



**Trabajo Final para obtener el Grado de Magíster Profesional en Educación,  
mención Gestión de Calidad.**

**PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO COLEGIO PUCÓN,  
DE LA COMUNA DE PUCÓN, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA.**

Candidato a Magíster : Samuel Moreno Castillo.  
Tutor Disciplinar : Amely Vivas Escalante.  
Tutor Metodológico : Rocío Riffo San Martín.

Junio de 2022

## Índice.

	Pág.
1. Resumen.....	4
2. Introducción.....	4
3. Marco teórico.....	7
3.1. Ciclo de mejoramiento continuo.....	7
3.2. Diagnóstico institucional.....	16
3.3. Autoevaluación institucional.....	25
3.4. Plan de mejoramiento educativo.....	30
3.5. Dimensiones.....	39
3.5.1. Dimensión Liderazgo.....	42
3.5.2. Dimensión Gestión Pedagógica.....	45
3.5.3. Dimensión Formación y Convivencia Escolar.....	48
3.5.4. Dimensión Gestión de Recursos.....	50
3.6. Subdimensiones.....	52
4. Marco contextual.....	58
4.1. Visión del Colegio Pucón.....	58
4.2. Misión del Colegio Pucón.....	59
4.3. Antecedentes históricos y situación de la comunidad escolar.....	59
4.4. Síntesis de antecedentes geográficos, demográficos y socioeconómicos.....	63
4.5. Síntesis de antecedentes académicos.....	65
5. Diagnóstico institucional.....	80
6. Análisis de resultados.....	99
6.1. Área: Gestión del Currículum.....	99
6.1.1. Dimensión Gestión Pedagógica.....	100
6.1.2. Dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula.....	103
6.1.3. Dimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes.....	106
6.2. Área Liderazgo Escolar.....	110
6.2.1. Dimensión Liderazgo del Sostenedor.....	110

6.2.2.	Dimensión Liderazgo formativo y académico del Director.....	113
6.2.3.	Dimensión Planificación y Gestión de resultados.....	116
6.3.	Área de Convivencia Escolar.....	117
6.3.1.	Dimensión Formación.....	118
6.3.2.	Dimensión Convivencia Escolar.....	120
6.3.3.	Dimensión Participación.....	124
6.4.	Área Gestión de Recursos.....	127
6.4.1.	Dimensión Gestión del recurso humano.....	128
6.4.2.	Dimensión Gestión de recursos financieros y Administración..	131
6.4.3.	Dimensión Gestión de recursos educativos.....	133
7.	Plan de mejoramiento educativo.....	136
7.1.	Dimensión Gestión Pedagógica.....	137
7.2.	Dimensión Liderazgo.....	140
7.3.	Dimensión Convivencia Escolar.....	143
7.4.	Dimensión Gestión de recursos.....	148
8.	Bibliografía.....	152
8.1.	Leyes y documentos legales.....	160
9.	Anexos.....	161

## 1. Resumen.

El problema del presente trabajo es construir un plan de mejoramiento educativo PME, sustentado en el ciclo de mejoramiento continua y diagnóstico institucional aplicado al Colegio Pucón, de la comuna de Pucón, ubicado en la Región de la Araucanía, considerando las dimensiones: Gestión pedagógica, Liderazgo, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos, y sus subdimensiones. El objetivo es elaborar un diagnóstico institucional y proponer un plan de mejoramiento educativo, considerando las debilidades detectadas. La metodología aplicada para el diagnóstico es cualitativa y cuantitativa, con técnicas de recolección de datos como: encuestas a informantes claves de la comunidad educativa, observación de campo, entrevistas semiestructuradas, reuniones y revisión de fuentes primarias y secundarias. Para la gestación del diagnóstico y el análisis de sus resultados, se consideraron los “estándares indicativos de desempeños”, conforme al Decreto Supremo de Educación N° 27/2020, y la “escala evaluativa para el análisis de áreas de procesos”, establecidos en la “Guía para el diagnóstico de la gestión institucional” elaborado por el MINEDUC. Por último, se propone el Plan de Mejoramiento Educativo para ser aplicado en un año en el Colegio Pucón, donde se consideran: dimensiones, subdimensiones, objetivos, metas, acciones y responsables, teniendo como base las debilidades detectadas en el diagnóstico.

## 2. Introducción.

La educación formal es una de las tareas más nobles de toda sociedad, pues aporta significativamente a los proyectos de vida de millones de personas, que ven en ella una esperanza de movilidad social y logro de aprendizaje significativo y expansivo.

Debido a la trascendencia de la educación, sumado a la vertiginosidad propia del devenir histórico, que en las últimas décadas se ha agudizado con el contexto de globalización, postmodernidad, sociedad del conocimiento e instantaneidad y masificación de la información, hace necesario que siempre estemos en constante revisión de nuestros procesos, pero, ¿Cómo podemos contribuir a mejorar la educación, armonizando las necesidades específicas de la comunidad educativa, con los requerimientos del sistema educativo nacional?.

“El ciclo de mejoramiento continuo” parece responder a la pregunta recién planteada, pues propende a una actualización permanente. En esta línea, el Ministerio de Educación promueve que los establecimientos educacionales del país, considerando su Proyecto Educativo Institucional PEI y su propia realidad, por medio de autoevaluaciones y diagnósticos, formulen Planes de Mejoramientos Educativos PME, que, logren la simbiosis entre los requerimientos necesarios para el desarrollo educacional del país, con las características particulares de cada comunidad educativa, permitiendo revisiones periódicas de su estado de avance, ajustes y proyecciones futuras. Referente al ciclo de mejoramiento continuo, el propio MINEDUC en el documento Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educacionales: Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo, publicado el año 2018, indica que “se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa fija un horizonte a corto, mediano y largo plazo para alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes” (p.18). Por su parte, De la Vega (2015) sostiene que ha sido favorable para realizar cambios significativos en educación, siempre que sea entendido como un proceso que involucre a las personas e instituciones que participan de su implementación.

En el marco de este contexto, se construye el presente trabajo de grado, que tiene por objetivo elaborar un Diagnóstico Institucional y proponer un Plan de Mejoramiento Educativo para el Colegio Pucón, de la comuna de Pucón, ubicado en la Región de la Araucanía, al sur de Chile, considerando las debilidades detectadas en el análisis de los resultados.

Para la consecución de este PME, en primer lugar, se revisará el estado del arte de los temas claves que se asocian al mejoramiento continuo, los cuales formarán parte del marco teórico de la propuesta, dichos temas son: Ciclo de mejoramiento continuo, Diagnóstico institucional, Autoevaluación institucional, Dimensiones, donde encontraremos: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia escolar y gestión de recursos, para finalmente revisar las Subdimensiones asociadas.

Posterior a la revisión del marco teórico, se profundizará en el marco contextual del Colegio Pucón, donde se revisará su visión, misión, antecedentes históricos y situación de la comunidad escolar, síntesis de sus antecedentes geográficos, demográficos y socioeconómicos, y sus antecedentes e hitos académicos relevantes.

Con el marco teórico y contextual definido, se expondrán los resultados del Diagnóstico Institucional aplicado al Colegio, de acuerdo a los estándares indicativos de desempeños”, conforme al Decreto Supremo de Educación N° 27/2020, y la “escala evaluativa para el análisis de áreas de procesos”, establecidos en la “Guía para el diagnóstico de la gestión institucional” elaborado por el MINEDUC.

Asociado al diagnóstico se realizará el análisis de resultados de fortalezas y debilidades detectadas, siguiendo el orden de las áreas de procesos y sus dimensiones establecidos en la ficha técnica que el MINEDUC recomienda para un diagnóstico eficiente, y a su vez, cada una de sus áreas y dimensiones, se asociará con los resultados de las dimensiones y subdimensiones de los estándares indicativos de desempeños autoevaluados por informantes claves de los estamentos de la comunidad educativa del Colegio Pucón. Cabe destacar que la metodología aplicada para el diagnóstico es cualitativa y cuantitativa, con técnicas de recolección de datos como: encuestas a informantes claves de la comunidad educativa, observación de campo, entrevistas semiestructuradas, reuniones y revisión de fuentes primarias y secundarias. Referente a esto Sandín (2003), establece que, en las investigaciones asociadas a educación, la dicotomía paradigmática entre la metodología cuantitativa y cualitativa, están siendo superadas por una integración, donde aprendan una de la otra y se aprovechen las ventajas de ambas para lograr soluciones metodológicas en pro de dar respuesta a los problemas planteados. Agrega que, en los últimos tiempos cobra fuerza un nuevo paradigma de investigación social, denominado “participativo”, con un enfoque que enfatiza los elementos de colaboración y participación de y con las comunidades en el desarrollo de los estudios.

Finalmente, se formula una propuesta de Plan de Mejoramiento Educativo para el Colegio Pucón, aplicable a 1 año, el cual se basa en las debilidades detectadas en el análisis del diagnóstico aplicado, identificando: dimensión, subdimensión, objetivos, metas, acciones y responsables.

La bibliografía y documentos legales, expuestos en la parte postrera de este escrito, donde se evidencia la revisión de 66 textos, dan sustento teórico al trabajo de grado que se presenta en esta oportunidad, en pro del ciclo de mejoramiento continuo de la comunidad educativa del Colegio Pucón.

### **3. Marco teórico.**

En este apartado se revisará el estado del arte de la bibliografía que sustenta el Diagnóstico institucional y Plan de mejoramiento que se presenta en esta oportunidad. Se abordarán las siguientes temáticas: Ciclo de mejoramiento continuo, Diagnóstico institucional, Autoevaluación institucional, Plan de mejoramiento educativo y las dimensiones y subdimensiones asociadas.

Si bien es preciso indicar que el presente trabajo sustenta sus bases en los Estándares Indicativos de Desempeños, emanados por el MINEDUC, es de relevancia comprender las visiones de diversos autores sobre las temáticas referidas en el párrafo precedente, con el fin de profundizar en cada una de ellas, en pro de dar sustento teórico al diagnóstico y plan de mejoramiento educativo que se busca generar.

#### **3.1. Ciclo de mejoramiento continuo.**

De acuerdo a la Ley General de Educación (donde se fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley nº 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley nº 1, de 2005.), “uno de los principales propósitos de la educación chilena es el desarrollo integral de las y los estudiantes”. Lo anterior, se sustenta en dos pilares del sistema educativo chileno que se complementan y trazan la dirección en la

que el país quiere avanzar. El primero de ellos es el currículum nacional, con los diferentes decretos normativos (Marco curricular y Bases Curriculares), que establece una base cultural común para todos los estudiantes y que apunta al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos. El segundo pilar corresponde al conjunto de normativas educacionales, que se traducen en planes a desarrollar por escuelas, colegios y liceos, que entregan el marco y los elementos esenciales que deben ser asumidos por las comunidades educativas para asegurar una educación de calidad, integral e inclusiva, a sus estudiantes.

Desde el año 2014 el Ministerio de Educación generó un nuevo enfoque de trabajo con relación a los procesos de mejoramiento continuo a los establecimientos educacionales, dicha propuesta se sustenta en la utilización de dos instrumentos de gestión conocidos y valorados por los establecimientos educacionales: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

En este marco el Estado de Chile promulga la Ley N° 20.529, que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). De acuerdo al Documento elaborado por la División de Educación General del MINEDUC, titulado Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativos 2019, dicha Ley ordena y define los roles de las instituciones que lo conforman, y constituye el marco institucional en el cual ocurren los procesos de mejoramiento educativo de los establecimientos educacionales. Este sistema busca asegurar una educación de calidad en los distintos niveles educativos y promueve asegurar la equidad, entendida como que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

Efectivamente, tal como se indica en el texto sobre el Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educacionales y Plan de Mejoramiento Educativo desarrollado por la División de Educación General del Ministerio de Educación, este nuevo enfoque releva el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educacional y la autoevaluación institucional que realizan los actores escolares como puntos de partida para el diseño del plan de mejoramiento e incorpora metas a 4 años. Dichas metas deben

materializarse mediante una programación e implementación de planes anuales. La idea de definir objetivos y metas, por una parte, permitiría a las escuelas establecer prioridades y, por otra, contar con indicadores de su desempeño que le permitan retroalimentar el proceso.

El mismo documento del MINEDUC (2018) agrega que:

El mejoramiento continuo se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa fija un horizonte a corto, mediano y largo plazo para alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes, sin perder de vista: los propósitos de la Ley General de Educación, los sentidos y metas del currículum nacional y, por último, los enfoques asociados a cada plan que los establecimientos deben realizar por normativa (p. 18).

De esta forma se establece un desafío relevante para las comunidades educativas, pues deben generar diagnósticos constantes y planes de mejoramientos con objetivos contextualizados a su realidad, pero sin descuidar los estándares nacionales, además de metas e indicadores declarados con plazos cada cuatro años. Frente a la pregunta de quiénes son los responsables de generar estas acciones, la Ley General de Educación y el Decreto 24 publicado en marzo de 2005, modificado en el Decreto 19 publicado en marzo de 2016, señala que es el Consejo Escolar, donde se representen todos los miembros de la comunidad educativa, pues es la instancia participativa que debe ser consultada con respecto a todos los planes de mejora que serán desarrollados para el beneficio y mejora sostenida del establecimiento educacional. Para el logro de este fin, se requiere que el sostenedor(a), el equipo directivo y el Consejo Escolar trabajen en conjunto garantizando las condiciones para que los procesos tengan un impacto significativo en la mejora integral de la formación y de los aprendizajes del estudiantado, con la participación de toda la comunidad educativa. Bajo esta lógica, el MINEDUC (2018) establece que:

El ciclo de mejoramiento continuo desafía a que cada comunidad educativa diseñe participativa y estratégicamente su mejoramiento, a partir de una mirada proyectiva de mediano y largo plazo (a 4 años), con fases y etapas que se concretizan en planes anuales (p. 22).

Dicho desafío aumenta al considerar el contexto cambiante de la sociedad postmoderna, la cual además se ve afectada por una de las peores pandemias de la historia, por lo anterior, cobra mucho sentido el ciclo de mejoramiento continuo, donde las comunidades educativas tienen un rol fundamental. Lo anterior queda claramente explicitado en el Texto: Plan de Mejoramiento Educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela. Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares realizado por la Dirección de Educación General del MINEDUC para el año 2021. Cuando indica:

La adaptación a los cambios constituye un cambio de paradigma en relación a la comprensión del funcionamiento del sistema escolar e implica la capacidad de la escuela para organizar y regular su funcionamiento de manera de seguir evolucionando en condiciones variables, bajo el principio de sostenibilidad, es decir, comprendiendo la escuela como una institución integrada en un contexto social y natural más amplio, en el que no es posible controlar todas las variables, pero sí mitigar los efectos y anticiparse a algunas situaciones de riesgo. Lo anterior supone el mayor desarrollo posible de las capacidades profesionales de los equipos directivos para conducir procesos de mejora en medio de los cambios, con el fin último de lograr que la escuela, como institución, sea capaz de adaptarse y ajustarse a los nuevos escenarios, manteniendo y resguardando la continuidad de los aprendizajes y el cuidado de la comunidad educativa (p. 8).

De la Vega (2015) sostiene que el mejoramiento educativo ha sido favorable para realizar cambios significativos en educación, siempre que sea entendido como un proceso que involucre a las personas e instituciones que participan de su implementación. Agrega, citando a autores como Fullan (2002), Hopkins (2009), Levin

(2009) y Elmore (2010), que existe consenso respecto de que los procesos de mejoramiento debieran tener como foco la relación entre enseñanza y aprendizaje, es decir la relación núcleo pedagógico, el cual está compuesto por la interacción dentro del aula entre el docente, el estudiante y los contenidos. Las dinámicas de esa interacción se relacionarían directamente con el nivel de aprendizaje y la calidad educativa. Asociado con lo anterior, Levin (2009), referido por el propio De la Vega (2015) indica que esta idea apunta a que el mejoramiento educativo se puede desarrollar en la medida en que hay finalidades pedagógicas que están más allá de lo meramente técnico y de las obligaciones que las escuelas deben cumplir. Hargreaves y Fink, (2006), citados por De la Vega (2015) agrega que “las transformaciones del funcionamiento de la escuela y la dinámica del núcleo pedagógico favorecen el mejoramiento cuando cuentan, además, con una condición de sustentabilidad o mejoramiento continuo” (p. 63).

Para Quintana-Torres (2018), la clave del éxito en los ciclos de mejoramientos educativos es que se considere el foco central de la acción educativa, esto es el plano pedagógico, pero además el contexto socioeconómico y cultural donde se gestionan estos procesos. En su texto *Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Educación y Educadores*, señala que, en el siglo XX, particularmente después de la segunda guerra mundial, las sociedades centraron sus esperanzas de progreso en la industria, lo cual generó que los conceptos de eficiencia y eficacia desde una lógica economicista penetrara el quehacer de las escuelas, en sus palabras:

Gradualmente la escuela se consideró una empresa productora de recurso humano, la cual debía ajustarse a procesos que cumplieran con la productividad y la eficiencia esperada. De esta manera, el ejercicio educativo quedó sometido a la producción de ingresos, donde el consumo impera sobre la formación y el conocimiento pierde sentido frente a un cliente que espera ser satisfecho (p. 264).

Luego para superar, en parte, este centralismo economicista exacerbado en el cual cayeron los centros educacionales, se introdujeron nuevas formas de control que requirieron de una dinámica de “descentralización centralizada”, en la que, por ejemplo,

se centralizan los currículos y procesos, pero se descentraliza la implementación. Esta opción, a juicio de Quintana-Torres (2018), trajo más descontento entre quienes toman la decisión aisladamente y quienes la ejecutan, nuevamente sin alcanzar los resultados esperados. La misma autora agrega que esta lógica de imposición vertical desencadena un inflexible laberinto de procedimientos y técnicas que termina, citando a Chomsky (2007) “discapacitando” a maestros y estudiantes, o más explícito aún, en palabras de Hannah Arendt (1996), citada por Quintana-Torres (2018), “el siervo condenado a la rutina es absorbido por una tarea que deja el mundo fuera” (p. 272).

Entonces ¿cuál sería la recomendación para que un ciclo de mejoramiento continuo en el plano de la educación sea efectivo? Siguiendo la lógica de Quintana-Torres (2018) debe centrarse en la gestión, pero sin perder el foco pedagógico, coordinando esfuerzos con otras ciencias y disciplinas como la filosofía y la semiótica y permitiendo que la comunidad educativa en su conjunto sea parte del proceso en su contexto determinado, solo con estas medidas, según la autora, se puede decir que “una institución alcanza la madurez no por los años que tiene, sino por la plenitud y comprensión del hacer, producto del autorreconocimiento, la reflexión y la visión. La madurez de la institución viene de la materialización de las expectativas” (p. 271).

Siguiendo la línea argumentativa de Quintana-Torres, Andy Hargreaves y Dean Fink (2006) en su texto Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, indican que el gran problema de realizar ciclos de mejoras continuas en los establecimientos educacionales, es que en su mayoría obedecen a la globalización económica neoliberal, que ha penetrado los simientes mismos de la educación, donde todo se traduce a números y resultados, descuidando los procesos y la sostenibilidad de los mismos. Según este enfoque, argumentan los autores:

Los ciudadanos se convierten en clientes, los estudiantes en números que se materializan en el conjunto de las puntuaciones alcanzadas en los exámenes,

mientras que la competencia entre las escuelas, los distritos y los países ha conseguido eclipsar por completo el sentido de la cooperación (p. 44).

Por esta razón, prosiguen, cada vez hay más países, como Finlandia o las provincias de Alberta en Canadá y Queensland en Australia, que están dejando atrás este enfoque reduccionista y tecnocrático para introducir una lógica de sustentabilidad basado en la parte central de la educación como lo es la gestión pedagógica. El fin de esta acción es mejorar los resultados de la escuela no sólo para aumentar la productividad económica, sino con objeto de preparar a todos los jóvenes para afrontar los retos de una Sociedad del Conocimiento, haciendo del mejoramiento continuo un proceso más creativo, democrático e inclusivo. Sin embargo, prosiguen Hargreaves y Fink (2006), la “sostenibilidad” es y ha sido normalmente equiparada al concepto de “mantenibilidad”, es decir la labor de hacer que las cosas se mantengan o prosigan, o con el de “accesibilidad económica”, esto es tratar de mejorar con el mínimo de gastos. No obstante, “tanto el significado como la base moral del término "sostenibilidad" son mucho más profundos y exigen de nosotros mucho más que todo esto” (p. 46). Hargreaves y Fink (2006), refiriendo a Fullan (2002) definen la “sostenibilidad educativa” como la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la anhelada mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas. Desde un punto de vista político y gubernamental, Hargreaves y Fink (2006) plantean que:

La sostenibilidad debe alejarse de las estrategias mecánicas caracterizadas por estar excesivamente alineadas, así como de todo tipo de control y de intervención para pasar a situarse en un plano en el que las estrategias sistémicas puedan dar lugar a mejoras a través de la diversidad, de forma que logren difundirse y adquieran cierta continuidad en el tiempo para así poder atraer y conservar a los líderes de mayor calibre personal que se ocuparán de dicho proceso (...) Las escuelas, no los gobiernos, son siempre el objetivo primordial, es decir, el lugar al que se dirigen los esfuerzos por alcanzar la mejora tanto en primera como en última instancia (...) Lejos de la obsesión por la eficacia competitiva de algunas

reformas corrientes, los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes requieren procesos sostenibles, democráticos y justos. Han de inspirarse en ciertos principios como amplitud, profundidad, continuidad, diversidad, justicia, disponibilidad de recursos y conservación de la memoria. Merecen ser proyectados sobre diversas esferas de influencia recíproca entre la escuela y la comunidad, el sistema educativo en su conjunto y los movimientos sociales (p. 53).

Siguiendo con el estado del arte de la temática asociada al ciclo de mejoramiento continuo en educación, Fullan (2002), al realizar un análisis de sus 50 años de experiencia en ésta y otras materias, escribió un artículo denominado El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, donde coincide con los autores anteriores, al señalar que la complejidad de los procesos del cambio se originan cuando no se involucra realmente a cada individuo de la comunidad educativa en la toma de decisiones, y se les impone una normativa y programación externa que deben cumplir, sin dar sentido y pertinencia a las mismas, lo anterior, a juicio del autor, trae problemas, ya que “la visión prematura puede cegarnos, el individualismo y la colaboración deben tener igual poder, ni la centralización ni la descentralización son válidas” (p. 8). La perspectiva que se adopta en “Las fuerzas del cambio” es que tanto el individuo como el grupo inmersos en una organización y una sociedad que están aprendiendo, luchan con el dilema de establecer un cambio en la vida de sus alumnos, así como en las suyas propias, y hacerlo, además, bajo condiciones de fragmentación y estrés. Lo anterior, a su juicio, obedece a que el sistema es intrínsecamente no lineal y endémicamente fragmentado e incoherente. La solución, para que el mejoramiento continuo realmente triunfe pasa por que cada individuo esté dispuesto en su interior a cambiar, traducido en sus palabras:

No podemos depender de o esperar a que el sistema cambie. (...) Además, las escuelas deben radicalmente reestructurar sus relaciones con el entorno. Las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables. -

Sentencia diciendo- No existe (ni existirá nunca) una “bala de plata”, por lo tanto, cada uno debe estar dispuesto a cambiar, evolucionar y aportar” (p. 13).

Valenzuela, Belley y De los Ríos (2010), indican que la educación, para ser relevante, precisa estar en constante transformación, demanda que se ha agudizado por los nuevos requerimientos de la sociedad a la escuela. Precisan que “este esfuerzo constante de renovación obliga a implementar recurrentemente procesos de mejoramiento escolar casi siempre impulsados “desde fuera” (la comunidad, los niveles superiores del sistema escolar y el campo político)” (p. 214). Argumentan que la solución se podría dar con la contextualización de los procesos de mejoramiento sin estereotipos, donde los planteles educativos pasen a ser artífices de sus logros, independiente de las diferencias que se puedan dar entre cada uno de ellos.

Bolívar (1994) nos plantea que, en la lógica de mejora continua, existen dos grandes corrientes: "escuelas eficaces" y "mejora de la escuela". Para la primera, la eficacia de un centro escolar se manifiesta en resultados de los alumnos, rendimiento de cuentas del profesorado o de la institución; mientras que la "mejora de la escuela" pretende capacitar organizativamente al propio centro, para resolver de forma relativamente autónoma sus problemas. Esta segunda corriente nos muestra un enfoque más amplio de la calidad educativa, pues pretende generar las condiciones internas de los establecimientos educacionales que promuevan el propio desarrollo de la organización, como base de la calidad educativa. Incluso el autor relata que dentro del Proyecto Internacional de Mejora Escolar (ISIP), auspiciado en la década pasada por la OCDE, y que ha sido uno de los que más ha contribuido a reconceptualizar la mejora escolar, así como a promover procesos y estrategias para el cambio. Bolívar (1994), refiriendo a Miles y Ekholm (1985), sostiene que la mejora educativa se debe entender como un esfuerzo sistemático y sostenido, orientado a cambiar las condiciones del aprendizaje y otras relativas a las condiciones internas en una o más escuelas, con el propósito último de lograr más eficazmente las metas educativas.

El propio Bolívar (1994), citando a Hopkins y Ainscow (1993) recalca que no llegará a buen puerto una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que:

Cualquier reforma educativa impuesta externamente, si quiere ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas que puedan apoyar y gestionar el cambio en los centros. Desde la política educativa se pueden "implantar" cambios, pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular, y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares. Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, tienen que afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente) (p. 40).

Definitivamente los autores coinciden en que la mejora continua para producir un cambio profundo en la educación requiere considerar las particularidades de cada centro educativo, pero sin descuidar la lógica nacional que garantice una educación de calidad. A esto se suma la disposición que debe tener cada actor para que los cambios positivos sean encarnados en la práctica desde el aula hacia todas las esferas del quehacer académico y administrativo de la comunidad.

### **3.2. Diagnóstico institucional.**

Tal como hemos observado en el punto precedente, el mejoramiento continuo es la fórmula más adecuada para lograr cambios profundos en las comunidades educativas, ahora es menester revisar el estado del arte con relación a un componente esencial de dicho proceso, como es el diagnóstico Institucional.

Referente a este tema el MINEDUC (2012), en su Guía para el Diagnóstico Institucional es claro, explicitando:

El proceso de Diagnóstico constituye una instancia de reflexión colectiva para el establecimiento educacional, en torno a aquellas Prácticas que se abordarán para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes. Es un paso fundamental, para determinar el significado de la tarea y generar estrategias, que permitan el mejoramiento y el compromiso de todos los actores en el logro de los Objetivos y las Metas formuladas. (...) Involucra una revisión de las Prácticas Institucionales contenidas en las Áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar presentado y una evaluación de los resultados educativos. Su realización constituye un aprendizaje para el conjunto de actores del establecimiento educacional, que contribuye a la comprensión de la importancia que tiene el evaluar y analizar críticamente sus propias Prácticas y observar cómo estas inciden directamente en el logro de aprendizajes de todos sus estudiantes. El Diagnóstico Institucional es una representación de la realidad del establecimiento educacional, y se sustenta en la valoración y evaluación que hacen los propios actores responsables de las Prácticas y procesos desarrollados. Mientras más amplia y diversa sea la participación, más completo y legítimo es el resultado del Diagnóstico (p. 9).

La propia División de Educación General del Ministerio de Educación, en su Plan de Mejoramiento Educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021, releva la importancia del diagnóstico al señalar que:

Gran parte de la capacidad de adaptarse a los cambios radica en la disponibilidad y uso de información que permita adoptar decisiones fundamentadas y oportunas, ya sea para introducir cambios, reorientar procesos, redistribuir recursos, lo que implica la necesidad de recolección de información de forma permanente, para ir monitoreando las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo (p. 17).

Aunque es un tema que profundizaremos en los apartados posteriores de este marco teórico, es importante comprender que el Ministerio de Educación considera que la forma más adecuada de realizar un diagnóstico institucional, que comprometa las dimensiones fundamentales de las comunidades educacionales, son los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, los cuales se enmarcan en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. El diseño de este sistema se establece en la “Ley General de Educación” (ley 20.370, promulgada el año 2009), y en la ley que instituye el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (Ley 20.529, promulgada el año 2011). Este marco normativo define una institucionalidad que aborda el problema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica, y busca un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la entrega de apoyo y la exigencia de rendición de cuentas. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla un conjunto de instrumentos y medidas dirigidos a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país. Las cuatro instituciones que conforman este sistema son el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación Escolar y el Consejo Nacional de Educación, cada una con funciones y responsabilidades claramente diferenciadas. En este contexto, la Agencia de Calidad de la Educación cuenta con ciertas herramientas concretas, entre las que se encuentran los Estándares Indicativos de Desempeños.

Teniendo claro la posición del Estado referente al diagnóstico, esto es, como una medida de aseguramiento de la calidad en pro de una mejora continua, usando los estándares indicativos de desempeños, revisemos ahora cuál es el estado del arte, con la visión de diversos autores, referente al diagnóstico institucional, sin el cual es poco probable que cualquier proyecto, o plan de mejoramiento, pueda prosperar.

Marí Mollá, (2001), considera el diagnóstico educativo como:

Un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiares, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva (p. 201).

Arriagada (2015) evidencia que en las aportaciones de Marí Mollá destaca el hecho de integrar en su conceptualización el fundamento epistemológico y la idea del diagnóstico educativo como proceso metodológico. El diagnóstico pedagógico o educativo, bajo esta lógica, deja de ser el arte de descubrir e interpretar los signos de un problema para orientarse al conocimiento de todos los educandos en el conjunto de variables. Agrega que los aspectos del ambiente deben considerarse como parte de la información que contempla el diagnóstico dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sostiene:

Es pertinente realizar un diagnóstico del centro educativo para determinar hasta qué punto éste cumple con las condiciones básicas de infraestructura, servicios de apoyo, formación docente, características sociales, culturales y económicas de las familias, convivencia de la comunidad educativa, entorno del centro, entre otros, a fin de conocer con lo que se cuenta y gestionar los apoyos respectivos (p. 69).

Referente a esta materia, Iglesias (2006) nos aclara que:

Es frecuente el uso del término «diagnóstico» como sinónimo de «indagación», «investigación», «evaluación», etc., en estos casos se está tomando el todo por la parte, se comete una cierta imprecisión. El diagnóstico va más allá de todos ellos, ya que diagnóstico es investigación porque sigue vestigios, avanza a partir de ideas teóricas que ya se tenían sobre algo, en sentido estricto puede entenderse como: un proceder razonado en torno a un estado de anormalidad, lo

que permite elaborar un tratamiento razonable. Por tanto, no se agota en el mero «conocer y evaluar» (p. 4).

Buisán y Marín (1987) aportan la idea de que el diagnóstico implica una labor de síntesis de toda la información recogida mediante técnicas diversas, pero a la vez es un sistema. Referente a esto, nos señalan que:

Es un término que incluye actividades de medición y evaluación. Constituye el punto final del proceso informativo y el punto de partida para la intervención, aunque los objetivos del proceso de intervención orientadora habrán marcado la selección de información y el tipo de diagnóstico que realizaremos (p. 13).

Martínez (1993), por su parte, destaca el carácter disciplinar del diagnóstico, estableciendo que consiste en una labor eminentemente práctica, exploratoria, pero apoyada en una base epistemológica que, a través de un proceso de indagación científica, se encamina al conocimiento y valoración de la naturaleza de una situación con el fin de tomar una decisión sobre la misma. Dicha valoración se apoya en una interpretación que lleva a establecer si tal situación presenta carencias o no, tras compararla con una norma aceptada, o con unos criterios de clasificación y, en tal caso de que la presente, elaborar un pronóstico sobre su desarrollo que permita tomar una decisión sobre los medios que han de articularse para subsanarlas; y, si, por el contrario, no la presenta, actuar en la línea de evitar que lleguen a producirse (potenciando y previniendo según sea el caso).

Condemarín, Gosostegui y Milicic (2014), indican que un diagnóstico supone la integración de una serie de áreas y la intervención de especialistas en un enfoque multidisciplinario que involucra a varias ciencias y disciplinas en pro de enfocar las causas de un determinado problema y proponer soluciones integrales que procuren una mejora continua.

Ceballos (2006) nos recuerda que, en toda evaluación de la institución educativas, no podemos dejar afuera a uno de los actores relevantes de la comunidad, como lo es la familia, respecto a esto señala:

La familia es el núcleo esencial de desarrollo humano. Es su primera y más básica fuente de socialización; en su seno se construye el apego, base de la autoestima, y el autoconcepto para la vida adulta. Y aún más, es el escenario que nos permite aprender desde niños a afrontar retos y a asumir responsabilidades. En la familia se imparte un currículum «para la vida», pozo inagotable de conocimientos imprescindibles en el reto vital (...) – por lo anterior- el contexto familiar no puede ser obviado en el análisis de las realidades humanas. Es más, en un diagnóstico de naturaleza holística la presencia de la familia es reconocida como un elemento de enorme relevancia durante todo el ciclo vital, que es apropiadamente subrayado por el enfoque ecológico-sistémico (pp 34-36).

Lázaro (1999: 176) refuerza las ideas de Ceballos (2006) al exponer la clave del auténtico diagnóstico, pues para él, este proceso debe analizar e incluir a sujetos, familias, tareas, docentes y ambientes, ya que todos están implicados en el proceso para recoger información y adoptar decisiones, pues “ésta es la única forma para que las familias se impliquen en su propio diagnóstico» y sientan que les pertenece” (p. 176). Referente a esto, Ceballos (2016) sentencia:

Si se prescinde del análisis del contexto familiar se renuncia, en definitiva, a la comprensión holística de la realidad educativa. Acceder a las claves de la familia ayudará muy posiblemente a comprender mejor la mayoría de las diversas situaciones educativas: las dificultades de aprendizaje, los problemas de la integración multicultural, la marginación social, la discriminación a causa del género, la falta de competencias sociales y emocionales, todas estas cuestiones pueden encontrar respuestas más claras a través del diagnóstico del contexto familiar. Respuestas que nos dirijan hacia la dimensión diagnóstica transformadora y emancipadora. Todo ello en coherencia con el compromiso

social adquirido por el Diagnóstico en Educación, y en consonancia con las expectativas abiertas por la posibilidad de acciones globales de carácter institucional en partenariatado (p. 43).

Alfaro (2004) indica que el diagnóstico, enmarcado en un ciclo de mejoramiento continuo no puede separar al individuo del contexto, pues es la única forma de comprender desde la fenomenología los cambios de sistemas y paradigmas, sin esta dualidad es complejo que se comprendan las multiplicidades de realidades existentes y sus potencialidades de cambios, en sus palabras: “el desafío del diagnóstico es la explicación de la fenomenología explorada, individuo-contexto, desde una perspectiva sistémica, en constante evolución y progreso” (p. 69).

El propio Alfaro (2001) indica que:

El diagnóstico basado en el análisis de errores, sin obviar otras situaciones de enseñanza-aprendizaje u otras variables psicológicas, biológicas o sociales, debe guiar el diseño de una intervención educativa. (...) Esta concepción del error entronca con su concepto de Diagnóstico en Educación el cual define como proceso de búsqueda de las causas que impiden el progreso desde niveles de desarrollo de una habilidad determinada, individual o colectiva, hasta la creación de nuevas estructuras hábiles de nivel superior y su posterior automatización, con el fin de optimizar dicha transición dentro del propio proceso educativo (pp. 434-450).

Considerando el actual contexto de pandemia, y los cambios profundos que ha significado para la educación en todos sus niveles, cobran relevancias los trabajos de Marín y Rodríguez (2001: 316-317) quienes manifestaron que, debido al carácter impredecible del futuro es preciso estar alertas para realizar los cambios en los momentos precisos y no improvisar sobre la marcha, en sus palabras nos dicen: “si queremos preguntarnos por el futuro, no tenemos que acudir a los políticos, adivinos,

obispos o padres (curas), sino que debemos preguntarnos a nosotros mismos ¿Será el aprendizaje el que nos dé las dependencias para tal menester?” (pp. 316-317).

Tal como indica Echeverría (2004) en *El Búho de Minerva*, los cambios de paradigmas se producen cuando se genera una crisis entre los preceptos vigentes y los nuevos que se quieren proponer, en palabras sencillas: sin crisis no hay cambios. En este sentido Alfaro (2004) indica que “el periodo crítico en las transiciones es aquel en el que se abandona el hábito anterior por insuficiente y se flexibiliza para elaborar el siguiente y ese periodo también puede ser crítico, conflictivo, difícil, de estudio y de esfuerzo” (p. 85). Dicho esto, agrega que es relevante pasar por estos momentos de crisis para que se produzca la mejora continua, y nos saquemos el velo para evidenciar nuestras oportunidades de mejoras recurriendo a un diagnóstico certero y la flexibilidad de los actores que componen la comunidad educativa.

Ruiz y Celorio (2012) en su estudio referente a la Educación para el Desarrollo, relevan la importancia del diagnóstico de las Instituciones educacionales para comprender los desafíos que depara el siglo XXI. Referente a este tema indican que:

Es imprescindible el desarrollo de una cultura de la evaluación constante, que nos permita saber lo que se está haciendo y el impacto educativo que tiene como elemento básico para tomar decisiones, para adoptar unas estrategias u otras o para emplear los siempre escasos recursos de una determinada manera. En problema, -recalcan los autores- es que en la actualidad los diagnósticos siguen siendo proclives a sostener una lógica mercantilista, no considerando los alcances reales que demanda una evaluación seria, esto es: cómo penetrar en el ámbito formal más allá de las acciones o el compromiso solidario puntual; cómo convencer a la comunidad educativa de que trabajar la educación del desarrollo contribuye a mejorar el conocimiento académico; cómo extender la idea de que los centros educativos tienen que ser escuelas de ciudadanía democrática; cómo radicalizar la vida social para extender el compromiso de lucha contra la pobreza,

de exigencia de justicia social y de defensa de todos los derechos para todas las personas (p. 86).

Valenzuela, Belley y De los Ríos (2010) refiriéndose a las potencialidades de los diagnósticos efectivos, indican que:

No es fácil identificar los efectos específicos de la segregación en este dominio, sin embargo, existe una preocupación creciente en nuestras sociedades por la falta de espacios de convivencia ciudadana entre personas provenientes de diferentes grupos socioeconómicos, lo cual es interpretado por muchos analistas como un factor de riesgo para la integración social y el sentido de pertenencia a una comunidad, imprescindibles para garantizar lo que se ha llegado a denominar el "capital social" de los países (p. 213).

Alhama (2008) por su parte pone énfasis en la necesidad de considerar el recurso humano a la hora de diagnosticar los centros educativos, de acuerdo a esto indica que es imprescindible que los valores de la cultura organizacional no estén en contradicción con los valores del ser; se requiere conocer la naturaleza de las necesidades que orienta nuestro pensamiento, sobre todo de las necesidades internas, los conceptos, emociones y acciones, más allá de los intereses materiales, sin olvidarnos de éstos.

Antonio Bolívar, Publicado en González y Escudero (1994) nos aclara que "toda evaluación esconde intereses y tiene implicaciones políticas; los enfoques y metodologías tradicionales centradas en los productos y resultados se han visto cuestionadas por enfoques cualitativos centrados en los procesos" (p. 2). House (1992) complementa esta idea, indicando que la evaluación, que fue inventada para solucionar nuestros problemas sociales, se encuentra afectada hoy en día, precisamente, por los mismos problemas que tenía que resolver. De esta manera, Guba y Lincoln (1989: 263) afirman que, utilizada en muchos casos como un "dispositivo de producción de verdad", en sentido foucaultiano, "la evaluación crea realidad" (p. 263). Referente a esto, Weiler (1992) sentencia:

La evaluación se convierte en un instrumento evidente y básico de control e intervención, en el sentido de que trasciende el mero acopio de información sobre los alumnos, las escuelas y los profesores y actúa no sólo publicando dicha información, sino también interpretándola autoritariamente de acuerdo con ciertas normas". "Rendir cuentas" a las diversas colectividades puede ser una justificada forma de control social de los servicios públicos, pero ha sido empleada más mayoritariamente como una sanción o estrategia de mercado (p. 74).

Si bien lo anterior, es una idea ampliamente considerada por los autores, Escudero (1992) nos llama a la medida, pues plantea que la apelación, por tanto, a la autonomía de cada centro para elaborar, desarrollar y evaluar un curriculum propio no debiera ser entendida como un pretexto para que cada centro educativo tome sus propias decisiones atento sólo a su contexto y/o historia particular, olvidando realidades, necesidades, problemas, y valores de la comunidad nacional y estatal a la que pertenece. Eso, a la postre, según el autor, terminaría generando opciones educativas que serían, por sus excesivos parámetros locales, discriminativas, segregadoras y probablemente insolidarias.

