimiento disciplinarios, mas no es el centro de los procesos de aprendizaje (Guzman,2002).

El proceso de enseñanza es concebido como algo más que la integración de la enseñanza y el aprendizaje, más que cada uno de sus componentes es la integración holística y sistemática de todos ellos, junto con las cualidades, niveles de asimilación, de profundidad y estructural de sus tres dimensiones: educativo, instructiva y desarrolladora. La educación superior contemporánea: preparar a sus estudiantes a enfrentar exitosamente este mundo globalizado. Este nivel de enseñanza deberá responder, entre otras direcciones, a lo siguiente:

Desarrollar un proceso de formación del profesional que consolide un paradigma educativo productivo, creativo e innovador, en contraposición con el informativo, vigente esencialmente en la actividad, que deberá proporcionar la participación activa de estudiantes y profesores en su vínculo con los nuevos enfoques y desarrollo de la producción y los servicios teniendo en cuenta nuestras propias experiencias y las internacionales. Esto implica un profundo análisis, no sólo de las concepciones, sino de las condiciones reales de cómo implementar y ejecutar dicho proceso para lograr un cambio efectivo (Fuentes, 2000, p. 16).

De esta manera, la educación hay mucho por hacer para lograr el desempeño profesional de los egresados universitarios, quienes tendrán que enfrentar los retos de la contemporaneidad. Por tanto, la educación superior necesita plantearse la formación de profesionales que, además de una sólida instrucción y educación, desarrollen competencias que les permitan convertirse en verdaderos creadores y transformadores, capaces de auto prepararse sistemáticamente durante toda la vida.

El hombre para la vida significa mostrarle desde el aula los vínculos existentes entre las ramas del saber y el mundo que lo rodea para hacerlo partícipe. Esta es una forma de contribuir a que el aprendizaje se haga efectivo, es decir, que el proceso docente educativo se ve como un todo, donde sus componentes lo académico, lo laboral y lo investigativo tienen una integración sistémica. Por otro lado, cuando se analiza el término *holístico* responde a una totalidad, a criterio de Wertheimer:

En una totalidad organizada, lo que ocurre en el todo no se deduce de los elementos individuales, ni de su composición, sino al revés, lo que ocurre en el todo lo determinan las leyes internas de estructuración de ese mismo todo (p. 30).

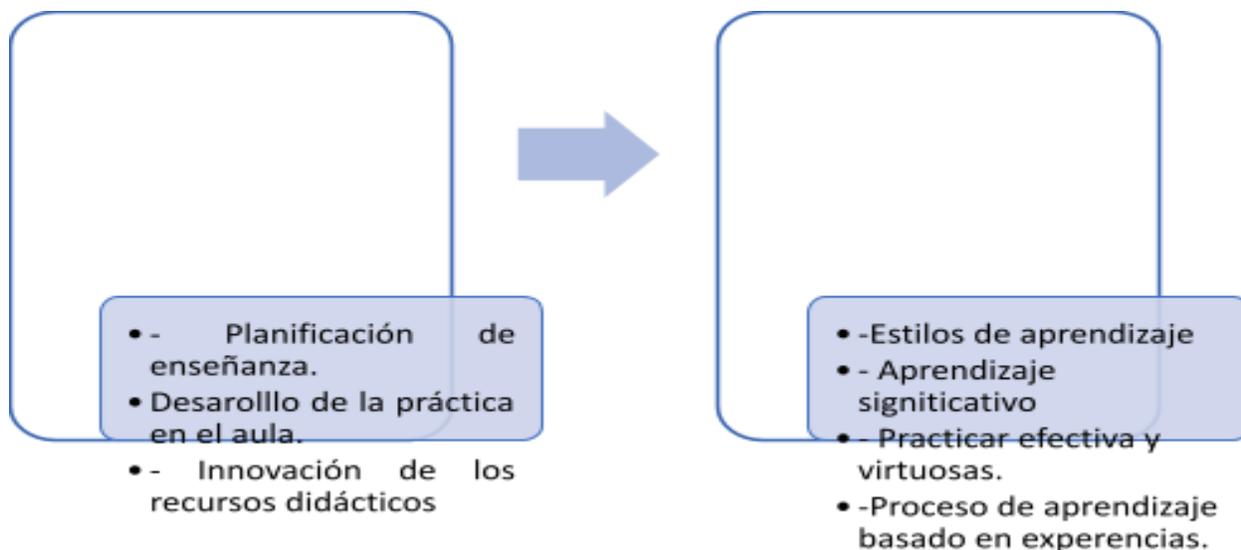
Ahora bien, teniendo en cuenta los anteriores preceptos teóricos, se va a entender por *modelo holístico para el proceso de enseñanza–aprendizaje de la geometría para arquitectos* al que se caracteriza por presentar el contenido integrado, como un todo de la geometría para arquitectos, en función de cumplir con el sistema de conocimientos, habilidades y valores, a fin de contribuir a la formación integral del futuro arquitecto. La geometría es una poderosa herramienta que incide en el campo de actuación de dicha carrera; si se organiza y ejecuta dicho proceso para que brinde de forma eficiente las técnicas de representación, el estudiante de esta carrera hará las propuestas de sus proyectos arquitectónicos sobre bases científicas.

Por esta razón, el modelo holístico presenta un efecto en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la geometría para arquitectos tiene su base en el método sistémico y enriquece el modelo de Van Hiele, al aportarle la integración de los contenidos geométricos y los indicadores (con acciones y operaciones) que permiten medir el nivel en que se encuentran los estudiantes de la carrera de Arquitectura, mientras que las fases de enseñanza–aprendizaje se establecen en función de ofrecer las indicaciones metodológicas para la ejecución y control del proceso.

El diseño de un proyecto significativo debiera contemplar las características de los estudiantes. Debemos preguntarnos cuáles son sus talentos, intereses, necesidades.

A continuación, la Figura 1 muestra los Cambios en la docencia a partir del enfoque de competencias.

Figura 1: Cambios en la docencia a partir del enfoque de competencias.



Fuente: (Modelo Holístico) Elaboración propia, 2023

II.2 Liderazgo Pedagógico

El concepto de liderazgo pedagógico se puede señalar, en principio, que se refiere a un tipo de liderazgo con foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración, en otras palabras, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, no obstante, lo anterior, el concepto de liderazgo pedagógico como constructo propiamente tal, aún es un concepto emergente, requiriendo bastante desarrollo teórico, particularmente en aquellos países donde la noción misma de pedagogía es un término de reciente introducción (Heikka & Waniganayake, 2011).

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente, por otro lado, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje, que es considerando aquello que se centra en el aprendizaje como actividad, lo que implica considerar que todos en la escuela son aprendices; que el aprendizaje descansa en la interrelación efectiva de los procesos cognitivos, emocionales y sociales; que la eficacia del aprendizaje es altamente

sensible al contexto y a las formas en las que las personas aprenden; que la capacidad del liderazgo es producto de experiencias de aprendizaje de gran alcance; y que las oportunidades para ejercitar el liderazgo mejoran el aprendizaje.

De modo paralelo, se ha reconocido cinco dimensiones de un liderazgo eficaz con impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, a saber:

- a) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado.
- b) Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum.
- c) Establecer metas y expectativas.
- d) Emplear los recursos de forma estratégica.
- e) Asegurar un entorno ordenado de apoyo.

Al respecto, se han encontrado pequeños efectos en las prácticas de establecer objetivos, recursos estratégicos y el establecimiento de un ambiente ordenado y de apoyo; efectos moderados para la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios; y grandes efectos en promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes (figura 2). Respecto a esta última dimensión, se sabe que aspectos tales como el contexto, contenido, actividades de aprendizaje y procesos de aprendizaje asociados con estas oportunidades, tienen un efecto importante en su efectividad respecto al logro de los estudiantes (Timperley & Alton-Lee, 2008).

II.3 Gestión Curricular

En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022) define gestión curricular como aquellas prácticas en los establecimientos educacionales que buscan asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de la propuesta curricular. De esta forma, el área de gestión curricular agrupa el conjunto de acciones y procesos que

lleva a cabo el equipo directivo y los docentes para sustentar su propuesta curricular y pedagógica.

Por su parte, la noción de alineamiento curricular alude al esfuerzo por alcanzar la coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido. Tal como plantea Porter (2015), para conocer el grado de alineamiento curricular es necesario medir la distancia entre los contenidos propuestos en el currículum planeado respecto de los contenidos observados en el currículum implementado y el dominio alcanzado por los estudiantes en estos mismos contenidos a través del currículum evaluado. Cabe señalar además que, en este razonamiento, los contenidos curriculares aluden tanto al tipo de información (tópicos) como al nivel de exigencia cognitiva requerido (habilidad), a la hora de resolver desafíos y tareas escolares.

La Gestión Curricular contiene las competencias y habilidades que evidencian la forma en la cual el director asegura el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento. Se expresan en la capacidad de promover el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum.

Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.

En su rol de conductor educacional, el director y equipo directivo deben conocer el Marco Curricular Nacional y el Marco para la Buena Enseñanza de manera de asegurar la buena implementación y continua evaluación de los procesos institucionales de enseñanza aprendizaje.

El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula.

Uno de los aspectos que influye significativamente en el logro de resultados de aprendizaje es el desarrollo de buenos procesos de organización curricular, preparación de la enseñanza, adecuadas condiciones para su implementación en aula y su evaluación. En el ámbito de la gestión curricular, el director y equipo directivo deben asegurar una organización efectiva en el uso del tiempo y espacios institucionales para el desarrollo de los procesos señalados.

El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

Para garantizar logros de aprendizaje, el director y equipo directivo deben motivar a los actores del proceso educativo y asegurar difusión, conocimiento colectivo y replica de las estrategias de enseñanza adecuadas. Asimismo, deben promover una evaluación sistemática de logros y limitaciones de lo realizado. En este proceso es fundamental que el director y demás docentes directivos transmitan a la comunidad educativa altas expectativas respecto a los aprendizajes de los alumnos.

El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional

El director debe garantizar que la implementación del currículum se orienta a una enseñanza de calidad. Para ello procura la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de diferentes aspectos de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje. Lo anterior plantea al equipo directivo y sus docentes un desafío, pues se hace necesario desarrollar un proceso de apropiación curricular basado en un análisis profundo del Currículum y en la realidad de cada establecimiento, generando

un diagnóstico institucional que permita la adecuada contextualización de la institución y el reconocimiento profesional respecto de la planificación de acciones, procesos y evaluaciones desarrolladas anteriormente.

El análisis de la información, de forma colaborativa, permitirá mejorar la calidad de la gestión curricular y pedagógica al interior del establecimiento, promoviendo procesos organizacionales articulados, definidos sobre la base de la reflexión, con fundamentos pedagógicos claros y compartidos, por lo que es esencial contar con espacios sistemáticos de diálogo entre docentes, instancia que se espera generar por medio de esta actividad.

II.4 Gestión de Recursos

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

Gestión del Personal: políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor, además de un clima laboral positivo.

Gestión de los Recursos Financieros: políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos

Gestión de los Recursos Educativos: condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de los recursos educativos necesarios para apoyar los procesos de gestión institucional y de aprendizaje de todos los estudiantes.

Este modelo tiene como principio orientador el mejoramiento continuo de la gestión para promover la calidad en la escuela, a través de la coordinación y articulación de todos sus procesos, para comprender a la escuela desde un enfoque sistémico, con el cual se miran las interrelaciones entre las dimensiones de cada una de las áreas y de los procesos y resultados. Y de esta manera, considerar los Estándares Indicativos de Desempeño se basan en este modelo y permiten orientar a los establecimientos y sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional.

2.5 Elaboración, validación y aplicación de instrumentos

Las prácticas de evaluación, validación y aplicación que realizan los docentes en nuestro país, y las percepciones de docentes y jefes de UTP sobre ciertos elementos que identifican como obstáculos para que la evaluación cumpla verdaderamente una función pedagógica. Gran parte de los obstaculizadores identificados se refieren a presiones y mensajes provenientes de un sistema de aseguramiento de la calidad cuya rendición de cuentas se percibe excesivamente centrada en los resultados obtenidos de pruebas escritas, por lo que la evaluación, incluso la de aula, en general se asocia fuertemente a este tipo de medición y uso. Con lo anterior se pretende evitar, en la medida de lo posible, las interpretaciones erróneas o las prácticas indeseadas; a la vez, se busca contribuir a la reflexión sobre los propósitos de las prácticas que actualmente se llevan a cabo en los establecimientos, y aquellas que se promueven desde la nueva normativa.

En la elaboración de un instrumento de medición documental, el proceso de investigación cualitativa permite conocer las fases de la elaboración y validación del instrumento, dependiendo de las variables a estudiar. Es un factor determinante para el investigador, porque permite legitimar la información para cuantificar, posteriormente, de forma significativa y adecuada el rasgo para cuya medición ha sido diseñado. El problema radica en la elaboración de un instrumento, considerando que para cada investigación se necesita reconocer las características particulares de dicha investigación. Según García Sánchez, Aguilera Terrats, & Castillo Rosas, (2011) “la

elaboración de un instrumento de medición no es una tarea fácil. Su diseño y validación, tratándose de un instrumento dirigido a evaluar las actitudes humanas es difícil, sobre todo, si se considera lo etéreo del problema” (p.2). El ministerio de educación a través de su política del fortalecimiento de la evaluación en el aula, propone el concepto de evaluación formativa, la cual llega a ser un complemento de las evaluaciones sumativa y progresiva, y que Zepeda et al. (2017) sostiene que es implementada para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y no caer en una especie de auditoría, comprendiéndola como una evaluación para el aprendizaje y no una evaluación del aprendizaje.

Por ende, el proceso de elaboración de un instrumento sostiene una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes, en la misma senda y con el fin de otorgar una serie de oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, es que este tipo de evaluación adquiere aún más relevancia, ya que a través del nuevo decreto de evaluación N° 67/2018 , impulsado por la unidad de curriculum y evaluación , se promueve, a avanzar hacia un uso más pedagógico de esta nueva propuesta de evaluación, , el ministerio de educación (2018) sugiere “un mayor uso formativo de la evaluación y la realización de una mejor evaluación sumativa”. a través de este decreto es que se promoverá:

- Explicitar estrategias para potenciar la evaluación formativa.
- Establecer lineamientos para diversificar la evaluación.
- Se elimina la eximición de asignaturas y módulos completos.
- Calificaciones coherentes con la planificación, basadas en argumentos pedagógicos.
- Disposiciones para promover que los estudiantes conozcan y comprendan las formas y criterios con que serán evaluados.

- Trabajo colaborativo para discutir y acordar criterios de evaluación y evidencias evaluativas centrales en cada asignatura, y para la mejora continua de la calidad de las prácticas evaluativas.

la evaluación formativa adquiere un particular protagonismo, ya que, al recoger una cantidad considerable de evidencias de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, permite tomar decisiones acerca de lo que irá sucediendo dentro de este proceso, , de esta forma Black & William, 2009 (citado en Ministerio de Educación 2018,p24) sostienen que “la práctica en un aula es formativa en la medida en que la evidencia del desempeño de los estudiantes se obtiene, interpreta y usa por profesores, estudiantes y sus pares, para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza aprendizaje que probablemente serán mejores, o mejor fundados, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de la evidencia” de tal forma esta evaluación será vital para ir monitoreando si las estrategias pedagógicas están permitiendo a los y las estudiantes aprender lo que se espera que aprendan, y para hacer este monitoreo posible (Ministerio de Educación, 2018).

Ante una perspectiva de impulso y fortalecimiento de la evaluación formativa, la cuál es abordada cotidianamente por parte de los docentes, es que toma relevancia el rompimiento de paradigmas instaurados por décadas y así dar un enfoque colaborativo entre docentes y estudiantes, este tipo de evaluación implica cambios en la forma en que se trata en la sala de clases y las oportunidades de aprendizaje que tienen lugar ahí. Conlleva dejar de pensar que el profesor es quien entrega un conocimiento y el estudiante es quien lo recibe.

Se trata de un proceso de aprendizaje que considera un involucramiento continuo y reflexión sobre la propia práctica” (Ministerio de Educación,2017), dichos cambios son esenciales, poder instaurarlos por parte de los profesores, ya que, para consolidar la evaluación formativa estos deben estar dispuestos a “cambiar, a tomar riesgos y probar cosas diferentes, a cometer errores de los cuales se pueda aprender, y aprender de –y con– los otros docentes” (Ministerio de Educación,2017) al ser una herramienta, que necesita de tiempo para ser instaurada, esta podrá ser un punto de

inicio para romper los paradigmas presentes, y más aún ser un real aporte tanto para las practicas docentes y los aprendizajes de los estudiantes.

III. MARCO CONTEXTUAL

La Escuela “Los Estandartes” de Copiapó, imparte enseñanza en los niveles de Educación Parvulario y Básica, de acuerdo a la normativa vigente, está representada por SLEP Atacama – Servicio Local Educación Pública Atacama y la directora de la Escuela en la conducción pedagógica y organizacional. Fue fundada el día 07 de Julio del año 1967. Actualmente atiende a estudiantes de Educación Parvularia hasta Octavo de Educación Básica con un promedio de 40 estudiantes por aula y con Jornada Escolar Completa (JEC).

Desde 2007 cuenta con el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual le permite atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el aspecto de deficiencia intelectual (límitrofe y leve), trastorno específico del lenguaje (TEL), Trastorno de espectro autista (TEA), Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDHA), Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA), además la escuela cuenta con recurso de la subvención escolar preferencial (SEP) y actualmente cuenta con excelencia académica. La escuela cuenta con Proyecto Educativo Institucional (PEI), que su misión tiene como objetivo formar personas íntegras enfatizando en la equidad a la inclusión, potenciando en nuestros estudiantes el desarrollo sociocultural y deportivo que les permita asumir con éxito los desafíos del futuro, obteniendo como sellos la formación integral, el desarrollo sociocultural y deportivo y la equidad de la inclusión. (“EDUCANDO CON EMPATÍA, RESPONSABILIDAD Y EQUIDAD).

Para el desarrollo de la labor institucional, el equipo directivo a cargo de llevar este proyecto cuenta con directora, jefe de unidad técnico-pedagógica, inspector general, encargado de convivencia, orientadora y coordinadora PIE y se desempeña

un equipo docentes y asistentes de la educación. Imparte enseñanza en los niveles de Educación Parvulario y Básica, de acuerdo a la normativa vigente y actualmente su matrícula es de seiscientos treinta estudiantes, que se distribuyen en cursos desde Nivel de Transición Menor, hasta Octavo de Educación Básica. Se encuentra ubicada en los sectores altos de la ciudad de Copiapó, atiende a estudiantes con alto índice de vulnerabilidad familias con bajo nivel académico, sociocultural y económico, un entorno rodeado de desigualdad, drogadicción y violencia.

En la historia de nuestra escuela sus resultados académicos no han sido favorables, hemos estado por varios años en categoría de desempeño Insuficiente, sin embargo, debido al trabajo realizado por la comunidad educativa y el equipo directivo del 2017 al 2021 se ha incrementado la curva de los aprendizajes esperados logrando subir a categoría de desempeño medio bajo, en el año 2019 a medio y actualmente 2021 obteniendo la excelencia académica.

IV. ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACION.

4.1 Diseño y aplicación del instrumento de evaluación.

El presente diseño y aplicación de instrumento de diagnóstico está basado en cuatro áreas de indagación, el cual se focaliza en diferentes dimensiones a evaluar, mediante una escala evaluativa para el análisis de las áreas de proceso que hacen referencia a la calidad de la disposición de las practicas corporativas y/o pedagógicas que instalan las diversas dimensiones y áreas. El instrumento fue entregado y analizado por la comunidad educativa encuestada de manera física, considerada en tiempo determinado, la falta de manejo en las tecnologías y desconocimiento de ciertas áreas.

Este instrumento fue entregado a un universo de cuarenta y cinco integrantes de la comunidad educativa entre ellos docentes, dirección, subdirección y equipo técnico; de los cuales solo respondieron veinticinco cuyo instrumento de evaluación y resultados serán presentados a continuación. El presente instrumento para diagnosticar las áreas de Formación basada en competencias, Liderazgo pedagógico, Gestión del currículum y Gestión de recursos.

Instrumento para diagnosticar las Áreas de formación basada en competencias, Liderazgo pedagógico, Gestión del currículum y Gestión de recursos.

Ficha Técnica

Instrucciones: Lea atentamente cada pregunta pensando en el contexto socio educativo de la comunidad en la cual usted se encuentra inmerso (a). Debe tener presente que la escala de evaluación posee un puntaje máximo de 4 puntos y un puntaje mínimo de 1 punto. Importante que no deje ninguna pregunta sin contestar para poder dar realce a lo que usted considera pertinente.

1. Escala evaluativa para el análisis de las áreas de proceso.

Representa una serie de criterios utilizados para evaluar practicas pedagógicas institucionales y la labor pedagógica basadas en diferentes dimensiones; representando los distintos niveles de calidad en que se pueden sustentar las practicas.

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

| | |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos. |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------|

1. Área de Formación Basada en Competencias.