Considerando los planteamientos de los autores es relevante comprender que el diagnóstico es un proceso complejo, donde interviene una multiplicidad de actores y responde a contextos particulares, pero no se debe olvidar la globalidad de los principios que mueven a la actividad formativa de todos los centros educacionales y el fin primordial, que es la formación de los estudiantes.

### **3.3. Autoevaluación institucional**

Dentro del Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educacionales, la División de Educación General del MINEDUC, establece que dentro de la fase estratégica del Plan de Mejoramiento Educativo se debe realizar una autoevaluación institucional, donde se considere la gestión educativa; implementación de los planes

requeridos por normativa; propuesta curricular; análisis de resultados cuantitativos y cualitativos y; análisis de fortalezas y oportunidades de mejora.

Es el propio MINEDUC (2019) quien establece en su documento: Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo, que la autoevaluación institucional:

Implica que la comunidad educativa realice un análisis y reflexión sobre el estado actual de gestión educativa y pedagógica y de sus resultados, proceso que incluye la identificación de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento de los procesos institucionales y pedagógicos, todos estos directamente relacionados con la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes y en base al desarrollo de la trayectoria educativa y formativa y al análisis de la información relevante para el diseño de una propuesta de mejoramiento (p. 20).

Con respecto a los pasos para la correcta autoevaluación institucional, el documento citado en el párrafo precedente indica:

El primero de ellos es la autoevaluación de la gestión educativa, donde se consideran las dimensiones y subdimensiones de los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales diseñados por el Ministerio de Educación. El segundo paso es la Autoevaluación respecto de la implementación de los planes requeridos por normativa, donde se espera que las comunidades educativas reflexionen sobre cuánto han aportado a la gestión y a la concreción de los sellos educativos, cada uno de los planes que se han implementado por requerimiento normativo. Es relevante señalar que este paso debe incorporar una reflexión tanto a partir de lo procedimental de cada uno de los planes como respecto del sentido de implementar políticas integrales que aborden aspectos más específicos de la gestión. Para ello, se invita a los actores de la comunidad a vincular los instrumentos de gestión con un enfoque multidimensional e integral, que considera como aspectos centrales para una educación de calidad, la convivencia, la seguridad, la formación ciudadana, la

democracia, la inclusión, y el desarrollo profesional de los docentes. El tercer paso es Autoevaluación de la implementación curricular, el cual consiste en analizar la implementación del currículum y estimar cuáles son los énfasis que se han puesto en la gestión de éste, en función de los sellos del Proyecto Educativo Institucional y de las necesidades del estudiantado. El cuarto paso es el Análisis de resultados cuantitativos y cualitativos, los cuales corresponden a información y evidencia cuantitativa (metas de eficiencia, resultados, matrícula, etc.) y cualitativa (escalas de percepciones, de valores, de grados de satisfacción) sobre la situación actual del establecimiento educacional, fundamentalmente respecto de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes. El quinto paso es el Análisis de fortalezas y oportunidades de mejoramiento, para su definición resulta relevante considerar cómo los elementos analizados se vinculan con otros aspectos importantes de la gestión, tales como: las prácticas de planificación de aula, la organización de las horas de libre disposición, las instancias de trabajo colaborativo entre los profesionales del establecimiento, la participación de la comunidad, entre otros. Para elaborar hipótesis de trabajo, los miembros de la comunidad están llamados a reflexionar colectivamente sobre los procesos institucionales y pedagógicos del establecimiento, preguntándose por las razones que puedan explicar los avances o retrocesos en los resultados previamente propuestos y, a partir de esto, trazar los objetivos, metas y estrategias de la planificación estratégica. La Autoevaluación Institucional finaliza con conclusiones por dimensión, las que sintetizan toda la información levantada en los pasos anteriores. Dichas conclusiones serán la base para la planificación estratégica ya que relevan las necesidades a abordar en los distintos periodos anuales (pp. 20-30).

Revisando la visión de los autores, referente a la autoevaluación institucional, Gobantes (2001), tomando como referencia los trabajos de Holly y Hopkins (1988), distingue tres perspectivas sobre la relación entre mejora escolar continua y autoevaluación. La primera es la "evaluación de la mejora" donde se puede incluir toda la tradición tyleriana de medida de resultados o "productos" para detectar aquellos

aspectos que no funcionan eficientemente de acuerdo con las expectativas fijadas. La segunda es la “evaluación para la mejora”, la cual se puede asimilar a la llamada "evaluación formativa", como intento de introducir mejoras en las prácticas del centro, por lo que su finalidad es cómo facilitar el cambio. La tercera, y en un nivel superior, destaca la “evaluación como mejora” la cual implica que ésta tiene como fin explícito la mejora escolar, inserta en el propio desarrollo organizativo del centro, identificándose los papeles de evaluador y usuario por medio de la autoevaluación escolar. En general, concluyen los autores, una evaluación externa está más cerca de una evaluación de la mejora, mientras que la evaluación interna es propia de una evaluación como mejora.

Bolívar (1994) establece que la autoevaluación institucional, como alternativa al profesionalismo de expertos externos para evaluar la realidad escolar, parte por reconocer/capacitar al Centro para hacer su propia evaluación. Esto significa situar al profesorado con la disposición, actitud y competencia para aprender del contexto de trabajo, generando conocimiento desde la propia práctica en deliberación con los compañeros, por medio de procesos de revisión conjunta de su práctica diaria y de la propia acción educativa del centro en los espacios discursivos del trabajo colectivo. Agrega que la autoevaluación se institucionaliza cuando un centro se acerca a una "comunidad de aprendizaje", o una "escuela en desarrollo o evaluativa". La propia UNESCO (2014) reafirma esta idea, concluyendo que hacer un diagnóstico es formarse una imagen válida de las necesidades y problemas de la escuela como organización (incluyendo su cultura) como base para la acción. McLaughlin y Pfeifer (1986) reafirman lo anterior indicando que la autoevaluación institucional requiere nuevos modos de pensar, de hacer las cosas y de nuevas actitudes sobre la evaluación. Integrar la evaluación de centros, con el desarrollo profesional y la mejora de la práctica son, como dice Santos Guerra (1993), los tres vértices del triángulo.

El propio Bolívar (1994) agrega que una forma específica de autoevaluación, con propósitos de mejora, es la llamada Revisión Basada en la Escuela (RBE), que ha sido definida por Van Velzen, como una inspección sistemática por un centro educativo, un subsistema o un individuo del actual funcionamiento de la escuela. Siguiendo esta línea,

la forma de evaluación, debe ser apropiada y adaptada al fenómeno que se pretende evaluar, y la perspectiva de la evaluación debe ser congruente con los intereses a los que pretende servir. Por eso, los instrumentos, medios o métodos y la forma de emplearlos suelen determinar la naturaleza de la autoevaluación y cómo esta es entendida.

En la línea precedente, Sierra (1990) ha publicado una Guía para la valoración y el desarrollo de la institución escolar (DIE-1), como documento de trabajo y pauta de valoración y diagnóstico interno del Centro escolar. Su objetivo, según Bolívar (1994), es:

Recabar la opinión y valoraciones del profesorado de un Centro sobre los distintos temas que se plantean, para una posterior puesta en común y discusión, con la intención de clarificar su funcionamiento, como paso previo para cualquier mejora que se quiera introducir. Intenta valorar en su doble funcionamiento (real e ideal) estos apartados: plan de centro, clima escolar, conducta del profesor, órganos de gobierno del centro, toma de decisiones, reformas e innovaciones educativas, jornada laboral y descripción del centro (p. 20).

Elola (2000) plantea que la autoevaluación es un proceso de aprendizaje expansivo, pues genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir:

Significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc. -La clave está, a juicio de la autora,- en que estos juicios, permitan generar acciones en pro de un mejoramiento continuo (p. 56).

De la Vega (2015), siguiendo la línea de los autores precedentes, manifiesta que la autoevaluación permite aumentar las capacidades de la propia comunidad educacional, considerándola como un recurso relevante hacia las comunidades que participan de éste, referente a esto, el autor sostiene:

El juicio evaluativo es construido a través de la combinación de una mirada externa e interna, como una apuesta para brindar sentido a sus resultados. Así, la estructura y resultados de la evaluación debieran convertirse en un insumo que sea útil para que las escuelas puedan fortalecer sus procesos de mejoramiento (p. 68).

Como hemos podido analizar, tanto el MINEDUC como los autores coinciden en que la autoevaluación de la comunidad educativa pasa a ser esencial para un correcto diagnóstico institucional y plan de mejoramiento, debido a que en este proceso se produce aprendizaje expansivo, permitiendo ponderar el quehacer cotidiano con la proyección hacia el horizonte deseado, lo cual se constituye en combustible necesario para el funcionamiento del “motor” de la tan anhelada mejora continua.

### **3.4. Plan de mejoramiento educativo**

La Ley N° 20.529, que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), ordena y define los roles de las instituciones que lo conforman, y constituye el marco institucional donde los procesos de mejoramiento educativo de los establecimientos educacionales ocurren. De acuerdo al MINEDUC, en sus Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018, este sistema busca:

Asegurar una educación de calidad en los distintos niveles educativos (...) y propende a asegurar la equidad, entendida como que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Para cumplir su cometido, el SAC crea dos nuevas instituciones: la Agencia de la Calidad y la Superintendencia de Educación, además de reformular las funciones y

atribuciones del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Educación (CNED). Este esquema institucional exige establecer nuevas coordinaciones y articulaciones entre los niveles central, regional y local, así como una llegada coordinada a las escuelas, colegios y liceos y al nivel intermedio. De lo que se trata es poner el sistema de aseguramiento al servicio del mejoramiento educativo, entregando orientaciones y apoyos contextualizados, y evitando sobrecargar a los profesionales de la educación en las escuelas con excesivas demandas y/o presiones (p. 14).

Considerando lo anterior, el Ministerio de Educación, a través de la División de Educación General, considerando las diversas políticas de mejoramiento escolar, ha instado a que la mejora escolar ocurra de forma contextualizada y con un sentido, que es lo que entrega el Proyecto Educativo Institucional, a través de sus sellos y el perfil de los estudiantes que se busca formar. La relación que se establece entonces entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es directa, en la medida en que se operacionalizan las estrategias y acciones en función de los aprendizajes integrales que se buscan desarrollar en los estudiantes: mientras el PEI es la herramienta que le otorga sentido a los procesos educativos, el PME es el instrumento que organiza dichos procesos. La propia División de Educación General, alerta que ambos instrumentos, aun cuando mantengan la misma intencionalidad, son distintos por lo tanto para asegurar la continuidad de los procesos de mejora es importante tener a la vista estrategias de continuidad y complementariedad entre niveles educativos, articulando las dimensiones y subdimensiones del PME de cada nivel, como se observa en las siguientes imágenes.

## PME en Educación Parvularia y en Educación Básica y Media.



	PME Educación Parvularia	PME Básica /Media
<b>Fundamentos</b>	Sentido compartido del PME como herramienta de gestión institucional orientada a la mejora educativa, inscrita en los requerimientos definidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. El PEI constituye el instrumento que da sentido e intencionalidad pedagógica al PME.	
<b>Referentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bases Curriculares de la Educación Parvularia.</li> <li>Marco para la Buena Enseñanza.</li> <li>Estándares Indicativos de Desempeño de la Educación Parvularia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bases Curriculares de Educación Básica y Media.</li> <li>Marco para la Buena Dirección.</li> <li>Estándares de Aprendizaje.</li> <li>Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Básica y Media.</li> <li>Indicadores de Desarrollo Personal y Social.</li> </ul>
<b>Ciclo de Mejora</b>	A 3 años, con ciclos anuales	A 4 años, con ciclos anuales
<b>Estructura</b>	Considera dos etapas: <b>Planificación estratégica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis del PEI.</li> <li>Objetivos estratégicos.</li> <li>Metas.</li> <li>Estrategias.</li> </ul> <b>Planificación anual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación (Acciones).</li> <li>Implementación.</li> <li>Evaluación.</li> </ul>	Considera dos fases: <b>Fase estratégica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis del PEI.</li> <li>Autoevaluación institucional.</li> <li>Planificación estratégica.</li> </ul> <b>Fase anual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación.</li> <li>Implementación.</li> <li>Evaluación.</li> </ul>

Fuente: Plan de mejoramiento educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021, MINEDUC, Chile.

La División de Educación General del MINEDUC (2021) explicita que dentro de este marco, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es la herramienta central de planificación, implementación y evaluación del mejoramiento educativo en escuelas, colegios y liceos, en tanto sirve de guía para la evaluación institucional y pedagógica de cada establecimiento, permite definir y trazar objetivos estratégicos a 4 años, y ordena y articula las acciones e iniciativas anuales que permitirán alcanzar los objetivos trazados, a partir de su implementación, monitoreo, seguimiento y ajuste continuo.

La lógica de realizar Proyectos de Mejoramientos Educativos que sean pertinentes a la realidad de la comunidad educativa es algo que ya vimos en la revisión de los autores cuando se revisó el ciclo de mejoramiento continuo, referente a este punto y enfocándose en el PME, el MINEDUC, en su Documento Plan de mejoramiento educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela: Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021, es explícito sobre este punto, indicando que:

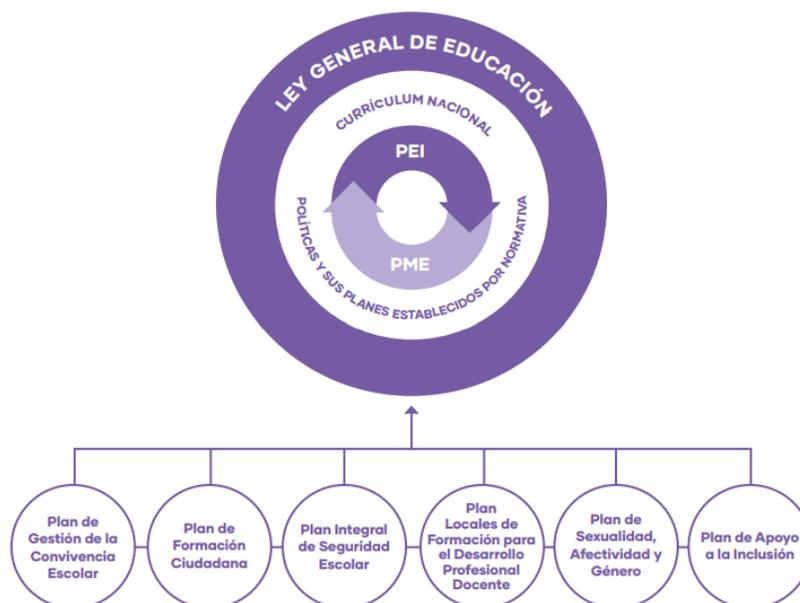
Resulta fundamental consignar que para asegurar tanto una implementación efectiva del currículum como una formación integral del estudiantado, cada institución escolar debe brindar una educación contextualizada a niños, niñas, jóvenes y adultos en cada territorio local. El logro de este propósito conlleva la implementación de un modelo de gestión del mejoramiento educativo que toma en cuenta la realidad sociocultural y territorial de cada establecimiento, los intereses y necesidades de los estudiantes, los procesos pedagógicos que ocurren tanto dentro como fuera del aula, entre otros. Finalmente, avanzar en la implementación de un modelo de gestión del mejoramiento educativo requiere comprender el mejoramiento como un proceso sistémico y global, que abarca distintos niveles (aula, establecimiento, territorio local, nivel regional y nacional) y dimensiones (cognitiva, social, emocional, física, ética, entre otras), y donde la colaboración y participación de la toda la comunidad educativa resulta fundamental (p. 13).

De acuerdo a las orientaciones técnicas que entrega la División de Formación General, en contextos de pandemia es preciso Integrar los objetivos del PME con cada uno de los planes normativos asociados, lo cual significa mucho más que ordenarlos en un formato único, sino que tiene como objetivo final que todos los planes y acciones contribuyan al logro de los objetivos de aprendizaje; para el momento actual, por lo tanto sería preciso agregar que estos objetivos deben estar centrados principalmente en la recuperación y nivelación de aprendizajes, en la generación de condiciones seguras y protectoras, y en el desarrollo de la convivencia escolar. Ya en el documento asociado a las Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo 2019, el MINEDUC plateaba la idea de que:

Es muy importante que el PME constituya una herramienta efectiva de planificación escolar: para ello, se recomienda definir acciones acotadas en cantidad y realistas en su alcance, es decir, no planificar un exceso de acciones que difícilmente podrán ser implementadas y donde, por tanto, puede perderse el sentido estratégico y pedagógico –en otras palabras, menos, es más- (p. 23).

Para comprender como se inserta el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en el contexto de las normativas e instrumentos con los que debe interactuar y hacia donde debe tributar, el MINEDUC nos ofrece una figura ilustrativa en sus Orientaciones técnicas del año 2021, la cual se grafica a continuación.

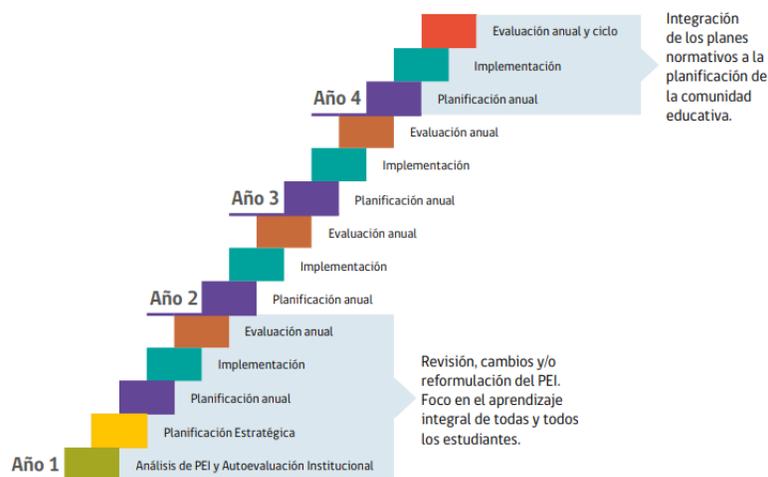
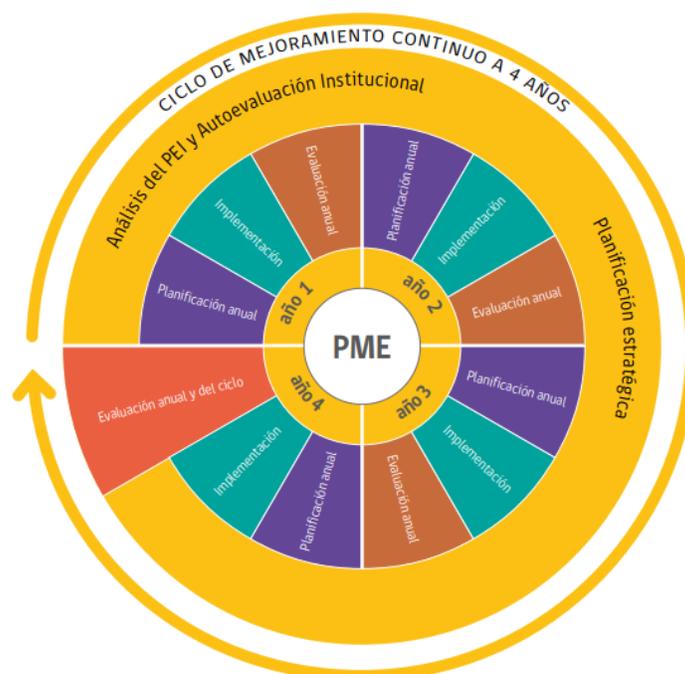
*Planes relacionados al PME por normativa u orientaciones técnicas.*



Fuente: Plan de mejoramiento educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021, MINEDUC, Chile.

De esta forma el Plan de Mejoramiento Educativo, se convierte en el motor del ciclo de mejora continua, donde se deben relevar los procesos de análisis del PEI y la autoevaluación, además de la planificación estratégica. Para esto el MINEDUC ha establecido que el ciclo considere 4 años, tal como se muestra en las siguientes imágenes.

### Ciclo de mejora continua a cuatro años.



Fuente: Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo 2019.  
División de Educación General, MINEDUC, Chile.

La organización del Plan de Mejoramiento Educativo establece la fase estratégica y la anual. Con respecto a la primera se considera el análisis del PEI, la autoevaluación institucional y la planificación estratégica, en tanto la segunda considera: planificación, implementación, monitoreo y seguimiento y evaluación.

Para exponer estas fases recurriremos al Documento Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educaciones: Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo publicados por el MINEDUC el año 2018.

Con respecto a la primera fase, el análisis del PEI, permite organizar una propuesta de mejoramiento que recoja todas las aristas de la gestión educativa, para esto, se requiere una revisión respecto de aquello que se ha declarado como el horizonte formativo del establecimiento. En este sentido, el PEI es el instrumento movilizador del quehacer educativo de cada escuela/liceo y define de manera explícita su identidad, esto es su Misión, Visión y Sellos Educativos. Por su parte la autoevaluación institucional implica que la comunidad educativa realice un análisis y reflexión sobre el estado actual de gestión educativa y pedagógica y de sus resultados, proceso que incluye la identificación de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento de los procesos institucionales y pedagógicos, todos estos directamente relacionados con la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes y en base al desarrollo de la trayectoria educativa y formativa y al análisis de la información relevante para el diseño de una propuesta de mejoramiento. La Autoevaluación Institucional finaliza con conclusiones por dimensión, las que sintetizan toda la información levantada en los pasos anteriores. Dichas conclusiones serán la base para la planificación estratégica ya que relevan las necesidades a abordar en los distintos periodos anuales. Por último, la planificación estratégica a cuatro años tiene el propósito de definir los objetivos, metas y estrategias y, a partir de ello, identificar los procesos institucionales y pedagógicos que estarán en el centro del quehacer formativo en los próximos cuatro años, y que orientarán el diseño de los sucesivos períodos anuales, su “clave de éxito” es que sea participativa e interactúen todos los miembros de la comunidad educativa.

Con relación a la fase anual, la primera etapa es la planificación, la cual debe estar vinculada a la fase estratégica, no obstante, debido a que en ella se abordan elementos más particulares, debe permitir establecer prioridades para la propuesta de mejoramiento del año, en función de las necesidades actuales de la comunidad educativa. Se debe

considerar la evaluación del periodo anterior y los ajustes realizados a algunos componentes de la Fase Estratégica. La segunda etapa es la implementación, monitoreo y seguimiento, donde la implementación contempla procesos de monitoreo y seguimiento que permiten estimar, durante la ejecución del PME, el impacto de las acciones planificadas y realizar ajustes que permitan el logro de la propuesta de mejoramiento. Por último, la etapa de evaluación, la cual implica realizar una revisión crítica (de aspectos cualitativos y cuantitativos) al final de cada período, en la que el equipo directivo y técnico lidera un trabajo colectivo de análisis sobre el impacto de las acciones implementadas y su contribución a las estrategias y, por ende, a la propuesta a mediano plazo. En este sentido, la información y conclusiones que surgen de la etapa anual de evaluación posibilitarán la toma de decisiones en torno a las adecuaciones y reformulaciones necesarias para el año siguiente.

Una vez revisados los antecedentes teóricos que el MINEDUC establece para el Plan de Mejoramiento Educativo, ahora analicemos qué nos indican algunos autores referentes a esta materia.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, ya el año 2000 indicaba que todos los planes de mejoramientos educativos deben desechar el “acatamiento” y la “obediencia ciega” y dar paso a otras competencias como: la creatividad, la participación activa, el aporte reflexivo, la flexibilidad, la invención, la capacidad de continuar aprendiendo, la escuela entendida como comunidad de aprendizaje, entre otros. Agrega que la recuperación del sentido de toda la comunidad educativa de generar aprendizajes es prioritaria en tiempos de cambios vertiginosos, y es tarea de gestores. Dicho de otra manera, la gestión educativa compromete a los gestores a ampliar sus competencias profesionales para originar proyectos de intervención para alcanzar una mayor calidad educativa en su jurisdicción. Concluye indicando que la gestión educativa no es un conjunto único de nuevas recetas infalibles, solución mágica para todos los problemas y para todos los espacios. Si cada centro educativo es una realidad compleja, específica y singular, la gestión educativa no puede

basarse en uniformidades. La magnitud, intensidad y configuración de los problemas es específica de cada entorno en particular, de cada centro educativo (UNESCO, 2000).

Como hemos podido analizar, además de incluir a la comunidad educativa, y procurar su participación activa, el Plan de Mejoramiento educativo debe ser capaz reconocer las fortalezas y oportunidades de mejoras del centro educativo, como así también ser lo suficientemente adecuado a la realidad del mismo para prever contextos que los puedan afectar positiva o negativamente para realizar las adecuaciones pertinentes. En palabras de Sérieyx (1996), "pensar el futuro de otra manera es cambiar ya el presente" (p. 320).

### **3.5. Dimensiones**

La División de Educación General del Ministerio de Educación establece que el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, es un sistema de gestión de calidad que tiene como principio orientador la mejora continua por medio de la definición de procesos que se vinculan e inciden de múltiples formas en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. Este modelo, en su línea evaluativa, se ve plasmado en los Estándares Indicativos de Desempeño.

Considerando lo anterior, el MINEDUC, el año 2021, en su documento Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, indica que dichos estándares se enmarcan en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. El diseño de este sistema se establece en la Ley 20.370, denominada Ley General de Educación, promulgada el 2009, y en la Ley 20.529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, promulgada el 2011. Este marco normativo define una institucionalidad que aborda la calidad educativa desde una perspectiva sistémica y busca un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la entrega de apoyo y la exigencia de rendición de cuentas.

Dichos estándares indicativos de desempeños, corresponden a un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores(as). Tienen sus dimensiones, las cuales corresponden a ámbitos temáticos claves de la gestión institucional y pedagógica, que deben asegurar las condiciones necesarias para producir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las dimensiones son: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos. Los procesos de estas dimensiones se vinculan, en función de impactar positivamente en el área de Resultados.

Cada dimensión se define en el documento: Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo, del MINEDUC, publicado el año 2019. Es así como la Gestión pedagógica, tiene como eje central el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de las y los estudiantes, para su éxito es necesario que el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes y el director(a), trabajen de manera colaborativa y coordinada para asegurar una gestión pedagógica efectiva, además, esta dimensión comprende políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo. La dimensión de Liderazgo implica el trabajo comprometido de quienes lideran los procesos de gestión institucional y técnico-pedagógica del establecimiento (sostenedores, directores, equipos de gestión), dicha dimensión comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional a cargo del sostenedor(a) y el equipo directivo. Por su parte la dimensión de Convivencia Escolar se vincula con el desarrollo de habilidades sociales, interpersonales, para la resolución de conflictos, etc., y se apoya en la implementación tanto de acciones formativas transversales como de acciones específicas por asignatura, además esta dimensión comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social de los estudiantes, incluyendo su bienestar físico, psicológico y emocional, de acuerdo con el Proyecto Educativo de cada institución y al currículum vigente. Por último encontramos la dimensión de Gestión de recursos, la cual implica brindar condiciones para que los procesos de mejoramiento ocurran, esta dimensión comprende tanto la adquisición de recursos materiales, como los perfeccionamientos que requieran docentes, profesionales

y técnicos del establecimiento para atender los procesos formativos de sus estudiantes, en definitiva esta dimensión implica las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a contar con las condiciones adecuadas para el desarrollo de los procesos educativos (MINEDUC, 2019).

Es importante consignar que, si bien los estándares indicativos de desempeños orientan la evaluación a cargo de la Agencia de Calidad y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional, no son obligatorios, es decir, estos estándares y las recomendaciones que se deriven de su evaluación tienen un carácter orientador y, por lo tanto, no están asociados a sanciones por incumplimiento. Ley General de Educación n° 20.370 del MINEDUC, modificada en julio 2012, en su artículo 38, es clara al respecto, y establece que: “En ningún caso el incumplimiento de los Estándares Indicativos de Desempeño ni de las recomendaciones que se desprendan de estas evaluaciones dará origen a sanciones” (p. 17).

Dicho lo anterior, y siguiendo la línea del MINEDUC (2014), en ningún caso se debe disminuir la relevancia de los estándares indicativos de desempeños, pues además de ser claves para el ciclo de mejora continua, ayudan a instalar buenas prácticas de gestión y constituyen un modelo que entrega orientaciones y lineamientos para la realización de la autoevaluación, la conducción de la evaluación externa, la entrega de recomendaciones de mejora, la implementación del apoyo externo y la elaboración del plan de mejoramiento educativo. De esta manera, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con los Estándares Indicativos de Desempeño y su evaluación, impulsa un modelo de mejoramiento continuo que incide en el desarrollo de los procesos de gestión de los establecimientos y, por consiguiente, en la calidad de la educación que estos imparten.

Revisemos ahora qué nos indica el Ministerio de Educación, tomando como base el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020 y algunos autores sobre las características

particulares de cada uno de las cuatro dimensiones de los estándares indicativos de desempeños.

### **3.5.1. Dimensión Liderazgo.**

La dimensión de liderazgo, el MINEDUC en el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020 la define como:

Aquella que emprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento. La investigación indica que, después de la enseñanza en el aula, el liderazgo es el factor de la escuela que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que es una de las principales variables que afectan la calidad de la educación impartida por un establecimiento (p. 27).

Fullan (2002) al realizar un análisis de sus 25 años investigando temas educativos, nos comenta que, en una de sus visitas a planteles educacionales, se le acercó la Federación de Profesores de las Escuelas Públicas de Ontario el año 1987 con la siguiente propuesta:

Ellos decían que el trabajo de los profesores y de los directores se había desbordado y que se estaba convirtiendo en algo cada vez más debilitante y menos satisfactorio. Me pidieron que empezara con el grupo de directores, así que escribí un breve artículo conteniendo conceptos poderosos y accesibles con sus correspondientes planes de acción. Aparte de esto, la federación sólo me dio el tópico: ¿Por qué merece la pena luchar?. Escribí una pequeña monografía sobre el tema en 1988, que ya va por su segunda edición –de 1987-. En él se tocaba el tema del control interno, resaltando que el problema no era sólo que los directores se veían desbordados de trabajo y bombardeados, sino que esto propiciaba la dependencia externa. Argumentaba que la única solución para los

directores era tomar la iniciativa para romper el círculo de la dependencia y llevar a cabo apolíticas positivas (p. 9).

Lo anterior deja de manifiesto que, si bien el liderazgo es trascendente en el adecuado desempeño de los centros educacionales, lamentablemente se está produciendo una “proletarización” de los líderes, sean sostenedores, directores o docentes, donde la gestión se ha traducido en acatar indicaciones, órdenes y programas que provienen desde un nivel central. La solución, siguiendo la línea de Fullan (2012), sería “tomar el toro por las astas”, es decir, “actuar positivamente a pesar del sistema”.

Bolívar (1997) plantea que, si las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y en la autoridad técnico-racional no son por sí mismas suficientes, ni legítimas; es necesario ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo y colegialidad, y el liderazgo múltiple de los profesores. Para ello es necesario explorar las condiciones y circunstancias de la escuela que interfieren la competencia comunicativa y las transformaciones requeridas para alcanzar más altos niveles. Para el logro de esto, el autor indica que se requiere una acción dialéctica que permita evaluar la tesis (lo existente) y construir la antítesis (proyección) que permita a los profesores empoderarse de su rol de liderazgo y dialógica y deliberativa, ya que requiere más que como una colección de "profesionales reflexivos" individuales, como un colectivo reflexivo de profesionales. En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder.

Es el propio Bolívar (1997) quien nos indica que un liderazgo para el cambio exige, por definición, ir más allá de la propia gestión. Sin ser héroe ni absolutamente un gestor burocrático, debe ser capaz de mover a los integrantes de la comunidad educacional hacia el plan establecido y concretizar los principios del PEI. En este sentido se releva importancia de la cultura, valores y visión en las organizaciones. El ejercicio del liderazgo, según el autor, es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender

profundamente la cultura en que trabajan. Por eso un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base y, además, una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo.

Dicho lo anterior, es el propio Bolívar (2010) quien aclara que el generar un liderazgo transversal y que promueva el sentido de pertenencia de los profesores, en ningún caso exime la función relevante del Director, en sus palabras:

Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, crecientemente se está volviendo insuficiente. Si, como primera responsabilidad del establecimiento educacional, es preciso garantizar el éxito educativo a todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional. Es un punto, sin duda conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso (p. 11).

Pont, Nusche y Noorman (2008) plantean que otra arista importante del liderazgo positivo es la vinculación con el medio, pues las escuelas no pueden ser reductos aislados, lo cual generaría una involución del aprendizaje. Referente a esto, sostienen que los centros educacionales deben radicalmente reestructurar sus relaciones con el entorno. Las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables, permitiendo que se relacionen de forma diferente con los padres/comunidad, la tecnología, la política del Gobierno, debiendo unirse a una variada red de alianzas con otros colegas, las universidades, el mundo de los negocios, etc.

Volante y Nussbaum (2002) indican que una adecuada gestión educacional debe contener cuatro principios fundamentales, estos son: la práctica del liderazgo, la productividad, una visión holística y el sentido de trascendencia en la gestión educativa.

Con respecto al liderazgo plantean que la clave está en estimular la noción de liderazgo, desde el nivel directivo hasta la base de la organización, pues agiliza la toma de decisiones y se generan experiencias que mejoran el clima, no sólo en términos de cohesión interpersonal, sino también en función de prioridades y objetivos. En sus análisis desprenden que existe evidencia que el factor liderazgo del director, es una ventaja que incluso puede compensar debilidades en profesores y padres. Sostiene que lo anterior se logra solo si el liderazgo es transformacional, pero con un equilibrio adecuado, pues el liderazgo efectivo requiere claridad, evitar tanto la autocracia como la excesiva democracia para trabajar, juzgar cuidadosamente cuándo tomar una decisión autónoma y cuándo involucrar a otros.

Siguiendo la línea de Volante y Nussbaum (2002), Hopkins (2019) argumenta que la importancia del liderazgo de la dirección es uno de los mensajes más claros que nos ofrece la investigación sobre efectividad escolar, de esa forma, ningún estilo simple de dirección parece ser apropiado para todas las escuelas, por lo tanto, los Directores deben encontrar el estilo y las estructuras más adecuados a su propia situación local. Sin embargo, de acuerdo a Sammons, Hillman y Mortimore (1998), una revisión de la literatura revela que se han encontrado con frecuencia tres características asociadas con el liderazgo exitoso. Éstas son: fuerza en los propósitos; involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones; y, autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### **3.5.2. Dimensión Gestión Pedagógica.**

La dimensión de Gestión Pedagógica, el MINEDUC en el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020 la define como aquella que:

Constituye el eje del quehacer de cada establecimiento y comprende las políticas, procedimientos y prácticas de planificación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los Objetivos de Aprendizaje

establecidos en las Bases Curriculares. Para lograr el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes, es necesario que los docentes, el equipo técnico-pedagógico y el director trabajen de manera coordinada y colaborativa. Los docentes deben llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, lo que implica el uso de estrategias pedagógicas adecuadas y el monitoreo de la evolución de sus estudiantes. A esto se suma un elemento fundamental del trabajo pedagógico: responder a las características particulares y diversas de los estudiantes, en miras de superar las dificultades y favorecer el despliegue de sus potencialidades. Por otra parte, la principal labor del director es asegurar la implementación curricular mediante la realización de tareas de programación, apoyo y seguimiento del proceso educativo (p. 49).

Referente a esta dimensión, Bolívar (1997) indica que los centros educativos que ofrecen una enseñanza de mayor calidad presentan una serie de rasgos o características que afectan tanto a la organización administrativa y de gobierno como a la organización académica y social. Así, por ejemplo, son centros en los que existe una estructura de gobierno y un liderazgo pedagógico asumidos y compatibles con el funcionamiento de mecanismos colegiados y participativos de gestión y de decisión; en los que se da un alto grado de estabilidad del profesorado; en los que la oferta educativa, el currículo y el trabajo académico de los alumnos es el resultado de una planificación minuciosa y coordinada; en los que existe un clima de buenas relaciones personales entre el profesorado sobre la base de un proyecto educativo y curricular compartido; en los que el nivel de implicación y apoyo de los padres es elevado, y, en suma, en los que hay un compromiso común de profesores, alumnos y padres con una serie de valores, metas y normas que configuran el clima o cultura peculiar del centro, le confieren su identidad y generan en todos sus miembros un fuerte sentimiento de pertenencia.

En un resumen de la investigación sobre maestros efectivos, Joyce y Showers (1988), referidos por Sammons, Hillman y Mortimore (1998), concluyeron que los maestros más efectivos enseñan al grupo como un todo; presentan información o habilidades clara y animadamente; mantienen las sesiones de enseñanza orientadas a

la actividad; no mantienen una actitud de evaluación constante, más bien propician un proceso de instrucción relajado; tienen altas expectativas para el aprovechamiento (asignan más tarea, dan un ritmo más rápido a las lecciones, propician que los alumnos estén alertas); se relacionan relajadamente con los estudiantes y en consecuencia, tienen menos problemas de mal comportamiento por parte de los alumnos.

Sammons, Hillman y Mortimore (1998) manifiestan que el progreso de los estudiantes es evidente cuando los maestros son sensibles a sus diferentes estilos de aprendizajes, y cuando identifican y utilizan estrategias adecuadas

Por lo general, según lo que indican Sammons, Hillman y Mortimore (1998) la investigación muestra que la relación de apoyo y cooperación entre el hogar y la escuela tiene efectos positivos. Referente a esto, relevan la importancia de actitudes positivas y de apoyo por parte de maestros, estudiantes y padres de familia para el desarrollo de la responsabilidad del alumnos hacia el aprendizaje.

Tal como lo han venido avalando diversos estudios en las últimas décadas, la construcción de escuelas eficaces requiere líderes pedagógicos. De acuerdo a la UNESCO (2000), no hay transformación sobre la base de autoridades formales, impersonales, reproductoras de conductas burocráticas. En la actualidad, se espera que las prácticas de los gestores educativos, como responsables del ámbito educativo territorial y organizacional estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones: Analizar-Sintetizar; Anticipar- Proyectar; Concertar-Asociar; Decidir-Desarrollar; Comunicar-Coordinar; Liderar-Animar; Evaluar-Reenfocar.

Como podemos observar, tanto el MINEDUC, como los autores, concuerdan en que la participación conjunta entre la escuela y familia, sumado a liderazgos transformacionales, son relevantes para construir un proceso de enseñanza – aprendizaje adecuado y significativo.

### **3.5.3. Dimensión Formación y Convivencia escolar.**

La dimensión de Formación y Convivencia, el MINEDUC en el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020 la define como aquella que:

Comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes, de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento y al currículum vigente. Esta dimensión se apoya tanto en la implementación de acciones formativas transversales como específicas. Las experiencias e interacciones que se viven en la escuela son esenciales para el desarrollo personal y social de los niños y jóvenes, puesto que aprenden a relacionarse consigo mismos y con los demás. Por este motivo es necesario intencionar la formación de los estudiantes entregándoles herramientas, valores y vivencias que les permitan cuidar su bienestar físico y emocional, y también vincularse de manera sana con otros y con el entorno. Estos aprendizajes son fundamentalmente experienciales, por lo que el ambiente y las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa son la principal herramienta de enseñanza, lo que hace necesario propiciar una convivencia donde prime el respeto, el buen trato y la participación de los estudiantes y toda la comunidad. Esto, además de permitir el adecuado despliegue de los procesos educativos, favorece el desarrollo de una autoestima positiva y de habilidades para relacionarse con los demás y para participar constructivamente en la sociedad (p. 73).

A comienzos de 2001, el Ministerio de Educación inició la elaboración de una primera versión de la Política de Convivencia Escolar como una forma de dar respuesta a la demanda social de fortalecer la convivencia social, generando las condiciones para que los y las estudiantes se desarrollaran en un contexto pacífico, democrático y armónico. Esta primera versión fue sometida a una serie de consultas con diferentes actores educativos, la que luego se publicó y difundió en todo el sistema en 2002,

reeditándose el año siguiente. El objetivo de esta política de convivencia escolar fue el de orientar acciones para prevenir la violencia, estableciendo responsabilidades de cada uno de los actores.

Luego de revisiones se consideró que la visión “punitiva” de los orígenes de la política de convivencia escolar no era sostenible, pues los casos aumentaban, se estableció una revisión de los objetivos de la misma, naciendo el año 2011 una versión actualizada con tres ejes principales, estos son: Tener un enfoque formativo, ya que se enseña y se aprende a vivir con otros; requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento y; todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas.