1.1 Dimensión Saber Conocer

Proceso general a evaluar: La escuela valida con su comunidad la formación basada en competencias y da razón sobre cómo lo logró, desarrollando capacidades y aplicando diferentes metodologías para que los y las estudiantes puedan aprender permanentemente.

| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. La escuela fomenta/causa de manera permanente la utilización de diferentes metodologías de enseñanza para lograr que el aprendizaje sea significativo. | 4 | 4 | 7 | 3 |
| 2. La escuela fomenta/causa un plan de formación basado en competencias | 2 | 6 | 7 | 3 |
| 3. La escuela fomenta/causa los conocimientos en los y las estudiantes en las habilidades fundamentales de lenguaje y matemáticas. | 5 | 4 | 6 | 3 |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 4. La escuela fomenta/causa el logro de la adquisición de conocimientos para los y las estudiantes que tienen como opción primera el seguir sus estudios medios en la enseñanza técnico profesional (TP) | 4 | 4 | 7 | 3 |
| 5. La escuela fomenta/ causa que el uso de las TICS sean una parte fundamental del conocimiento teórico y práctico. | 3 | 5 | 7 | 3 |

1.2 Dimensión Saber Ser

| Proceso general a evaluar: La escuela fomenta/ causa el área de formación valórica basada en el desarrollo de habilidades blandas y los objetivos fundamentales transversales, propuestos en el currículo. | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. La escuela promueve la aplicación de OFT en todos los subsectores de formación. | 10 | 2 | 3 | 3 |
| 2. La escuela promueve/fomenta el desarrollo y perfección de la comunicación efectiva (Competencia comunicativa) para que los y las estudiantes puedan | 8 | 5 | 0 | 3 |

| | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| desarrollar el pensamiento crítico y reconocer su propia realidad. | | | | |
| 3. La escuela Fomenta/causa el desarrollo de las habilidades blandas en los y las estudiantes como parte de la planificación de cada subsector. | 5 | 4 | 6 | 3 |
| 4. La escuela fomenta/causa el trabajo colaborativo y en equipo para resolver vicisitudes que se presentan en todas las áreas de formación. | 6 | 5 | 4 | 3 |
| 5. La escuela Fomenta/causa el desarrollo de competencias ciudadanas para que así los y las estudiantes puedan desarrollar su inteligencia emocional. | 5 | 5 | 5 | 3 |

1.3 Dimensión Saber Hacer

| Proceso general a evaluar: La escuela garantiza en su formación basada en competencias prácticas, que los estudiantes puedan desarrollar sus destrezas y conocimientos adquiridos en cada una de las áreas de formación. | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. La escuela incentiva/fomenta que los y las estudiantes practiquen y experimenten la teoría. | 5 | 4 | 6 | 3 |
| 2. La escuela establece nexos entre establecimientos educacionales científicos humanistas y/o técnicos para encausar su formación media. | 6 | 4 | 5 | 3 |

| | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 3. La escuela fomenta e incentiva las salidas pedagógicas para que los y las estudiantes puedan conectar con su entorno. | 5 | 6 | 4 | 3 |
| 4. La escuela fomenta, incentiva y facilita herramientas de trabajo para el uso de las TICS. | 3 | 5 | 7 | 3 |

2. Área de Liderazgo Pedagógico.

2.1 Dimensión Establecer Dirección

Proceso general a evaluar: Diligencia de la directora y su equipo técnico en cuanto al incentivo y motivación para que la comunicada educativa pueda alcanzar las metas y propuestas establecidas.

| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. La directora y equipo técnico establecen compromisos claros en cuanto al logro de resultados académicos y de convivencia. | 6 | 4 | 5 | 3 |
| 2. La directora y equipo técnico integran a la comunidad educativa, en general, en la creación y aplicación de su PEI. | 3 | 5 | 7 | 3 |
| 3. La directora y su equipo técnico suscita instancias de trabajo colaborativo con la comunidad educativa, en general, para establecer metas y la forma de como alcanzarlas. | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 4. La directora y su equipo técnico influyen en el | 4 | 5 | 6 | 3 |

| | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| avance de la identificación y logro de los objetivos y la visión de la escuela. | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|

2.2 Dimensión Rediseñar la Organización

| Proceso general a evaluar: Diligencia pedagógica de la directora y su equipo técnico para establecer circunstancias y condiciones de trabajo favorables para el logro del desarrollo motivacional y capacidades de os y las docentes de la comunidad educativa. | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. La directora y su equipo técnico impulsa el trabajo en equipo propiciando un ambiente deferente y libre expresión. | 3 | 7 | 5 | 3 |
| 2. La directora y su equipo técnico facilitan los recursos técnicos para desarrollar efectivamente el trabajo colaborativo. | 5 | 4 | 6 | 3 |
| 3. La directora y su equipo técnico disponen de un tiempo determinado y común para la planificación del quehacer docente. | 3 | 5 | 8 | 2 |
| 4. La directora y su equipo técnico delega funciones específicas a integrantes de la comunidad educativa docente para facilitar y optimizar procesos. | 5 | 7 | 3 | 3 |
| 5. La directora y su equipo técnico impulsa la participación de los y las docentes en la toma de decisiones. | 6 | 1 | 8 | 3 |

| | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 6. La directora y su equipo técnico proponen grupos de trabajo colaborativo, docente, para resolución de problemas. | 3 | 5 | 7 | 3 |
| 7. La directora y su equipo técnico impulsan el trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa (apoderados, estudiantes, docentes, etc) | 7 | 3 | 7 | 1 |

2.3 Desarrollar Personas

Proceso general a evaluar: Diligencia pedagógica de la directora y su equipo técnico en cuanto al despliegue de competencias y aptitudes de la comunidad educativa en general.

| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. La directora y su equipo técnico organizan y apoyan la creación de instancias de soporte y protección para los y las docentes | 6 | 5 | 5 | 2 |
| 2. La directora y su equipo técnico demuestran cercanía y confianza en relación a la capacidad de los docentes incentivándolos a nuevas prácticas en pro del proceso de enseñanza aprendizaje. | 5 | 4 | 6 | 3 |
| 3. La directora y su equipo técnico están en constante búsqueda e incorporación de mejoras de adquisición de conocimientos perfeccionamiento y habilidades para mejorar el quehacer pedagógico. | 4 | 7 | 4 | 3 |

| | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 4. La directora y su equipo técnico se responsabilizan de la evaluación, corrección y retroalimentación del quehacer docente a través de una relación cordial y de confianza. | 4 | 6 | 5 | 3 |
| 5. La directora y su equipo técnico fomentan instancias de reflexión y pensamiento crítico en relación a los desafíos de la labor docente. | 8 | 1 | 7 | 2 |

2.4 Gestionar la Instrucción (Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela)

| Proceso general a evaluar: Diligencia pedagógica de la directora y de su equipo técnico en cuanto al quehacer pedagógico en el salón de clases e inspección de su desarrollo. | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. La directora y su equipo técnico incentivan en los y las docentes el interés por ahondar en el desarrollo eficaz de las metas propuestas. | 8 | 1 | 8 | 1 |
| 2. La directora y su equipo técnico instan a la supervisión y evaluación del desempeño docente mediante el | 2 | 6 | 7 | 3 |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| asesoramiento en la sala de clases. | | | | |
| 3. La directora y su equipo técnico socializan rubricas de evaluación de desempeño docente en el aula previa supervisión. | 5 | 6 | 4 | 3 |
| 4. La directora y su equipo coordinan efectivamente el proceso de enseñanza con el currículo nacional actual desatinando los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza según el currículo lo demanda. | 3 | 7 | 5 | 3 |
| 5. La directora y su equipo técnico crean instancias de monitoreo constante en cuanto al avance de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. | | | | 3 |

3. Área de Gestión del Currículum

3.1 Dimensión: Gestión Pedagógica

| Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes. | 7 | 5 | 3 | 3 |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|---|
| 2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros) | 4 | 6 | 5 | 3 |
| 3. El equipo técnico pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que prioriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran. | 10 | 1 | 4 | 3 |
| 4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura. | 6 | 5 | 5 | 2 |
| 5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular. | 2 | 6 | 7 | 3 |
| 6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes. | 4 | 6 | 6 | 2 |
| 7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes realicen las planificaciones de las clases de forma semestral, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes. | 2 | 6 | 7 | 3 |

| | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones semestrales con el profesor para mejorar su contenido. | 5 | 4 | 6 | 3 |
| 9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades. | 7 | 3 | 5 | 3 |
| 10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje. | 6 | 4 | 6 | 2 |
| 11. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar. | 3 | 7 | 5 | 3 |
| 12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada. | 7 | 3 | 6 | 2 |
| 13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo, planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso. | 5 | 5 | 5 | 3 |

3.2. Dimensión: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula

| Proceso general a evaluar: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes. | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------|----------|----------|
| Prácticas | Nivel de calidad de la Práctica | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Los profesores comunican claramente lo que esperan que los estudiantes aprendan o consoliden en cada clase y establecen las relaciones entre las actividades realizadas y los objetivos a alcanzar. | 7 | 3 | 6 | 2 |
| 2. Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual. | 6 | 4 | 5 | 3 |
| 3. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras. | 8 | 5 | 3 | 2 |
| 4. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes. | 5 | 4 | 7 | 2 |
| 5. Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, | 4 | 7 | 4 | 3 |

| | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| variada y distribuida en el tiempo. | | | | |
| 6. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros). | 6 | 4 | 6 | 2 |
| 7. Los profesores logran mantener un clima de respeto y aprendizaje en clases. En los casos de interrupciones consiguen volver a captar su atención y retomar el trabajo sin grandes demoras. | 4 | 5 | 6 | 3 |
| 8. Los profesores monitorean, retroalimentan, reconocen y refuerzan el trabajo de los estudiantes constantemente y mantienen una actitud de altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. | 7 | 1 | 8 | 2 |
| 9. Los profesores utilizan distintos instrumentos de evaluación para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes. | 3 | 6 | 7 | 2 |
| 10. Los profesores incluyen en sus prácticas la evaluación formativa como un instrumento que obtienen información valiosa para ajustar su método de enseñanza. | 7 | 5 | 3 | 3 |

3.3. Dimensión: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes

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

| Prácticas | práctica | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico. | 7 | 5 | 3 | 3 |
| 2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos. | 6 | 4 | 6 | 2 |
| 3. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar tempranamente, apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales. | 7 | 3 | 5 | 3 |
| 4. El establecimiento cuenta con un plan de trabajo individual para cada estudiante con necesidades educativas especiales que incluye apoyos académicos diferenciados, adecuaciones curriculares (cuando corresponde), estrategias de trabajo con la familia, y procedimientos de evaluación y seguimiento. | 6 | 4 | 6 | 2 |
| 5. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementa acciones para asegurar su continuidad en el sistema. | 7 | 3 | 6 | 2 |
| 6. El establecimiento cuenta con un sistema de orientación vocacional que apoya a los estudiantes en la elección de estudios secundarios, que incluye la entrega de información actualizada sobre alternativas de estudio, instituciones, sistemas de ingreso y becas. | 5 | 6 | 4 | 3 |

4. Área Gestión de Recursos

4.1. Dimensión: Gestión del Recurso Humano

| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. El establecimiento cuenta con la planta requerida por normativa para implementar el plan de estudios y cumplir los objetivos educativos propuestos, con definiciones claras de cargos y funciones. | 7 | 5 | 3 | 3 |
| 2. El establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias. | 5 | 4 | 6 | 3 |
| 3. El establecimiento cuenta con estrategias para atraer y retener a los mejores profesores, ofreciéndoles condiciones atractivas de trabajo. | 7 | 3 | 5 | 3 |
| 4. El establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas. | 8 | 2 | 5 | 3 |
| 5. El establecimiento cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento | 4 | 4 | 7 | 3 |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| profesional conocidas y valoradas por sus profesores. | | | | |
| 6. El equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional. | 3 | 5 | 7 | 3 |
| 7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas. | 4 | 4 | 7 | 3 |
| 8. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto. | 2 | 6 | 7 | 3 |

4.2. Dimensión: Gestión de recursos financieros y administración

| Proceso general a evaluar: Las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos. | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia, de manera que logra completar los cupos disponibles y alcanza un alto nivel de asistencia a clases. | 7 | 5 | 3 | 3 |
| 2. El establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos. | 2 | 6 | 7 | 3 |
| 3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año. | 4 | 6 | 5 | 3 |

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo a los instrumentos definidos por la Superintendencia. | 5 | 6 | 4 | 3 |
| 5. El establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia. | 1 | 7 | 7 | 3 |
| 6. El establecimiento está atento a los programas de apoyo que se ofrecen y los gestiona en la medida que concuerdan con su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Mejoramiento. | 1 | 6 | 8 | 3 |
| 7. El establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo. | 3 | 5 | 7 | 3 |

4.3. Dimensión: Gestión de Recursos Educativos

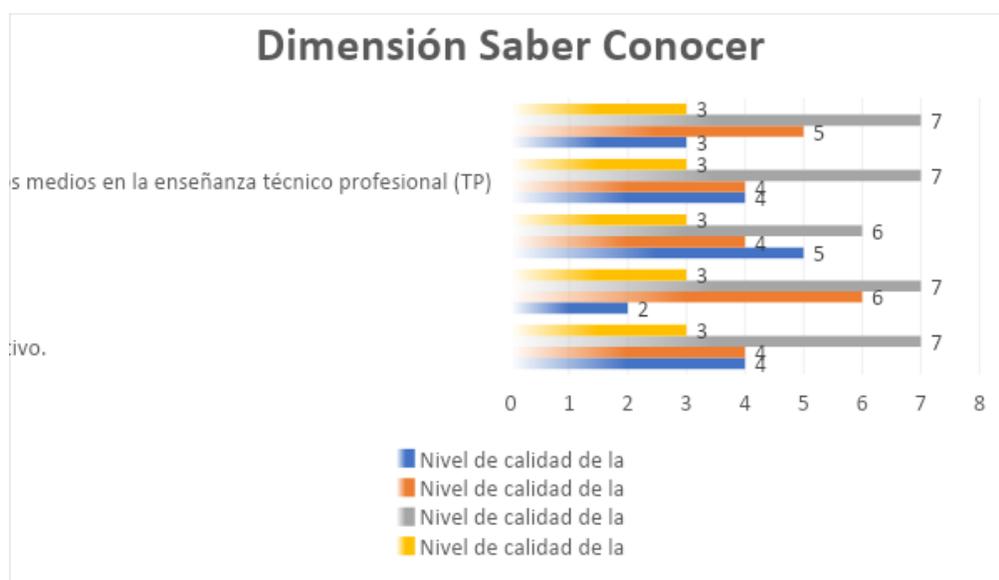
| Proceso general a evaluar: Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| Prácticas | Nivel de calidad de la práctica | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. El establecimiento dispone de instalaciones y equipamiento que facilitan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. | 6 | 4 | 5 | 3 |
| 2. El establecimiento cuenta con recursos didácticos | 3 | 5 | 7 | 3 |

| | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| suficientes para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes en todos los niveles y establece normas y rutinas que favorecen su adecuada organización y uso. | | | | |
| 3. El establecimiento cuenta con una biblioteca o CRA operativa, que apoya el aprendizaje de los estudiantes. | 4 | 4 | 7 | 3 |
| 4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa. | 5 | 4 | 6 | 3 |
| 5. El establecimiento cuenta con un sistema para gestionar el equipamiento, los recursos educativos y el aseo, con procedimientos de mantención, reposición y control de inventario periódicos. | 3 | 5 | 7 | 3 |

V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Área Formación Basada en Competencias:

1.1. Dimensión: Saber Conocer.



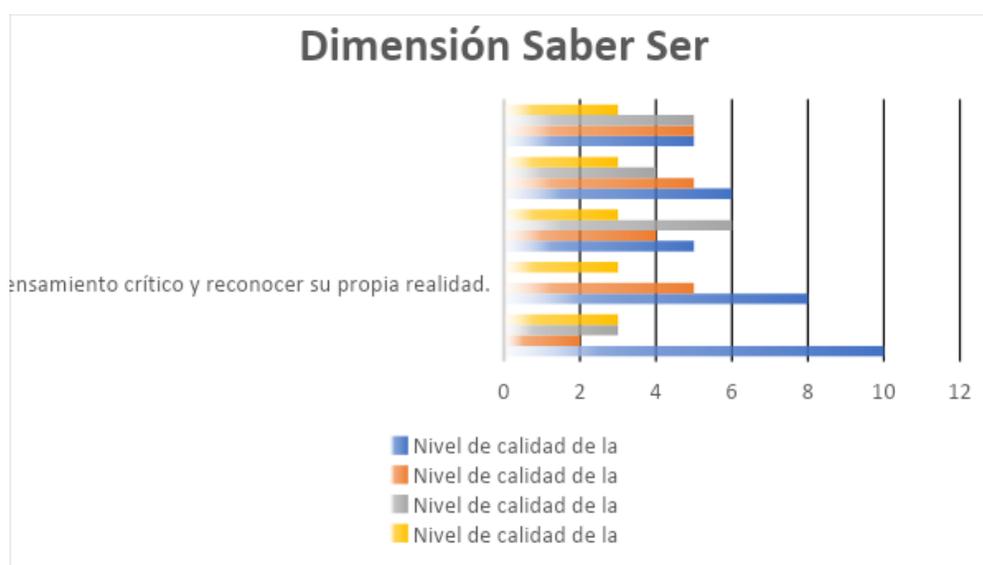
Se puede observar Las practicas N° 1, 2 y 3 poseen el más bajo puntaje en el NIVEL 2 de la calidad de la práctica entre un 45 % y 56 %. Evidenciando que la mayoría de los encuestados considera que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

La práctica N° 4 posee en el NIVEL 3 de la calidad de la práctica un 48% lo cual

evidencia que los encuestados consideran que el quehacer pedagógico incorpora un propósito explícito y claro para la comunidad educativa cuyo proceso es sistemático y secuencial cuyo objetivo está orientado en mejorar los resultados institucionales; definiéndose como una práctica institucional /pedagógica.

La práctica N° 5 posee en el NIVEL 1 de la calidad de la práctica un 40 % de desaprobación puesto que demuestra, claramente, que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

1.2. Dimensión: Saber Ser.

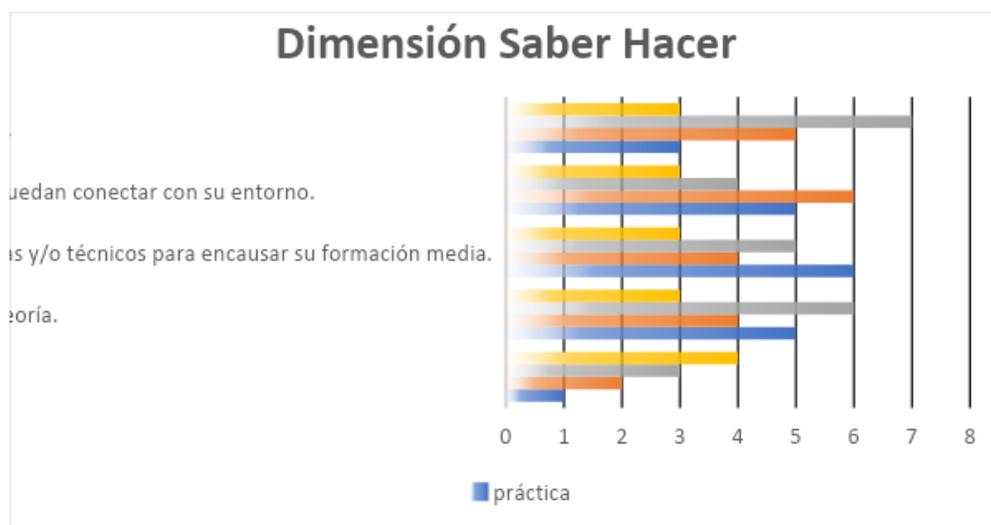


En relación con la práctica N° 1 posee un resultado de **61%** en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica. Evidenciando que los encuestados considera que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las practicas N° 2, 3, 4 y 5 poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica entre un **48 %** y **68 %**. Evidenciando que la mayoría de los encuestados

considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

1.3. Dimensión: Saber Hacer.



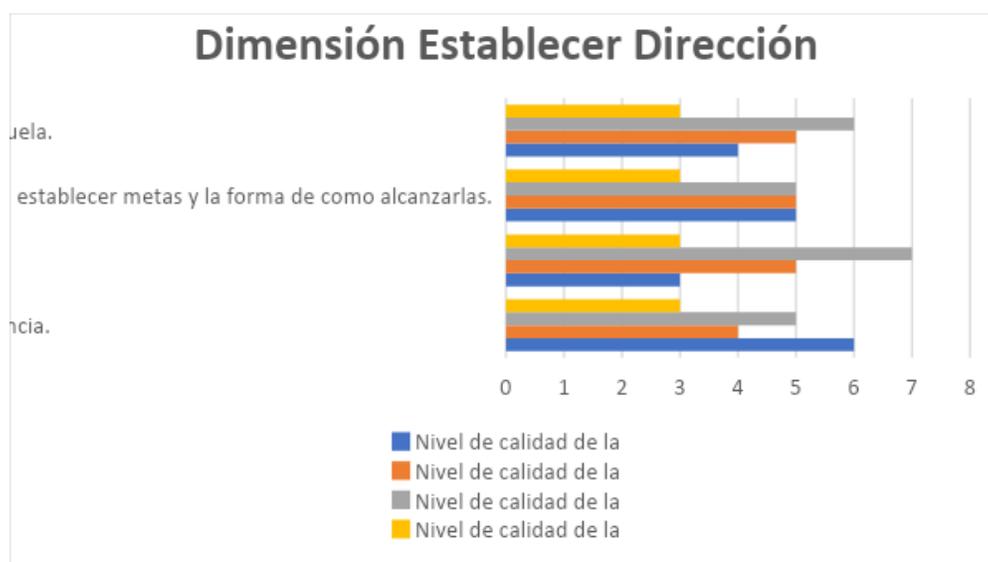
En esta dimensión se evidencia que las practicas **N° 2, 3 y 4** poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica entre un **70 %** y **94 %**. Evidenciando que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