La Ley n° 20.536, sobre violencia Escolar, en su artículo 16, letra A, define la Convivencia Escolar como "la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes"

La Política Nacional de Convivencia Escolar establecida por el MINEDUC para el año 2019, define la convivencia escolar como:

El conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor), abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta (p. 9).

Lo importante del cambio que se produjo en los últimos años, tanto en la definición como la política asociada a convivencia escolar, es que ya no es vista como una instancia de represión que tiene como objetivo buscar responsables y castigar, sino que es considerada como un acto formativo, inserto en los planes, programas y evaluaciones. La clave acá es concebir la convivencia escolar como un espacio de aprendizaje a convivir juntos.

Siguiendo la lógica de entender la convivencia escolar como una instancia de aprendizaje y formación, es preciso dejar en claro que todos los actores de la comunidad educativa son responsables de que el clima de convivencia sea el adecuado. Referente a esto, Koestler (1967) desarrolla el concepto de “holonomía” que, aplicado a las personas, significa que un individuo es un todo en sí mismo, así como parte de un sistema mayor que lo completa. Sus cualidades como elemento individual están conformadas por las relaciones que establece con los diversos grupos de pertenencia en los cuales influye y es influenciado.

#### **3.5.4. Dimensión Gestión de Recursos.**

Por último, la dimensión Gestión de Recursos, el MINEDUC en el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020 la define como aquella que:

Comprende las políticas, procedimientos y prácticas llevadas a cabo por el sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, y están dirigidas a contar con los recursos humanos, financieros y materiales, y las redes externas necesarios para la adecuada implementación de los procesos educativos. La gestión de recursos es clave para el funcionamiento del establecimiento, ya que provee el soporte para el desarrollo de la labor educativa. Dado que los docentes son el factor a nivel de establecimiento educacional que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, resulta esencial que el sostenedor y los equipos directivos gestione las acciones necesarias para contar con un equipo suficiente, competente y comprometido, lo que implica, entre otras

cosas, ofrecer buenas condiciones laborales, retroalimentar al personal respecto de su desempeño y promover el desarrollo profesional continuo. También se debe asegurar la provisión, administración y optimización de los recursos económicos, dado que estos condicionan significativamente el funcionamiento del establecimiento, afectando su viabilidad y continuidad en el tiempo. Junto con lo anterior, la gestión de redes y oportunidades de apoyo son fundamentales para maximizar los recursos disponibles y las capacidades institucionales para potenciar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Por su parte, la infraestructura, el equipamiento y los materiales educativos permiten y facilitan la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, por lo que el establecimiento también debe asegurar que estos sean suficientes, apropiados y se encuentren en buenas condiciones (p. 97).

Referente a esta materia, Vargas (2017) considera que el foco de los recursos financieros siempre debe estar orientado a favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, maximizando la tarea formativa de los docentes. Afín a esto, plantea la clave está en otorgar los recursos didácticos apropiados tanto físicos como virtuales para un correcto desempeño en el aula. En sus palabras:

Las funciones que tienen los recursos didácticos deben tomar en cuenta el grupo al que va dirigido, con la finalidad que ese recurso realmente sea de utilidad. Entre las funciones que tienen los recursos didácticos se encuentran: a) proporcionar información, b) cumplir un objetivo, c) guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, d) contextualizar a los estudiantes, e) factibilizar la comunicación entre docentes y estudiantes, f) acercar las ideas a los sentidos y, g) motivar a los estudiantes (p. 69).

Aspeé (2017) en su artículo Gestión de recursos en los sistemas educacionales de Cuba y Chile, comparó la dinámica de la asignación y manejo de los recursos destinados a educación en dos sistemas de polos opuestos. En sus conclusiones establece que si bien, en Cuba se privilegia la educación como un bien social y en Chile

como un servicio de mercado, tienen en común el fundamental y decisor rol de la administración que realizan los directivos de los propios establecimientos educacionales, para brindar una educación de calidad y contextualizada a los requerimientos del nuevo milenio.

Como hemos podido analizar, las dimensiones que se establecen en los estándares indicativos de desempeños, tienen como finalidad lograr un proceso de mejora continua en los establecimientos educacionales, requiriendo para ello liderazgos transformacionales y eficientes, prácticas pedagógicas que promuevan un aprendizaje significativo, la participación activa y propositiva de toda la comunidad educativa y la asignación de recursos que garanticen el logro de los proyectos y planes de mejoramientos educacionales. Revisemos ahora las bases teóricas de las subdimensiones que se asocian a los estándares indicativos de desempeños.

### **3.6. Subdimensiones**

En el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020, el MINEDUC establece los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Tal como revisamos en el apartado anterior, dichos estándares tienen dimensiones y subdimensiones, los cuales se reflejan en la siguiente tabla.

*Dimensiones y subdimensiones de los estándares indicativos de desempeños.*



Fuente: MINEDUC (2021) Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, Unidad de Currículum y Evaluación.

En este apartado revisaremos las 12 subdimensiones de los estándares indicativos de desempeños, lo cual será la argumentación teórica base para realizar el diagnóstico del Colegio Pucón, base sustancial para el posterior Plan de Mejoramiento Educativo.

Es importante consignar que se expondrán de forma textual las definiciones que establece el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020, publicados por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC en el documento: Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores el año 2021.

Para la dimensión Liderazgo, se establecen 3 subdimensiones, estas son: Liderazgo del sostenedor, Liderazgo del Director y Planificación y Gestión de Resultados.

Con relación al Liderazgo del Sostenedor se indica que es:

El responsable último de los resultados de los establecimientos a su cargo, de la viabilidad de estos y de la generación y el fortalecimiento de alianzas y redes entre establecimientos y con otras instituciones. Los estándares determinan la importancia de que el sostenedor diseñe los procedimientos generales para asegurar el buen funcionamiento de los establecimientos a su cargo, y a la vez señalan que, dado que existen diversas formas válidas de organizar el trabajo con los directores, es necesario que el sostenedor delimite su rol respecto de los equipos directivos de los establecimientos, definiendo claramente las funciones y responsabilidades para trabajar de manera efectiva (p. 29).

El Liderazgo del Director se define como:

Las tareas que este lleva a cabo como responsable de los resultados formativos y académicos del establecimiento. Los estándares determinan que al director le corresponde conducir efectivamente el funcionamiento del establecimiento, comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional y movilizarla hacia la mejora continua, y dar cuenta de los resultados obtenidos (p. 37).

Por último, La subdimensión Planificación y gestión de resultados:

Describe procedimientos y prácticas esenciales para el liderazgo y la conducción educativa que llevan a cabo el director y el equipo directivo. Los estándares establecen la importancia de planificar la gestión institucional y diseñar el plan de mejoramiento, el cual articula el diagnóstico del establecimiento con las metas, acciones y medios para lograr los objetivos propuestos. Asimismo, esta subdimensión releva la recopilación, el análisis y el uso sistemático de datos como herramientas necesarias para la toma de decisiones educativas y el monitoreo de la gestión del establecimiento (p. 43).

Para la dimensión Gestión Pedagógica, el MINEDUC establece 3 subdimensiones, estas son: Gestión curricular, Enseñanza – aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

Con relación a la Gestión curricular se establece que:

Describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo directivo, el técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estándares tienen por objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa, mediante la revisión conjunta, el análisis y la mejora de los procesos pedagógicos (p. 51).

La subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula:

Describe los procedimientos y prácticas que implementan los docentes en clases para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares. Los estándares definen el uso de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje y de manejo de la clase como elementos clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes (p. 57).

Por último, la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes:

Describe las políticas, procedimientos y estrategias que llevan cabo el equipo directivo, el técnico-pedagógico y los docentes para velar por el adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades, características e intereses. Los estándares establecen la importancia de identificar y apoyar a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades, así como también a aquellos que requieren espacios diferenciados para valorar, potenciar y expresar su individualidad (p. 65).

La tercera dimensión, Formación y Convivencia, comprende 3 subdimensiones, estas son: Formación, Convivencia y Participación y vida democrática.

La subdimensión Formación:

Describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementan el equipo directivo y los docentes para promover la formación integral de los estudiantes. Los estándares establecen que las acciones formativas deben basarse en el Proyecto Educativo Institucional, en los Objetivos de Aprendizaje Transversales y en las actitudes promovidas en las Bases Curriculares. La subdimensión releva la orientación vocacional, la promoción de hábitos de vida saludable y las conductas de autocuidado entre los estudiantes. Además, enfatiza el involucramiento de familias y apoderados para potenciar el proceso educativo, así como el rol del profesor jefe en la orientación de los estudiantes y en la construcción de una comunidad de curso (p. 75).

La subdimensión Convivencia:

Describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementan el equipo directivo, los docentes y el personal del establecimiento para asegurar un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y para el logro de los Objetivos de Aprendizaje. Los estándares definen las acciones implementadas para desarrollar y mantener un ambiente de amabilidad, respeto y valoración mutua, promoviendo la inclusión y la diversidad. Además, la subdimensión enfatiza la importancia de asegurar un ambiente organizado y seguro entre todos los miembros de la comunidad educativa (p. 81).

La subdimensión Participación y vida democrática:

Describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementan el equipo directivo, los docentes y el personal del establecimiento para que los estudiantes desarrollen las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad. Los estándares establecen la importancia de desarrollar el sentido de pertenencia al establecimiento y la comunidad, así como también de generar espacios para que los distintos estamentos de la comunidad educativa compartan, se informen y puedan contribuir responsablemente con sus ideas y acciones (p. 89).

La dimensión Gestión de Recursos, establece 3 subdimensiones, estas son: Gestión de personal, Gestión de recursos financieros y Gestión de recursos educativos.

La subdimensión Gestión de personal:

Describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementan el sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo para contar con un equipo idóneo, competente y comprometido, y con un clima laboral positivo. Los estándares determinan que la gestión del personal debe considerar las prioridades del Proyecto Educativo Institucional, las necesidades pedagógicas del establecimiento y la normativa vigente (p. 99).

La subdimensión Gestión de recursos financieros:

Describe las políticas y procedimientos implementados por el sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo para asegurar una administración ordenada y eficiente de todos los aspectos ligados a los recursos económicos del establecimiento y de las oportunidades provenientes de los programas de apoyo, alianzas y redes. Los estándares tienen por objetivo asegurar la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional, lo cual implica el

uso eficiente y responsable de los recursos recibidos, el cumplimiento de la normativa vigente y la obtención de beneficios provistos por los programas de apoyo disponibles y las redes existentes (p. 105).

Por último, la subdimensión Gestión de recursos educativos:

Describe los procedimientos y prácticas que implementan el sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo para garantizar la adecuada provisión, organización y uso de los recursos educativos. Los estándares definen las condiciones, instalaciones y equipamientos necesarios para promover el uso educativo del material, el bienestar de los estudiantes y su formación integral (p. 111).

## **4. Marco contextual**

En este apartado se describirá la visión y misión del Colegio Pucón, se analizarán sus antecedentes históricos y situación de la comunidad educativa (resaltado sus logros y desafíos), sus antecedentes geográficos, demográficos y socioeconómicos, y sus antecedentes académicos, lo cual nos permitirá contextualizar el Colegio, para afinar el diagnóstico institucional y proponer un Plan de mejoramiento educativo adecuado y pertinente.

### **4.1. Visión del Colegio Pucón:**

El Colegio Pucón como Unidad Educativa, busca la formación integral y excelencia académica de sus estudiantes a través de una concepción científico-humanista, ecológica y cristiana, contribuyendo con sólidas convicciones sus proyectos de vida y que logren involucrarse activamente en una sociedad en permanente cambio.

## **4.2. Misión del Colegio Pucón:**

El Colegio Pucón entrega, junto a la familia como aporte a nuestra comunidad, una formación dirigida al desarrollo personal, valórico y académico integral y de excelencia, para que los(as) estudiantes puedan manifestar todas sus potencialidades intelectuales, físicas y espirituales, inserto en una concepción científico-humanista, ecológica y cristiana.

## **4.3. Antecedentes históricos y situación de la comunidad escolar.**

El Colegio Pucón, nació el año 1999 de acuerdo a resolución Exenta N° 0400 del 08 de abril de ese año, la cual le confiere reconocimiento oficial en modalidad pagado. El 08 de marzo de 2004 se otorga reconocimiento oficial en modalidad particular subvencionado de acuerdo a la resolución exenta N° 286. Posteriormente, la resolución exenta N° 0173 del 01 de febrero 2018 autoriza la transferencia en calidad de sostenedor a la Fundación Educacional Colegio Pucón (Cuenta pública Colegio Pucón, 2020).

El Colegio Pucón es un Establecimiento Educacional que cubre los niveles Pre-Básica, Enseñanza Básica, y Educación Media Científico Humanista, está adscrito a la Jornada Escolar Completa, de acuerdo a la ley 19.532, modificada en la Ley 19.979 de la República de Chile.

Su comunidad educativa actualmente está compuesta por 654 personas, desglosadas de acuerdo lo siguiente: 351 estudiantes, 41 docentes y asistentes de aula, 12 directivos y administrativos y 250 padres y/o apoderados (algunos con varios hijos en distintos niveles). Desde su nacimiento ha licenciado a 11 promociones de enseñanza media (desde 2011 a 2021) con un total de 207 estudiantes egresados.

Está compuesto por 2 cursos de enseñanza preescolar, 10 de enseñanza básica y 6 de enseñanza media. En cada aula de nivel preescolar la cantidad máxima no supera

los 10 párvulos y en los niveles escolares los cursos no supera los 22 estudiantes, lo cual es un antecedente relevante pues, el promedio de estudiantes por cursos de colegios de la misma comuna es de 31 (Cuenta Pública Colegio Pucón, 2020), lo cual, según García (2012), permite un proceso de enseñanza – aprendizaje más personalizado, optimizando el trabajo del docente, mejorando el logro de las habilidades y competencias diferenciadas de los educandos.

El equipo de Directivo está compuesto por 3 personas, estas son: Directora, Director Académico (Jefe de UTP), y Jefe de Administración y Finanzas. Por su parte el equipo de Gestión está compuesto por 6 personas, estas son: Directora, 2 encargados (as) de convivencia escolar, 1 Coordinador (a) de Ciclo 1 (Preescolar a 2º año básico), 1 Coordinador del Ciclo 2 (3º a 6º año básico) y 1 Coordinador del Ciclo 3 (7º a IV enseñanza media). (Cuenta Pública Colegio Pucón, 2020).

Con relación al Consejo Escolar, de acuerdo a la Ley General de Educación y el Decreto 24 publicado en marzo de 2005, modificado en el Decreto 19 publicado en marzo de 2016, es una instancia que tiene como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de las esferas de sus competencias. Dicho Consejo Escolar, está compuesto por representantes de los estudiantes, centro de padres, madres y apoderados, asistentes de la educación, docentes, directivos y sostenedores, así como también otros organismos, instituciones y actores relevantes de la comunidad y territorio donde se encuentre el establecimiento educacional. En el caso del Colegio Pucón, están representados los siguientes estamentos: Directora, Representante del Sostenedor, Representante del Cuerpo Docentes, Representante de los Padres, Madres y/o Apoderados, Representante de los Alumnos (as) y Miembros del equipo de convivencia escolar.

Además, tiene constituido su centro de estudiantes, de padres y apoderados por cursos, comité de seguridad escolar, comité paritario, comité psicolaboral y comité de bienestar, cada uno de ellos con sus directivas vigentes.

La matrícula se ha comportado de forma creciente, pero siempre respetando la lógica del Colegio, esto hace referencia a los estándares de estudiantes máximos por cursos, como se explicó más arriba. El detalle lo podemos observar en el siguiente cuadro:

*Matrícula por año del Colegio Pucón.*

AÑO	PREESCOLAR	ED. G. BÁSICA	ED. MEDIA	TOTAL
2016	48	185	80	313
2017	50	196	81	327
2018	50	200	91	341
2019	50	200	96	346
2020	50	200	100	350
2021	50	201	100	351

Fuente: Información proporcionada por la Dirección del Colegio, 2022

Su sello distintivo es velar por una educación científico-humanista, ecológica y cristiana integral, con excelencia académica, apoyado en las directrices emanadas del Ministerio de Educación. Desde su fundación ha buscado la formación en el bienestar eudemónico de sus estudiantes, considerándolos creadores de sus aprendizajes y forjadores de sus vidas, con el apoyo del docente. En esta concepción, la familia cobra relevancia, pues se recoge lo planteado por De León (2010), cuando sostiene que dicha institución social es la que entrega los valores primarios y fundamentales en la formación de sus integrantes, constituyéndose así la familia en el primer agente socializador de los niños/as, adolescentes y jóvenes de nuestra sociedad.

Siguiendo la línea de Mantovani (1983), con relación a las problemáticas filosóficas que debe considerar todo centro educativo, el Colegio Pucón considera que en la “cuestión antropológica” se debe formar considerando el acervo cultural, potencialidades e intereses de cada estudiante, para que logre su felicidad y desarrollo personal, en un marco de competencias sociales transversales establecidas en la

dimensión pedagógica del PEI; por su parte, la “cuestión axiológica” se debe desarrollar bajo el marco de la construcción del conocimiento, brindando los medios para que los educandos logren expandir sus aprendizajes; por último, en la “cuestión teleológica” se busca el desarrollo completo del educando, que le permita desarrollar su proyecto de vida, en armonía con los demás y capacidad de adaptación a los cambios que se planteen en el futuro inmediato y lejano.

Como logros del establecimiento educacional a través de su historia, destaca la participación destacada en el SIMCE aplicado el año 2016 a los estudiantes de cuarto básico en las áreas de Lenguaje y Matemática, situándose entre los cinco con mejor rendimiento de la región de la Araucanía (Cuenta pública Colegio Pucón, 2020). También resaltan como logros los resultados de la Prueba de Transición (PDT) del año 2021, donde al comparar los colegios de similares características en la Región de la Araucanía, el Colegio Pucón obtuvo 40 puntos por sobre el promedio en la prueba de Matemática, 52 puntos sobre el promedio en Comprensión lectora, 65 puntos de diferencia positiva en Ciencias y 101 puntos sobre el promedio en la prueba de Historia en Ciencias Sociales (<https://colegios.demre.cl/>). El tercer logro está asociado a la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, que se realizó entre el año 2019 y 2021, siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación, con participación activa de todos los estamentos de la comunidad educativa.

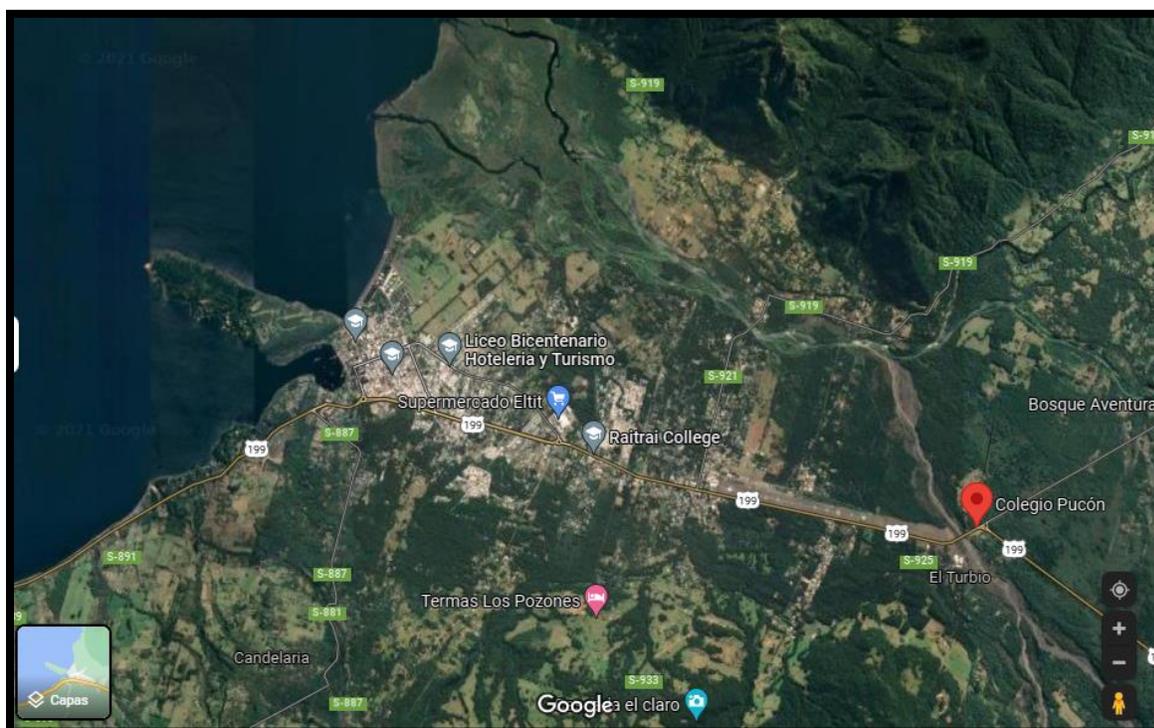
Dentro de los desafíos que ha debido enfrentar el Colegio, cobra relevancia la pandemia del COVID-19, lo cual imposibilitó la realización de clases presenciales durante el año 2020 y los meses de marzo y abril de 2021. No obstante, lo anterior, la comunidad educativa se adaptó, aprendió de las TICs, por medio de sucesivas capacitaciones a docentes y estudiantes, y logró realizar las actividades académicas en entornos virtuales, por medio de plataformas Meet. El Directorio de la Fundación Colegio Pucón, coordinado con el Consejo Escolar, invirtió en tecnología para habilitar todas sus aulas con modalidad híbrida, de esta forma cuando se permitió el retorno a actividades presenciales en abril de 2021, los estudiantes pudieron optar entre conectarse desde su

hogar o acudir presencialmente al Establecimiento. Actualmente todas sus clases son presenciales.

#### 4.4. Síntesis de antecedentes geográfico, demográficos y socioeconómicos.

El Colegio Pucón está ubicado en la Comuna de Pucón, Región de La Araucanía, Chile. Se sitúa a 7 kilómetros de la ciudad de Pucón, en un entorno natural de abundante biodiversidad propio de las zonas lacustres del sur del país. Este entorno natural es muy importante, pues dentro de la misión del establecimiento cobra relevancia la dimensión ecológica en la formación de los estudiantes.

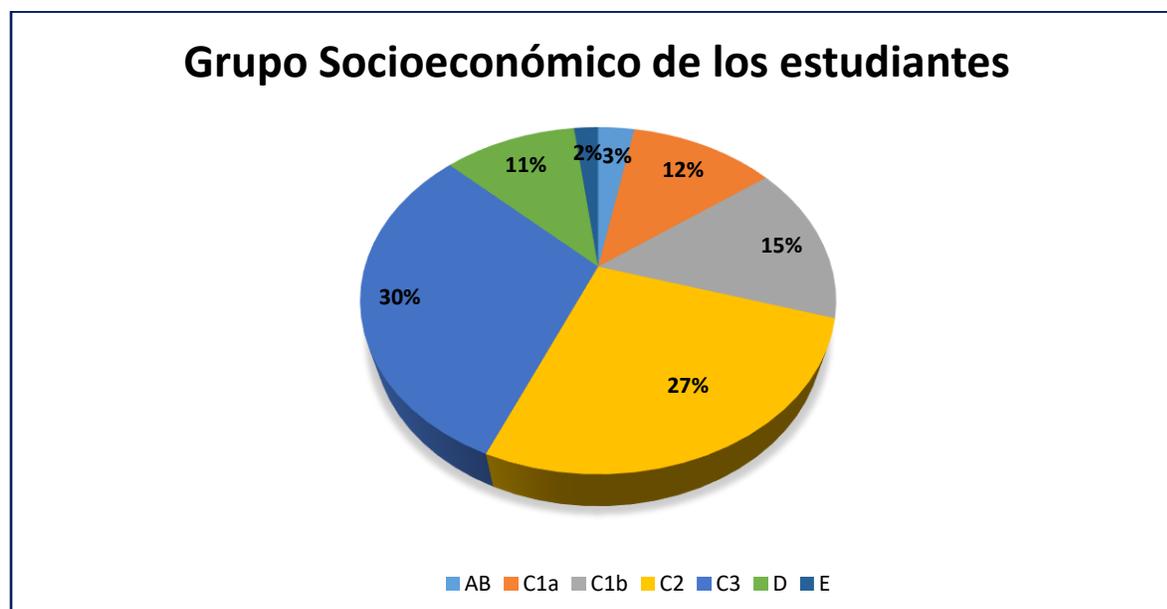
*Mapa de ubicación del Colegio Pucón.*



Fuente: Google Maps

Desde el punto de vista socioeconómico, 3 % de sus estudiantes corresponde a familias que se ubican en el grupo AB de la clasificación que establece el Ministerio de

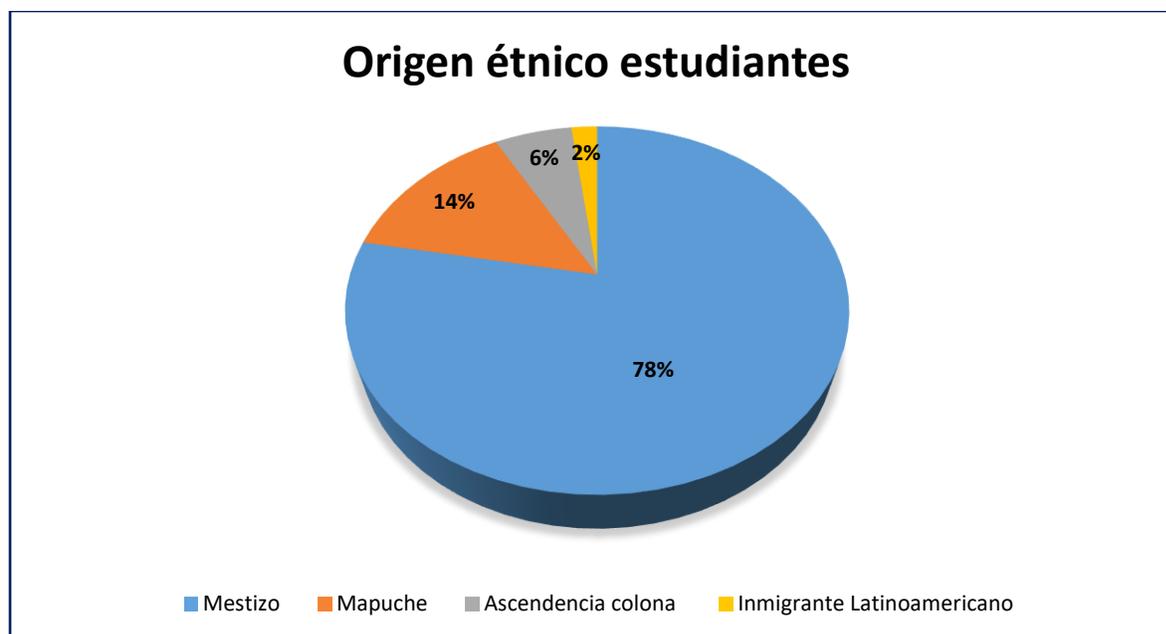
Desarrollo Social y Familiar, el 12 % al grupo C1a, el 15 % al grupo C1b, el 27 % al C2, el 30 % al C3, el 11 % al grupo D y el 2 % al E.



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

El 71 % de las familias son biparentales, el 29 % monoparentales y de estos últimos el 87 % corresponden a hogares donde la madre es la jefa de hogar.

Desde el punto de vista étnico- cultural, el 78 % corresponde a estudiantes mestizos, el 14 % mapuche y el 6 % de ascendencia colona, especialmente alemanes, italianos y estadounidenses. Los estudiantes extranjeros, asociados al proceso reciente de migración de países latinoamericanos, corresponden al 2 % del total. De ese 2 % el 50 % corresponde a venezolanos, el 36 % a colombianos y el 14 % a haitianos.



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

#### 4.5. Síntesis de antecedentes académicos.

El Colegio Pucón circunscribe al paradigma constructivista como modelo para el desarrollo de sus procesos de enseñanza – aprendizaje. Bajo este enfoque el centro del quehacer educativo es el educando, siendo el/la docente un mediador o guía que facilita la construcción del conocimiento a través de actividades curriculares y extracurriculares.

El Constructivismo es una corriente pedagógica que, de acuerdo a Carretero (1994), establece, desde sus cimientos, que el/la estudiante es un sujeto activo en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual se inserta en el proceso formativo provisto de conocimientos previos y acervo cultural que lo hacen único, por ende, su forma de comprender la realidad también se construirá a partir de esa particularidad. Esto significa, según Coll (1985), que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo de parte del (la) estudiante de ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la formación que recibe. Para que el aprendizaje sea efectivo se requiere que los/as estudiantes operen activamente,

pensando y actuando sobre la información, para revisar, expandir y asimilar el conocimiento.

Bajo el enfoque constructivista el/la docente pasa a ser clave en este proceso de formación formal, pues debe guiar a los educandos en el logro de habilidades y competencias que le permitan pasar a la zona de desarrollo próximo a través de un aprendizaje significativo y pertinente. Vygotski (1979) indica que la “zona de desarrollo próximo” es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, en este caso su profesor(a). Ausubel (1982) establece que el aprendizaje significativo ocurre cuando se logra enlazar los nuevos conceptos o informaciones con los conocimientos relevantes y esquemas previos que traen los/as estudiantes.

En la dimensión pedagógica, el constructivismo fomenta la metodología de enseñanza activa, tecnológica e innovadora y el conocimiento holístico, en un marco de respeto, tolerancia, inclusión, proactividad, responsabilidad, flexibilidad, multiculturalidad, empatía y autonomía.

Concordante con su visión y misión el Colegio Pucón tiene un Sello Educativo distintivo, que comprende competencias sociales, las cuales se desarrollan transversalmente en las distintas actividades curriculares y extracurriculares. Dicho sello está compuesto por cuatro dimensiones y sus respectivas subdimensiones con conceptos asociados.

Las cuatro dimensiones del Sello se definen de la siguiente manera:

<b>DIMENSIÓN DEL SELLO</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
Responsabilidad social	Se refiere al compromiso que los(as) estudiantes deben asumir en las múltiples realidades donde se

	inserten y formen parte, asumiendo un liderazgo proactivo y propositivo ante las necesidades de su entorno, lo cual requiere un adecuado nivel de autoconcepto de los educandos.
Respeto por la naturaleza y diversidad cultural	Implica valorar el entorno natural como parte esencial del ser humano y ser respetuoso y tolerante con la diversidad de pensamientos, grupos étnicos-culturales y socioeconómicos del cual sea parte o le corresponda interactuar.
Empatía	Hace referencia a la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona o realidades socioculturales distintas.
Flexibles a los cambios que producen el devenir histórico de su entorno.	Se asocia a la competencia social de adaptarse a los distintos escenarios que puede conllevar su tránsito en un entorno sociocultural y natural dinámico.

Las subdimensiones son las siguientes:

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SUBDIMENSIONES</b>
Responsabilidad Social	Liderazgo, Proactividad, Autogestión, Compromiso y Consciencia Social
Respeto por la naturaleza y diversidad cultural	Reflexión, Pensamiento crítico, Comprensión del entorno, Comunicación efectiva, Retribución, Sustentabilidad y Ecología.
Empatía	Flexibilidad, Respeto, Integración, Solidaridad y Tolerancia.
Flexibles a los cambios que producen el devenir histórico de su entorno.	Adaptación, Confianza, Sensibilidad sociocultural, Desarrollo integral, Resiliencia, Participación, Innovación y Vinculación con el medio.

El rendimiento académico del colegio es muy bueno, lo que se evidencia en la siguiente tabla que muestra los promedios por año y nivel:

*Promedio de calificaciones por año del Colegio Pucón.*

AÑO	ED. G. BÁSICA	ED. MEDIA	PRIMEDIO GENERAL
2016	6,5	6,3	6,4
2017	6,5	6,2	6,4
2018	6,5	6,2	6,4
2019	6,5	6,1	6,3
2020	6,6	6,2	6,4
2021	6,7	6,3	6,5

Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020  
 Información proporcionada por la Dirección del Colegio, 2022

La promoción también muestra buenos resultados, lo que se evidencia en la siguiente tabla:

*Promedio de porcentaje de promoción por año del Colegio Pucón.*

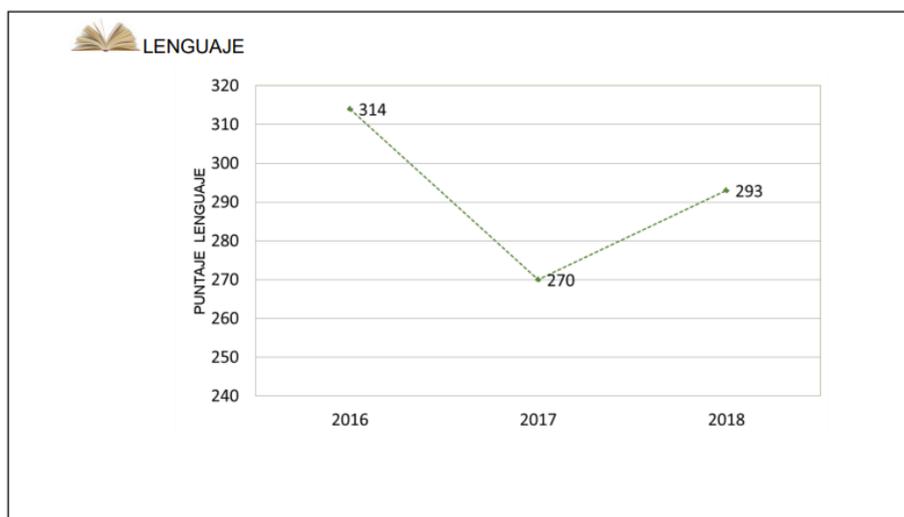
AÑO	% PROMOCIÓN
2016	99
2017	100
2018	99
2019	99
2020	99
2021	99,5

Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020  
 Información proporcionada por la Dirección del Colegio, 2022

Con relación a los resultados obtenidos en la prueba SIMCE aplicada el año 2018 a 4° básico, 6° básico y 2° medio, se muestran resultados variados, los cuales están disponibles a la comunidad escolar en la cuenta pública realizada por la Dirección del Colegio de acuerdo a Ley JEC 19.970/2004, Art.11, modificada en la Ley 19979/2015, y en la página web de la Agencia de Calidad de la Educación.

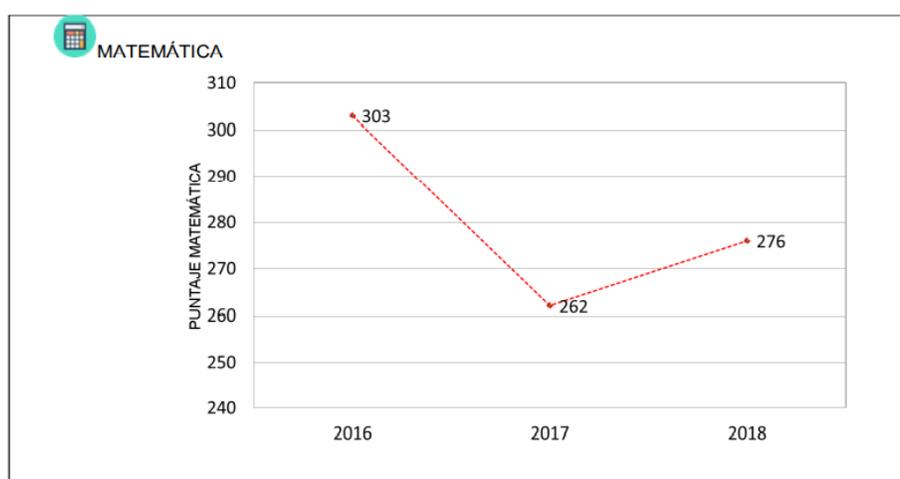
En la prueba SIMCE aplicada a 4° básico se evidencia un aumento entre el 2017 y 2018 en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, lo cual se puede observar en los siguientes gráficos.

*Resultados SIMCE (2016 a 2018) de Lenguaje aplicada a 4° año básico del Colegio Pucón.*



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

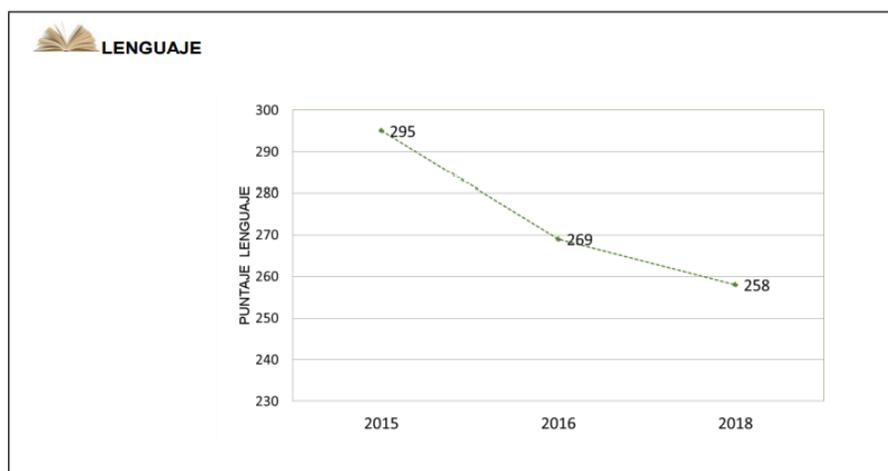
*Resultados SIMCE (2016 a 2018) de Matemáticas aplicada a 4° año básico del Colegio Pucón.*



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

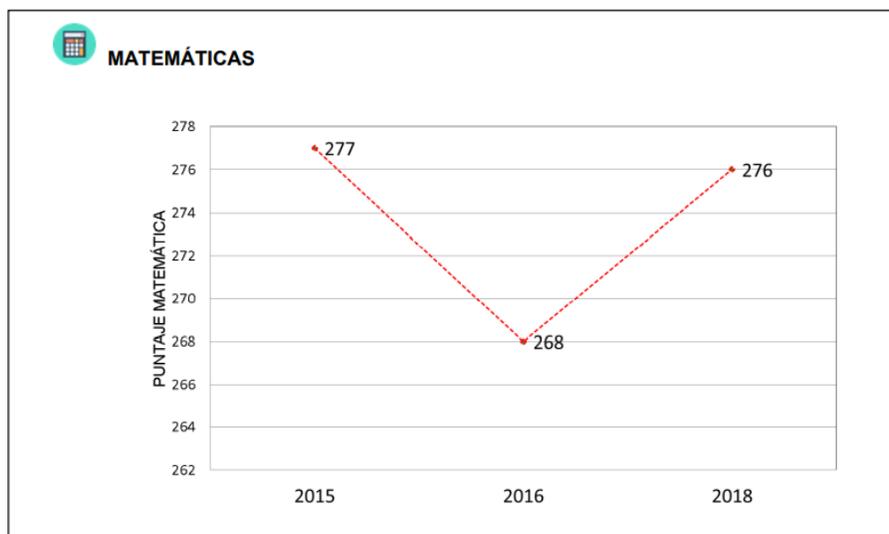
En el SIMCE aplicado a 6° básico el año 2018 los resultados de Lenguaje marcan un descenso sostenido desde el año 2015, en Matemáticas un aumento desde el año 2016, y un descenso en Ciencias Naturales desde el año 2015, detallado en los siguientes gráficos.