La práctica **N° 1** el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica posee un **70 %** de desaprobación puesto que demuestra, claramente, que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad

educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

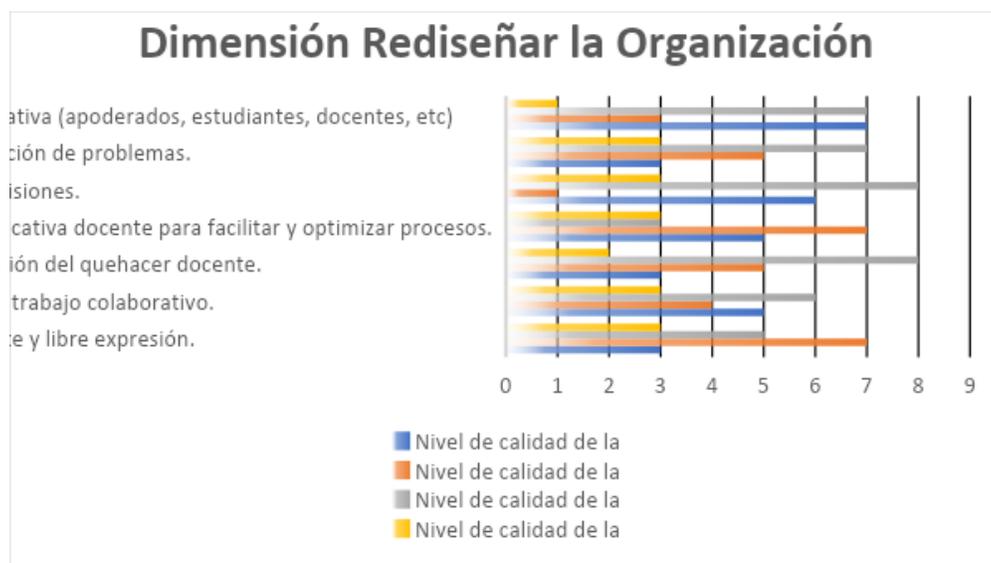
2. Área de Liderazgo pedagógico.

2.1. Dimensión: Establecer Dirección.



Se observa que en las practicas N°1, 2, 3 y 4 poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **56 %** y **72 %**. Evidenciando desaprobación puesto que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

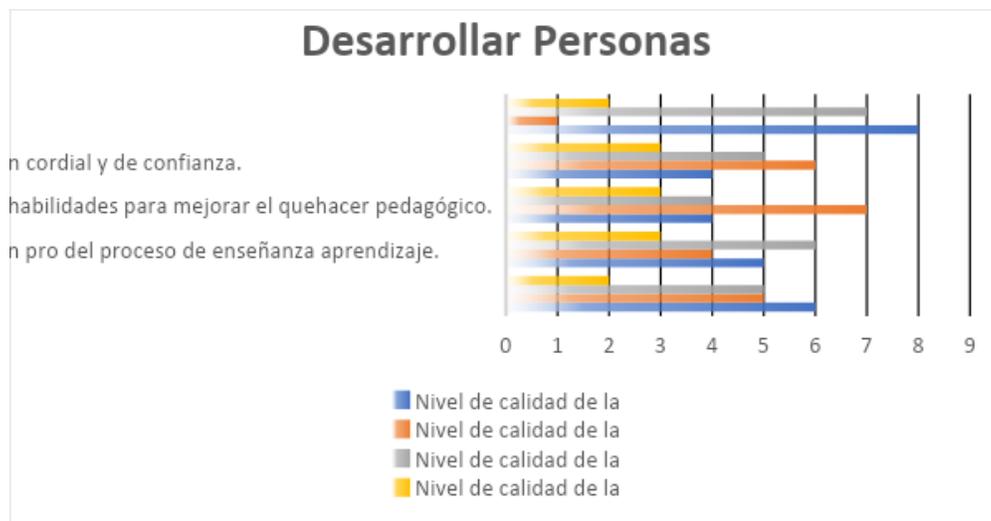
2.2. Dimensión: Rediseñar la Organización.



Con respecto a las practicas **N°1, 2, 3, 4, 6 y 7** poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **53 % y 65%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

La práctica **N° 5** posee el siguiente puntaje más bajo en el nivel **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando un **54%**, el cual evidencia desaprobación ya que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

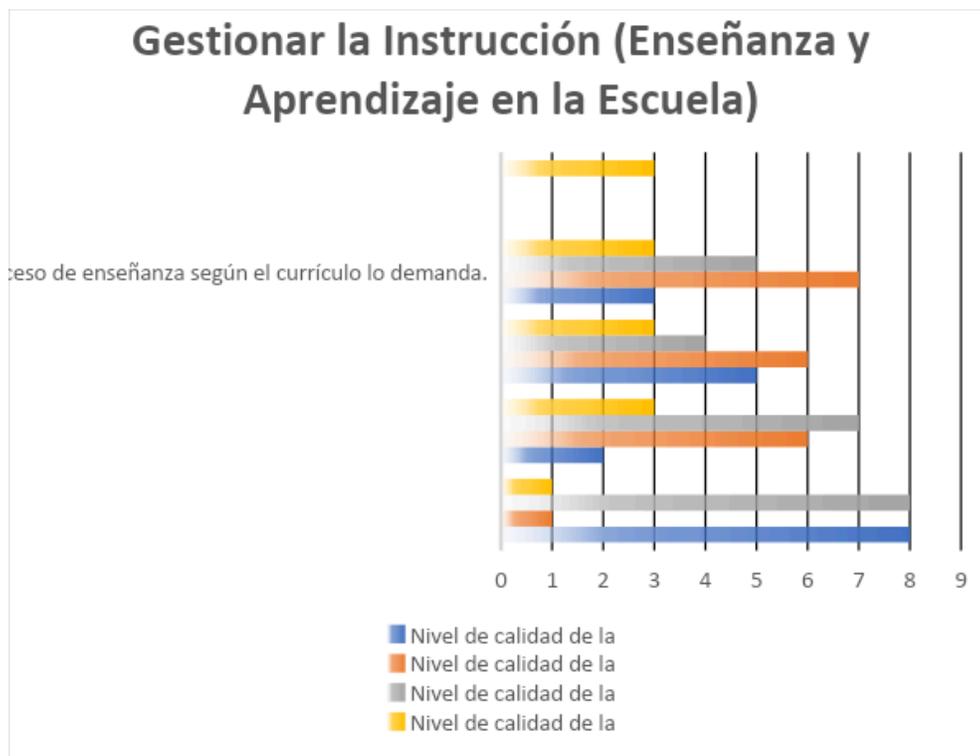
2.3. Dimensión: Desarrollar Personas.



En relación a las prácticas **N°2, 4 y 5** poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **42%** y **52%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las prácticas **N° 1 y 3** poseen el siguiente puntaje más bajo en el nivel **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando entre un **50%** y **62%**, el cual evidencia desaprobación ya que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

2.4. Dimensión: Gestionar la Instrucción (Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela).



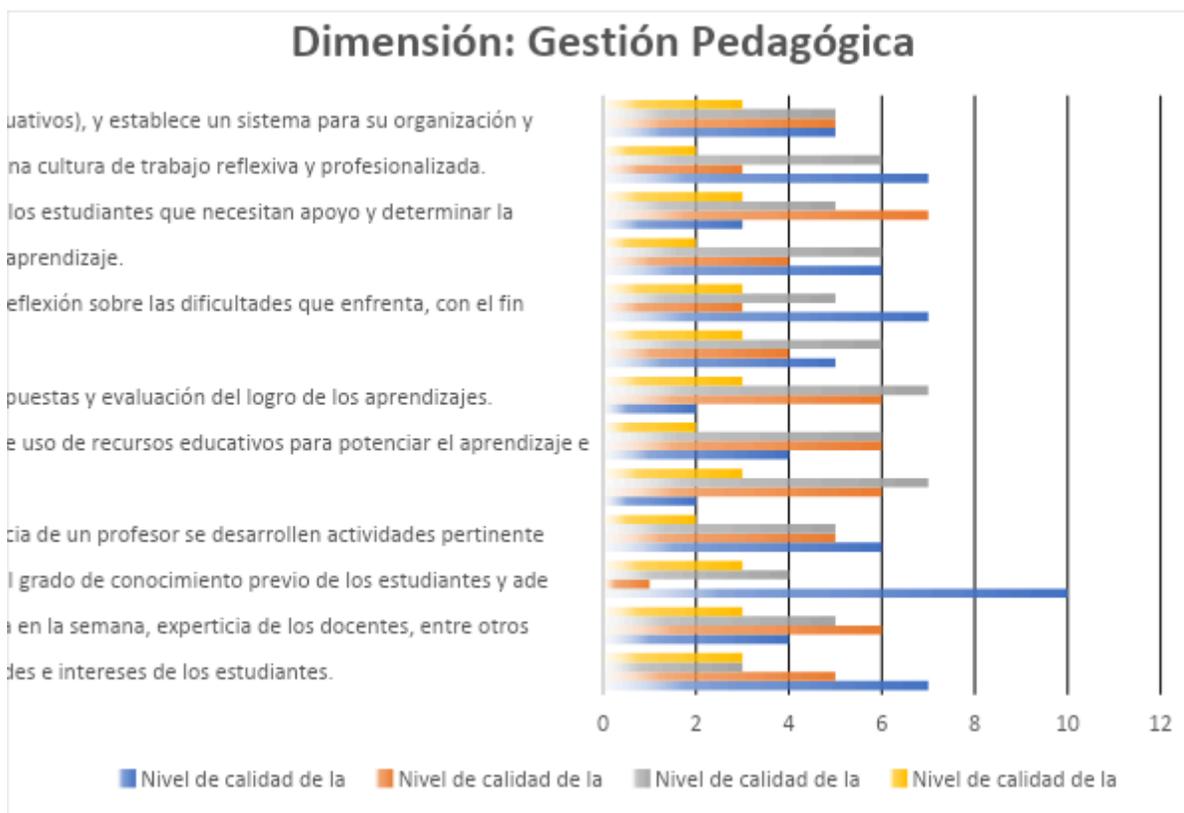
Se observa que en las practicas **N°2, 4 y 5** poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **52%** y **62%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las prácticas **N° 1 y 3** poseen el siguiente puntaje más bajo en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando entre un **52%** y **92%**, el cual evidencia desaprobación ya que la

mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

3. Área de Gestión del Currículum.

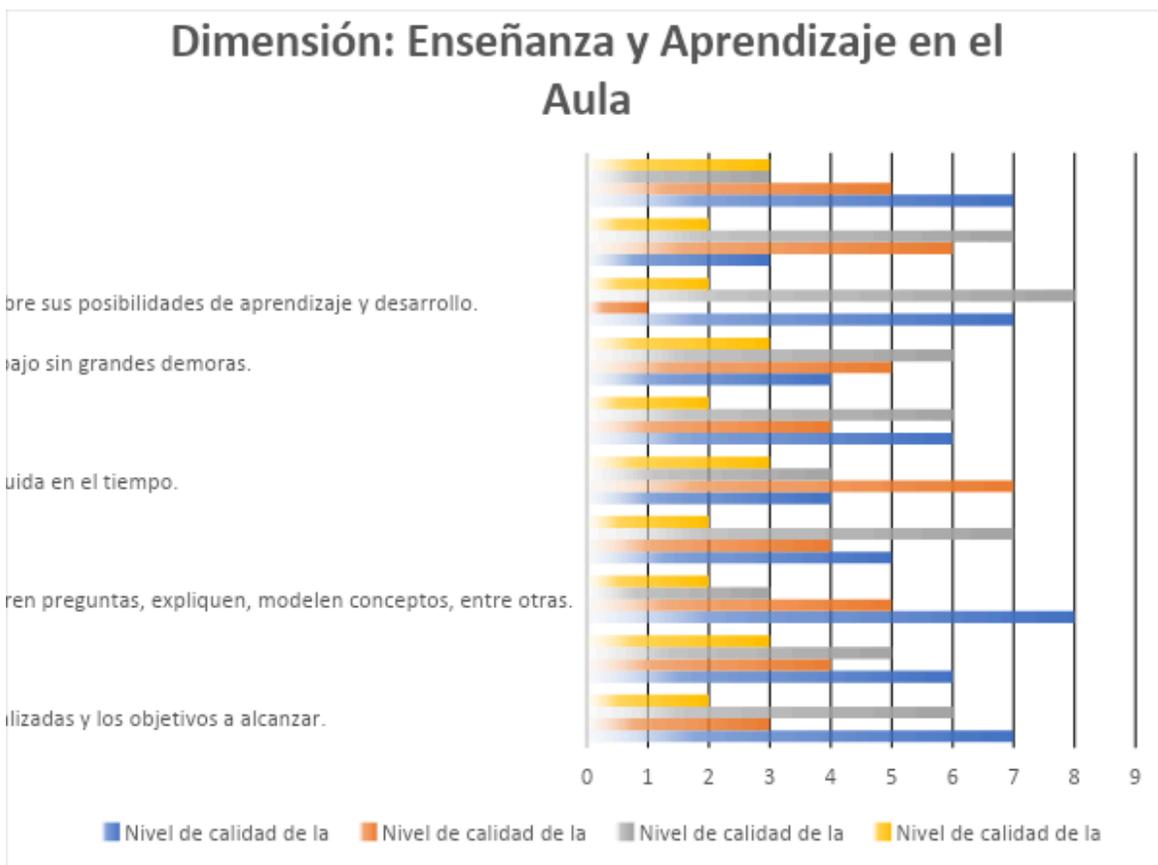
3.1. Dimensión: Gestión Pedagógica.



Con respecto a las prácticas N° 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 el más alto puntaje de desaprobación en el NIVEL 1 de la calidad de la práctica arrojando entre un 42% y 74%, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

Las practicas N° 1, 2, 3 y 5 poseen el siguiente más bajo puntaje en el NIVEL 2 de la calidad de la práctica entre un 48% y 58%. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

3.2. Dimensión: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula.



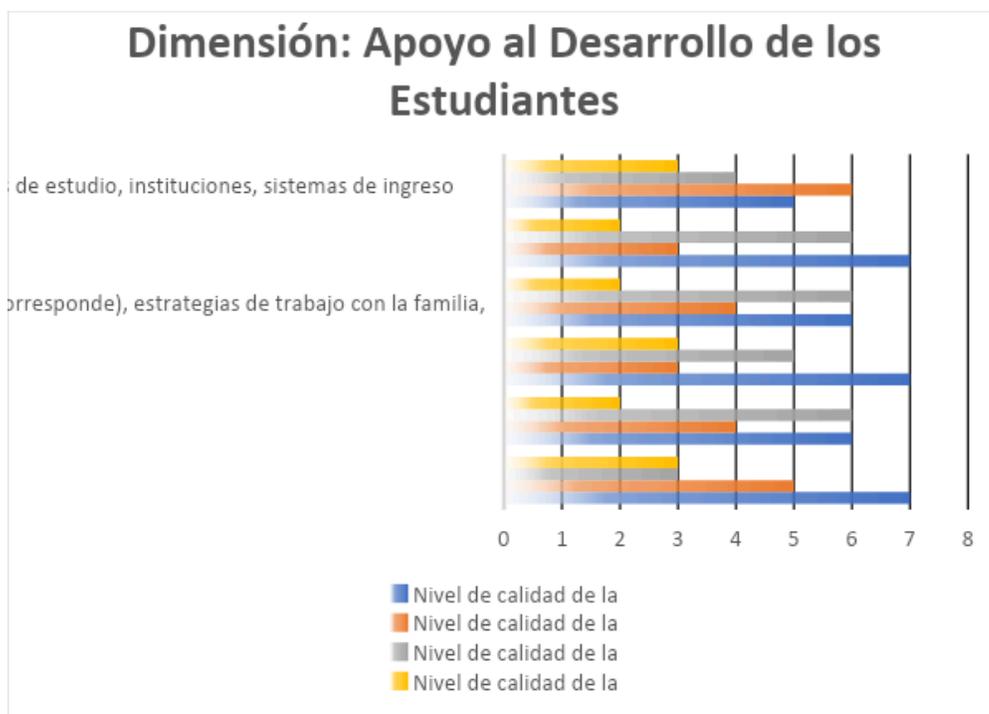
Se puede evidenciar que las practicas N° 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8 poseen el puntaje más bajo en el NIVEL 2 de la calidad de la práctica entre un 48% y 75%. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y

claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

La práctica **N° 9** posee el siguiente puntaje más alto de desaprobación en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando un **48%**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

La práctica **N° 10** **posee equilibrio** entre los **NIVELES 1 y 3**, **arrojando un 42%**. Demostrando que los encuestados en el **NIVEL 1** de practica consideran que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática. Del mismo modo según el **NIVEL 3** de practica los encuestados consideran que el quehacer pedagógico incorpora un propósito explícito y claro para toda la comunidad educativa; que además el quehacer es sistemático, progresivo, secuencial y con una orientación en mejorar los resultados institucionales si se incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente durante el proceso.

3.4. Dimensión: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes.

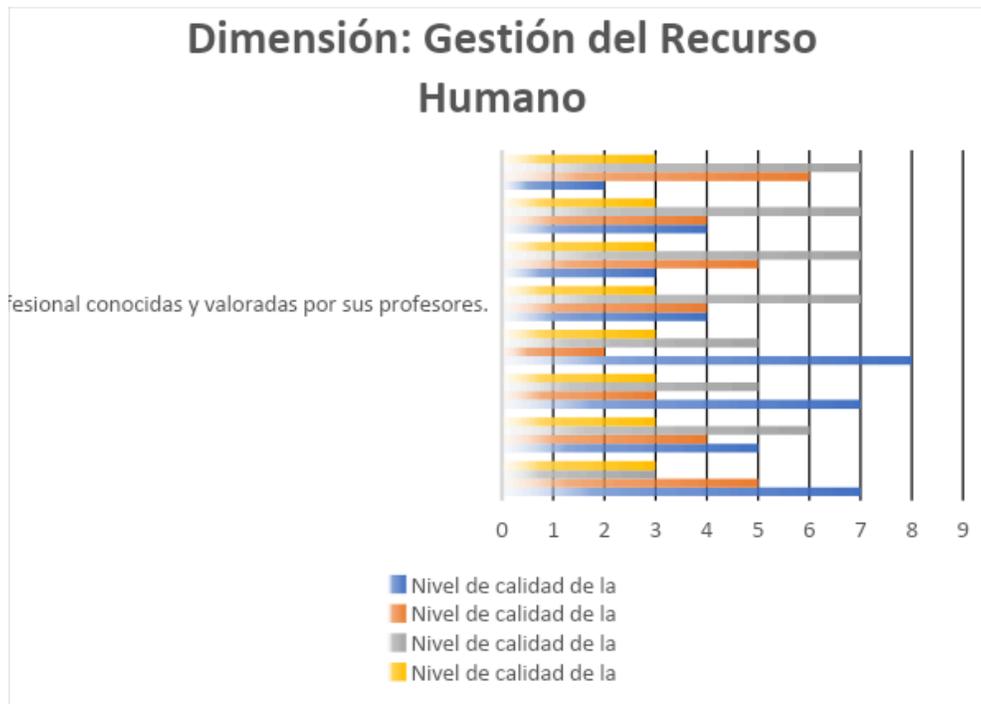


Se puede inferir que en las practicas **N° 1, 3, 4 y 5** poseen el puntaje más bajo en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **52% y 70%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las prácticas **N° 2 y 6** poseen el siguiente puntaje más elevado de desaprobación en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando entre un **48% y 54%**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

4. Área Gestión de Recursos.

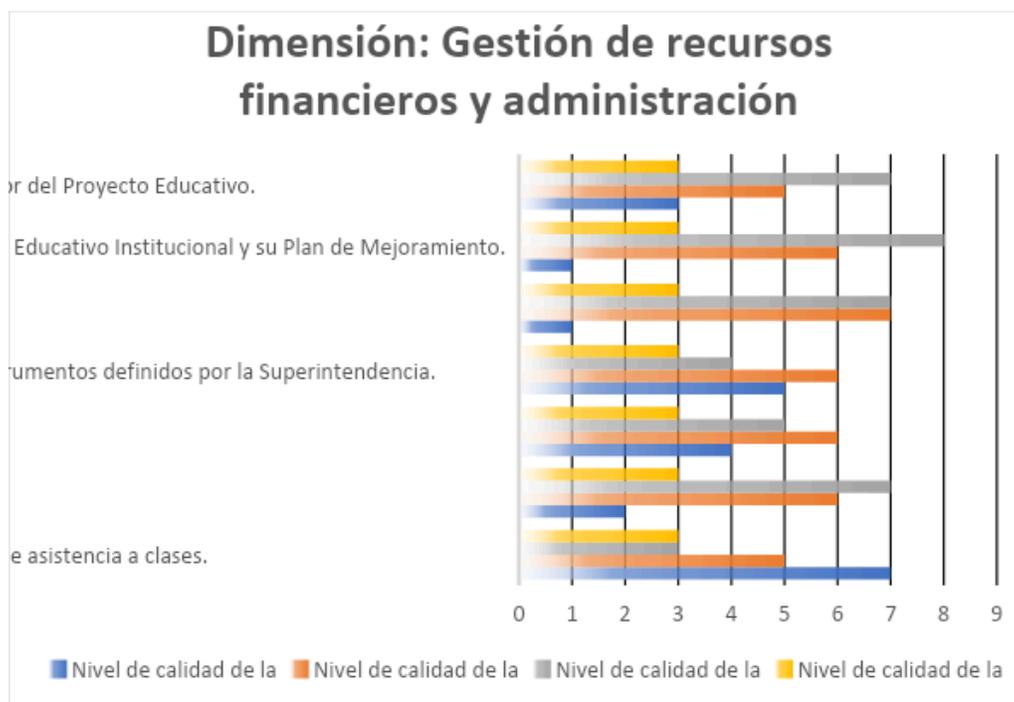
4.1. Dimensión: Gestión del Recursos Humanos.