*Resultados SIMCE (2015 a 2018) de Lenguaje aplicada a 6° año básico del Colegio Pucón.*



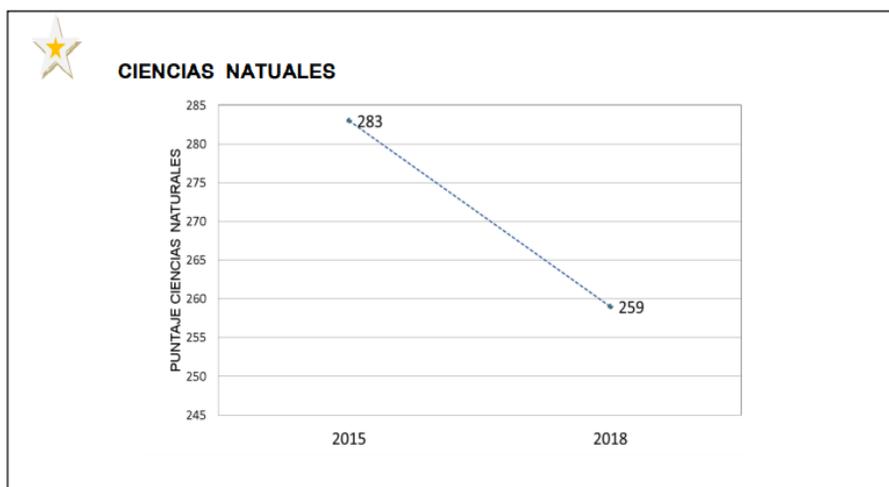
Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

*Resultados SIMCE (2015 a 2018) de Matemáticas aplicada a 6° año básico del Colegio Pucón.*



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

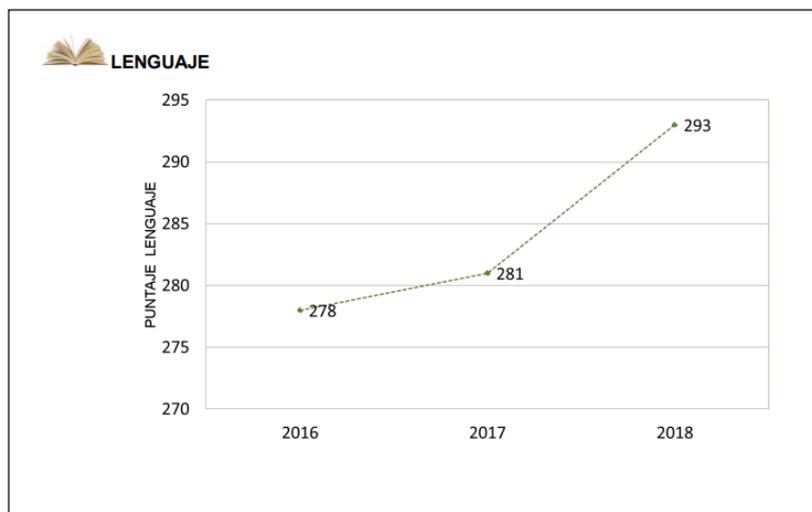
*Resultados SIMCE (2015 a 2018) de Ciencias Naturales aplicada a 6° año básico del Colegio Pucón.*



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

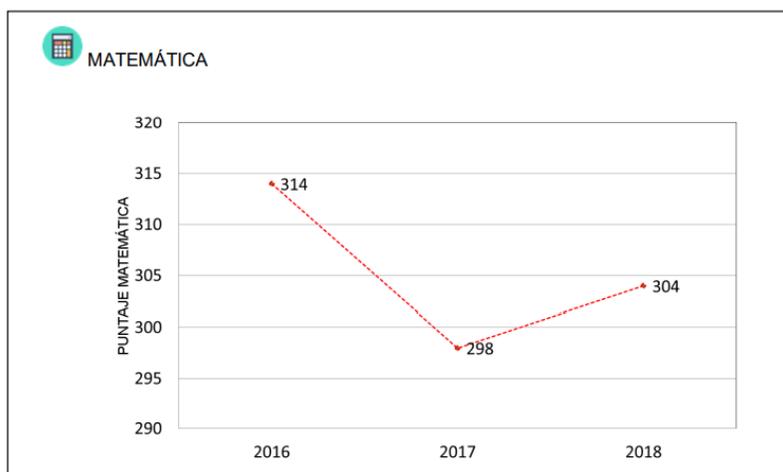
En el SIMCE aplicado a 2° medio el año 2018, se evidencia un aumento significativo en las asignaturas de Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales con relación al periodo inmediatamente anterior, lo cual se demuestra en los siguientes gráficos.

*Resultados SIMCE (2016 a 2018) de Lenguaje aplicada a 2° año medio del Colegio Pucón.*



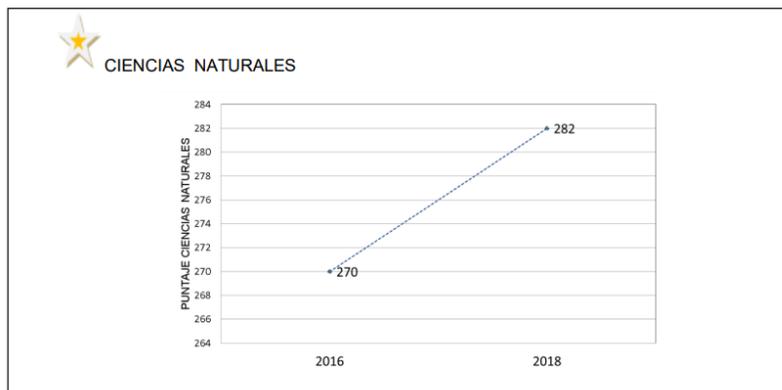
Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

*Resultados SIMCE (2016 a 2018) de Matemáticas aplicada a 2° año medio del Colegio Pucón.*



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

*Resultados SIMCE (2016 a 2018) de Ciencias Naturales aplicada a 2° año medio del Colegio Pucón.*



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020

Los datos que arrojó la evaluación de Desarrollo Personal y Social el año 2018, demuestra alza significativa en 4° básico, descenso en 6° básico y aumento en 2° medio, todo con relación al periodo inmediatamente anterior, lo cual se expresa en las siguientes tablas:

*Resultados SIMCE (2016 a 2018) de Desarrollo Personal y Social aplicada a 4° año básico del Colegio Pucón.*

Indicador	2016	2017	2018
Autoestima Académica	86	77	79
Clima Convivencia Escolar	82	75	82
Participación ciudadana	86	77	85
Hábitos de vida saludable	75	71	79

Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020.

*Resultados SIMCE (2015 a 2018) de Desarrollo Personal y Social aplicada a 6° año básico del Colegio Pucón.*

<b>Indicador</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2018</b>
Autoestima Académica	78	77	<b>70</b>
Clima Convivencia Escolar	84	76	<b>76</b>
Participación ciudadana	83	79	<b>76</b>
Hábitos de vida saludable	72	73	<b>72</b>

Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020.

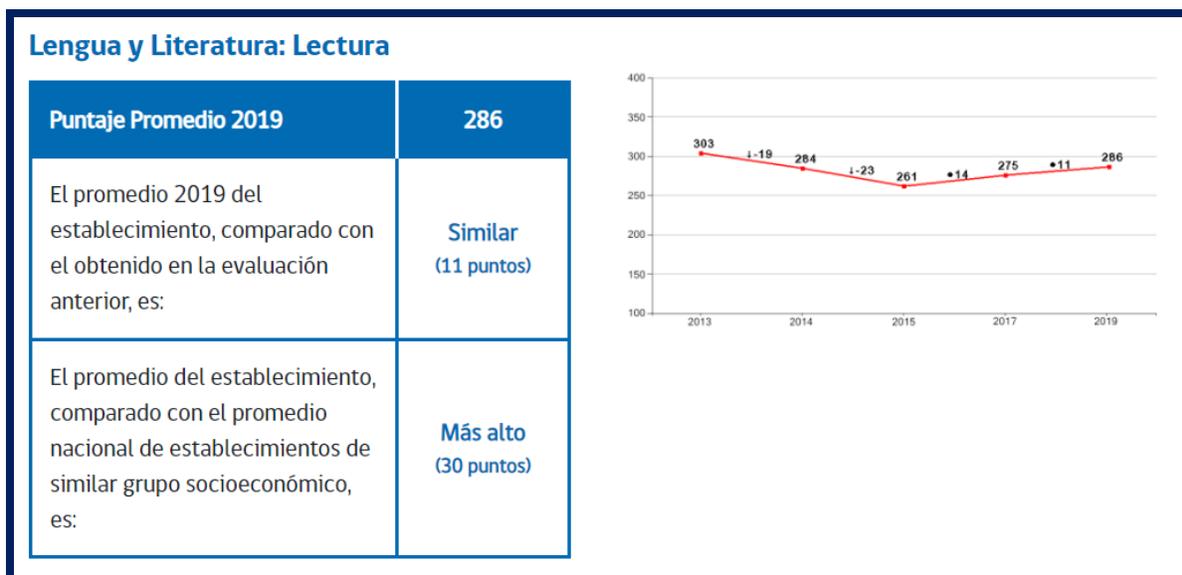
*Resultados SIMCE (2015 a 2018) de Desarrollo Personal y Social aplicada a 2° año medio del Colegio Pucón.*

<b>Indicador</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2018</b>
Autoestima Académica	76	82	<b>83</b>
Clima Convivencia Escolar	78	81	<b>80</b>
Participación ciudadana	74	81	<b>85</b>
Hábitos de vida saludable	62	74	<b>74</b>

Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020.

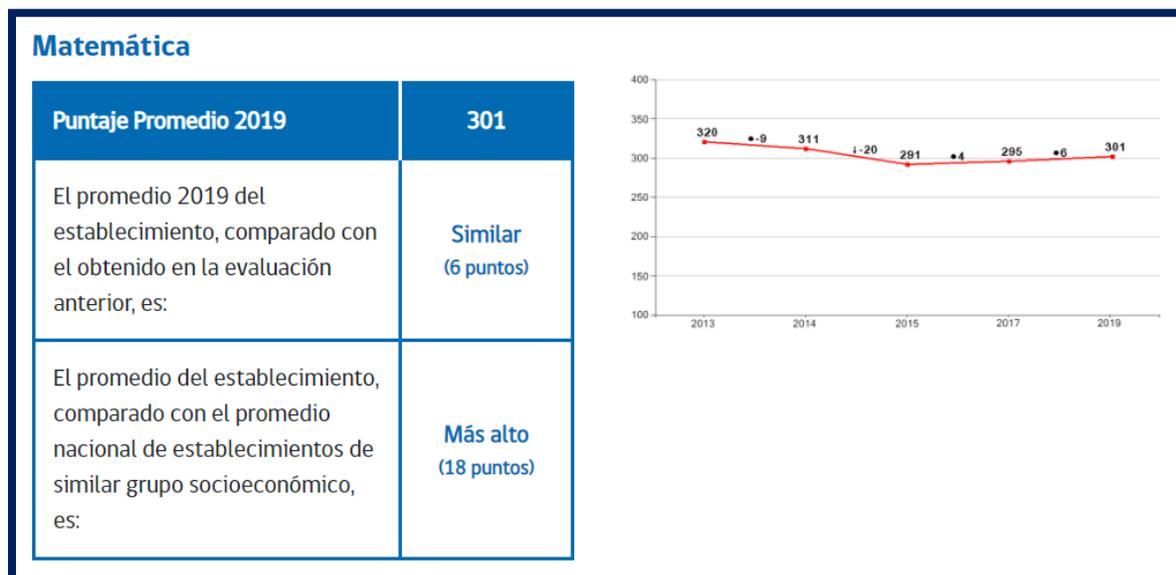
Con relación a la prueba SIMCE y Desarrollo Personal y Social aplicada a los estudiantes de 8° básico el año 2019, los resultados fueron positivos en todas las áreas, especialmente al comparar el Colegio Pucón con establecimientos similares a escala nacional, tal como se expresa en las siguientes gráficas que están disponibles en [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

## Resultados SIMCE 2019 de Lenguaje y Literatura del Colegio Pucón.



Fuente: [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

## Resultados SIMCE 2019 de Matemáticas del Colegio Pucón.



Fuente: [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

*Resultados SIMCE 2019 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Colegio Pucón.*

Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
<b>Puntaje Promedio 2019</b>	<b>296</b>
El promedio 2019 del establecimiento, comparado con el obtenido en la evaluación anterior, es:	<b>Más bajo (-24 puntos)</b>
El promedio del establecimiento, comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico, es:	<b>Más alto (30 puntos)</b>

Prueba	Puntaje Promedio 2014	Puntaje Promedio 2019	Variación 2014 - 2019
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	320	296	<b>Más bajo (-24 puntos)</b>

Fuente: [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

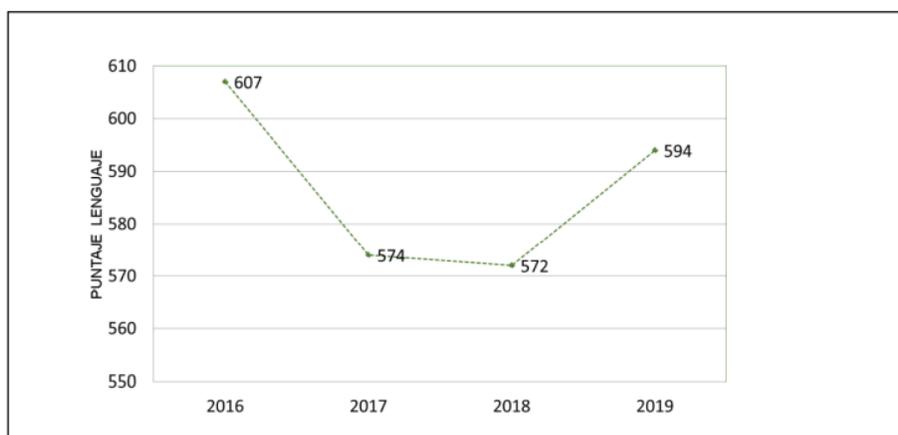
*Resultados SIMCE 2019 de Desarrollo Personal y Social del Colegio Pucón.*

Puntajes en cada indicador			
Indicadores	Puntaje	Diferencia respecto de la evaluación anterior	Diferencia respecto de establecimientos del mismo grupo socioeconómico
<b>Autoestima académica y motivación escolar</b>	78	Similar (-3 puntos)	Más alto (6 puntos)
<b>Clima de convivencia escolar</b>	79	Más alto (5 puntos)	Más alto (6 puntos)
<b>Participación y formación ciudadana</b>	77	Similar (1 punto)	Similar (2 puntos)
<b>Hábitos de vida saludable</b>	72	Similar (-3 puntos)	Más alto (4 puntos)

Fuente: [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

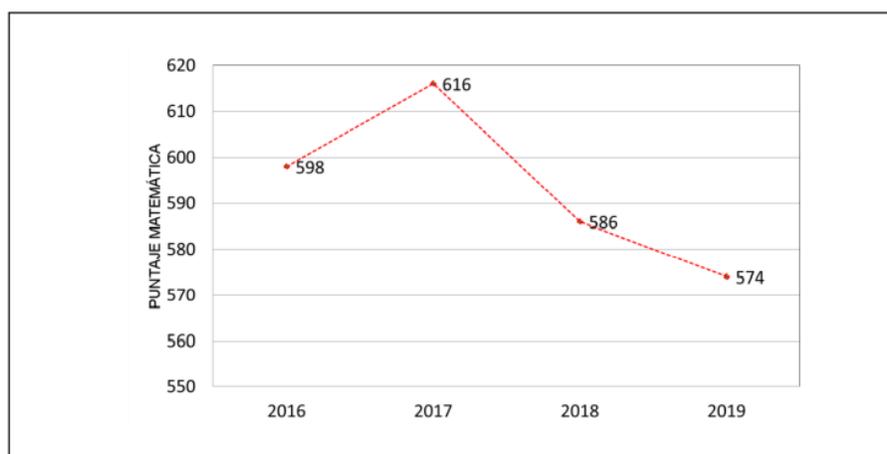
Con respecto al comportamiento del Colegio Pucón en la Prueba de Selección Universitaria PSU desde el año 2016 al 2019, ha demostrado un aumento del puntaje en el último de estos años en la prueba de Lenguaje y Comunicación, un descenso en la prueba de Matemática, por su parte la prueba de Historia y Ciencias Sociales es la que presenta mayor puntaje, y la de Ciencias presenta un aumento desde el año 2018, pero no logra alcanzar su máximo histórico. Todo lo anterior se evidencia en los siguientes gráficos.

*Resultados PSU (2016 a 2019) de Lenguaje del Colegio Pucón.*



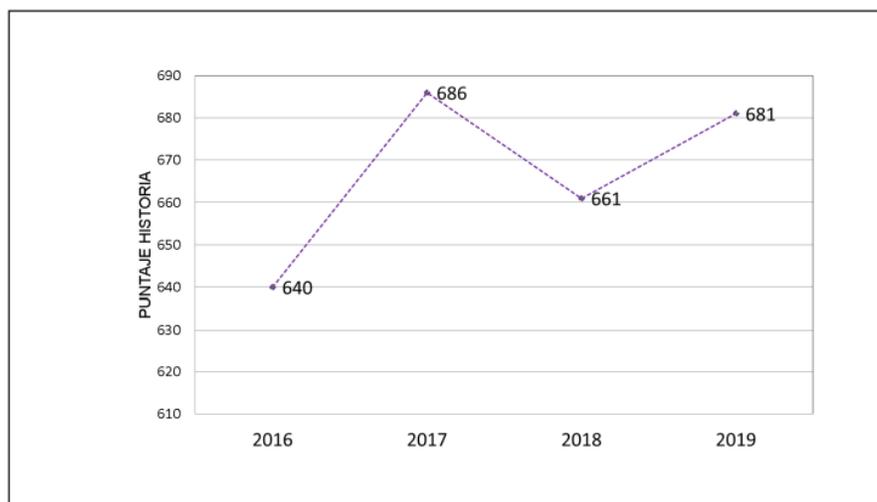
Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020.

*Resultados PSU (2016 a 2019) de Matemáticas del Colegio Pucón.*



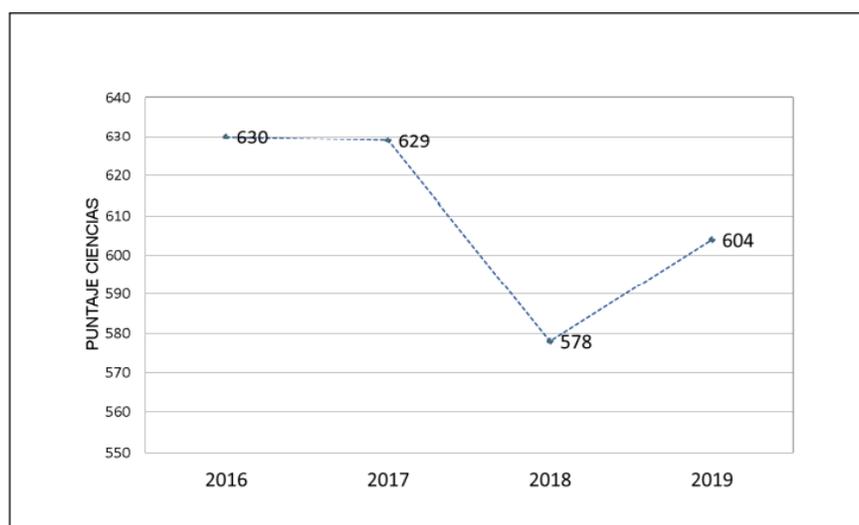
Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020.

*Resultados PSU (2016 a 2019) de Historia y Ciencias Sociales del Colegio Pucón.*



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020.

*Resultados PSU (2016 a 2019) de Ciencias del Colegio Pucón.*



Fuente: Cuenta pública Colegio Pucón, 2020.

El año 2020 y 2021 se aplicó la Prueba de Transición PDT, donde se evaluaron contenidos y aprendizajes priorizados. Los resultados obtenidos por el Colegio Pucón en las pruebas obligatorias de Comprensión Lectora y Matemática y las electivas de Historia y Ciencias Sociales y Ciencias son superiores al promedio comunal, provincial, regional

y nacional, en establecimientos educacionales similares, es decir particulares subvencionados, tal como se evidencia en las siguientes tablas.

*Resultados PDT 2020 Colegio Pucón y comparación con escalas de referencia.*

ESCALA/PRUEBA	COMPRESIÓN LECTORA	MATEMÁTICA	HISTORIA Y CS	CIENCIAS
<b>COLEGIO PUCÓN</b>	<b>551</b>	<b>527</b>	<b>589</b>	<b>574</b>
COMUNA PUCÓN	501	493	536	508
PROVINCIA CAUTÍN	514	508	515	515
REGIÓN ARAUCANÍA	513	508	511	514
NACIONAL	506	508	508	505

Fuente: <https://colegios.demre.cl/>

*Resultados PDT 2021 Colegio Pucón y comparación con escalas de referencia.*

ESCALA/PRUEBA	COMPRESIÓN LECTORA	MATEMÁTICA	HISTORIA Y CS	CIENCIAS
<b>COLEGIO PUCÓN</b>	<b>559</b>	<b>542</b>	<b>602</b>	<b>567</b>
COMUNA PUCÓN	511	505	527	507
PROVINCIA CAUTÍN	509	503	504	504
REGIÓN ARAUCANÍA	507	502	501	502
NACIONAL	507	505	506	501

Fuente: <https://colegios.demre.cl/>

Lo mismo ocurrió con el puntaje NEM, donde el Colegio Pucón el año 2021 obtuvo 673.5 puntos, superior al comunal que fue de 622.3, provincial 618.4, regional, 618.8 y nacional 621.7 en establecimientos similares. (DEMRE, Reporte de Unidad Educativa Proceso de admisión, 2022)

El puntaje Ranking 2021, también favoreció al Colegio Pucón, con 684, por sobre el comunal de 642.6, provincial de 635.9, regional de 636.4 y nacional de 641.7 en establecimientos similares. (DEMRE, Reporte de Unidad Educativa Proceso de admisión 2022).

## 5. Diagnóstico institucional.

Para el diagnóstico institucional se consideraron los estándares indicativos de desempeños, establecidos en el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020 del Ministerio de Educación, ampliamente explicados en el marco teórico del presente trabajo. Por lo anterior, nos enfocaremos en detallar los resultados que presenta el Colegio Pucón en cada una de las dimensiones y subdimensiones, de acuerdo a las recomendaciones del MINEDUC en sus orientaciones técnicas referidas a los diagnósticos institucionales usando este tipo de indicadores.

Debemos recordar que estos estándares indicativos de desempeños establecen dimensiones y subdimensiones, los cuales se evidencian en la siguiente imagen.

*Estándares indicativos de desempeños.*



Fuente: MINEDUC (2021) Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, Unidad de Currículum y Evaluación.

Con objeto de diagnosticar de primera fuente la evaluación que la propia comunidad educativa del Colegio Pucón realiza con referencia a los estándares indicativos de desempeños, es que se les aplicó una encuesta a los actores relevantes, desde el 19 al 28 de abril de 2022, donde se les consultó por el nivel de desarrollo de cada una de las dimensiones, subdimensiones y sus estándares. Los encuestados corresponden a miembros del Directorio, equipo directivo y administrativo, docentes, asistentes de la educación, estudiantes (representados por su centro de alumnos) y padres, madres y/o apoderados (representados por el centro de padres, madres y/o apoderados de cursos), de esta forma los datos son más representativos, pues tal como indica Balduzzi (2021) la comunidad educativa no solo la componen los docentes y estudiantes sino que el conjunto de actores relevantes que tienen injerencia en la concretización del Proyecto educativo Institucional.

A continuación, se presentan los resultados de dicha encuesta aplicada a 41 personas, con carácter estrictamente confidencial, por medio de formato virtual, representando a los actores de la comunidad educativa del Colegio Pucón, identificados en el párrafo precedente.<sup>1</sup>

Para comprender la siguiente tabla, donde se muestran los resultados, es preciso considerar lo que significa cada una de los niveles de desarrollo, los cuales se presentan en el documento Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, elaborado por el MINEDUC el año 2021, a saber, son los siguientes:

**DESARROLLO DÉBIL:** El proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento. Este nivel da cuenta de la inexistencia del proceso de gestión, o bien grafica prácticas que revelan deficiencias o faltas graves. Refleja la necesidad de trabajar urgentemente con miras a su implementación.

---

<sup>1</sup> La encuesta, como los gráficos de los resultados obtenidos se presentan de forma íntegra en el anexo de este trabajo.

**DESARROLLO INCIPIENTE:** El proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial. Este nivel identifica algún grado de desarrollo del proceso de gestión, pero este resulta insuficiente. Reconoce una implementación en la dirección correcta, pero que requiere ser mejorada.

**DESARROLLO SATISFACTORIO:** El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional. Este nivel describe un desarrollo adecuado del proceso de gestión, acorde con la realidad del sistema educacional chileno. Se espera que los establecimientos alcancen este nivel.

**DESARROLLO AVANZADO:** El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento. Este nivel describe un desarrollo del proceso de gestión que excede los parámetros esperados. Reconoce una implementación ejemplar, y muestra una perspectiva de mejora y un horizonte de desafío a los establecimientos que han alcanzado el Nivel de Desarrollo Satisfactorio. (p. 26)

Los resultados obtenidos para el Colegio Pucón son los siguientes:

	% DESARROLLO DÉBIL	% DESARROLLO INCIPIENTE	% DESARROLLO SATISFACTORIO	% DESARROLLO AVANZADO
<b>DIMENSIÓN LIDERAZGO</b>	<b>17%</b>	<b>25%</b>	<b>43%</b>	<b>16%</b>
SUBDIMENSIÓN LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR	18%	30%	40%	12%
ESTÁNDAR 1.1 El sostenedor se responsabiliza por el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, el desempeño y el cumplimiento de la normativa vigente de los establecimientos a su cargo.	12%	24%	51%	12%
ESTÁNDAR 1.2 El sostenedor define formalmente las funciones que asumirá centralizadamente y aquellas que delegará a los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, y cumple con sus compromisos.	10%	29%	44%	17%

ESTÁNDAR 1.3 El sostenedor comunica altas expectativas a los directores de los establecimientos a su cargo, les establece metas desafiantes, clarifica sus atribuciones y evalúa su desempeño	17%	29%	34%	20%
ESTÁNDAR 1.4 El sostenedor introduce, de manera oportuna, los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento de los establecimientos a su cargo	15%	44%	34%	7%
ESTÁNDAR 1.5 El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con los directores y las comunidades educativas de los establecimientos a su cargo, y con las instituciones del Estado pertinentes	17%	32%	39%	12%
ESTÁNDAR 1.6 El sostenedor se asegura de que los establecimientos a su cargo funcionen en red, y en el caso de tener solo un centro educativo bajo su responsabilidad, procura establecer alianzas con establecimientos similares	39%	22%	37%	2%
<b>SUBDIMENSIÓN LIDERAZGO DEL DIRECTOR</b>	<b>19%</b>	<b>20%</b>	<b>44%</b>	<b>18%</b>
ESTÁNDAR 2.1 El director centra su gestión en el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento, y se responsabiliza por sus resultados.	15%	20%	49%	17%
ESTÁNDAR 2.2 El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento	22%	12%	41%	24%
ESTÁNDAR 2.3 El director instauro una cultura de altas expectativas y moviliza a la comunidad educativa hacia la mejora continua.	17%	24%	37%	22%
ESTÁNDAR 2.4 El director instauro en el personal una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa	15%	20%	51%	15%
ESTÁNDAR 2.5 El director instauro un ambiente cultural y académicamente estimulante	24%	22%	41%	12%
<b>SUBDIMENSIÓN PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>11%</b>	<b>24%</b>	<b>46%</b>	<b>19%</b>
ESTÁNDAR 3.1 El director elabora un plan de mejoramiento de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.	10%	27%	46%	17%

ESTÁNDAR 3.2 El director monitorea la implementación del plan de mejoramiento, evalúa el cumplimiento de las metas y realiza adecuaciones cuando corresponde	7%	27%	46%	20%
ESTÁNDAR 3.3 El director y el equipo directivo sistematizan continuamente los datos relevantes de la gestión escolar y los utilizan para tomar decisiones	15%	20%	46%	20%
<b>DIMENSIÓN GESTIÓN PEDAGÓGICA</b>	<b>8%</b>	<b>25%</b>	<b>47%</b>	<b>20%</b>
<b>SUBDIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR</b>	<b>9%</b>	<b>23%</b>	<b>50%</b>	<b>18%</b>
ESTÁNDAR 4.1 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación efectiva de las Bases Curriculares y los programas de estudio	10%	20%	46%	24%
ESTÁNDAR 4.2 El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum	7%	24%	54%	15%
ESTÁNDAR 4.3 El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje	7%	20%	56%	17%
ESTÁNDAR 4.4 El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases	12%	27%	41%	20%
ESTÁNDAR 4.5 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas	10%	24%	51%	15%
<b>SUBDIMENSIÓN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA</b>	<b>6%</b>	<b>20%</b>	<b>46%</b>	<b>28%</b>
ESTÁNDAR 5.1 Los docentes centran sus clases en los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares, con un manejo riguroso de las habilidades, contenidos y actitudes a desarrollar.	10%	20%	49%	22%
ESTÁNDAR 5.2 Los docentes usan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje para el logro de los Objetivos de Aprendizaje	10%	22%	41%	27%
ESTÁNDAR 5.3 Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con todos	2%	15%	51%	32%

sus estudiantes y generan motivación por la asignatura				
ESTÁNDAR 5.4 Los docentes monitorean el aprendizaje de sus estudiantes y les entregan retroalimentación constante durante las clases	2%	20%	46%	32%
ESTÁNDAR 5.5 Los docentes se aseguran de que todos sus estudiantes trabajen en clases y promueven el estudio independiente y la responsabilidad	2%	22%	46%	29%
ESTÁNDAR 5.6 Los docentes hacen uso efectivo del tiempo de clases para que este se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.	7%	24%	44%	24%
<b>SUBDIMENSIÓN APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES</b>	<b>10%</b>	<b>32%</b>	<b>46%</b>	<b>12%</b>
ESTÁNDAR 6.1 El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican tempranamente a los estudiantes que presentan vacíos de aprendizaje o necesidades educativas especiales, y articulan los apoyos necesarios	12%	39%	39%	10%
ESTÁNDAR 6.2 El equipo directivo, en conjunto con los docentes, implementan estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas.	15%	39%	37%	10%
ESTÁNDAR 6.3 El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, e implementan medidas efectivas para apoyarlos	10%	32%	54%	5%
ESTÁNDAR 6.4 El equipo directivo y los docentes implementan estrategias efectivas para evitar la deserción escolar	10%	24%	44%	22%
ESTÁNDAR 6.5 El equipo directivo y el técnico-pedagógico incorporan un enfoque inclusivo e intercultural para asegurar el desarrollo de los estudiantes de distintas culturas	5%	27%	56%	12%

<b>DIMENSIÓN FORMACIÓN Y CONVIVENCIA</b>	<b>6%</b>	<b>22%</b>	<b>48%</b>	<b>24%</b>
<b>SUBDIMENSIÓN FORMACIÓN</b>	<b>7%</b>	<b>20%</b>	<b>52%</b>	<b>21%</b>
ESTÁNDAR 7.1 El equipo directivo planifica, implementa y monitorea programas e iniciativas para la formación integral de sus estudiantes de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional	7%	27%	49%	17%
ESTÁNDAR 7.2 El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso y los orienta formativa y académicamente	5%	10%	56%	29%
ESTÁNDAR 7.3 El equipo directivo y los docentes transmiten altas expectativas a los estudiantes, y los orientan y apoyan en la toma de decisiones sobre su futuro	7%	10%	61%	22%
ESTÁNDAR 7.4 El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y conductas de autocuidado entre los estudiantes	0%	29%	49%	22%
ESTÁNDAR 7.5 El equipo directivo y los profesores jefe promueven de manera activa que las familias y los apoderados se involucren y participen en el proceso educativo de los estudiantes	15%	27%	44%	15%
<b>SUBDIMENSIÓN CONVIVENCIA</b>	<b>7%</b>	<b>19%</b>	<b>46%</b>	<b>29%</b>
ESTÁNDAR 8.1 El equipo directivo y los docentes promueven, modelan y aseguran un ambiente de amabilidad y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa	5%	12%	46%	37%
ESTÁNDAR 8.2 El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad, incluyendo la equidad de género, como parte de la riqueza de los grupos humanos, y previenen cualquier tipo de discriminación	10%	27%	41%	22%
ESTÁNDAR 8.3 El equipo directivo difunde y exige el cumplimiento del Reglamento de Convivencia, que explicita las normas para organizar la vida en común	2%	15%	51%	32%
ESTÁNDAR 8.4 El equipo directivo y los docentes acuerdan reglas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas	5%	12%	63%	20%
ESTÁNDAR 8.5 El personal del establecimiento resguarda la integridad	12%	32%	17%	39%

física y psicológica de todos los estudiantes durante la jornada escolar				
ESTÁNDAR 8.6 El equipo directivo y los docentes abordan decididamente las conductas que atentan contra la sana convivencia dentro del establecimiento	5%	17%	54%	24%
<b>SUBDIMENSIÓN PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA</b>	<b>5%</b>	<b>26%</b>	<b>47%</b>	<b>21%</b>
ESTÁNDAR 9.1 El equipo directivo y los docentes promueven el sentido de pertenencia y participación en torno al Proyecto Educativo Institucional	7%	29%	51%	12%
ESTÁNDAR 9.2 El personal del establecimiento promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con la sociedad y el medio ambiente, y los motivan a realizar aportes concretos	2%	20%	41%	37%
ESTÁNDAR 9.3 El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas	5%	32%	41%	22%
ESTÁNDAR 9.4 El equipo directivo promueve la formación democrática y ciudadana, y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas de curso	2%	27%	46%	24%
ESTÁNDAR 9.5 El equipo directivo promueve la participación activa de los distintos estamentos de la comunidad educativa para apoyar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional	7%	24%	56%	12%
<b>DIMENSIÓN GESTIÓN DE RECURSOS</b>	<b>14%</b>	<b>24%</b>	<b>44%</b>	<b>18%</b>
<b>SUBDIMENSIÓN GESTIÓN DE PERSONAL</b>	<b>16%</b>	<b>30%</b>	<b>44%</b>	<b>10%</b>
ESTÁNDAR 10.1 El sostenedor o el equipo directivo organiza y maneja de manera efectiva los aspectos administrativos del personal	10%	22%	56%	12%
ESTÁNDAR 10.2 El sostenedor o el equipo directivo implementa estrategias efectivas para contar con personal idóneo y competente	24%	20%	44%	12%
ESTÁNDAR 10.3 El equipo directivo implementa un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.	7%	41%	41%	10%

ESTÁNDAR 10.4 El sostenedor o el equipo directivo gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas del establecimiento	15%	44%	39%	2%
ESTÁNDAR 10.5 El sostenedor y el equipo directivo promueven un clima laboral positivo.	22%	24%	39%	15%
<b>SUBDIMENSIÓN GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS</b>	<b>12%</b>	<b>17%</b>	<b>43%</b>	<b>28%</b>
ESTÁNDAR 11.1 El sostenedor o el equipo directivo gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes	7%	15%	44%	34%
ESTÁNDAR 11.2 El sostenedor asegura la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos a su cargo, rigiéndose por un presupuesto, controlando los gastos y rindiendo cuenta del uso de los recursos	12%	17%	51%	20%
ESTÁNDAR 11.3 El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de cumplir con la normativa vigente	10%	7%	41%	41%
ESTÁNDAR 11.4 El sostenedor y el equipo directivo conocen las redes, programas de apoyo y asistencia técnica disponibles, y los usan para potenciar su Proyecto Educativo Institucional.	17%	29%	37%	17%
<b>SUBDIMENSIÓN GESTIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<b>14%</b>	<b>21%</b>	<b>46%</b>	<b>19%</b>
ESTÁNDAR 12.1 El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de mantener la infraestructura y el equipamiento en buen estado para desarrollar la labor educativa	15%	17%	49%	20%
ESTÁNDAR 12.2 El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con los recursos didácticos y promueven su uso para potenciar el aprendizaje de los estudiantes	20%	29%	44%	7%
ESTÁNDAR 12.3 El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector	7%	17%	46%	29%
<b>TOTAL</b>	<b>11%</b>	<b>24%</b>	<b>46%</b>	<b>20%</b>

El análisis de estos resultados se realizará en el apartado siguiente, por ahora nos hemos limitado a presentar los datos obtenidos.

Para sistematizar el diagnóstico institucional, además de la evaluación que la propia comunidad educativa del Colegio Pucón realizó con relación a los estándares indicativos de desempeños, se ha considerado las indicaciones establecidas por la División de Educación General del Ministerio de Educación, expuestas en el documento “Guía para el diagnóstico institucional” publicada el año 2012, donde se indica que:

Este análisis implica determinar el nivel de calidad de cada una de las Prácticas Institucionales y Pedagógicas, contenidas en la “Guía para el Diagnóstico de la Gestión Institucional”, teniendo como referencia la escala evaluativa que describe los criterios y características evaluadas de las Prácticas. El instrumento “Guía para el Diagnóstico de la Gestión Institucional”, se estructura en base a las 4 Áreas de Procesos de la Gestión Institucional: Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos, a su vez, cada una de las Áreas se organiza en base a Dimensiones y, cada una de ellas, contiene un conjunto de Prácticas. Frente a cada Práctica se despliega una escala evaluativa que otorga un nivel de calidad a los elementos que describen la Práctica a evaluar (p. 43).

Para realizar un diagnóstico adecuado, en los meses de marzo y abril de 2022 se realizaron reuniones con los miembros del Directorio, el equipo directivo y administrativo, docentes y asistentes de la educación, para obtener información relevante referente a la situación del Colegio Pucón con relación a las cuatro áreas del proceso de gestión institucional. Lo anterior se complementó con la encuesta asociada a los estándares indicativos de desempeños, donde además de los estamentos ya indicados, se incluyó a los estudiantes y padres, madres y/o apoderados. Lo anterior, permite comprender el nivel de calidad de la instalación de las Prácticas Institucionales y/o Pedagógicas que componen las diferentes Dimensiones.

Para comprender los resultados obtenidos a continuación se presenta la rúbrica donde se detalla qué significa el posicionamiento en cada una de las escalas evaluativas.

*Escala evaluativa para el análisis de las áreas de procesos.*

Valor	Nivel de calidad
1	Se realizan Acciones cuyos <b>propósitos</b> son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática.
2	El quehacer incorpora un <b>Propósito</b> que es <b>explícito y claro</b> para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos procesos son <b>Sistemáticos</b> .
3	El quehacer incorpora un Propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y <b>progresión secuencial</b> de los procesos subyacentes y con una <b>orientación a la mejora de los resultados institucionales</b> , lo que define una Práctica Institucional o Pedagógica.
4	La Práctica incorpora la <b>evaluación</b> y el <b>perfeccionamiento</b> permanente de sus procesos.

Fuente: Guía para el diagnóstico institucional, División de Educación General, MINEDUC, 2012.