En relación con las prácticas N° 2, 3, 4, 5, 6 y 7 poseen el puntaje más elevado de desaprobación en el **NIVEL 1**, con respecto a la calidad de la práctica arrojando entre un **62% y 85%**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

Según las practicas N° 1 y 8 poseen el siguiente puntaje más bajo en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **48% y 72%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

4.2. Dimensión: Gestión de Recursos Financieros y Administración.

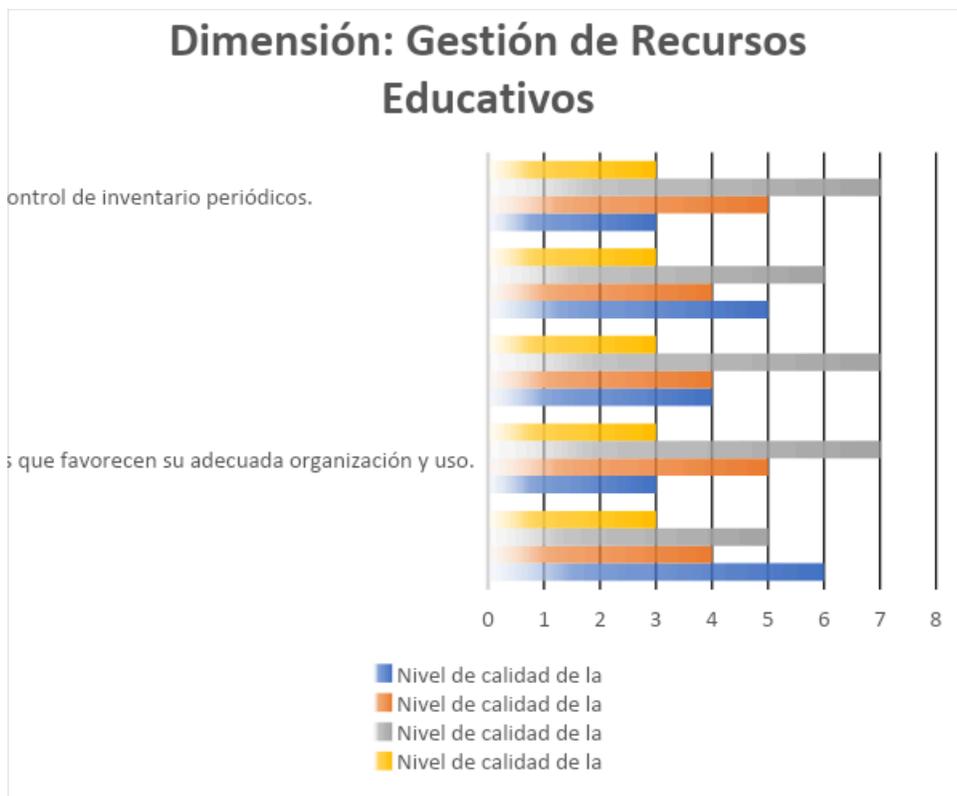


Se puede evidenciar que en las practicas **N° 1, 3, 4, y 6** poseen el puntaje más bajo en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **62%** y **72%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las prácticas **N° 2 y 5** poseen el siguiente puntaje más elevado de desaprobación en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando entre un **48%** y **56%**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

La práctica **N° 7** posee en el **NIVEL 3** de la calidad de la práctica un **70%** demostrando, claramente, que el quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.

4.3. Dimensión: Gestión de Recursos Educativos.



Se puede evidencia que en las practicas **N° 1 y 5** poseen el puntaje más bajo en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **52%** y **74%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

La práctica **N°2** posee equilibrio entre **LOS NIVELES 1 y 2**, arrojando un **36%**. Demostrando que los encuestados en el **NIVEL 1** de practica consideran que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática. Del mismo modo según el **NIVEL 2** de practica los encuestados consideran el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

La practica **N° 3** posee el siguiente puntaje más elevado de desaprobación en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando un **61%**, el cual evidencia que la mayoría de los

encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

La práctica **N°4** posee equilibrio entre los **NIVELES 1 y 2**, arrojando un **53%**. Demostrando que los encuestados en el **NIVEL 1** de practica consideran que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática. Del mismo modo según el **NIVEL 2** de practica los encuestados consideran el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

VI. PROPUESTAS DE MEJORA

En base a la recogida de datos y análisis de resultados obtenidos en la encuesta, a continuación, se presentará una propuesta de mejora en todas las áreas y sus dimensiones más deficientes. Crear equipo de gestión para la actualización el liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, gestión pedagógica y formación basada en Competencias.

Área: Formación Basada en Competencias.

| Objetivo | Acciones para realizar | Responsable |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Integrar el desarrollo de la Formación Basada en Competencias basada en saber, hacer, pensar e implementar. | Fomentar la utilización de diferentes metodologías de enseñanza para lograr que el aprendizaje sea significativo. | Dirección, subdirección, jefa UTP, área curricular y de evaluación de los docentes. |
| | Ejecutar acciones optimas en relación con las necesidades de los estudiantes | |
| | Articular del trabajo pedagógico colaborativo entre los y las docentes generar estrategia en base a las necesidades. | |
| | Incorporar el uso de las TICS en el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes. | |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Motivar el trabajo en equipo (colaborativo) entre docentes los docentes. | Organizar los horarios pedagógicos. | Dirección, subdirección, jefa UTP, área curricular y de evaluación de los docentes. |
| | Implementar instancias colaborativas de aprendizaje para determinar las problemáticas y entregar soluciones. | |
| | Instaurar canales de comunicación efectiva | |
| Proyectar el quehacer pedagógico con la finalidad del progreso de las habilidades blandas, | Fomentar instancias de planificaciones, acciones y estrategias de la unidad educativa. | Dirección, subdirección, jefa UTP y los docentes. |
| | Vinculación del equipo educativo que permitan el progreso del pensamiento crítico y la comunicación efectiva. | |
| | Indagar en torno a los resultados obtenidos en planificación de los aprendizajes. | |
| Planificar considerando la metodología del SABER HACER como parte fundamental del proceso de | Reconocimiento del Modelo Holístico Transformador, y relacionar con la enseñanza. | Dirección, equipo técnico y docentes |

| | | |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| enseñanza aprendizaje | Instancias para el desarrollo de salidas pedagógicas que favorezca el de aprendizaje. | |
| | Reunir táctica articulada entre establecimientos para el beneficio del proceso de todos los y las estudiantes. | |

Área: Liderazgo Pedagógico.

| Objetivo | Acciones para realizar | Responsable |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Motivar a la comunidad educativa a querer alcanzar metas nuevas. | Diseñar plan de roles y funciones a nivel institucional en donde se distribuyan con claridad los tiempos y tareas, | Dirección, jefe UTP, Docentes. |
| | Capacitaciones motivacionales para el alcance de las metas propuestas para el mejoramiento de la calidad. | |
| | Socializar las buenas prácticas pedagógicas y expectativas en el quehacer pedagógico. | |
| Fomentar el trabajo colaborativo entre docentes. | Compartir las herramientas y técnicas empleadas que lograron que los estudiantes pudieran alcanzar un aprendizaje significativo. | Dirección, UTP y equipo técnico. |
| | Establecer el calendario trabajo colaborativo entre docentes y administrativo. | |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Planificar la instancia de trabajo colaborativo empleado la articulación de nuevas estrategias. | |
| Proponer actividad participativa en la comunidad educativa para un rol activo en el proceso de enseñanza aprendizaje del o la estudiante. | Definir un perfil y competencias. | Dirección, CGP, CGE, Inspectoría General, Equipo de Convivencia, Equipo técnico y Profesores jefes. |
| | Registro a la comunidad educativa en general; el rol y responsabilidades de los padres y apoderados del establecimiento. | |
| Promover la participación. | Establecer el calendario de reuniones impulsando salidas pronunciadas con otras entidades educativas. | Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa. |
| Fortalecer las instancias de apoyo técnico para el desarrollo del aprendizaje. | Agendar reuniones sistemáticas. | Dirección, UTP, Inspectoría General, Equipo de Convivencia y Equipo técnico |
| | Promover una agenda en instancias formales como consejo técnico y docentes. | |
| | Exponer las experiencias de reflexión realizadas en torno a su quehacer pedagógico. | |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Instaurar consejeros técnicos para reflexionar sobre nuevas estrategias. | Establecer formalidad para abordar en caso de contingencias educativas. | Equipo técnico y UTP. |
| | Fundar instancias en los consejos de profesores para abordar experiencia y retroalimentación. | |
| Concretar el quehacer pedagógico, para lograr un trabajo colaborativo, | Reformar el rol principal de los y las evaluadores del quehacer pedagógico. | Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa. |
| | Monitorear los procesos del quehacer docente. | |
| | Determinar la percepción que tiene los y las docentes. | |
| | Analizar los resultados y retroalimentar en los procesos | |
| Crear un nuevo diseño de evaluación y acompañamiento al aula para alcanzar la eficacia de las metas. | Estudiar el diseño de evaluación, detectando sus consecuencias positivas y/o negativas. | Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa. |
| | Generar un nuevo diseño de evaluación en torno a las necesidades. | |
| Implementar el proceso de monitoreo y evaluar los resultados académicos de los estudiantes. | Agendar equipos de trabajo colaborativo para analizar cualquier problemática emergente. | Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa. |
| | Planificar un método de obtención de datos cualitativos para supervisar y llevar control de proceso de enseñanza aprendizaje. | |

Área: Gestión Curricular

| Objetivo | Acciones para realizar | Responsable |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Determinar el rol de la Unidad Técnico-Pedagógica evaluando y retroalimentando el quehacer pedagógico. | Indagar las falencias del rol de UTP para planificar apropiadamente la labor. | Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa. |
| | Establecer las competencias del equipo docente y organizar las instancias efectivas. | |
| | Generar acompañamiento en el aula como método de reflexión del quehacer pedagógico. | |
| | Generar los objetivos de aprendizaje a trabajar en cada área y subsector para lograr una correcta cobertura curricular. | |

Área: Gestión de Recursos

| Objetivo | Acciones para realizar | Responsable |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Gestionar las estrategias para el reemplazo de docentes en el caso de licencias médicas. | Analizar posibles causas del ausentismo de los y las docentes. | Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa. |
| | Generar un plan de acción en caso de reemplazos. | |
| | Generar carga horaria tiempo asignado para reemplazo de aula. | |
| | Realizar refuerzo positivo en los y | |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| | las docentes que realicen labores de reemplazo de aula contingente. | |
| Gestionar refuerzos positivos y de reconocimiento a la labor pedagógica de los y las docentes. | Reconocer la labor pedagoga a través de refuerzo positive. | Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa. |
| | Socializar las practicas destacadas y los reconocimientos de la comunidad educative. | |
| Generar instancias de capacitación docente en relación con el quehacer pedagógico. | Taller de capacitación de estrategias innovadoras. | Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa. |
| | Gestionar las instancias de capacitación y las entidades las cuales son idóneas para capacitar al personal docente. | |
| | Generar instancias de capacitación docente dentro del horario laboral. | |

VII. CONCLUSIÓN

Se puede concluir segundo resultados obtenidos en el análisis de las áreas de proceso tales como: Formación Basada en Competencias, Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular y Gestión de Recursos de **La Escuela “Los Estandartes” de Copiapó**, se reflexiona que existen áreas más descendidas que se deben abordar con diversas estrategia empleadas por la Dirección y su Equipo técnico, que posee dificultades, las cuales se ven declaradas en las respuestas dadas por los docentes y los estamentos encuestados de la comunidad educativa.