El resultado obtenido del diagnóstico aplicado al Colegio Pucón, considerando la “Guía para el diagnóstico de la gestión institucional” elaborado por el MINEDUC, expresado en la “Escala evaluativa para el análisis de áreas de procesos”, arroja lo siguiente:

ANÁLISIS DE LAS ÁREAS DE PROCESOS				
ÁREA DE GESTIÓN DEL CURRÍCULUM				
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	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.				X

2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros)				X
3. El equipo técnico-pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran			X	
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.				X
5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.			X	
6. El equipo técnico-pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes			X	
7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.				X
8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido				X
9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.	X			
10.El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje				X
11. El equipo técnico pedagógico organiza sistemáticamente 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		X		
12.El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada		X		
13.El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.			X	

<b>DIMENSIÓN: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula</b>				
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.				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
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.				X
2. Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.				X
3. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras			X	
4. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes			X	
5. Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, variada y distribuida en el tiempo				X
6. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros)			X	
7. Los profesores logran mantener un clima de respeto y aprendizaje en clases. En los casos de interrupciones consiguen volver a captar su atención y retomar el trabajo sin grandes demoras				X
8. Los profesores monitorean, retroalimentan, reconocen y refuerzan el trabajo de los estudiantes constantemente y mantienen una actitud de altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo				X
<b>DIMENSIÓN: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes</b>				
Proceso general a evaluar: Las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades.				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico		X		
2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos		X		
3. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar tempranamente, apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales			X	

4. El establecimiento cuenta con un plan de trabajo individual para cada estudiante con necesidades educativas especiales que incluye apoyos académicos diferenciados, adecuaciones curriculares (cuando corresponde), estrategias de trabajo con la familia, y procedimientos de evaluación y seguimiento.	X			
5. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementa acciones para asegurar su continuidad en el sistema.			X	
6. El establecimiento cuenta con un sistema de orientación vocacional que apoya a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y superiores, que incluye la entrega de información actualizada sobre alternativas de estudio, instituciones, sistemas de ingreso, becas y créditos			X	
<b>ÁREA DE LIDERAZGO ESCOLAR</b>				
<b>DIMENSIÓN: Liderazgo del Sostenedor</b>				
Proceso general a evaluar: La disposición y el compromiso del sostenedor para asegurar un funcionamiento satisfactorio del establecimiento, generando canales de comunicación fluidos con el director y el equipo directivo.				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El sostenedor define claramente los roles y atribuciones del director y el equipo directivo y los respeta		X		
2. El sostenedor establece metas claras al director		X		
3. El sostenedor mantiene canales fluidos de comunicación con el director y el equipo directivo: recibe inquietudes, gestiona las peticiones, informa oportunamente.			X	
4. El sostenedor entrega oportunamente los recursos comprometidos			X	
5. El sostenedor gestiona eficazmente los apoyos acordados.			X	
<b>DIMENSIÓN: Liderazgo Formativo y Académico del Director</b>				
Proceso general a evaluar: El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos			X	
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional			X	
3. El director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar: propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes		X		

4. El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece acuerdos, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, entre otros.			X	
5. El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta oportuna y constructivamente a los docentes		X		
6. El director gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluarse para implementar las soluciones propuestas			X	
7. El director promueve una ética de trabajo.				X
<b>DIMENSIÓN: Planificación y Gestión de Resultados</b>				
Proceso general a evaluar: La definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de Planificación junto con el Monitoreo del cumplimiento de las Metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional que incluye la definición de la modalidad y las características centrales del establecimiento, la misión y visión educativa y la descripción del perfil del estudiante que busca formar				X
2. El equipo directivo realiza un proceso sistemático anual de autoevaluación del establecimiento para elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual			X	
3. El establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual, que define prioridades, Metas, estrategias, plazos, responsables y recursos			X	
4. El establecimiento cuenta con un sistema de Monitoreo periódico del avance del Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual	X			
5. El establecimiento recopila y sistematiza los resultados académicos y formativos de los estudiantes, los datos de eficiencia interna, de clima escolar, de satisfacción de los padres y del contexto, los analiza e interpreta y los utiliza para la toma de decisiones y la gestión educativa	X			
6. El establecimiento cuenta con un sistema organizado de los datos recopilados, actualizado, protegido y de fácil consulta.	X			

<b>ÁREA DE CONVIVENCIA ESCOLAR</b>				
<b>DIMENSIÓN: Formación</b>				
Proceso general a evaluar: Las políticas, líneas de acción y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para promover la formación afectiva, social, ética y espiritual de los estudiantes.				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El establecimiento traduce los lineamientos formativos estipulados en el Proyecto Educativo Institucional en estrategias concretas para alcanzar su logro (prácticas pedagógicas transversales, programa de orientación, actividades de encuentro, talleres extra-programáticos, programas de formación docente, alianza familia escuela, entre otros).			X	
2. El establecimiento cuenta con una persona o equipo a cargo de la Convivencia Escolar, con funciones y tiempos conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa, que se responsabiliza por implementar y monitorear los lineamientos formativos				X
3. El establecimiento modela y enseña maneras constructivas de relacionarse y resolver conflictos			X	
4. El establecimiento cuenta con un programa de afectividad y sexualidad, en concordancia con los lineamientos formativos del Proyecto Educativo, hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados			X	
5. El establecimiento cuenta con un programa de promoción de conductas de cuidado personal y prevención de conductas de riesgo (consumo y tráfico de alcohol y drogas), hace un seguimiento a su implementación y evalúa sus resultados			X	
6. El equipo directivo y docente involucra y orienta a los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje académico y formativo de sus hijos.			X	
<b>DIMENSIÓN: Convivencia Escolar</b>				
Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para asegurar un ambiente de respeto y valoración, organizado y seguro				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El establecimiento promueve y exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa y en todos los espacios formativos (aula, talleres, bibliotecas, patios, actos ceremoniales, eventos deportivos)			X	
2. El equipo directivo y docente valora de manera sistemática la riqueza de la diversidad como parte de cualquier grupo humano y previene todo tipo de discriminación.			X	
3. El establecimiento cuenta con un Manual de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, que es conocido por el conjunto de la comunidad educativa y que se hace cumplir de manera efectiva				X

4. El establecimiento cuenta con procedimientos y rutinas de comportamiento que facilitan el desarrollo de las actividades cotidianas				X
5. El establecimiento provee las condiciones para hacer de la escuela un lugar seguro para los estudiantes, tanto física como psicológicamente (infraestructura adecuada, personal idóneo, protocolos para recibir denuncias, entre otros)				X
6. El establecimiento previene y enfrenta las conductas antisociales o violentas, desde las situaciones menores hasta las más graves, a través de estrategias concretas y consensuadas				X
7. El establecimiento previene y enfrenta el bullying o intimidación sistemática, a través de estrategias concretas.				X
<b>DIMENSIÓN: Participación</b>				
Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que conduzca a la participación de todos sus miembros.				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El establecimiento genera sentido de pertenencia en los estudiantes, lo que motiva su participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.			X	
2. El establecimiento promueve el encuentro y la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa para crear lazos y fortalecer el sentido de pertenencia		X		
3. El establecimiento promueve y modela entre sus estudiantes un sentido de responsabilidad con su comunidad, entorno y sociedad, y los motiva a realizar aportes concretos.				X
4. El establecimiento valora y fomenta la expresión de ideas, el debate fundamentado y reflexivo entre los estudiantes en un contexto de respeto			X	
5. El establecimiento promueve la participación de todos los estamentos a través del funcionamiento efectivo del Consejo Escolar			X	
6. El establecimiento promueve la participación de los estudiantes a través del Centro de Estudiantes y las Directivas de curso, los cuales han sido elegidos democráticamente				X
7. El establecimiento promueve y apoya la participación de los padres y apoderados a través del Centro de Padres y los Delegados de curso.			X	
8. El establecimiento promueve la participación de los docentes a través de la realización periódica del Consejo de profesores y lo valida como una instancia fundamental para discutir temas relacionados con la implementación del Proyecto Educativo Institucional			X	

9. El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes para informar a los apoderados y estudiantes respecto de su funcionamiento				X
10. El establecimiento es receptivo a las necesidades e intereses de los apoderados y estudiantes, y cuenta con canales claros tanto para recibir sugerencias, inquietudes y críticas, como para canalizar aportes u otras formas de colaboración				X
<b>ÁREA DE GESTIÓN DE RECURSOS</b>				
<b>DIMENSIÓN: Gestión del Recurso Humano</b>				
Práctica general a evaluar: Las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El establecimiento cuenta con la planta requerida por normativa para implementar el plan de estudios y cumplir los objetivos educativos propuestos, con definiciones claras de cargos y funciones				X
2. El establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias				X
3. El establecimiento cuenta con estrategias para atraer y retener a los mejores profesores, ofreciéndoles condiciones atractivas de trabajo			X	
4. El establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas.		X		
5. El establecimiento cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento profesional conocidas y valoradas por sus profesores.		X		
6. El equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional			X	
7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas			X	
8. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.			X	
<b>DIMENSIÓN: Gestión de Recursos Financieros y Administración</b>				
Práctica general a evaluar: Las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia, de manera que logra completar los cupos disponibles y alcanza un alto nivel de asistencia a clases.				X

2. El establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamento				X
3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año				X
4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo a los instrumentos definidos por la Superintendencia.				X
5. El establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia				X
6. El establecimiento está atento a los programas de apoyo que se ofrecen y los gestiona en la medida que concuerdan con su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Mejoramiento			X	
7. El establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo		X		
<b>DIMENSIÓN: Gestión de Recursos Educativos</b>				
Práctica general a evaluar: Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios para apoyar los procesos de gestión institucional y de aprendizaje de todos los estudiantes				
<b>Prácticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. El establecimiento dispone de instalaciones y equipamiento que facilitan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.				X
2. El establecimiento cuenta con recursos didácticos suficientes para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes en todos los niveles y establece normas y rutinas que favorecen su adecuada organización y uso.			X	
3. El establecimiento cuenta con una biblioteca o CRA operativa, que apoya el aprendizaje de los estudiantes			X	
4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa			X	
5. El establecimiento cuenta con un sistema para gestionar el equipamiento, los recursos educativos y el aseo, con procedimientos de mantención, reposición y control de inventario periódicos		X		

Con este apartado hemos podido observar los resultados de la autoevaluación de los estándares indicativos de desempeños, y el diagnóstico del Colegio Pucón, aplicando la escala evaluativa para el análisis de áreas de procesos, contenidos en la guía para el diagnóstico de la gestión institucional, elaborado por el MINEDUC. En el siguiente apartado analizaremos los resultados obtenidos.

## **6. Análisis de resultados.**

En este apartado realizaremos el análisis de los resultados que arrojó el diagnóstico institucional expuestos en el punto anterior. Para lograr este cometido, se examinarán las fortalezas y debilidades detectadas en cada dimensión. Como referencia basal consideraremos los antecedentes que se detectaron en la autoevaluación aplicada a los miembros representativos de la comunidad educativa del Colegio Pucón de acuerdo a los estándares indicativos de desempeños y el diagnóstico sistematizado en la ficha técnica resultante del análisis de las áreas de procesos, donde, además de la autoevaluación, se diagnosticó, considerando reuniones, entrevistas semi estructuradas, revisión de fuentes y observación de campo.

Considerando lo anterior, se describirán y analizarán las principales fortalezas y debilidades siguiendo el orden de las áreas de procesos y sus dimensiones establecidos en la ficha técnica que el MINEDUC recomienda para un diagnóstico eficiente, y a su vez, cada una de sus áreas y dimensiones, se asociará con los resultados de las dimensiones y subdimensiones de los estándares indicativos de desempeños establecidos en el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020 del Ministerio de Educación.

### **6.1. Área: Gestión del Currículum.**

El Ministerio de Educación establece que en esta área se deben diagnosticar los procesos asociados a 3 dimensiones, estas son: Gestión Pedagógica, Enseñanza y aprendizaje en el aula y, Apoyo al desarrollo de los estudiantes. En el Decreto Supremo

de Educación N° 27/2020 el propio MINEDUC hace referencia a los estándares indicativos de desempeños, donde estas prácticas se evidencian en la Dimensión Gestión Pedagógica, la cual considera 3 subdimensiones, estas son: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula y, Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

### **6.1.1. Dimensión Gestión Pedagógica.**

En esta dimensión del análisis de las áreas de procesos establecidos por el MINEDUC para el diagnóstico de establecimientos educacionales, el proceso general a evaluar se relaciona con las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se asocia a la subdimensión Gestión curricular, de los estándares indicativos de desempeños.

Referente a lo anterior, el Colegio Pucón muestra fortalezas en las prácticas asociadas a aspectos técnicos del equipo pedagógico, esto es: organización de la carga horaria de los profesores(as), asignación adecuada de los docentes, realización efectiva de las clases, generación de planificaciones didácticas y su constante revisión, y se aseguran que las evaluaciones y las retroalimentaciones a los educandos sean adecuadas y eficientes en el tiempo. Lo anterior también se expresa en la autoevaluación que los miembros de la comunidad educativa realizaron sobre los estándares indicativos de desempeños, relacionada a la subdimensión Gestión curricular, expresados en las siguientes gráficas donde se evalúan estos estándares, evidenciando que la suma de los niveles satisfactorio y avanzado superan el 68 %.<sup>2</sup>

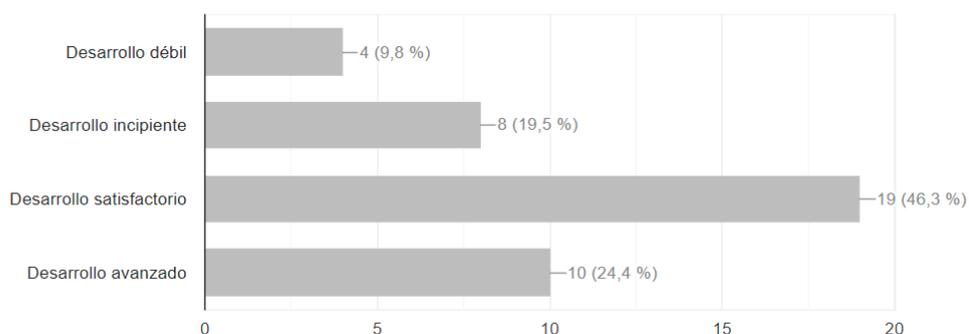
---

<sup>2</sup> La fuente de todos los gráficos presentados en este apartado, que van complementando el análisis de las fortalezas y debilidades detectadas, corresponden a la encuesta online, aplicada a los informantes claves de los estamentos del Colegio Pucón, entre el 19 al 28 de abril de 2022, donde se les consultó por el nivel de desarrollo de los estándares indicativos de desempeños, de cada una de las dimensiones, subdimensiones y estándares. Los encuestados corresponden a miembros del Directorio, equipo directivo y administrativo, docentes, asistentes de la educación, estudiantes (representados por su centro de alumnos) y padres, madres y/o apoderados (representados por el centro de padres, madres y/o apoderados de cursos). Aclarado este punto, no se realizará referencia de la fuente en cada uno de los gráficos, con el objetivo de dar fluidez a la lectura comprensiva del análisis de las fortalezas y debilidades detectadas en el diagnóstico. La encuesta y sus resultados serán anexados de forma íntegra a este trabajo de grado.

GESTIÓN CURRICULAR. ESTÁNDAR 4.1: El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación efectiva de las Bases Curriculares y los programas de estudio



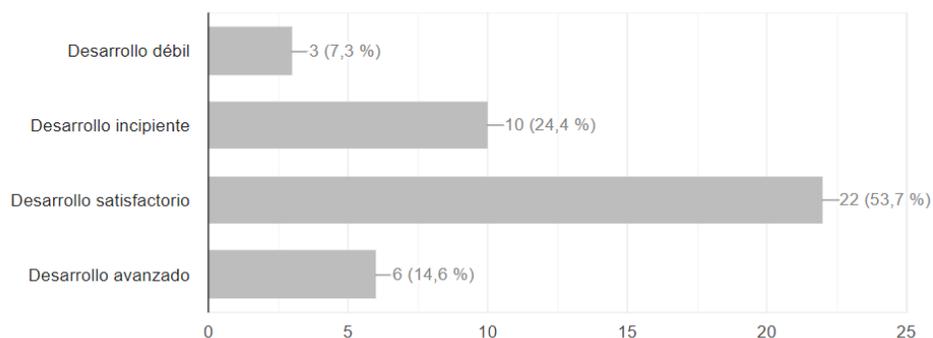
0 de 41 respuestas correctas

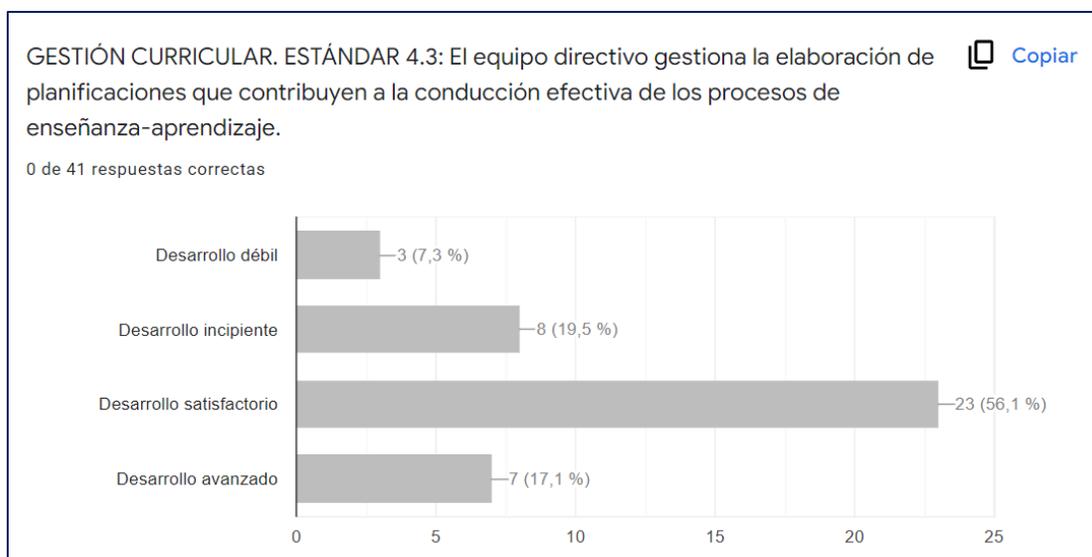


GESTIÓN CURRICULAR. ESTÁNDAR 4.2: El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum



0 de 41 respuestas correctas





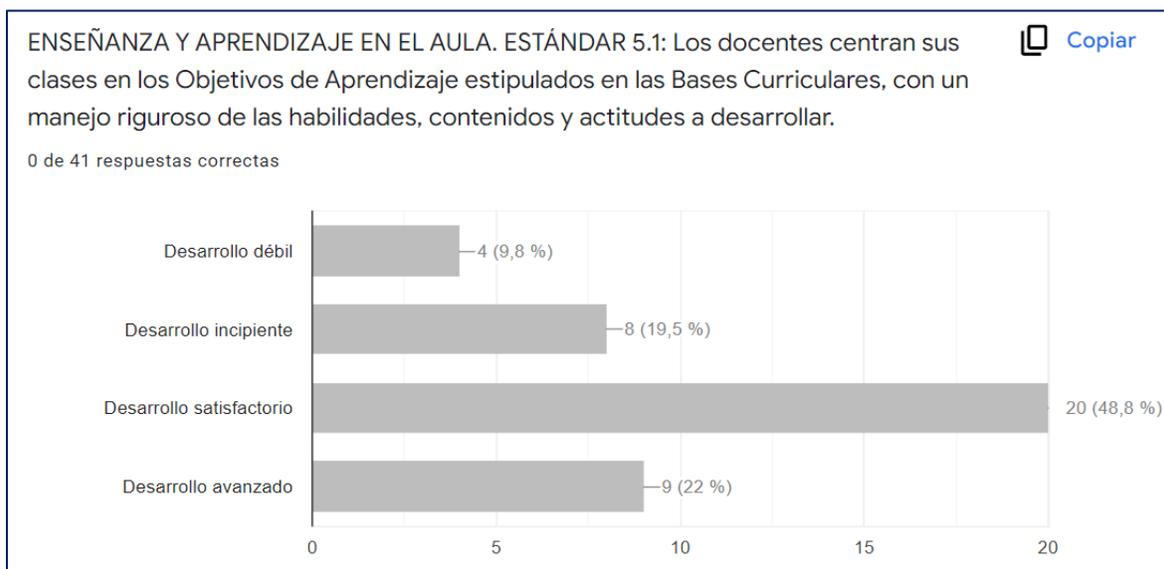
Las principales debilidades de esta dimensión, detectadas en las entrevistas semi estructuradas realizadas a los estamentos del Colegio Pucón, se enfocan en la socialización de las buenas prácticas pedagógicas, en pro de mejorar de forma sistémica el desempeño docente en aula, especialmente en favor de atender, con adecuaciones curriculares, los estudiantes que puedan presentar necesidades educativas especiales. Importante consignar que el equipo técnico pedagógico y los docentes se reúnen semanalmente, pero manifiestan que dichas reuniones son informativas, y si se aborda alguna necesidad o situación pedagógica emergente, declarada por algún docente, que requiera adecuación didáctica u otras, ésta se discute, pero sin concretizar en acciones de mejoras, ni quedan sistematizadas para evaluar su progreso.

Asociado a lo inmediatamente anterior, no existe un acompañamiento al docente en aula, es decir, los análisis de los logros se consideran tomando como base la implementación de la planificación didáctica y los atributos administrativos de la docencia, como, por ejemplo, ingresar las calificaciones en los plazos establecidos o pasar la asistencia, pero no se generan instancias de observación directa en aula donde se observe el ciclo didáctico, lo cual permitiría orientar al docente en el ejercicio de su profesión. Lo anterior, permitiría inferir que se debería considerar la creación de un Plan de Acompañamiento docente integral, lo cual será materia del plan de mejoramiento educativo considerado para este trabajo.

### 6.1.2. Dimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula.

En esta dimensión, el proceso general evaluado, corresponde a estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes. Se asocia a la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula, de los estándares indicativos de desempeños.

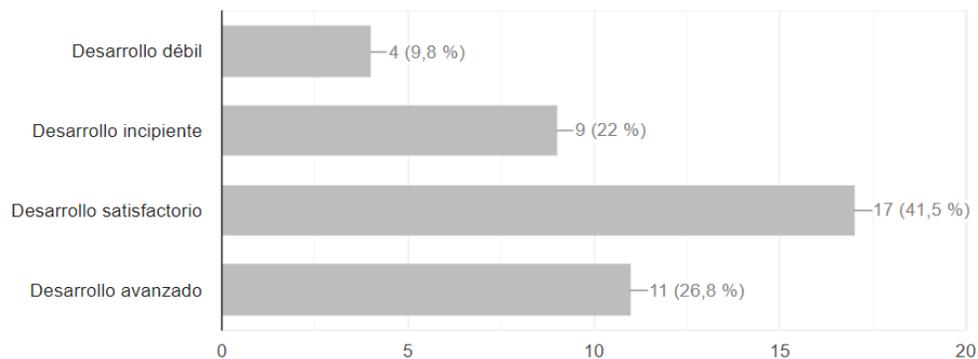
En el Colegio Pucón se detectaron importantes fortalezas, las cuales tiene relación con el desarrollo de la clase y el logro de los aprendizajes, específicamente resalta el hecho que los profesores explican adecuadamente los temas de la clase, introducen los nuevos conceptos de forma progresiva, clara y rigurosa y suscitan la participación y respecto en el aula, promoviendo la participación activa de los educandos. Estas fortalezas también se evidencian en los resultados de la autoevaluación que los estamentos de la comunidad educativa realizaron referente a los estándares indicativos de desempeños, donde los estándares relacionados fueron evaluados en un 64 % al sumar los niveles satisfactorio y avanzado, tal como se expresa en los siguientes gráficos resultantes de las encuestas aplicadas.



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.2: Los docentes usan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje para el logro de los Objetivos de Aprendizaje.



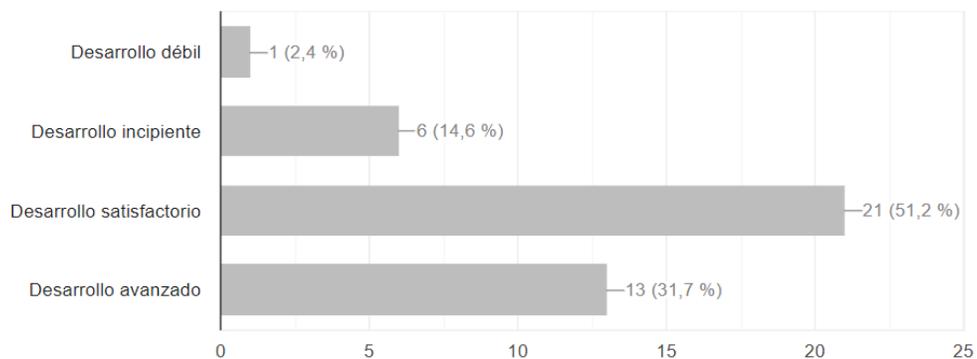
0 de 41 respuestas correctas



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.3: Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con todos sus estudiantes y generan motivación por la asignatura.



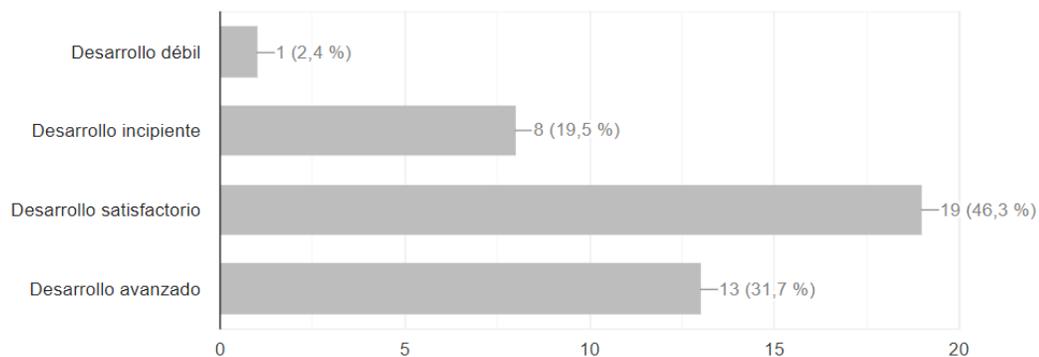
0 de 41 respuestas correctas



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.4: Los docentes monitorean el aprendizaje de sus estudiantes y les entregan retroalimentación constante durante las clases.



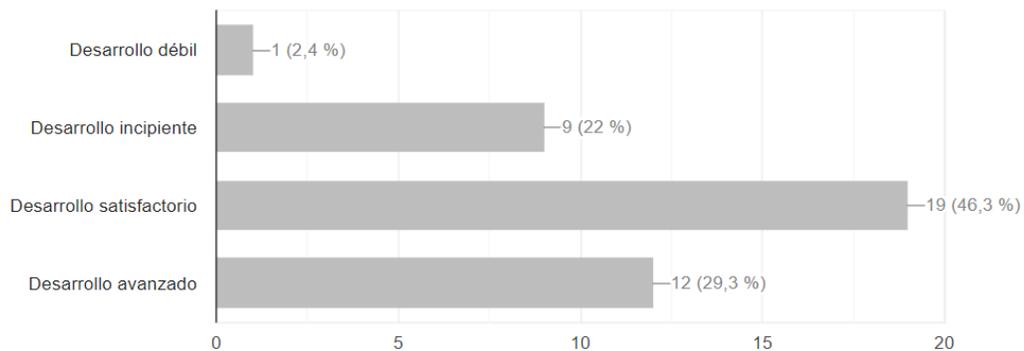
0 de 41 respuestas correctas

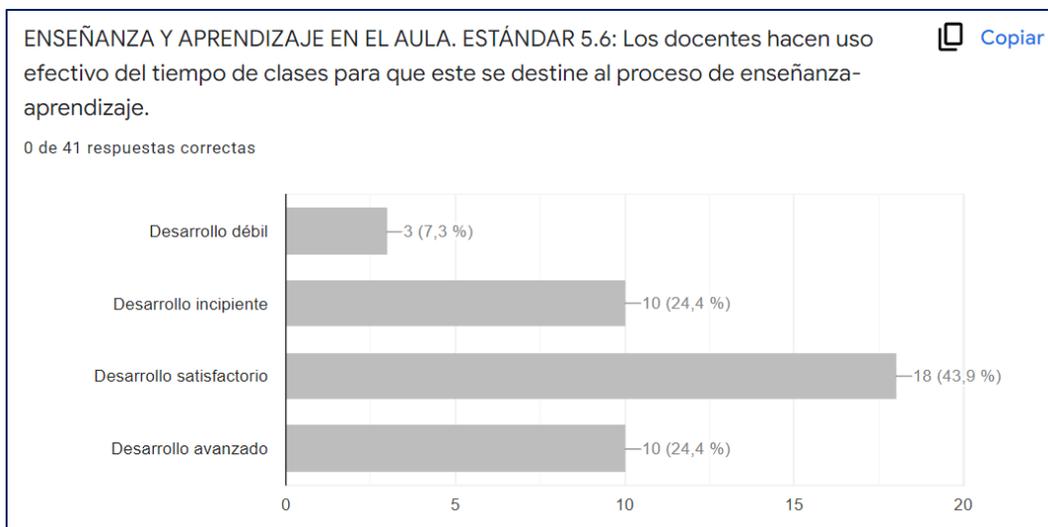


ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.5: Los docentes se aseguran de que todos sus estudiantes trabajen en clases y promueven el estudio independiente y la responsabilidad.



0 de 41 respuestas correctas





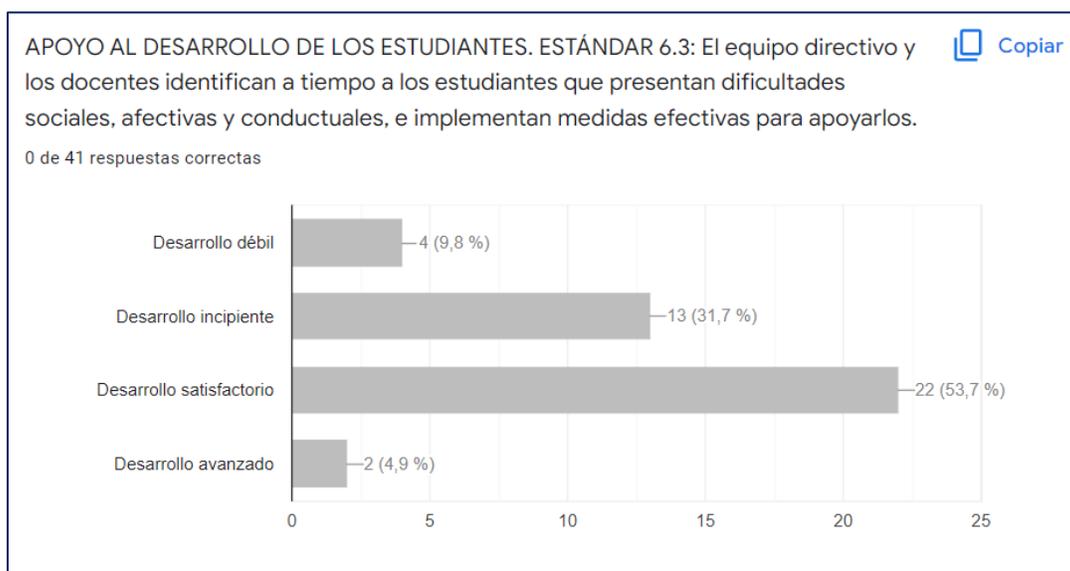
Si se observan las gráficas anteriores, se podrá constatar que, si bien más del 64 % considera estos estándares indicativos de desempeños como fortalezas, también se presenta un porcentaje que considera que el desarrollo es débil o incipiente. Justamente relacionado con ese grupo, es que se pueden establecer dos debilidades en esta dimensión, las cuales tienen relación con la falta de evidencias de adecuaciones didácticas sistémicas para los estudiantes con ritmos y/o estilos distintos de aprendizaje, y el uso de TICs en pro del logro de aprendizajes esperados. Efectivamente se detectó que el docente cuenta con recursos tecnológicos para ser usados en aula, pero no se han generado las instancias de perfeccionamiento en esta área, para que pueda optimizar su uso en favor del logro de aprendizajes. Por último, si bien los docentes aplican variadas estrategias de enseñanza, no se generan las instancias para que puedan ser socializadas con el resto de los profesores, es decir faltan espacios de reflexión pedagógica, que vayan más allá del tratamiento de temas administrativos o disciplinares.

### 6.1.3. Dimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

En esta dimensión, el proceso general a evaluar corresponde a las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades. Se asocia a la

subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes, de los estándares indicativos de desempeños.

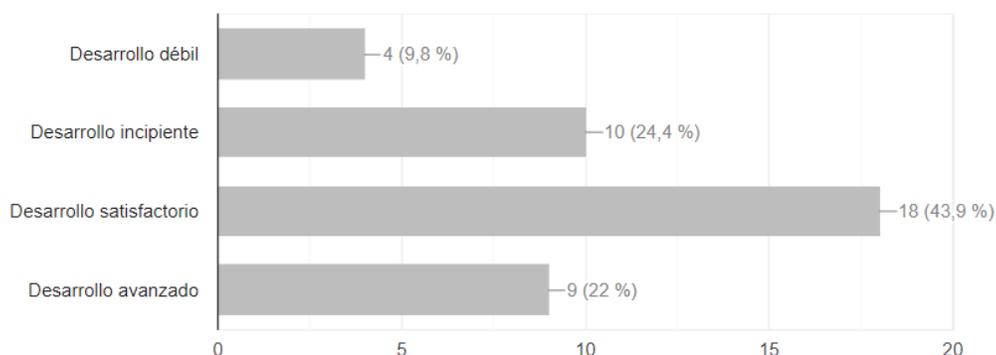
Dentro de las fortalezas detectadas, en el Colegio Pucón existe una preocupación por las necesidades sociales, afectivas y conductuales de sus estudiantes, así mismo, hay una gestión reconocida en pro de evitar la deserción escolar, y se reconoce y trabaja en pro de la inclusión sociocultural. Lo anterior, queda reflejado en la autoevaluación que los informantes claves de los distintos estamentos de la comunidad educativa realizan sobre los estándares indicativos de desempeño, donde, como se puede observar en las siguientes gráficas, la suma de los niveles de desarrollo satisfactorio y avanzado alcanza y/o supera el 58.6 %.



APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES. ESTÁNDAR 6.4: El equipo directivo y los docentes implementan estrategias efectivas para evitar la deserción escolar.



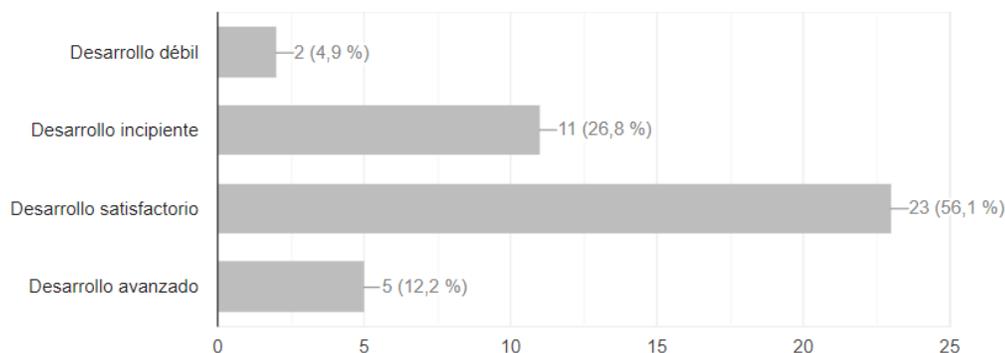
0 de 41 respuestas correctas



APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES. ESTÁNDAR 6.5: El equipo directivo y el técnico-pedagógico incorporan un enfoque inclusivo e intercultural para asegurar el desarrollo de los estudiantes de distintas culturas.



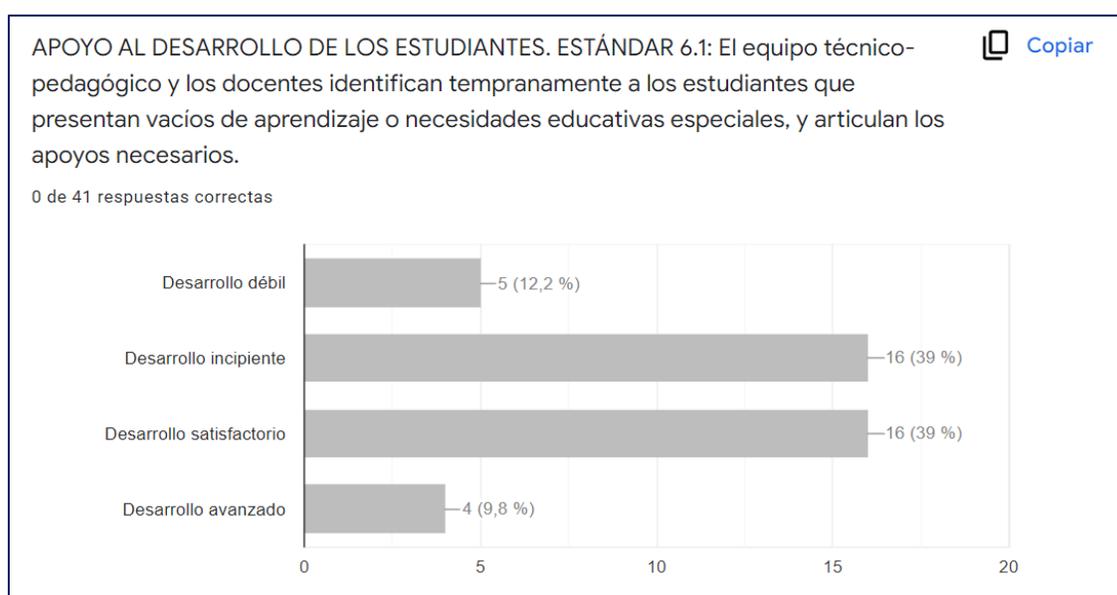
0 de 41 respuestas correctas



Se detectaron importantes debilidades en el Colegio Pucón. Como piedra angular, no presenta un Programa de Integración Escolar (PIE), y tampoco un equipo de psicólogos y/o psicopedagogos que se preocupe de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Si bien cuentan con un profesional psicólogo, éste se encarga de la convivencia escolar y no de temas pedagógicos asociados a las adecuaciones didácticas, ni la atención de estudiantes con NEE. En concreto el establecimiento educacional no cuenta con un equipo especializado ni estrategias formales que permita detectar a tiempo los estudiantes con NEE y tampoco existen

procedimientos, protocolos y políticas internas orientadas a esta materia. En segundo término, el Colegio no cuenta con estrategias ni programas formales para atender las necesidades de los estudiantes destacados. Coincidente con lo inmediatamente anterior, no cuentan con preuniversitario interno o programas especiales que permita trabajar con grupo de estudiantes destacados, y tampoco una unidad de vinculación con el medio que pueda generar convenios con instituciones de enseñanza superior o preuniversitaria en pro de materializar convenios formales, que permitan fortalecer las habilidades y competencias de estos estudiantes destacados. Estas debilidades pueden inferir que en el Colegio Pucón se puede proyectar la instalación de un equipo de profesionales especialistas (Psicólogos, Educadoras Diferenciales y Psicopedagogos) los cuales puedan conformar un Plan de Acompañamiento Estudiantil, en segundo lugar, la instalación de un preuniversitario interno, y por último, la generación de una unidad de vinculación con el medio que permita alianzas con distintos sectores, incluyendo la educación superior y preuniversitaria para estudiantes destacados.

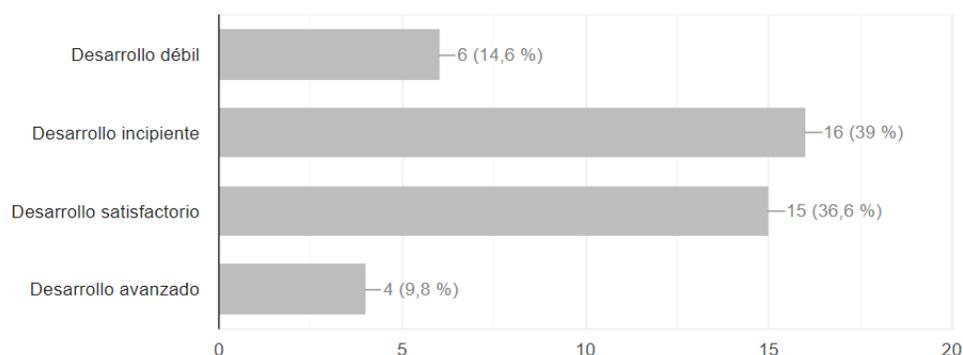
Las debilidades explicadas en el párrafo anterior, condicen con la autoevaluación realizada por los miembros de la comunidad del Colegio Pucón referente a los estándares indicativos de desempeños, las cuales se demuestran en las siguientes gráficas, donde la suma de los niveles de desarrollo débil e incipiente supera el 50 %.



APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES. ESTÁNDAR 6.2: El equipo directivo, en conjunto con los docentes, implementan estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas.



0 de 41 respuestas correctas



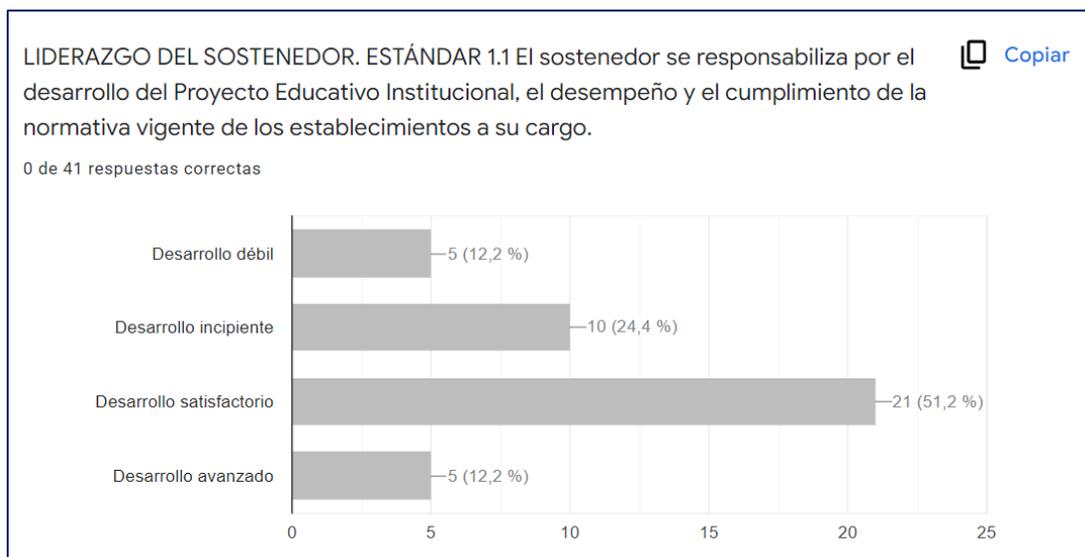
## 6.2. Área Liderazgo Escolar

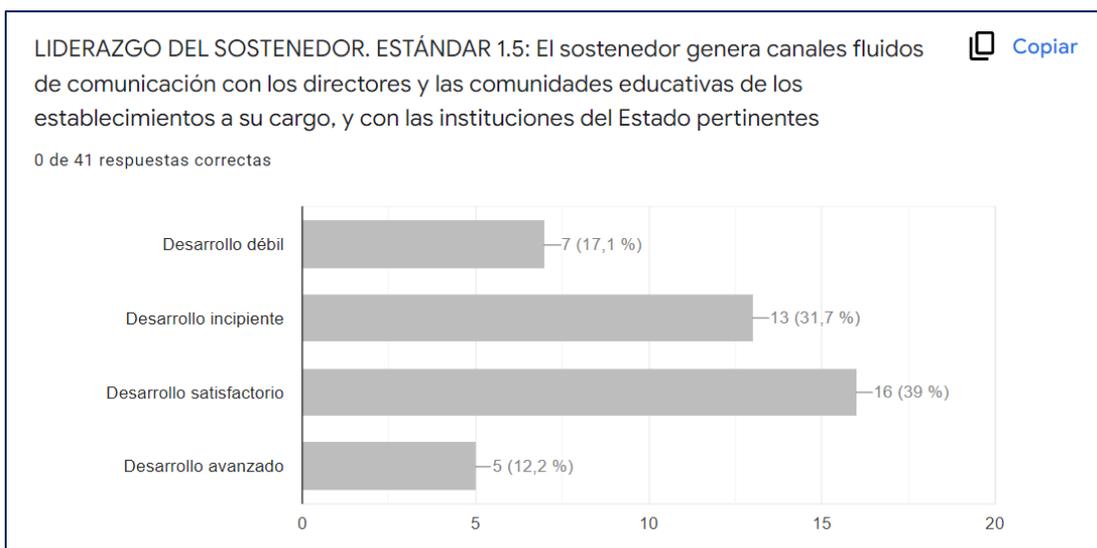
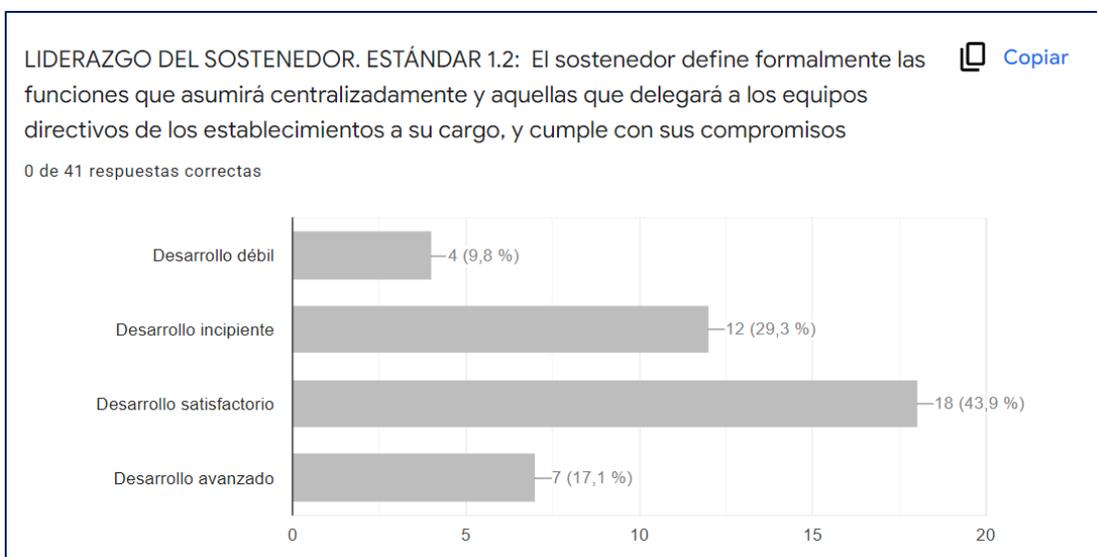
Continuando con la misma línea explicativa, en esta área de procesos, analizaremos las 3 dimensiones establecidas por el MINEDUC y descritas en la ficha técnica del apartado precedente en este trabajo. Para el área de Liderazgo escolar se consideran 3 dimensiones, estas son: Liderazgo del Sostenedor, Liderazgo formativo y académico del Director, y Planificación y Gestión de resultados. Como ya se indicó el análisis se asociará a los estándares indicativos de desempeños, donde el MINEDUC denomina a esta dimensión Liderazgo, y establece 3 subdimensiones, estas son: Liderazgo del Sostenedor, Liderazgo del Director y Planificación y Gestión de resultados.

### 6.2.1. Dimensión Liderazgo del Sostenedor.

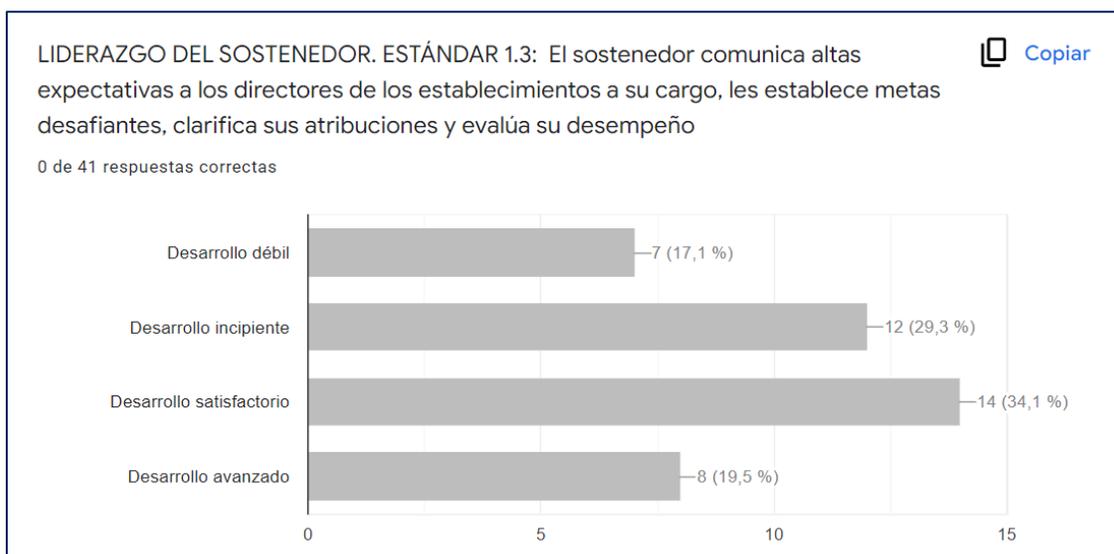
En esta dimensión, el proceso general a evaluar se relaciona con la disposición y el compromiso del sostenedor para asegurar un funcionamiento satisfactorio del establecimiento, generando canales de comunicación fluidos con el director y el equipo directivo. Se relaciona con la subdimensión Liderazgo del Sostenedor, de los estándares indicativos de desempeños.

Las fortalezas vinculadas al liderazgo del Sostenedor se asocian a la comunicación fluida con el equipo directivo y de gestión, siendo éste permeable a los requerimientos que se levantan para el buen funcionamiento del establecimiento educacional, además se destaca por ser un buen gestor, siendo oportuno en la entrega de recursos comprometidos y apoyos acordados. Lo anterior, coincide con la autoevaluación que los miembros del Colegio Pucón realizaron referente a los estándares indicativos de desempeños, tal como se evidencia en las siguientes gráficas, donde se alcanza sobre el 50 % en la suma de los niveles de desarrollo satisfactorio y avanzado.





La debilidad, está asociada a que, más allá del descriptor de cargo, no se evidencia un plan de acción o un programa que incentive al Director, y su equipo, al logro de indicadores de gestión, es decir, no existe un sistema integrado o cuadro de mando que permita tener claridad de cuáles son los indicadores que el Director y su equipo de gestión deben lograr, con plazos, acciones, metas, roles y presupuestos definidos. Lo anterior condice con el 46.4 % de los encuestados, que considera que en el estándar indicativo de desempeño asociado a si el Sostenedor comunica altas expectativas al Director, resulta débil o incipiente.



### 6.2.2. Dimensión Liderazgo formativo y académico del Director.

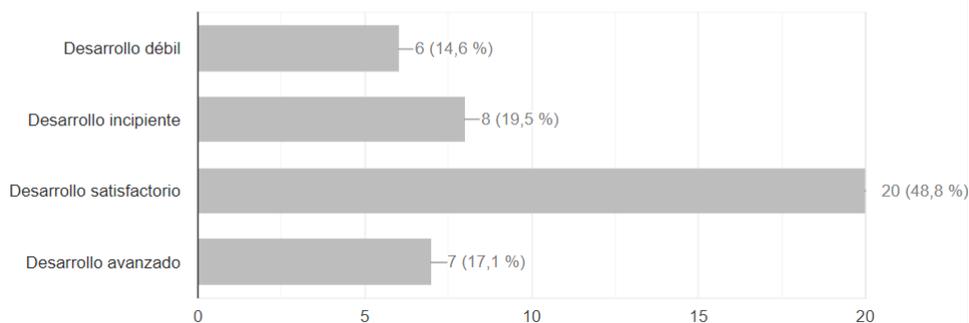
Esta dimensión evalúa el liderazgo del Director con relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva. Se asocia a la dimensión Liderazgo del Director, de acuerdo a los estándares indicativos de desempeños.

Dentro de las fortalezas asociadas a esta dimensión, destaca el compromiso del Director con lograr los desafíos académicos y formativos, procurando que la comunidad educativa se enfoque en ellos. Junto a lo anterior, demuestra un nivel adecuado de gestión pedagógica, y un alto sentido ético del trabajo. Lo anterior, además de las entrevistas y observaciones realizadas, queda evidenciado en la autoevaluación de los estándares indicativos de desempeños que realizaron representantes de la comunidad educativa, tal cual se muestra en las siguientes gráficas donde la suma del desarrollo satisfactorio y avanzado supera el 65 %.

LIDERAZGO DEL DIRECTOR. ESTÁNDAR 2.1: El director centra su gestión en el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento, y se responsabiliza por sus resultados



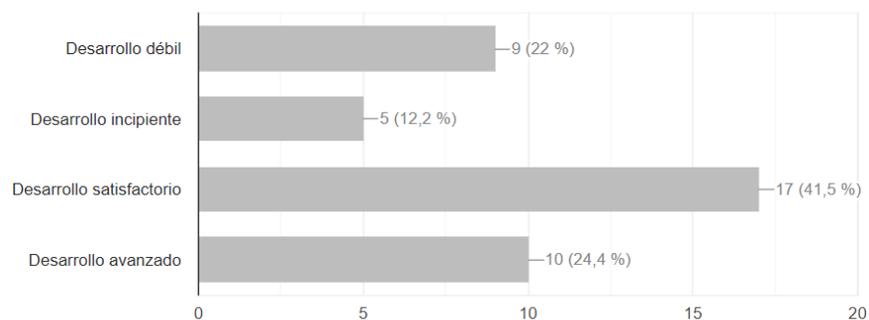
0 de 41 respuestas correctas



LIDERAZGO DEL DIRECTOR. ESTÁNDAR 2.2: El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.



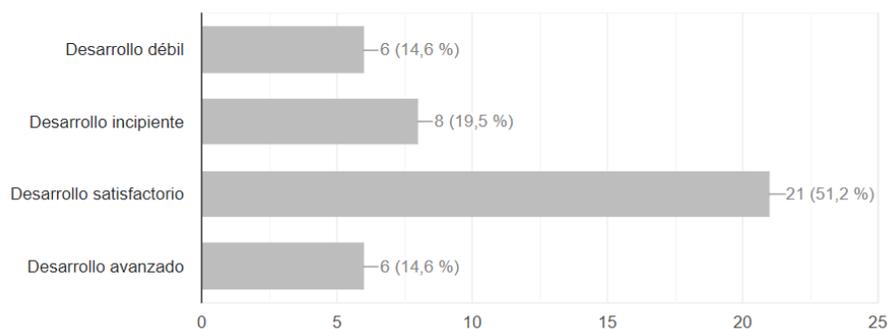
0 de 41 respuestas correctas



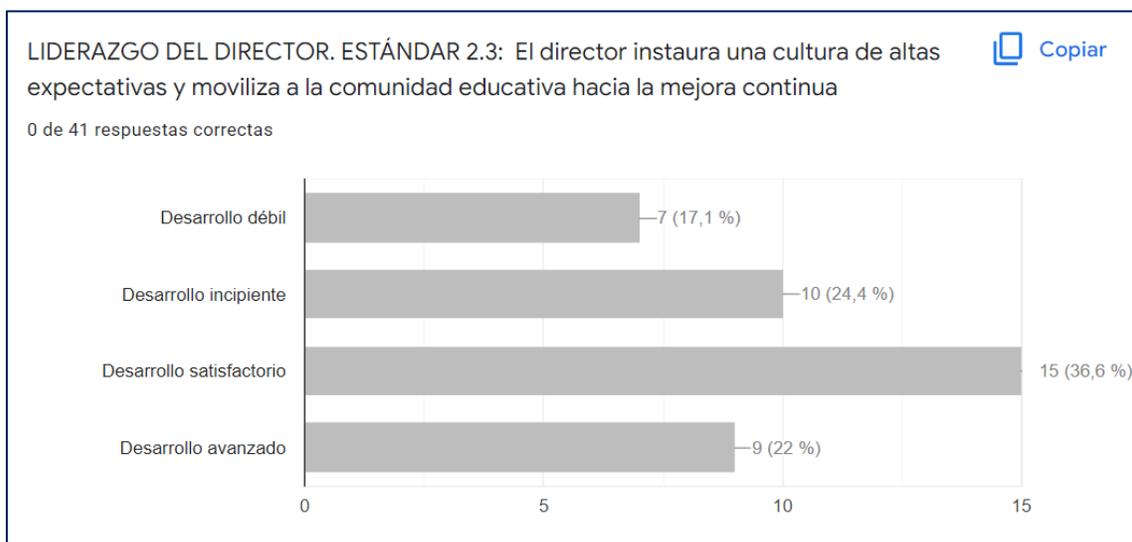
LIDERAZGO DEL DIRECTOR. ESTÁNDAR 2.4: El director instaura en el personal una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa

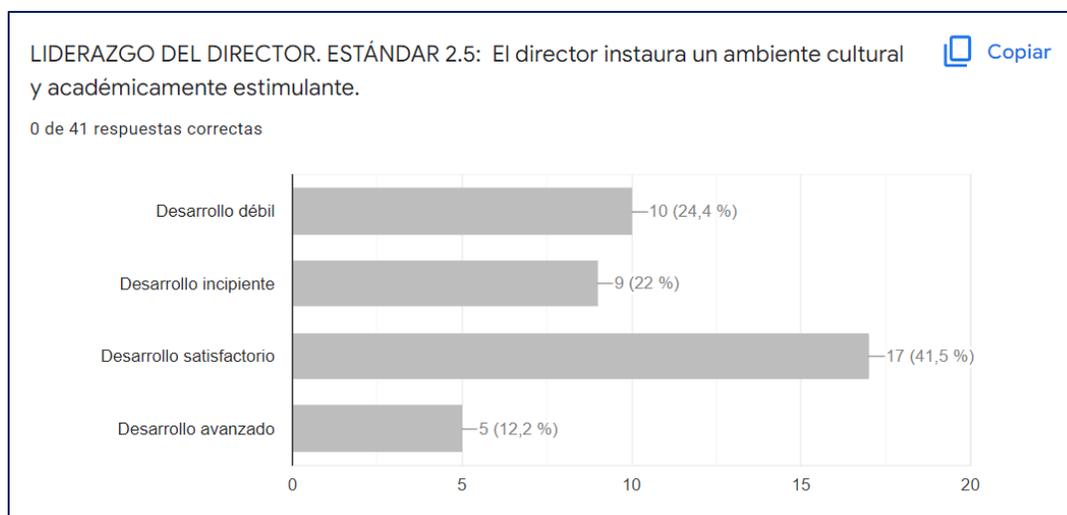


0 de 41 respuestas correctas



Dentro de las oportunidades de mejoras, en el diagnóstico se constató que, si bien el Director demuestra alto nivel de gestión operacional y pedagógica, presenta deficiencias en el liderazgo transformacional. Lo anterior se demuestra en los comentarios de los docentes, al indicar que en las reuniones semanales no se deja espacio a la reflexión constructiva en pro de lograr mejoras sustanciales y medibles en el tiempo referentes a la acción académica. Manifiestan que las expectativas se reducen a realizar las tareas que se indican, pero no se ha logrado traspasar el necesario liderazgo que los docentes, y demás integrantes de la comunidad educaciones, requieren para la consecución de mejoras continuas en el tiempo. Lo anterior también se evidencia en la autoevaluación de los estándares indicativos de desempeños, donde crece el porcentaje de miembros de la comunidad escolar que consideran que estos puntos están en un nivel de desarrollo débil o incipiente.



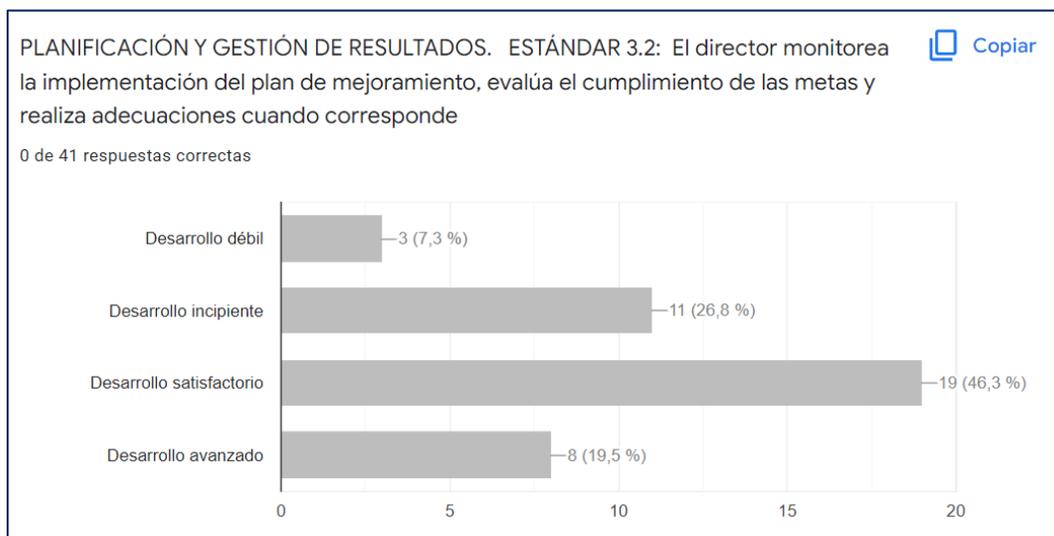


### 6.2.3. Dimensión Planificación y Gestión de resultados.

En esta dimensión el proceso general a evaluar es la definición de los grandes lineamientos del establecimiento, el proceso de Planificación junto con el Monitoreo del cumplimiento de las Metas, y la utilización de datos y evidencia para la toma de decisiones en cada una de las etapas de estos procesos. Se relaciona con la subdimensión Planificación y gestión de resultados de los estándares indicativos de desempeños.

Dentro de las grandes fortalezas del Colegio Pucón, destaca su Proyecto Educativo Institucional, el cual se actualizó recientemente, donde participaron todos los actores de la comunidad educativa, tal cual recomienda el MINEDUC. En dicho PEI quedan claros sus propósitos, visión, misión, principios, sello educacional, modelo pedagógico, los roles de cada actor, además de los objetivos estratégicos, metas, acciones, indicadores y responsables. Junto a lo anterior, el equipo directivo realiza una evaluación anual de la gestión y propone los lineamientos para el año siguiente en concordancia con el Directorio, en función de esto, el establecimiento educacional, cuenta con un Plan estratégico que establece las metas, estrategias, plazos, responsables y recursos. Lo inmediatamente anterior se refleja en la autoevaluación de

los estándares indicativos de desempeño, donde la suma de los niveles de desarrollos satisfactorio y avanzado llegan al 65.8 %.



La gran debilidad detectada en el diagnóstico al Colegio Pucón, es que no cuenta con un sistema que permita hacer seguimiento al Plan Estratégico Institucional, además no cuenta con base de datos de fácil acceso para revisar resultados académicos y formativos de los estudiantes, de eficiencia interna, de clima escolar, de satisfacción de los padres y del medio. Lo anterior nos permite reflexionar sobre la necesidad de proyectar un sistema de gestión integrado, que considere un tablero de control, donde se grafiquen los indicadores de gestión y sus niveles de avance asociados al plan estratégico, sistema que tribute a la configuración de datos académicos, socioeconómicos, administrativos, etc., de cada uno de los estudiantes, es decir, una ficha integral del estudiante en el sistema.

### 6.3. Área de Convivencia Escolar

En esta área de procesos, analizaremos las 3 dimensiones establecidas por el Ministerio de Educación y descritas en la ficha técnica del diagnóstico institucional. Dichas dimensiones son: Formación, Convivencia escolar y Participación. Debido a que el análisis se asocia a los estándares indicativos de desempeños, es menester indicar

que hace referencia a la dimensión Formación y Convivencia, que contiene 3 subdimensiones, estas son: Formación, Convivencia y Participación y vida democrática.

### **6.3.1. Dimensión Formación.**

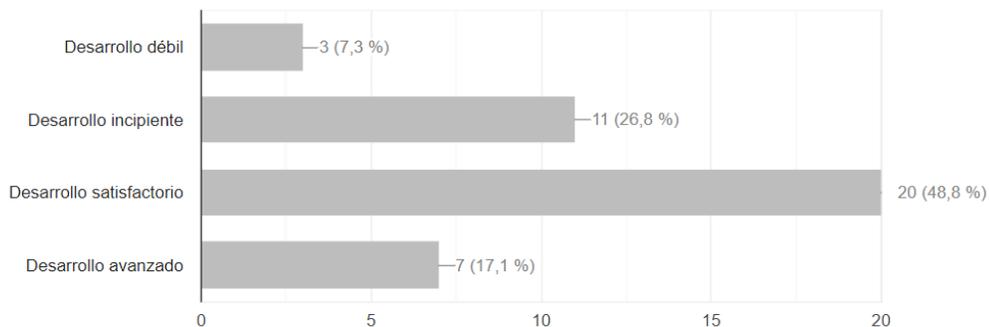
En esta dimensión se evaluaron las políticas, líneas de acción y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para promover la formación afectiva, social, ética y espiritual de los estudiantes. Se relaciona con la subdimensión Formación, de los estándares indicativos de desempeños.

Debido a que el PEI del Colegio Pucón considera habilidades y competencias disciplinares y sociales, esta dimensión presenta importantes fortalezas, dentro de las cuales destaca la existencia de un profesional psicólogo encargado de convivencia escolar a tiempo completo y de forma exclusiva, lo cual permite comprometer a los demás integrantes de la comunidad educativa en las acciones en pro de la sana convivencia, y lograr permear a los docentes y estudiantes el paradigma que es un proceso formativo y no exclusivamente punitivo, como se concebía antes de los cambios a la Ley sobre Violencia Escolar (Ley 20.536). Además de lo anterior cuenta con un programa de promoción de conductas de cuidado personal y prevención de conductas de riesgo. Lo anterior queda demostrado en la autoevaluación asociada a los estándares indicativos de desempeños, donde los estándares asociados a la subdimensión Formación presentan sobre 65 % en la suma de los niveles de desarrollo satisfactorio y avanzado.

FORMACIÓN. ESTÁNDAR 7.1: El equipo directivo planifica, implementa y monitorea programas e iniciativas para la formación integral de sus estudiantes de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.



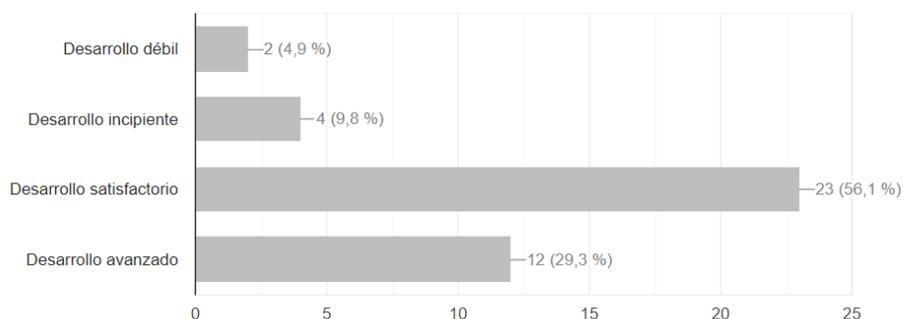
0 de 41 respuestas correctas



FORMACIÓN. ESTÁNDAR 7.2: El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso y los orienta formativa y académicamente.



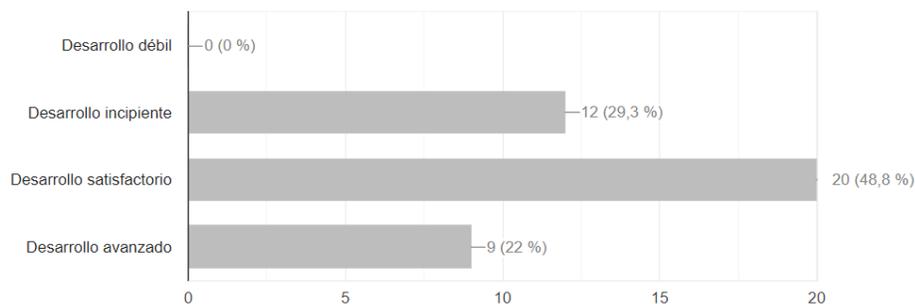
0 de 41 respuestas correctas



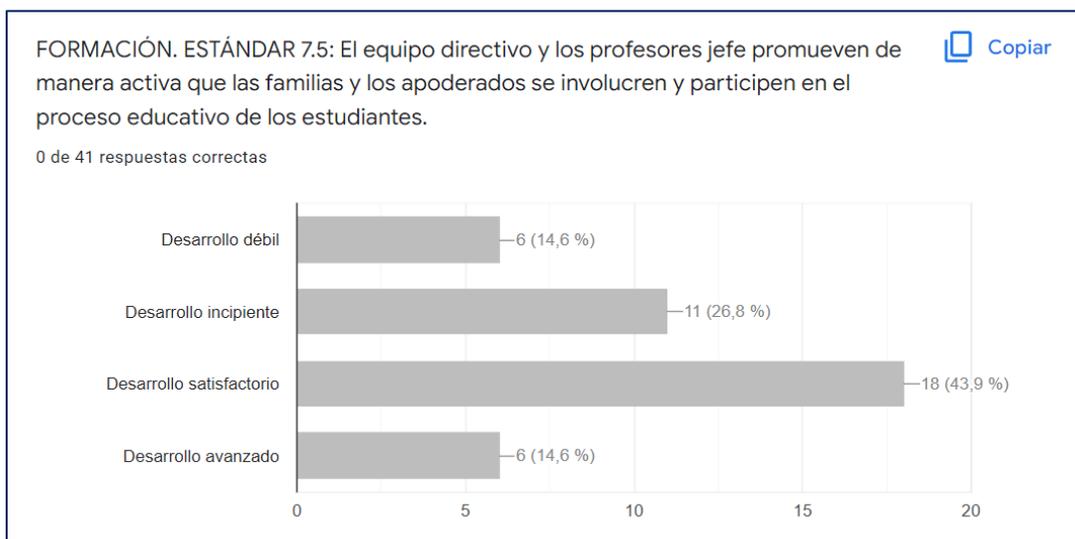
FORMACIÓN. ESTÁNDAR 7.4: El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y conductas de autocuidado entre los estudiantes.



0 de 41 respuestas correctas



Una debilidad detectada, es la inclusión de la familia en la formación integral a los estudiantes. Lo anterior se sustenta en el estándar indicativo de desempeño donde se consulta sobre esta materia, evidenciando que el 41.4 % de los encuestados considera que se encuentra en el nivel de desarrollo débil o incipiente, tal cual se representa en el siguiente gráfico.



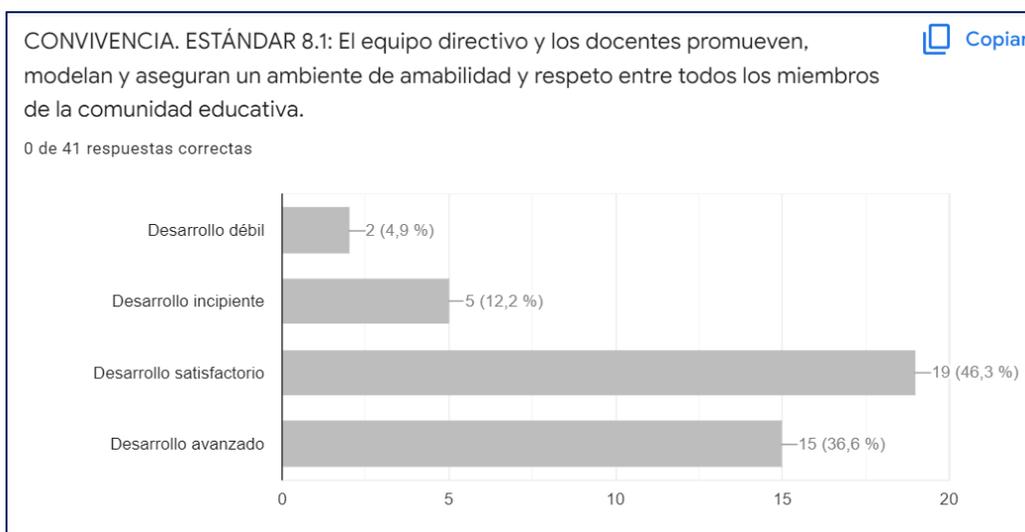
### 6.3.2. Dimensión Convivencia Escolar.

En esta dimensión el proceso general a evaluar está asociado a las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el establecimiento para asegurar un ambiente de respeto y valoración, organizado y seguro. Se asocia a la subdimensión Convivencia, de los estándares indicativos de desempeños.

El diagnóstico efectuado al Colegio Pucón evidenció la existencia de un manual y protocolos de convivencia escolar robustos y conocidos por la comunidad escolar, además el contar con un psicólogo encargado de convivencia escolar con jornada completa y exclusividad para las tareas de su cargo, permiten diagnosticar y realizar las acciones pertinentes para atender los casos de conflictos y violencias que puedan presentarse. En las reuniones efectuadas, se logra detectar que el equipo académico

comprende que la agresividad es natural del ser humano y que el conflicto es un acto cultural, pero ambas mal manejadas, pueden desencadenar en violencias, lo cual se debe abordar desde la formación, inserción en el PEI, y desarrollo de las actividades curriculares y extracurriculares. Concordante con lo anterior, el Colegio presenta buen nivel con respecto a generar un ambiente de respeto y sana convivencia, valora la diversidad cultural en su más amplio sentido, provee de ambientes sociales y físicos para el desarrollo personal de los educandos y previene y enfrenta el bullying y otras manifestaciones de violencia de forma concreta.

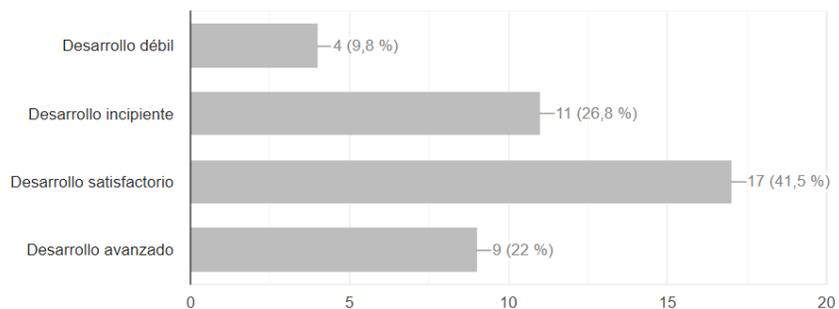
Lo inmediatamente anterior, se refleja claramente en la autoevaluación referida a los estándares indicativos de desempeños que se le aplicó a la comunidad educativa del Colegio Pucón, reflejado en los siguientes gráficos, donde todos los estándares asociados a la subdimensión Convivencia obtuvieron un porcentaje superior al 63.5 % en la suma de los nivel satisfactorio y avanzado, incluso algunas llegando a 82.9 %.



CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.2: El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad, incluyendo la equidad de género, como parte de la riqueza de los grupos humanos, y previenen cualquier tipo de discriminación.



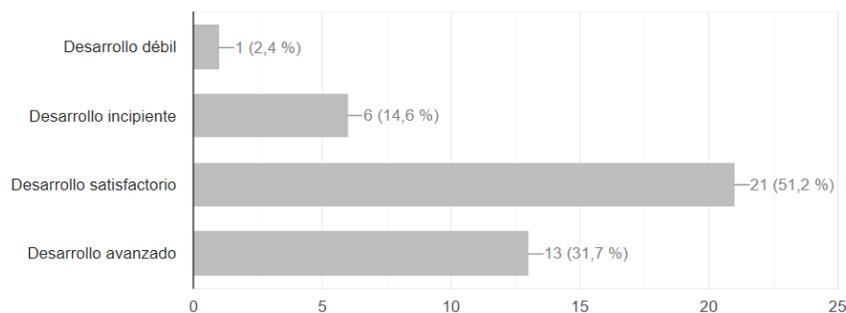
0 de 41 respuestas correctas



CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.3: El equipo directivo difunde y exige el cumplimiento del Reglamento de Convivencia, que explicita las normas para organizar la vida en común.



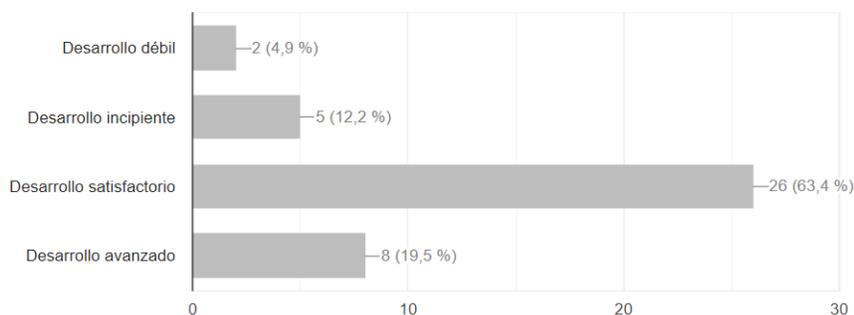
0 de 41 respuestas correctas



CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.4: El equipo directivo y los docentes acuerdan reglas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.



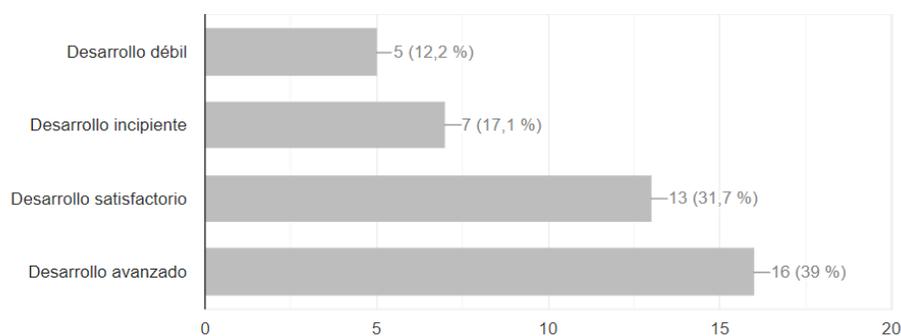
0 de 41 respuestas correctas



CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.5: El personal del establecimiento resguarda la integridad física y psicológica de todos los estudiantes durante la jornada escolar.



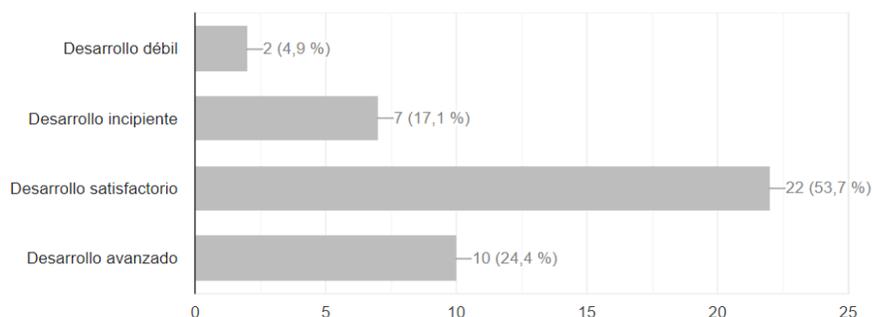
0 de 41 respuestas correctas



CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.6: El equipo directivo y los docentes abordan decididamente las conductas que atentan contra la sana convivencia dentro del establecimiento.



0 de 41 respuestas correctas



Si bien en esta materia no se evidenció una debilidad relevante, es menester consignar que en todos los estándares se observa entre un 16 y 35 % que considera que el Colegio está en un nivel débil o incipiente en materias de convivencia, lo cual puede deberse a que, como ya se indicó, el establecimiento no considera la diversidad asociada a las necesidades educativas especiales para realizar adecuaciones didácticas, lo cual puede ser considerado, por parte de la comunidad escolar, como un acto de desatención.

### **6.3.3. Dimensión Participación**

Este proceso busca evaluar las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso, que conduzca a la participación de todos sus miembros. Se relaciona con la subdimensión Participación y vida democrática, de los estándares indicativos de desempeños.

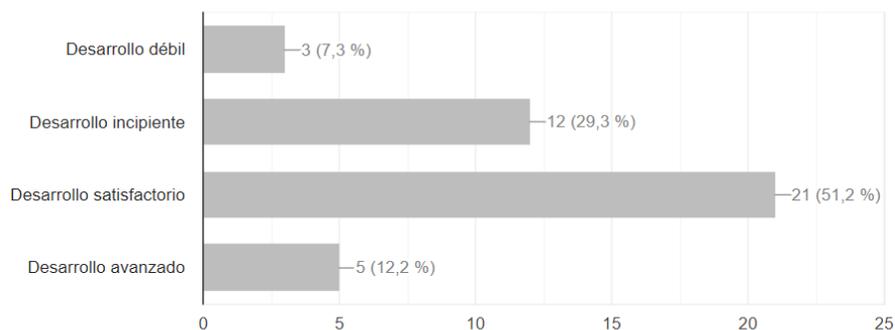
Dentro de las fortalezas destaca, el sentido de pertenencia que los estudiantes tienen con su Colegio, y ajustado al sello ecológico del PEI, se evidencia una valoración por el entorno cultural y natural. En este punto es preciso recordar que la infraestructura del Colegio se emplaza en un espacio geográfico de biodiversidad extraordinaria, a pocos minutos del lago Villarrica en la comuna de Pucón. También se destaca el respeto que la comunidad educativa mantiene ante la diversidad de pensamiento de sus educandos, promoviendo su formación ciudadana por medio de centros de estudiantes organizados y proactivos. Por último, es preciso indicar que el Colegio cuenta con página web y canal de sugerencias y reclamos donde los distintos estamentos pueden manifestarse libremente.

Las fortalezas descritas en el párrafo precedente se reafirman al revisar la autoevaluación que la comunidad realizó referente a los estándares indicativos de desempeños, donde todos los estándares de la subdimensión Participación y vida democrática obtuvieron sobre el 60 % en la suma de los niveles de desarrollo satisfactorio y avanzado.

PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA. ESTÁNDAR 9.1: El equipo directivo y los docentes promueven el sentido de pertenencia y participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.