En relación con las respuestas, se ha podido evidenciar que las dificultades reflejadas en ámbito de la gestión, expuesta por la mayoría de los encuestados que dieron a conocer las mismas llevan más de 8 años al servicio de la comunidad educativa, declarando que la gestión de liderazgo de la dirección en cuanto al área pedagógica, la formación basada en competencias y gestión curricular no han resultado adecuadamente en relación con la labor y al desempeño docente, a su vez, se manifestó que la gestión de la Unidad Técnico Pedagógica no ha sido positiva y ha dificultado la labor trabajo colaborativo, monitoreo y retroalimentación de los aspectos de enseñanza entregada por los docentes.

En busca de responder al compromiso, impulsando diversas normativas y programas en atención a la diversidad y ha realizado esfuerzos para avanzar en una educación inclusiva con principios y orientaciones para su desarrollo en los centros educativos. Al respecto, declara que resulta imperativo considerar la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, con el fin de propiciar oportunidades educativas que permitan mejorar la participación de los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes.

En este sentido, una de las dimensiones fundamentales para avanzar hacia la incorporación de un buen proyecto educativo, considerando la participación del profesorado, debido a que son los docentes, los que tienen la oportunidad de facilitar este proceso de transformación en el aula desde una perspectiva inclusiva. Lograr aulas que cumplan con calidad de enseñanza, requiere que los profesores tengan la capacidad de ofrecer una variedad de opciones en términos del aprendizaje, que se encuentren disponibles para todos los estudiantes, haciendo que los recursos con los que se cuenta, y que tradicionalmente están disponibles sólo para algunos estudiantes, sean accesibles a todos ellos.

Sin embargo, a pesar de la importancia que se le reconoce al rol docente, perfil y funciones, se han evidenciado que, en la actualidad, el profesorado no está suficientemente preparado para lidiar con el amplio rango de diversidad presente en las escuelas. Bajo esta perspectiva, es esencial abordar una innovación educativa que persiga fortalecer el proyecto institucional educativo PEI y el PME, con la finalidad de diversificar las estrategias de enseñanza para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes.

Sin embargo, lograr una mejora en el aprendizaje de todos los estudiantes no sólo requiere de las prácticas pedagógicas docentes, sino que depende del trabajo en conjunto y comprometido de toda la escuela. Por consiguiente, la innovación y el cumplimiento con los objetivos del PEI, se debe considerar como estrategia la implementación de una comunidad profesional de aprendizaje como un espacio de formación continua de aprendizaje y de trabajo colaborativo, para compartir experiencias, reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas que permitan desarrollar estrategias inclusivas para lograr la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en la enseñanza de todos los niveles del establecimiento educativo seleccionado para el desarrollo de la innovación educativa.

La problemática se centró en el proceso de implementación y cumplimiento del de la diferente área mencionada anteriormente dentro del establecimiento, en la actualidad se refleja dificultades en los proyectos educativos institucionales del sector municipal de la comuna de La Unión, considerando la falta de coherencia, participación

de la comunidad educativa para la formulación del PEI, revisión, innovación y desconocimiento en los aspecto de gestión curricular, pedagógica y liderazgo educativo que no cumplen con las necesidades de cada comunidad educativa.

Para finalizar existe deficiencia, en el proceso implementación del liderazgo que propicie un mejoramiento del desempeño laboral de los docentes, pues no permiten la participación al personal para la toma de decisiones relacionadas con el bienestar de la organización escolar. Se recomienda ejercer un liderazgo que dé respuesta a las exigencias del recurso humano de la institución, conduciéndolo hacia el logro de los objetivos, construyendo un colectivo docente donde la conducción del plantel se base en la convivencia, otorgando tribuna a los docentes para la realización de actividad que mejoren el logro de objetivo

BIBLIOGRAFÍA

1. Arakaki H., Milagros. "Diseño de procesos de autoevaluación: dimensiones, indicadores, instrumentos y estrategia de entrada". Curso de Especialización: Autoevaluación de carreras en educación superior. Pontificia Universidad Católica del Perú. 2005.
2. Cramer, E., Liston, A., Nerven, A. & Thousand, J. (2010). Co-teaching in Urban Secondary School. Districts to Meet the Needs of all Teachers and Learners: Implications for Teacher Education Reform. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 6, n. 2, 59-76.
3. Chomsky, N. (1928). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, IT-2, (pp. 113-124).
4. Fuentes, H. (1997). Modelo holístico configuracional de los procesos universitarios. Santiago de Cuba, Cuba: documentos electrónicos del Centro de Estudios de la Educación Superior Manuel F. Gran—Universidad de Oriente.
5. Guzmán, M. R. (2002). Desarrollo de habilidades de comunicación a través de la interrelación entre la representación y la explicación en estudiantes de la Lic. en Educación, especialidad Construcciones, en la asignatura Dibujo Arquitectónico. Tesis de maestría no publicada, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona", Camagüey, Cuba.
6. Jaruffe R, Pomares; M. (2011) Programación neuro-lingüística . ¿Realidad o mito en psicología y ciencias cognitivas? *Duazary*, vol. 8, núm. 2, pp. 243-250. Universidad del Magdalena Santa Marta, Colombia.
7. Keefe, J. K. *Profiling and utilizing learning styles*. Virginia, 1988.
8. Manosalva Mena, Sergio. "Integración Educativa de estudiantes con y sin discapacidad: ¿Transformación o conservadurismo de la cultura escolar?". *Revista de Pedagogía Crítica UAHC*. Paulo Freire.

9. MINEDUC. (2012). Orientaciones actualizadas para la implementación del Decreto Supremo 170/2009 en Programas de Integración Escolar. Capítulo III.
10. MINEDUC. (2012). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar. Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial.
11. Manosalva, S. (2002) "Integración Educacional de alumnos con Discapacidad". Santiago, Chile: Editorial MAPA Ltda., p. 36.
12. Mueller, M. (s.f.) "Contexto social, sistema familiar, y sistema escolar. Su incidencia en el aprendizaje del niño".
13. Maldonado, M. & Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Revista educare*, 16(2), 93-118.
14. Navarro-Soria, I., González-Gómez, C., López-Monsalve, B., & Botella-Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117.
15. Martínez Bonafé, J. "Renovación Pedagógica y emancipación profesional" 1989.
16. Martínez –Góngora, Mae. "El hombre atemperado". Autocontrol, disciplina y masculinidad en textos españoles de la temprana modernidad. Edición Peter Long Publishing, 2005
17. Maturana, H. (2007). "Transformación en la convivencia". Chile: Ediciones Lom. Ediciones.
18. Maturana, Romesín. Humberto. "El sentido de lo Humano". Editorial Granica, Buenos Aires. Edición 1. 2008.
19. Mineduc. "Orientaciones para la implementación del Decreto 170 en Programas de Integración Escolar".
20. Vera, M. "La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos". 1998.

21. Ortega-Carbajal, M., Hernández-Mosqueda, J., & Tobón-Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 141-160.
22. Purves, D. *Invitación a la neurociencia*. Editorial Médica Panamericana, 2001.
23. Rose, D. H.; Harbour, W. S.; Johnston, C. S.; Daley, S. G. y Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections and Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151
24. Pontes, A., Serrano, R., Muñoz, J., & López, I. (2011). Innovación educativa sobre aprendizaje colaborativo en Cmaptools en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 137-154.
25. Rodríguez-Araya, M., & Fontana-Hernández, A. (2014). La estrategia de trabajo colaborativo del proyecto una Educación de Calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica: Experiencia de la modalidad de talleres. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 193-218.
26. Palacios, A. (2008). "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización, Y plasmación en la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad". Madrid, España. Editorial Cinca.
27. Pérez Gómez, A I. "La cultura escolar en la sociedad Neoliberal". Ediciones Morata, Edición 4.
28. Pérez Guadalupe, José Luís. "La construcción social de la realidad carcelaria". Universidad católica del Perú.
29. Phillip W. Jackson. "La vida en las aulas". Ediciones Morata.
30. Pinaya, V. (2005). "Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo". La Paz, Bolivia. Plural Editores, p. 44.
31. Pintado, Blanco. Teresa. "Desarrollo de un sistema predictivo para productos de alta implicación, basado en variables comportamentales". Editorial Esic, 2008
32. Sánchez, A. A. (1997). "Intervención psicopedagógica en educación especial". Barcelona, España: Edición de la Universidad de Barcelona, p. 15. Santos Guerra, Miguel ángel. "La escuela que aprende". Ediciones Morata.

33. Saul, Ana María, "Paulo Freire y la formación de educadores: Múltiples miradas. Editorial Siglo XXI. Edición 2002.
34. Skliar, Carlos. "La Educación (que es) del otro". Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Editorial Noveduc.
35. Skliar Carlos "Juzgar la normalidad, no la anormalidad" UAHC, Revista de pedagogía crítica, N° 3
36. Skliar, Carlos. "Y si el otro no estuviera ahí?". Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Editores: Miño y Dávila.
37. Torres, Carlos. "Una bibliografía. Paulo Freire" Editorial siglo XXI. 2001
38. Vigotsky, Lev. (1998) Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
39. Visión de la comisión de expertos, (Documento). Ministerio de Educación, 2013. Ministro de Educación, Sr. Sergio Bitar. "Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial"

- Documento Ministeriales

1. Ministerio de Educación. Educación Especial. Decretos e Instructivos. 2013
2. Ministerio de Educación. Orientaciones Técnicas para PIE. 2013
3. Ministerio de Educación. Implementación Programa de Integración Escolar 2013