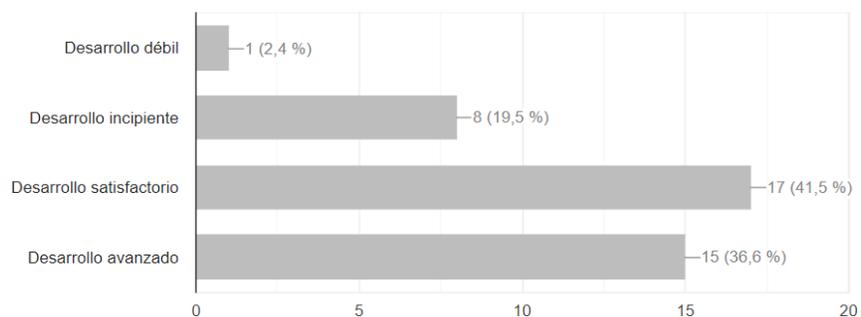
0 de 41 respuestas correctas

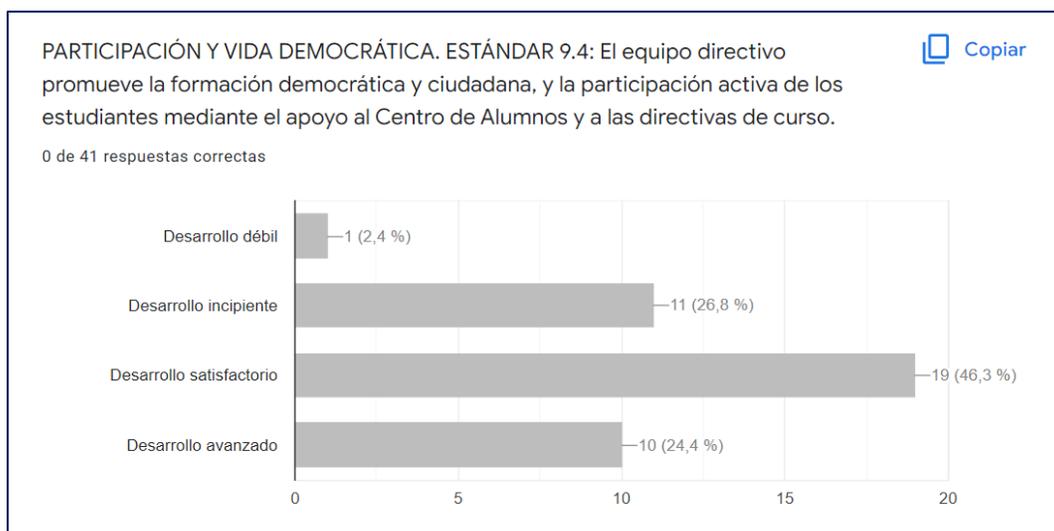
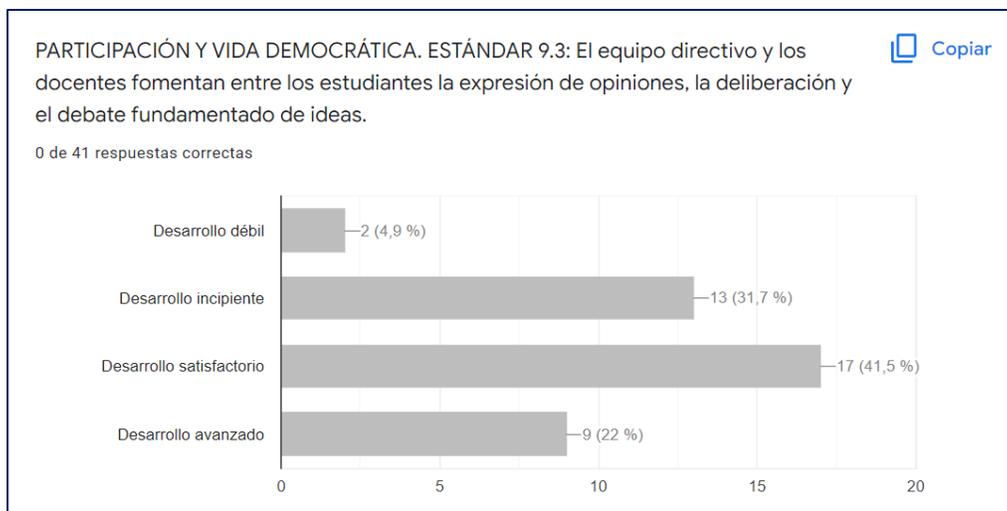


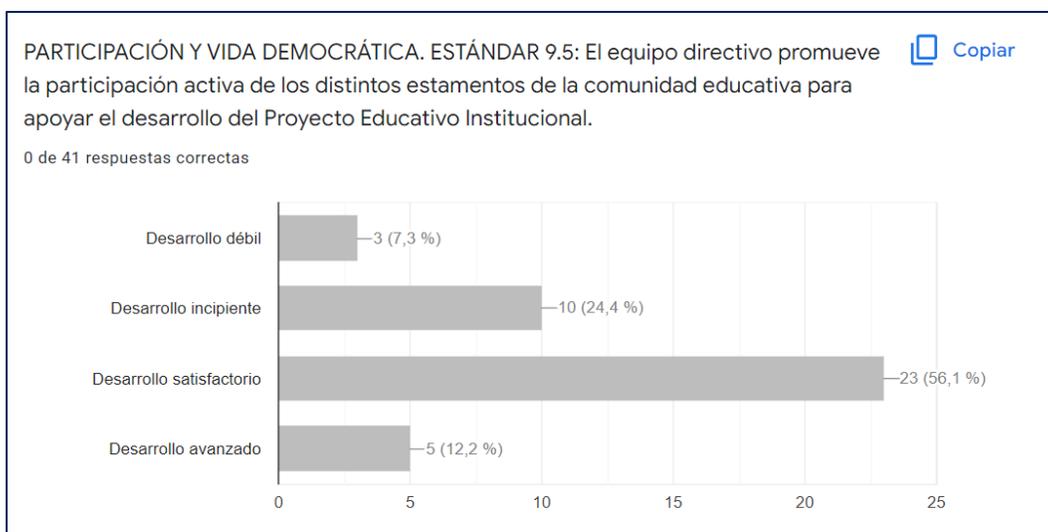
PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA. ESTÁNDAR 9.2: El personal del establecimiento promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con la sociedad y el medio ambiente, y los motivan a realizar aportes concretos.



0 de 41 respuestas correctas







Del diagnóstico efectuado, se detectaron dos debilidades: la primera es que los apoderados manifiestan que sus opiniones no son atendidas completamente por el equipo directivo del Colegio, lo cual coincide con la existencia de centros de padres, madres y/o apoderados de cursos, pero carecen de un centro general de padres, madres y/o apoderados. La segunda debilidad guarda relación con que el Colegio no cuenta con una base de datos actualizada de sus egresados y tampoco les realiza seguimiento, ni presenta estrategias para nutrir con la experiencia de los ex alumnos a las nuevas generaciones que hoy se forman en el establecimiento educacional. Lo inmediatamente anterior, nos permite concluir que dentro de un plan de mejoramiento educativo se deben considerar estos temas.

#### 6.4. Área Gestión de Recursos

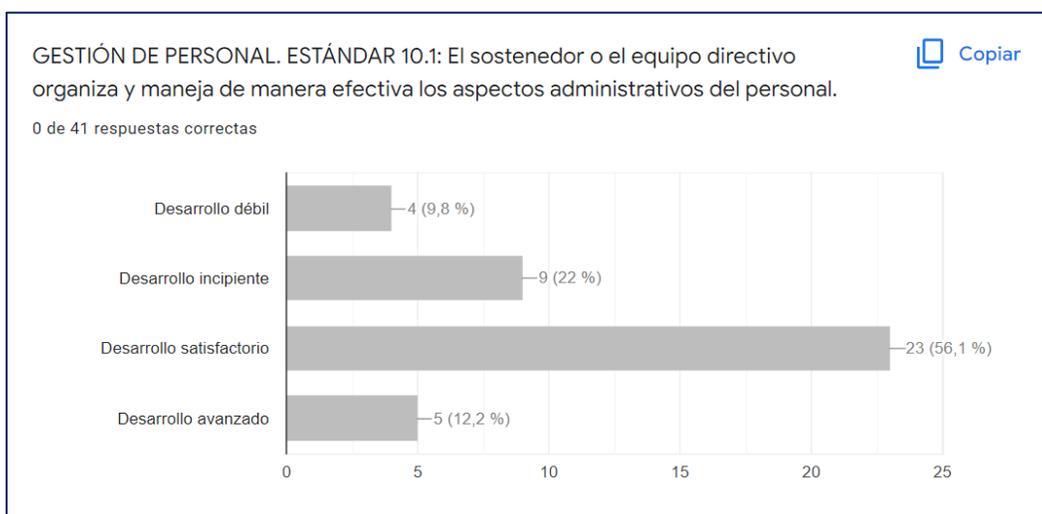
En esta área de procesos, analizaremos las 3 dimensiones establecidas por el MINEDUC y descritas en la ficha técnica del diagnóstico institucional. Dichas dimensiones son: Gestión del recurso humano, Gestión de recursos financieros y administración y Gestión de recursos educativos. Dicha área se relaciona con los estándares indicativos de desempeños en la Dimensión Gestión de Recursos, y sus 3 subdimensiones: Gestión de personal, Gestión de recursos financieros y Gestión de recursos educativos.

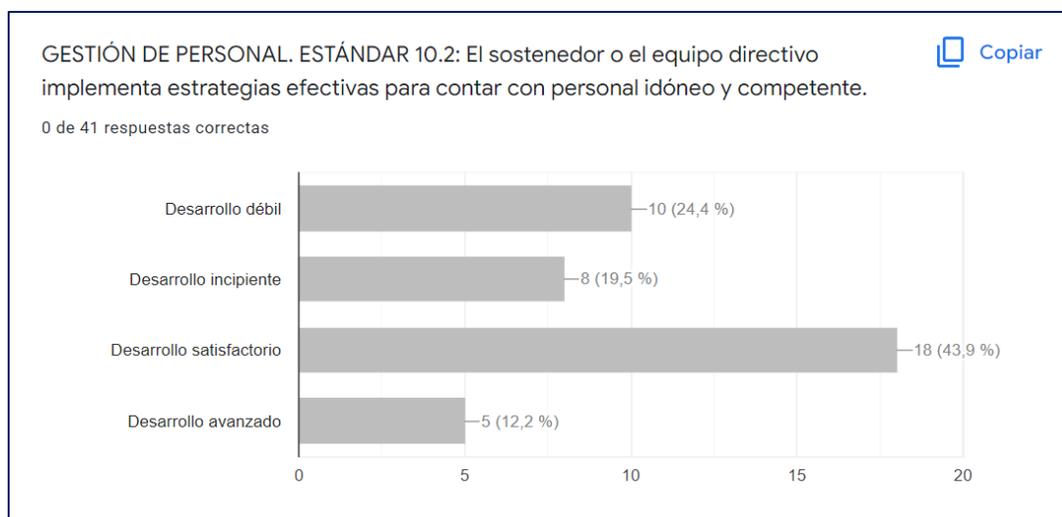
### 6.4.1. Dimensión Gestión del recurso humano.

En esta dimensión la práctica general a evaluar se relaciona con las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor. Se asocia a la subdimensión Gestión de personal, de los estándares indicativos de desempeños.

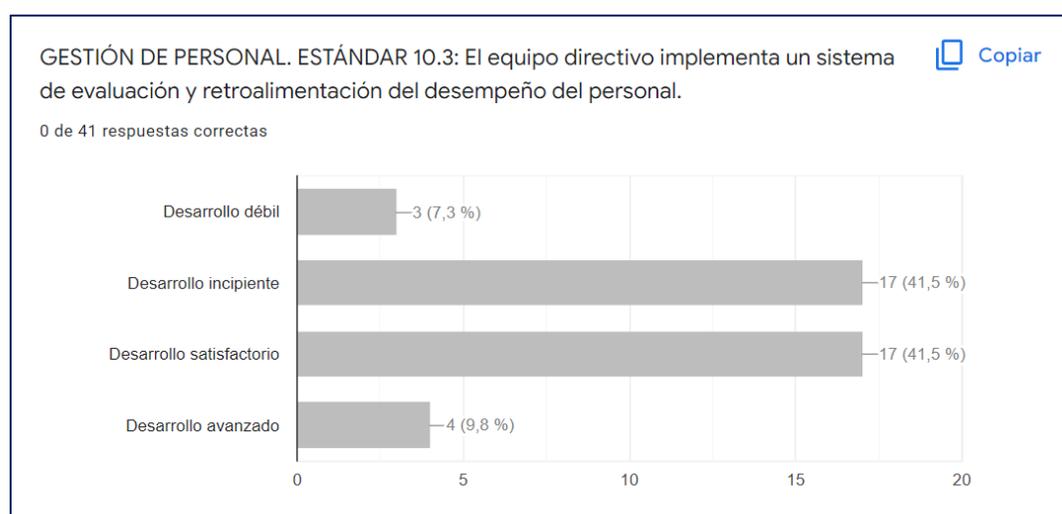
Dentro de las fortalezas, el Colegio Pucón cumple con la normativa asociada a los requerimientos de planta docente para atender la demanda de los estudiantes y la implementación del currículum. También se observa protocolos para minimizar la falta de clases por ausentismo docente, implementando sistemas de reemplazos remunerados.

Lo descrito en el párrafo precedente se reafirma en la autoevaluación de los estándares indicativos de desempeños asociadas a la subdimensión Gestión de personal, realizado por los miembros de la comunidad educativa del Colegio Pucón, reflejados en los siguientes gráficos, donde la suma de los niveles de desarrollos satisfactorio y avanzado superan el 50 % de logro.

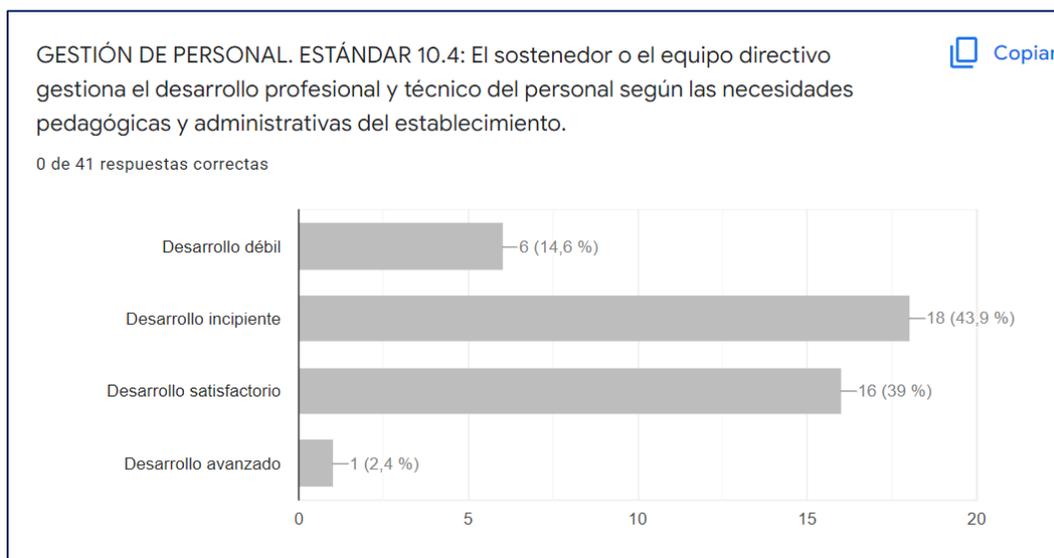




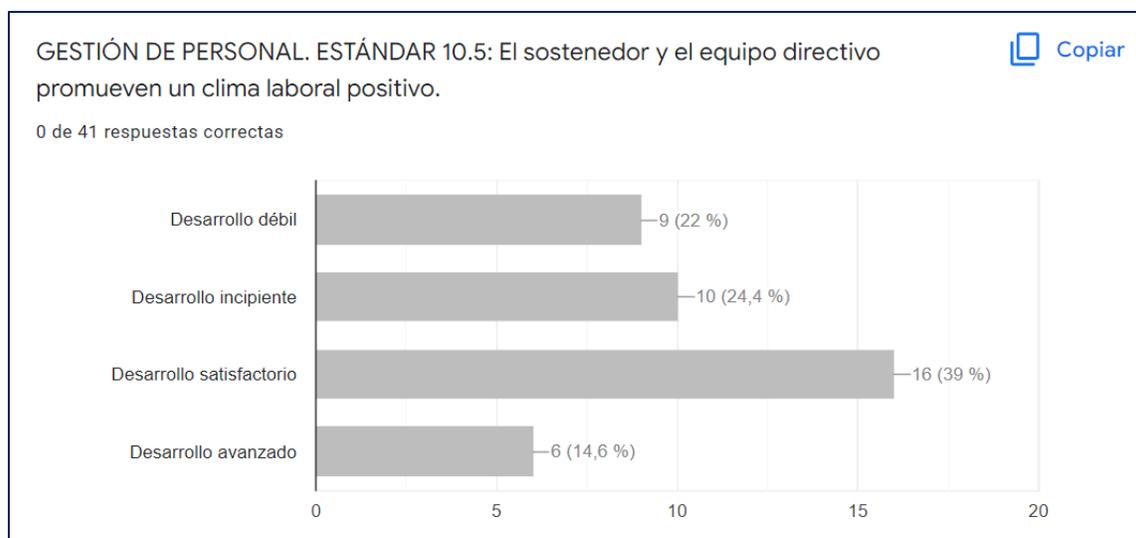
El Colegio Pucón cuenta con descriptores de cargos claros y procesos conocidos de evaluación y retroalimentación del personal docente y de todos los colaboradores que trabajan en el establecimiento educacional. No obstante, lo anterior, en la autoevaluación de los estándares indicativos de desempeños, se detectó que el 48.8 % considera que su nivel de desarrollo es débil o incipiente. Lo anterior se puede deber a que no existe la instancia de autoevaluación de los colaboradores, y tampoco claridad absoluta sobre la ponderación con que se evalúan cada una de las dimensiones de sus desempeños, lo cual podría ser abordado como un remedial en el plan de mejoramiento educativo.



El 58.5 % de los encuestados de acuerdo a los estándares indicativos de desempeños, considera que los docentes no tienen un proceso adecuado de perfeccionamiento, o por lo menos no se diagnostica adecuadamente las necesidades de perfeccionamiento para optimizar su desarrollo profesional. Lo anterior queda demostrado en la siguiente gráfica, donde la suma de los niveles de desarrollos débil e incipiente llega a 58.5 %.



Esta inconsistencia entre las expectativas de los docentes, versus la falta de participación en el proceso de su evaluación, sumado al precario diagnóstico que realiza el equipo directivo en pro de eficientar la formación profesional, pueden estar repercutiendo en que el clima laboral no es óptimo. Lo anterior queda evidenciado en la encuesta del estándar indicativo de desempeño que se presenta en la siguiente gráfica, donde la suma de los niveles de desarrollo débil e incipiente alcanza el 46.4 %.



#### 6.4.2. Dimensión Gestión de recursos financieros y Administración.

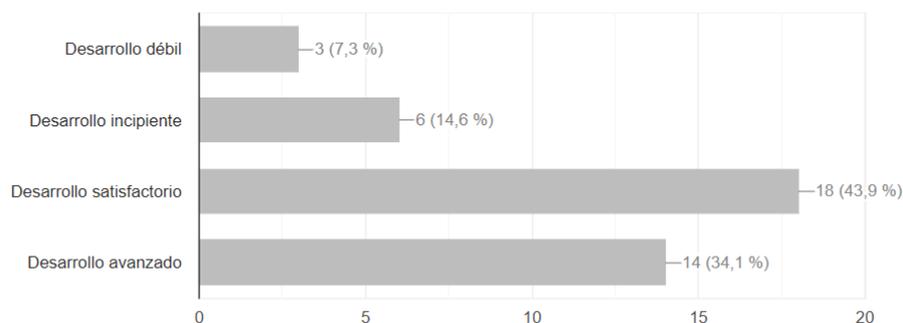
En esta dimensión, la práctica general a evaluar se asocia a las políticas y procedimientos del establecimiento que aseguran una gestión ordenada, actualizada y eficiente de los recursos. Se asocia a la subdimensión Gestión de recursos financieros, de los estándares indicativos de desempeños.

El Colegio Pucón es respetuoso de la normativa vigente, por ende, es riguroso con su aplicación. Teniendo lo anterior como referente, en esta dimensión se encuentran variadas fortalezas como son: gestionar adecuadamente la matrícula, supervisar constantemente la asistencia, su presupuesto se ajusta a las necesidades del PEI y, no presenta sanciones por la Superintendencia de Educación. Lo anterior se ve ampliamente reflejado en la autoevaluación que los miembros de la comunidad educativa realizaron sobre los estándares indicativos de desempeños, referente a la subdimensión Gestión de recursos financieros, donde, como se observa en las tres siguientes gráficas, la suma de los desarrollos satisfactorio y avanzado supera el 70 %.

GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS. ESTÁNDAR 11.1: El sostenedor o el equipo directivo gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes.



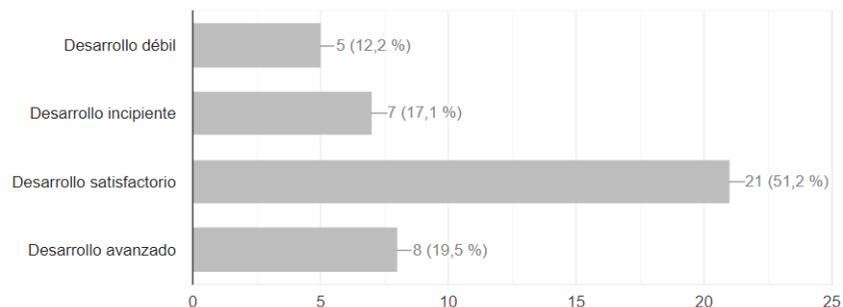
0 de 41 respuestas correctas



GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS. ESTÁNDAR 11.2: El sostenedor asegura la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos a su cargo, rigiéndose por un presupuesto, controlando los gastos y rindiendo cuenta del uso de los recursos.



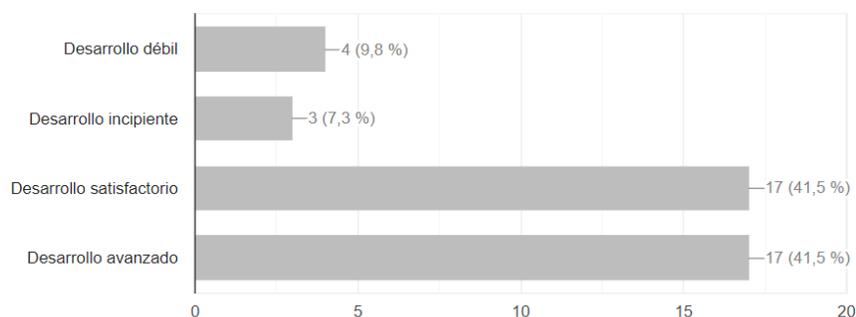
0 de 41 respuestas correctas



GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS. ESTÁNDAR 11.3: El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de cumplir con la normativa vigente.

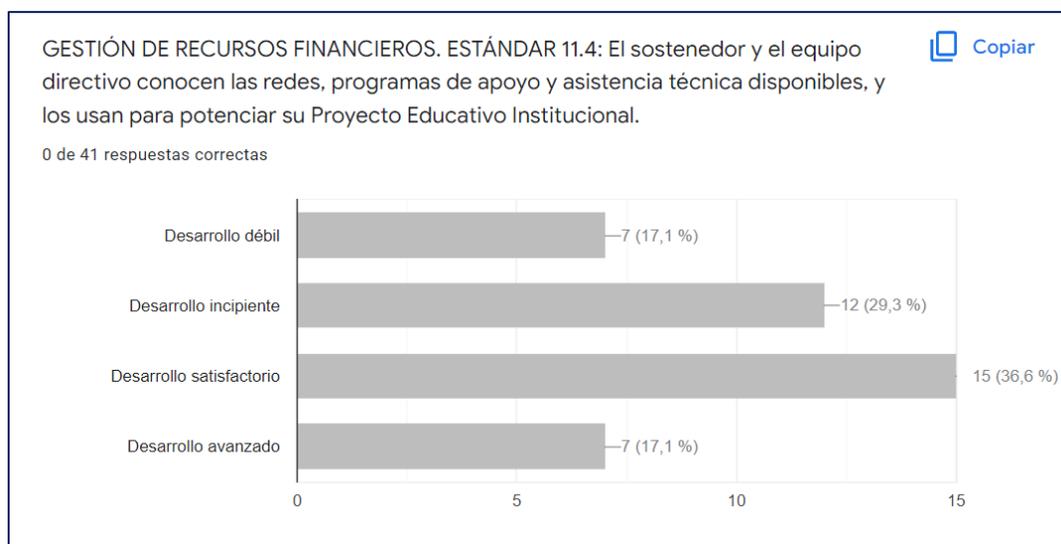


0 de 41 respuestas correctas



Una debilidad detectada en esta dimensión, tiene relación con la carencia del establecimiento de alianzas y redes, por parte del Colegio con otros actores externos, ya sean del ámbito académico o productivo, público o privado, en beneficio de los estudiantes. Efectivamente el Colegio Pucón no cuenta con un cargo que desempeñe funciones de vinculación con el medio, algo demandado por el Ministerio de Educación para la clasificación de Colegios de excelencia, como por ejemplo los Bicentenarios, además de ser altamente positivo para el estudiantado y la comunidad educacional en general, considerando las características interconectadas y sistémicas de la educación del siglo XXI. Lo anterior vuelve a levantar la idea de establecer un área que se preocupe de la vinculación con el medio y egresados en el Colegio Pucón, cuestión que abordaremos en el Plan de Mejoramiento educativo.

La debilidad descrita en el párrafo precedente se expresa en la siguiente gráfica, donde la comunidad autoevaluó este estándar indicativo de desempeño, evidenciando que la suma de los niveles de desempeños débil e incipiente alcanzan el 46.4 %.

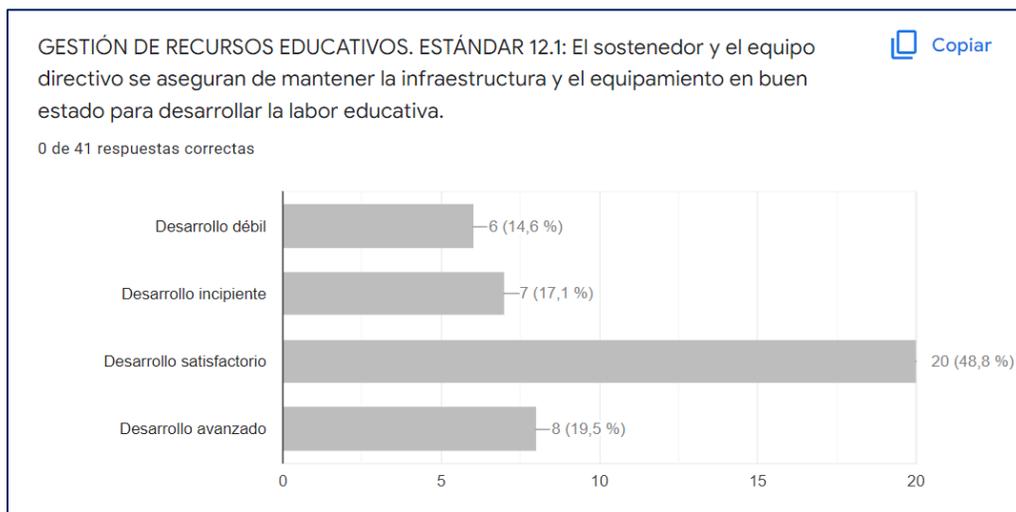


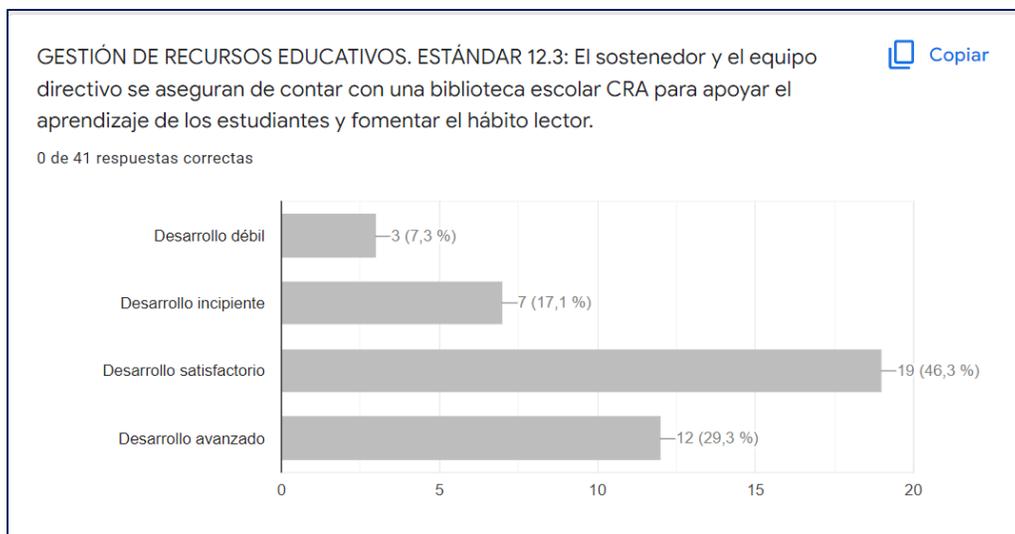
#### 6.4.3. Dimensión Gestión de recursos educativos.

La práctica general a evaluar en esta dimensión, tiene relación con las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión,

organización y uso de recursos educativos necesarios para apoyar los procesos de gestión institucional y de aprendizaje de todos los estudiantes. Se relaciona con la subdimensión Gestión de recursos educativos, de los estándares indicativos de desempeños.

Como ya se ha indicado, una de las principales fortalezas del Colegio Pucón son sus instalaciones, ubicadas en un espacio “paradisiaco” de la comuna de Pucón, su infraestructura está diseñada de tal forma que los espacios comunes simulan “grandes cabañas” y las salas de clases alojan como máximo a 22 educandos por cursos, lo cual facilita el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Otra fortaleza detectada es su centro de Recursos de Aprendizajes (CRA), el cual, además de gestionar sus recursos, promueve la cultura en el Colegio por medio de variadas actividades. Lo anterior se evidencia en los resultados de la encuesta realizada a los miembros de la comunidad escolar referido a la subdimensión Gestión de recursos educativos, donde los estándares asociadas a las dos fortalezas antes indicadas superan el 68 % en la suma de los niveles satisfactorio y avanzado.

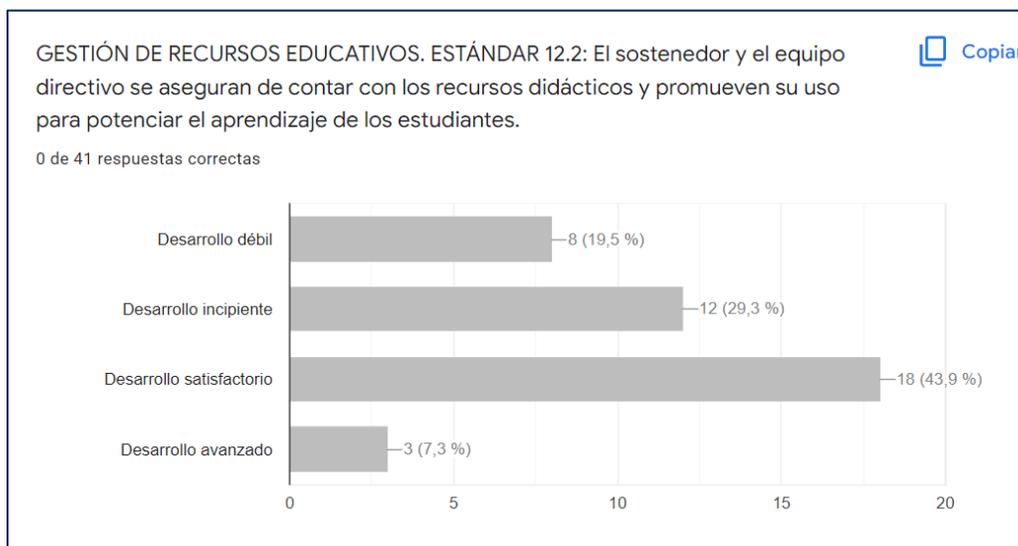




Como debilidad, se detectó la subutilización que los docentes realizan de los recursos didácticos disponibles. Efectivamente, el Colegio Pucón mantiene importantes recursos tecnológicos, como pizarras interactivas, data show y equipo computacional en cada sala, además, debido a la pandemia, estableció un sistema híbrido de enseñanza, lo que significó una inversión significativa en notebook y cámaras de última generación, pero en la observación de las prácticas pedagógicas en el campo (aula) y reuniones sostenidas con informantes claves, se constató que no se usan como corresponde. La causa obedece principalmente a que el equipo docente no ha sido capacitado formalmente en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones aplicadas a la Educación (TICs). Lo anterior nos deja en evidencia algo que puede ser común en varios establecimientos educacionales, esto es el avance en adquisición de recursos tecnológicos, pero el desfase con la pertinente capacitación a quienes deben darle el uso correcto. Lo expresado anteriormente, ya se detectó en dimensiones anteriores, por lo tanto, es un tema a considerar en la propuesta del plan de mejoramiento educativo para el Colegio Pucón.

Referente a esta materia, y asociado con los estándares indicativos de desempeños, los encuestados consideran que el sostenedor y equipo directivo promueven en niveles débil e incipiente el uso de recursos didácticos para el aprendizaje

de los estudiantes, lo cual se refleja en la siguiente gráfica, donde las sumas de estos niveles de desarrollo alcanzan el 48.8 %.



Como segunda, y última debilidad de esta dimensión, se detecta que el Colegio Pucón realiza inventarios anuales de sus recursos educativos, pero no cuenta con un sistema integrado o base de datos actualizadas en línea, que les permita evaluar las brechas que puedan generarse, lo cual dificulta significativamente su control y reposición oportuna. Lo anterior puede ser considerado como una oportunidad de mejora para proyectar un sistema integrado de cumplimiento de estándares académicos (material didáctico, insumos, inversiones, etc.) y sus estados de resultados en línea, en la propuesta del plan de mejoramiento educativo para el Colegio Pucón.

## 7. Plan de mejoramiento educativo.

Para el desarrollo de la propuesta del Plan de mejoramiento educativo para el Colegio Pucón, nos guiaremos por las dimensiones y subdimensiones que forman parte de los Estándares Indicativos de Desempeños, establecido en el Decreto Supremo de Educación N° 27/2020 del Ministerio de Educación.

En la propuesta se consideran las debilidades detectadas en el análisis de resultados del diagnóstico institucional, tanto en la autoevaluación de los estándares indicativos de desempeños que realizó la propia comunidad educativa, como así también los resultados, considerando la “Guía para el diagnóstico de la gestión institucional”, donde se establecen las áreas de procesos del PME, todas las cuales tributan directamente a los principios institucionales del colegio.<sup>3</sup>

En función de lo referente a este trabajo de grado, se proyectará el plan de mejoramiento educativo con una temporalidad de 1 año, tributando con ello al ciclo de mejora continua del establecimiento educacional.

Para que la propuesta tenga un orden coherente, y sea de fácil comprensión para la comunidad educativa, se efectuará por Dimensión, estas son: **Gestión pedagógica, Liderazgo, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos**. En cada dimensión se establecerán objetivos y metas en un primer cuadro, y luego otro con la **propuesta para 1 año**, que considerará dimensión, subdimensión, objetivo, meta, acción y responsable, siempre en concordancia con el análisis de resultados del diagnóstico institucional y el ciclo de mejora continua.

### 7.1. Dimensión Gestión Pedagógica.

DIMENSIÓN	OBJETIVOS	METAS
Gestión pedagógica	Mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, por medio de la creación de un Plan de Acompañamiento Docente y talleres de	60 % de los docentes atendidos por el Plan de Acompañamiento Docente.

<sup>3</sup> En la propuesta del Plan de Mejoramiento Educativo, se abordarán solo las debilidades relevantes detectadas en el análisis del diagnóstico institucional, siguiendo las recomendaciones del MINEDUC que, por intermedio de las Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo del 2019, promueve “definir acciones acotadas en cantidad y realistas en su alcance, es decir, no planificar un exceso de acciones que difícilmente podrán ser implementadas y donde, por tanto, puede perderse el sentido estratégico y pedagógico” (p. 23). En términos muy sencillos seguiremos la lógica de menos, es más.

	<p>socialización de experiencias positivas transferibles.</p> <p>Optimizar la progresión académica y experiencia escolar de los estudiantes, por medio de un Plan de Acompañamiento Estudiantil, que permita atender sus necesidades educativas especiales y requerimientos emocionales.</p>	<p>100 % de los docentes participando de los talleres de socialización de experiencias positivas transferibles.</p> <p>100 % de atención en el Plan de Acompañamiento Estudiantil, a los estudiantes derivados por los docentes, encargado de convivencia escolar o por solicitud propia.</p>
--	--	---

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	META	ACCIÓN	RESPONSABLE
<b>Gestión Pedagógica</b>	Gestión Curricular	Mejorar las prácticas pedagógicas y promover las adecuaciones curriculares de los docentes, por medio de la creación de un Plan de Acompañamiento Docente.	60 % de los docentes atendidos por el Plan de Acompañamiento Docente.	Crear un Plan de Acompañamiento Docente, compuesto por un psicólogo y un psicopedagogo, que incluya observaciones en aula, retroalimentación, apoyo en la confección de instrumentos de evaluaciones y adecuaciones de ciclos y	Jefe(a) de UTP.

				herramientas didácticas. Crear los lineamientos y formularios asociados al Plan de Acompañamiento Docente.	
	Enseñanza y aprendizaje en el aula.	Socializar las buenas prácticas docentes, por medio de talleres de reflexión pedagógicas.	4 Talleres en el año. Participación del 100 % de los docentes.	Se desarrollarán 4 talleres en el año. En cada uno de ellos 2 docentes expondrán sobre temáticas asociadas a las buenas prácticas que dieron resultados positivos en sus experiencias pedagógicas.	Jefe (a) de UTP.
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes.	Mejorar la experiencia y progresión académica de los estudiantes del Colegio Pucón, creando un Plan de Acompañamiento Estudiantil, que permita atender sus	Atención del 100 % de estudiantes derivados por los docentes, el encargado de	Crear un Plan de Acompañamiento Estudiantil, con políticas y procedimientos de diagnóstico, atención y derivación definidos, compuesto por	Director (a).

	necesidades educativas especiales y requerimientos emocionales.	convivencia escolar, o que solicitan atención de forma autónoma.	un psicólogo, un educador diferencial y un psicopedagogo.	
--	---	--	---	--

## 7.2. Dimensión Liderazgo.

DIMENSIÓN	OBJETIVOS	METAS
Liderazgo	<p>Generar instancias que permitan al sostenedor reconocer de primera fuente las necesidades de la comunidad educativa, promoviendo mayores expectativas en las tareas que desarrolla el Director y su equipo de gestión.</p> <p>Establecer las oportunidades de ampliar la formación del Director, referido al liderazgo transformacional, necesario de acuerdo al diagnóstico institucional.</p> <p>Optimizar el seguimiento y análisis de indicadores académicos, por medio de la creación de un Sistema de Gestión Integrado, con KPI</p>	<p>100 % de descriptores de cargos actualizados del Director y su equipo de gestión.</p> <p>4 coloquios anuales con participación del sostenedor y la comunidad educativa, con participación de 100 % de convocados.</p> <p>Matrícula y 100 % de financiamiento de postgrado donde participe el Director, orientado al liderazgo transformacional.</p> <p>Creación de Sistema de Gestión Integrado, que reúna los KPI del Plan estratégico en un cuadro de mando, con seguimiento online y en tiempo real.</p>

	reunidos en un tablero de mando.	
--	----------------------------------	--

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	META	ACCIÓN	RESPONSABLE
<b>Liderazgo</b>	Liderazgo del Sostenedor.	Actualizar el perfil de cargo del Director y Equipo de gestión, con indicadores, acciones y metas, acordes a los desafíos del PEI actualizado del Colegio	100 % de logro de actualización del Descriptor de Cargo del Director y Equipo de Gestión.	Revisión y actualización de los descriptores de cargos del Director y Equipo de Gestión del Colegio. Esta tarea se realizará de forma co-constructiva.	Sostenedor.
		Evaluación directa del sostenedor sobre las necesidades de la comunidad educativa, por medio de coloquios.	4 coloquios anuales.  100 % de participación de los convocados (El Q de participantes por estamento se definirán en los programas de los coloquios)	Generación de 4 coloquios anuales, donde se aborden temas de mediano y largo plazo, asociados a las necesidades del Colegio Pucón. Participará el Sostenedor (Directorio),	Sostenedor.

				Director, Equipo de Gestión, docentes, representantes de los estudiantes y de los padres, madres y/o apoderados.	
	Liderazgo del Director	Proveer al Director de las herramientas que le permita ser un líder transformacional, en razón de las expectativas del nuevo PEI y la educación del siglo XXI.	100 % financiamiento para que el Director participe en un programa de postgrado asociado a Liderazgo educativo transformacion al.  Comprobante de Matrícula en el primer año del Plan de estudios.	Gestionar la participación del Director en programas de postgrados referidos a liderazgo educativo transformacion al.	Sostenedor.
	Planificación y Gestión de resultados.	Optimizar el seguimiento de objetivos, indicadores, metas, acciones, pptos, medios de	100 % de Sistema de Gestión con cuadro de mando creado.	Crear un Sistema de Gestión Integrado, que permita ordenar en un	

		verificación, etc, asociados al Plan Estratégico Institucional.	Capacitar al 100 % de los usuarios.	cuadro de mando las variables que tributan al Plan Estratégico Institucional, y realizar seguimiento online en tiempo real.	
--	--	---	-------------------------------------	---	--

### 7.3. Dimensión Convivencia Escolar.

DIMENSIÓN	OBJETIVOS	METAS
Convivencia Escolar.	<p>Comprometer a todos los actores de la comunidad educativa en los desafíos y oportunidades que nacen en torno a la convivencia escolar.</p> <p>Comprender la dimensión formativa y pedagógica de la convivencia escolar, en concordancia con las políticas y lineamientos del MINEDUC.</p> <p>Promover la democracia, educación cívica y participación de la comunidad escolar, relevando los procesos, con la vinculación de un organismo oficial como el SERVEL.</p>	<p>3 Talleres para las familias, con 80 % de participación.</p> <p>3 charlas para docentes y estudiantes, con 70 % de participación.</p> <p>2 proceso eleccionarios supervisados por el SERVEL, con 80 % de participación para centro general de estudiantes y 70 % para centro general de madres, padres y/o apoderados.</p> <p>Base de datos de egresados 100 % actualizada.</p> <p>4 conversatorios, cada uno con la exposición de 2 egresados</p>

	Vincular a los egresados en las actividades del Colegio, actualizando su base de datos, e invitando a compartir con los estudiantes sus experiencias de vida.	destacados, con 80 % de participación de estudiantes de enseñanza media y 60 % de enseñanza básica.
--	---	---

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	META	ACCIÓN	RESPONSABLE
<b>Convivencia Escolar.</b>	Formación.	Comprometer a las familias del Colegio en los desafíos y oportunidades de la convivencia escolar.	3 Talleres para familias. 80 % de participación de padres, madres y/o apoderados.	Generar 3 talleres que permita a las familias comprender los desafíos y oportunidades de la convivencia escolar, usando metodologías activas. En cada taller participará un tercio de los apoderados, agrupados de acuerdo a los ciclos de sus hijos o pupilos.	Encargado de Convivencia Escolar.
	Convivencia	Comprender que la convivencia es un proceso	Realización de 3 charlas para docentes y estudiantes.	Realizar 3 charlas con expertos en convivencia	Encargado de convivencia escolar.

		<p>formativo y pedagógico, de acuerdo a las nuevas definiciones establecidas por el MINEDUC</p>	<p>Participación del 70 % de docentes y estudiantes convocados.</p>	<p>escolar, donde se internalice la convivencia como un proceso formativo y pedagógico. El público objetivo de cada charla considerará docentes y estudiantes por agrupación de ciclos de enseñanza.</p>	
	<p>Participación y vida democrática.</p>	<p>Promover la participación, educación cívica y vida democrática, dentro de los miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>2 procesos eleccionarios, coordinados y supervisados por el SERVEL.  80 % de participación de alumnos en la elección del centro de estudiantes.  70 % de participación de apoderados en la elección</p>	<p>Gestionar con SERVEL la realización y supervisión de elección de centros generales de estudiantes y padres, madres y/o apoderados. Cada elección se realizará por separado, una para centro general de estudiantes y otra para el</p>	<p>Encargado de convivencia escolar.</p>

			de su centro de representación general.	centro general de padres, madres y/o apoderados, en las cuales deben participar por separado los estamentos de pares, es decir estudiantes y apoderados.	
	Elaborar y mantener una base de datos actualizadas de los egresados del establecimiento educacional.	Base de datos de egresados 100 % actualizada.	Diseñar y disponer de una base de datos actualizada de los egresados del Colegio Pucón desde el año 2011 a la fecha. Debe considerar información asociada a las dimensiones geográficas, demográficas, profesionales y laborales.	Director.	
	Nutrir la formación de los estudiantes	4 conversatorios, cada uno con 2	Generar 4 conversatorios, donde ex	Encargado de convivencia escolar.	

		del Colegio Pucón, con las experiencias de ex alumnos destacados en el plano profesional y/o laboral.	<p>relatores destacados egresados del Colegio.</p> <p>80 % de participación de estudiantes de enseñanza media.</p> <p>60 % de participación de estudiantes de enseñanza básica.</p>	<p>estudiantes destacados se reúnan con estudiantes del Colegio, y comenten su pasar por el establecimiento educacional, los aprendizajes logrados y la relevancia de los mismos para el desarrollo de sus vidas.</p> <p>Los egresados invitados y el público objetivo de estudiantes, serán definidos de acuerdo a los ciclos de cursos.</p>	
--	--	---	---	---	--

#### 7.4. Dimensión Gestión de recursos.

DIMENSIÓN	OBJETIVOS	METAS
Gestión de recursos	Mejorar el proceso de evaluación de desempeños de los docentes, por medio de instrumentos	100 % de docentes evaluados con nuevo formato.

	<p>inclusivos que permitan ponderar su autoevaluación.</p> <p>Perfeccionar al equipo académico en áreas afines a sus desempeños.</p> <p>Vincular al Colegio Pucón con el medio académico y productivo, público y privado, a escala local, regional y nacional.</p> <p>Actualizar y hacer seguimiento en línea de los recursos educativos del Colegio.</p>	<p>3 talleres con certificación SENCE y participación de 80 % del equipo académico.</p> <p>Instalación de Departamento de Vinculación con el Medio, con profesional responsable de jornada completa.</p> <p>2 convenios con instituciones preuniversitarias, 2 con educación superior, 2 con instituciones del sector público y 2 con sector privado.</p> <p>Instalación de Sistema de Estándares Académicos, con cumplimiento de 70 % de estándares al primer año.</p>
--	---	---

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	META	ACCIÓN	RESPONSABLE
<b>Gestión de recursos</b>	Gestión del personal.	Mejorar el proceso de evaluación de desempeño de los docentes, incluyendo y ponderando su autoevaluación	100 % de los docentes evaluados con nuevo sistema que incluya la autoevaluación.	Establecer un sistema de evaluación de desempeño de los docentes que se ajuste a sus descriptores de cargos, donde se incluya la evaluación de	Director(a).

				<p>la jefatura y la autoevaluación del docente.</p> <p>Esta evaluación será en dos etapas, al final del primer semestre y al término de año, en ambas se definirán fortalezas, oportunidades de mejoras y planes de acción.</p>	
		<p>Perfeccionar el equipo académico en área afines a sus desempeños</p>	<p>3 Talleres con certificación SENCE.</p> <p>80 % de participación del equipo académico del Colegio.</p>	<p>Establecer 3 taller anuales de capacitación, para aportar en la formación del equipo académico.</p> <p>La temática a abordar en cada uno de ellos se establecerá de acuerdo a un diagnóstico y encuesta, en pro de generar</p>	<p>Director(a).</p>

				co- construcción en los procesos. Cada taller será certificado con código SENCE y servirá para el currículum de los participantes.	
	Gestión de los recursos financieros.	Vincular al Colegio Pucón con instituciones académicas y productivas, públicas y privadas, a escala local, regional y nacional.	Instalación de Departamento de Vinculación con el Medio.  Contratación de 1 profesional responsable con jornada completa.  2 convenios formales con preuniversitarios.  2 convenios formales con instituciones de educación superior.	Crear un departamento de Vinculación con el Medio, liderada por un profesional con perfil afín. Esta unidad tendrá como tarea principal vincular al Colegio con instituciones académicas y productivas, del área pública y privada, a escala local, regional y nacional.	Sostenedor.

			<p>2 convenios formales con instituciones del área productiva privada.</p> <p>2 convenios formales con instituciones del sector público.</p>	<p>Además, generará convenios formales con instituciones que tributen a la formación académica de sus educandos, como así también. en la construcción de proyectos orientados a mejorar los indicadores de gestión.</p>	
	Gestión de los recursos educativos.	<p>Actualizar, y hacer seguimiento en tiempo real, de los recursos educativos del Colegio.</p>	<p>Creación de sistema de estándares académicos.</p> <p>Cumplimiento de 70 % de los estándares al primer año.</p>	<p>Crear un sistema de estándares académicos, donde se comparen los estándares que se deben cumplir, con los recursos que cuenta el Colegio.</p> <p>Este sistema permitirá mantener una actualización</p>	Director(a).

				en tiempo real de material didáctico, insumos, inversiones, etc., optimizando su seguimiento y cumplimiento.	
--	--	--	--	--	--

## 8. Bibliografía.

Alfaro, I. (2001). *El tratamiento de los errores en el diagnóstico en educación*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 20, n.º 1. Extraído de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/11127/007200230229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alfaro, I. (2004). *Diagnóstico en educación y transiciones*. REOP. Vol. 15. N° 1. Primer semestre. Extraído de: <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11621/11080>

Alhama, R. (2008). *Capital Humano. Autorrealización y reconocimiento social*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación*. Publicado en: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península, Barcelona.

Arriagada, M. (2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Atenas, vol. 3, núm. 31. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba.

- Aspeé, J. (2017). *Gestión de recursos en los sistemas educacionales de Cuba y Chile*. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 16, núm. 30. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Rescatado de: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243150283008/html/>
- Ausubel, D. (1982). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Balduzzi, E. (2021). *Por una escuela vivida como comunidad educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca. Revista Interuniversitaria, 33.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*. VOL. 9, Nº 2, pp. 9-33. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Rescatado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A. (1994). *La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna*. Publicado en González, M. y Escudero, J. (1994): Profesores y escuelas: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente? Ediciones Pedagógicas, Madrid.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. Publicado en Medina, A. (1997). El liderazgo en educación. UNED, Madrid.
- Braslavsky, C. (1992). *Descentralización, Autonomía y Calidad de la Educación en América Latina: elemento para la realización de cuatro estudios compatibles*. UNESCO, Buenos Aires.
- Buisán, C y Marín, M. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. PPU, Barcelona.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Editorial Aique.

Ceballos, E. (2006). *Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar*. RELIEVE, v. 12, n. 1. Recatado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4244/3861>

Coll, C. (1985). *Psicología y currículo*. Editorial Piados.

Condemaín, M., Orostegui, M. y Milicic, N. (2014). *Déficit atencional. Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa*. Ariel, Buenos Aires.

De la Vega, L. (2015). *Hacia un marco analítico y metodológico para la evaluación del mejoramiento educativo en escuelas chilenas*. Scielo. Extraído de: <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n42/art03.pdf>

De León, B. y Sánchez, G. (2010). *La familia. Papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, N°1. ISSN: 0214-9877. pp: 327-334.

DEMRE. (2022). Reporte de *unidad educativa y proceso de Admisión*. Subsecretaría de Educación Superior. Rescatado de: <https://colegios.demre.cl/>

Echeverría, R. (2004). *El Búho de Minerva*. Lom Ediciones S.A.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile. Fundación CAP, Santiago.

Elola, N. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Toranzos, Buenos Aires.

Escudero, J. (1992). *Innovación y desarrollo organizativo de los centros educativos*. Ponencia en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar Cultura escolar y desarrollo organizativo, Sevilla.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Revista de currículum y formación del profesorado nº 6. Rescatado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro, Barcelona.

García, A. (2012). *La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula*. ISSN 0718-5480 Vol. 6, Nº 1, pp. 177-189. Rescatado de: [https://www.researchgate.net/publication/258847477\\_La\\_Educacion\\_personalizada\\_como\\_herramienta\\_imprescindible\\_para\\_atender\\_la\\_Diversidad\\_en\\_el\\_Aula](https://www.researchgate.net/publication/258847477_La_Educacion_personalizada_como_herramienta_imprescindible_para_atender_la_Diversidad_en_el_Aula)

Gobantes, J. (2001). *Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 19, n.º 1, págs. 83-104. Rescatado de: [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45021/4/04\\_RIE%20V19%20N1%202001.PDF](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45021/4/04_RIE%20V19%20N1%202001.PDF)

Guba, E., y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE Publications, INC. Newbury Park, California. Rescatado de: [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=k\\_zxEUst46UC&oi=fnd&pg=PA20&dq=fourth+generation+evaluation+guba+lincoln+pdf&ots=-78vldNGZ&sig=kPeEamXhHwFiF11A-gdeKNtQqvU#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=k_zxEUst46UC&oi=fnd&pg=PA20&dq=fourth+generation+evaluation+guba+lincoln+pdf&ots=-78vldNGZ&sig=kPeEamXhHwFiF11A-gdeKNtQqvU#v=onepage&q&f=false)

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. Revista de Educación, 339. Ontario, Canadá.
- Hopkins, D. (2009). *Hacia una buena escuela: experiencias y lecciones*. Fundación Chile. Fundación CAP, Santiago.
- Hopkins, D (2019). *Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva*. Revista Electrónica de Educação, v. 13, n. 1. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/330191738 Mejora escolar liderazgo y reforma sistemica una retrospectiva School improvement leadership and systemic reform a retrospective](https://www.researchgate.net/publication/330191738_Mejora_escolar_liderazgo_y_reforma_sistemica_una_retrospectiva_School_improvement_leadership_and_systemic_reform_a_retrospective)
- House, E. (1992). *Tendencias en evaluación*. Revista de Educación, 299. Rescatado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5d03d5de-8b11-4c2e-9535-b5d2013daf91/re2990200487-pdf.pdf>
- Iglesias, M. (2006). *Diagnóstico escolar: teoría, ámbitos y técnicas*. Pearson educación S.A. Madrid.
- Koestler, A. (1967). *The Ghost in the Machine*. Arkana. Rescatado de: <https://www.amazon.com/-/es/Arthur-Koestler/dp/1939438349?asin=1939438349&revisionId=&format=4&depth=1>
- Lázaro, A. (1999). *Revisión de las tendencias en la evaluación psicopedagógica*. Contextos educativos, 2, 167-180. Universidad de La Rioja.
- Levin, B. (2009). *Does politics help or hinder education change? Journal of Educational Change*, 10, 69- 72. Rescatado de: [https://www.researchgate.net/publication/237954029 Does politics help or hinder education change](https://www.researchgate.net/publication/237954029_Does_politics_help_or_hinder_education_change)

Mantovani, J. (1983). *La educación y sus tres problemas*. El Ateneo.

Marí Mollá, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Ariel, Barcelona.

Marín, M. y Rodríguez, S. (2001). *Perspectivas del diagnóstico y la orientación*. Revista de Investigación Educativa, 19 (2), 315-362. Rescatado de: [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45034/4/Ponencia\\_03\\_Prospectivas%20del%20diagn%C3%B3stico%20y%20la%20orientaci%C3%B3n.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45034/4/Ponencia_03_Prospectivas%20del%20diagn%C3%B3stico%20y%20la%20orientaci%C3%B3n.pdf)

Martínez, R (1993). *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos*. Oviedo. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Mclaughlin, M. y Pfeifer, R. (1986). Teacher evaluation: learning for improvement and accountability and case studies. School Education Stanford University. Rescatado de: [https://www-academia-edu.translate.goog/58222650/Teacher Evaluation Learning for Improvement and Accountability and Case Studies? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr\\_pto=sc](https://www-academia-edu.translate.goog/58222650/Teacher+Evaluation+Learning+for+Improvement+and+Accountability+and+Case+Studies?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc)

MINEDUC. (2018). *Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educativos Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018*. División de Educación General, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2012). *Guía para el diagnóstico institucional*. División de Educación General, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2019). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativos 2019*. División de Educación General, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2021). *Plan de Mejoramiento Educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares*. Dirección de Educación General, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2019). Política nacional de convivencia escolar, Dirección de Educación General, Ministerio de Educación. Rescatado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4472/convivencia2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo Escolar. Volumen 1: Política y práctica*. ISBN: 978-92-64-07401-9. OCDE. Rescatado de: <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>

Quintana-Torres, Y. (2018). *Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica*. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.5. Rescatado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00259.pdf>

Ruiz, J. y Celorio, G. (2012). *Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, núm. 2. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España.

Sabiron Sierra, F. (1990). *Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía*. Central de Ediciones, Zaragoza.

Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1998). *Características de las escuelas efectivas*. Secretaría de Educación Pública, México.

Sandín, M<sup>a</sup> Paz. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana. Madrid.

Santos Guerra, M. (1993). *Los tres vértices del triángulo: evaluación de centros, perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica*. Revista AULA de Innovación Educativa Número 20, Año II. Rescatado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/12ECPI Guerra 2 Unidad 3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/12ECPI_Guerra_2_Unidad_3.pdf)

Sérieyx, H. (1996). *El big bang de las organizaciones. Cuando la empresa entra en mutación*. Granica, Barcelona.

UNESCO (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia. Rescatado de: [https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd\\_manual\\_metodologico\\_1.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf)

Valenzuela, J., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). *Segregación Escolar en Chile*. UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/273129952\\_Segregacion\\_Escolar\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile)

Vargas, G. (2017). *Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje*. Revista "Cuadernos" Vol. 58. Facultad de Medicina (U.M.S.A.). Rescatado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762017000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762017000100011&script=sci_arttext)

Volante, P., y Nussbaum, M. (2002). *Cuatro principios de acción en gestión educacional*. Revista ingeniería de sistemas volumen XVI, nº 1, Universidad Católica, Santiago.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica/Grijalbo.

Weiler, H. (1992). ¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio? *Revista de Educación*, 299, 57-80. Extraído de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4b23145e-848d-4e16-acb3-49b59cbd16a0/re2990300487-pdf.pdf>

### 8.1. Leyes y documentos legales.

Decreto 27 de 2020. *Establece los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores a que se refiere el artículo 3º, letra a), de la ley n° 20.529, que establece el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización..* Subsecretaría de Educación. Ministerio de Educación. 07 de abril de 2020. Rescatado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1144138&f=2020-04-07>

Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación, Chile. Rescatado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>

Ley 20.529 de 2011. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Ministerio de Educación, Chile. Rescatada de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635&idParte=9173284&idVersion=2021-12-22>

Ley 20.536 de 2011. Sobre violencia escolar. Ministerio de Educación. 17 de septiembre de 2011. Rescatada de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087&idParte=9185220&idVersion=2011-09-17>

Decreto 19 de 2016. Modifica el decreto n° 24, de 2005, del ministerio de educación, que reglamenta consejos escolares. Ministerio de Educación. 29 de marzo de 2016.

Rescatado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1088780&f=2016-03-29&p=>

## **9. Anexos.**

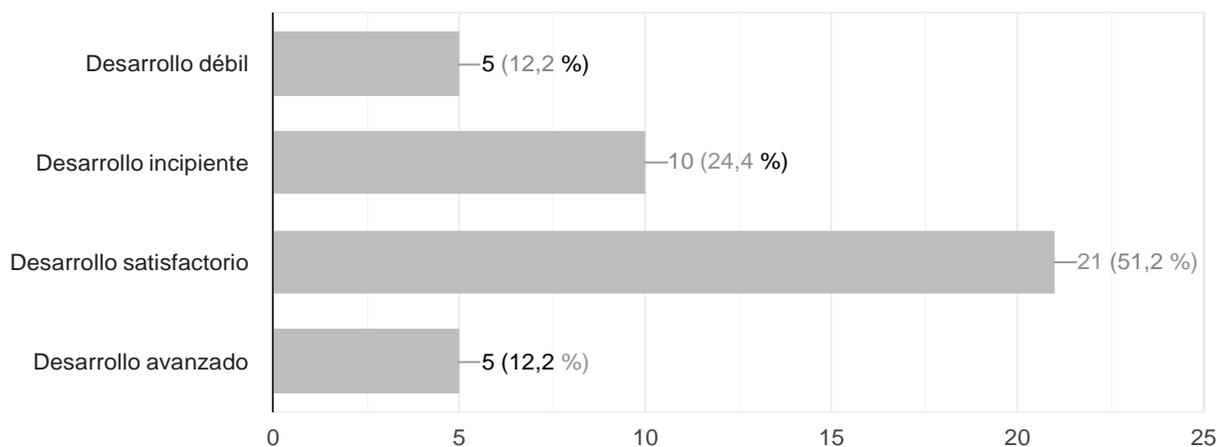
Encuesta aplicada a miembros de la comunidad educativa del Colegio Pucón, donde autoevaluaron cada dimensión y subdimensión de los Estándares Indicativos de Desempeños, conforme al Decreto Supremo de Educación N° 27/2020, del MINEDUC.

Respondieron 41 personas, de los distintos estamentos, entre el 19 y 28 de abril de 2022. A continuación, se presentan los resultados de las respuestas a todos los estándares de forma íntegra.

LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR. ESTÁNDAR 1.1 El sostenedor se responsabiliza por el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, el desempeño y el cumplimiento de la normativa vigente de los establecimientos a su cargo.



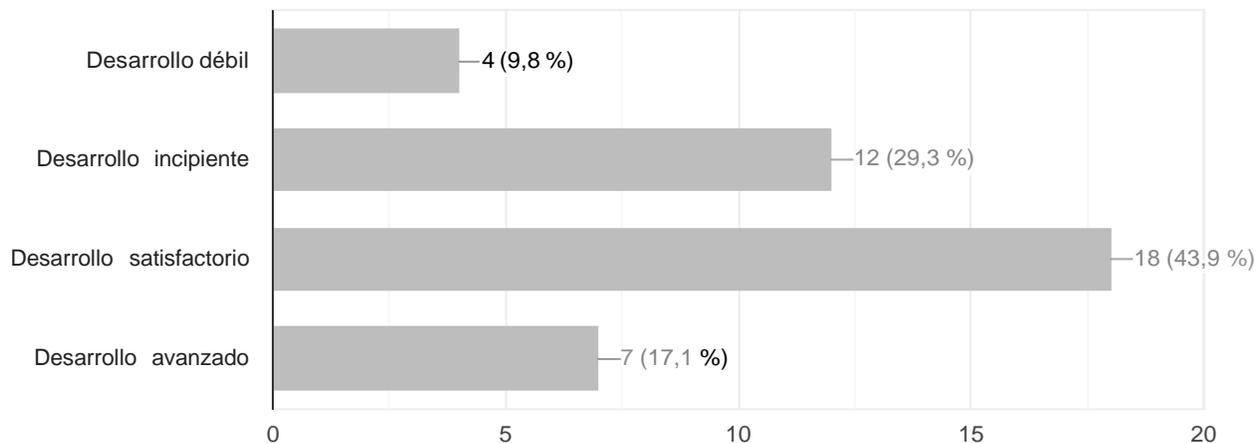
0 de 41 respuestas correctas



### LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR. ESTÁNDAR 1.2: El sostenedor define formalmente las funciones que asumirá centralizadamente y aquellas que delegará a los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, y cumple con sus compromisos



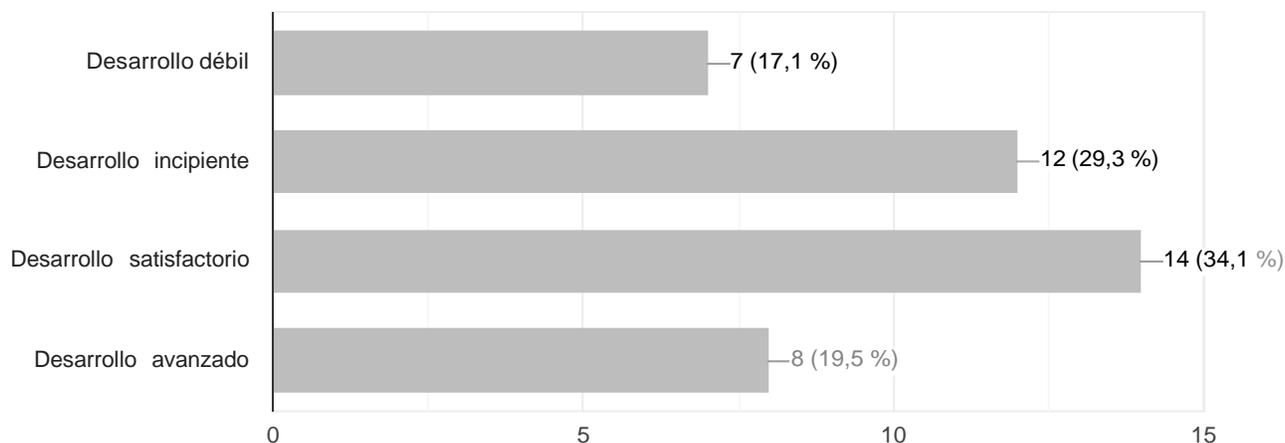
0 de 41 respuestas correctas



### LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR. ESTÁNDAR 1.3: El sostenedor comunica altas expectativas a los directores de los establecimientos a su cargo, les establece metas desafiantes, clarifica sus atribuciones y evalúa su desempeño



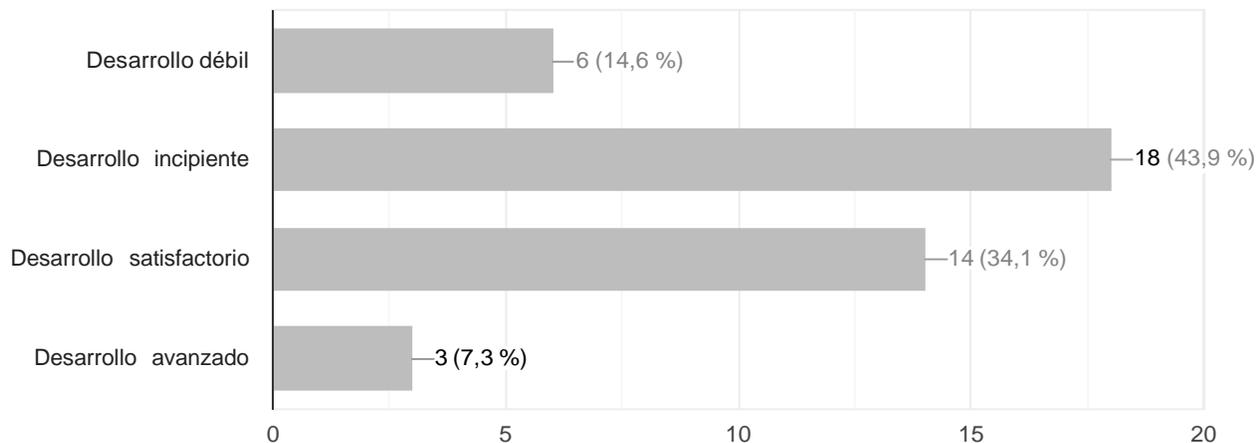
0 de 41 respuestas correctas



### LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR. ESTÁNDAR 1.4: El sostenedor introduce, de manera oportuna, los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento de los establecimientos a su cargo



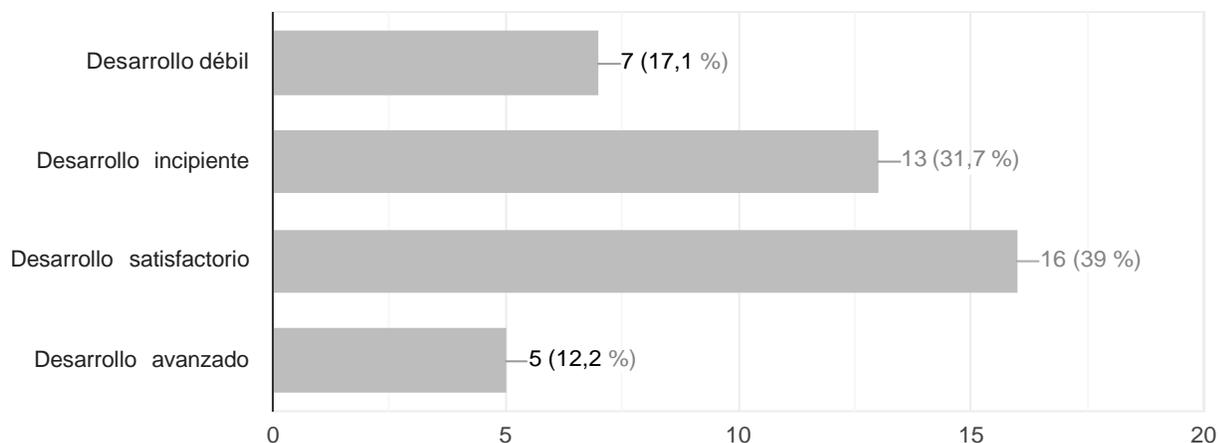
0 de 41 respuestas correctas



### LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR. ESTÁNDAR 1.5: El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con los directores y las comunidades educativas de los establecimientos a su cargo, y con las instituciones del Estado pertinentes



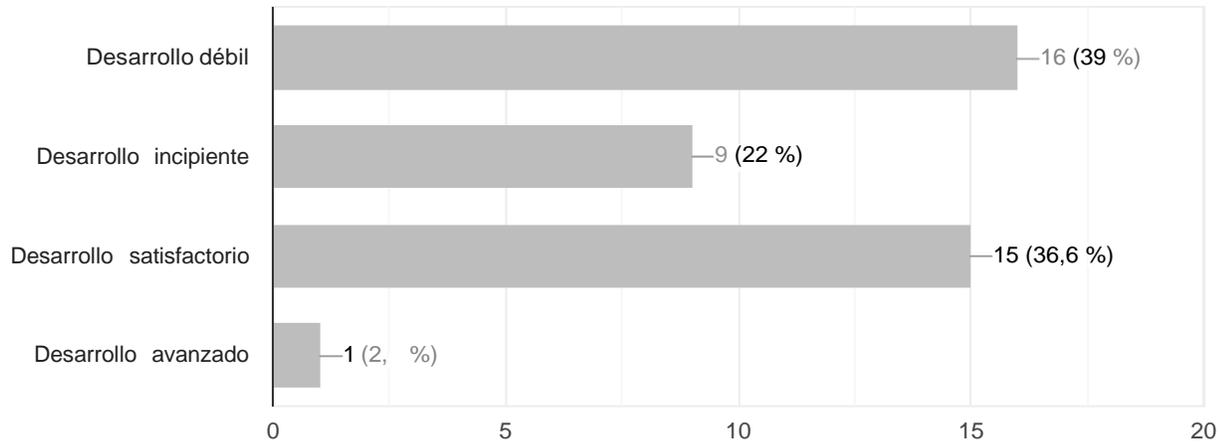
0 de 41 respuestas correctas



## LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR. ESTÁNDAR 1.6: El sostenedor se asegura de que los establecimientos a su cargo funcionen en red, y en el caso de tener solo un centro educativo bajo su responsabilidad, procura establecer alianzas con establecimientos similares



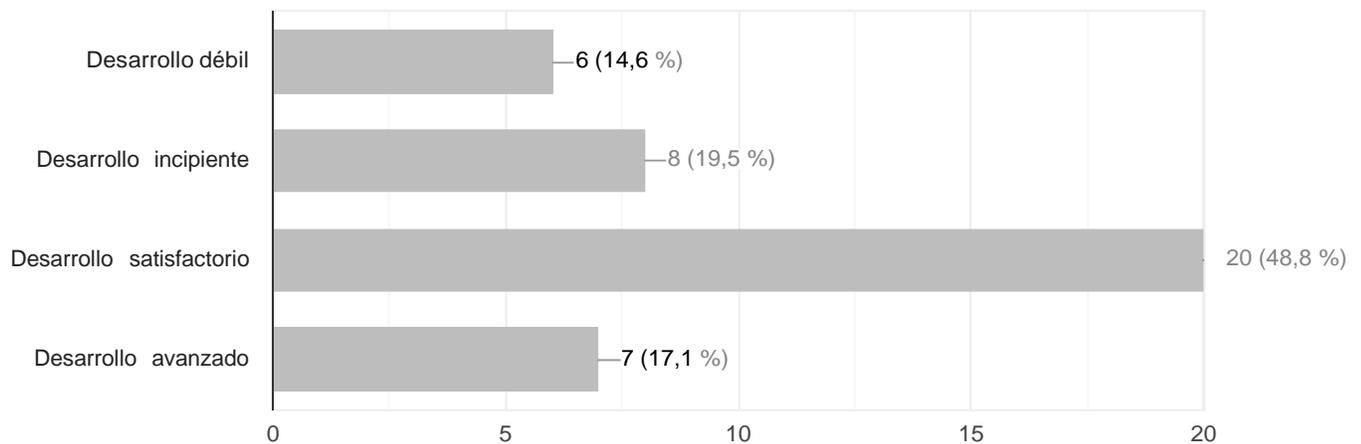
0 de 41 respuestas correctas



## LIDERAZGO DEL DIRECTOR. ESTÁNDAR 2.1: El director centra su gestión en el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento, y se responsabiliza por sus resultados



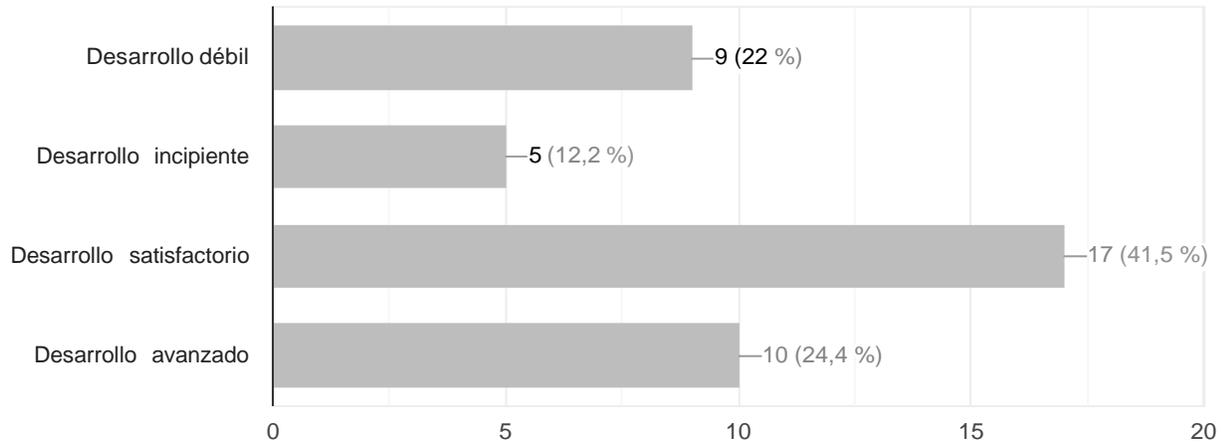
0 de 41 respuestas correctas



## LIDERAZGO DEL DIRECTOR. ESTÁNDAR 2.2: El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.



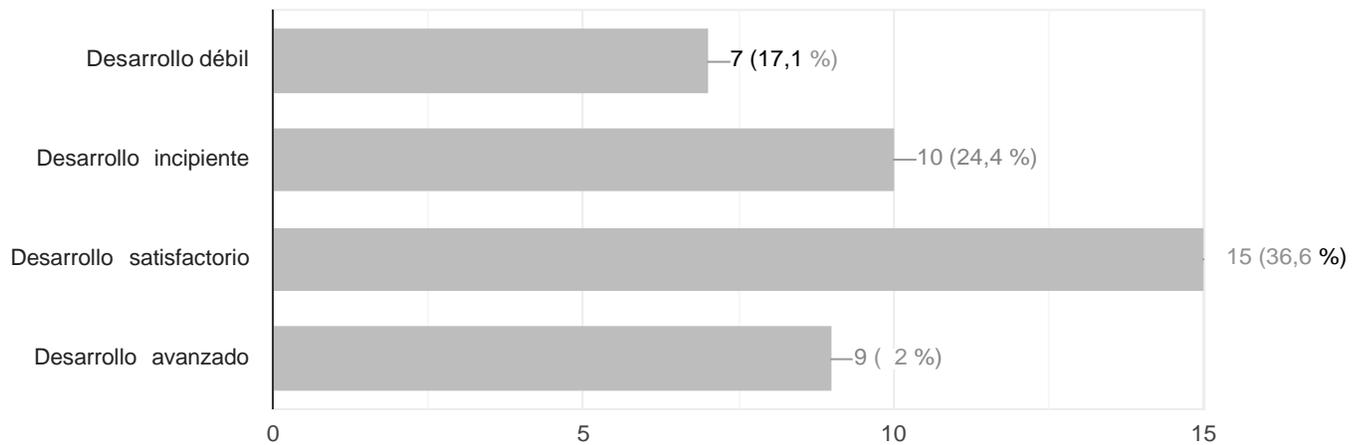
0 de 41 respuestas correctas



## LIDERAZGO DEL DIRECTOR. ESTÁNDAR 2.3: El director instaure una cultura de altas expectativas y moviliza a la comunidad educativa hacia la mejora continua



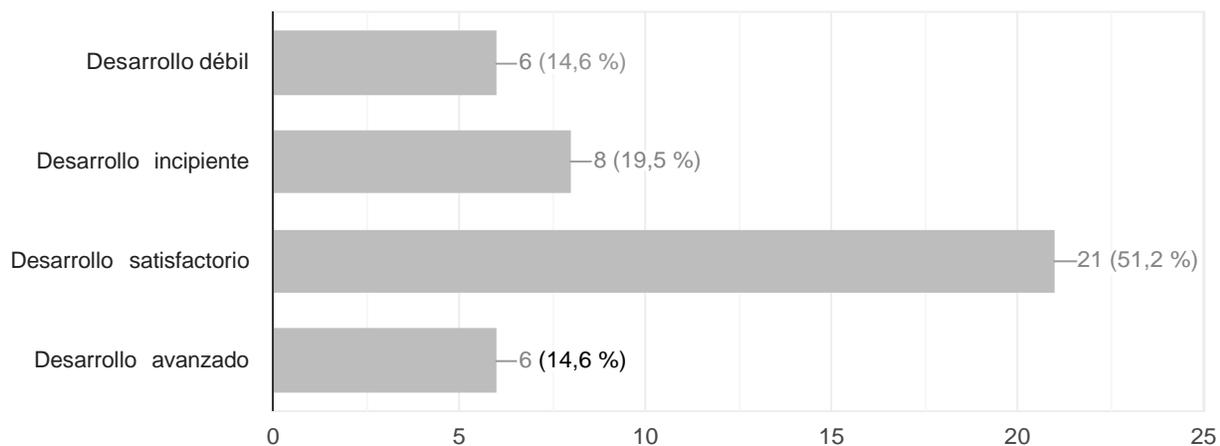
0 de 41 respuestas correctas



## LIDERAZGO DEL DIRECTOR. ESTÁNDAR 2.4: El director instauro en el personal una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa



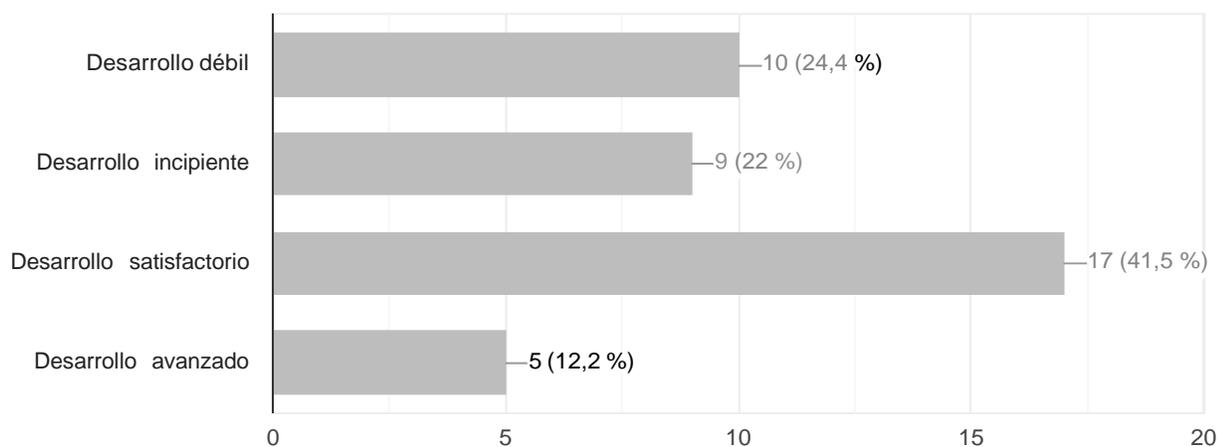
0 de 41 respuestas correctas



## LIDERAZGO DEL DIRECTOR. ESTÁNDAR 2.5: El director instauro un ambiente cultural y académicamente estimulante.



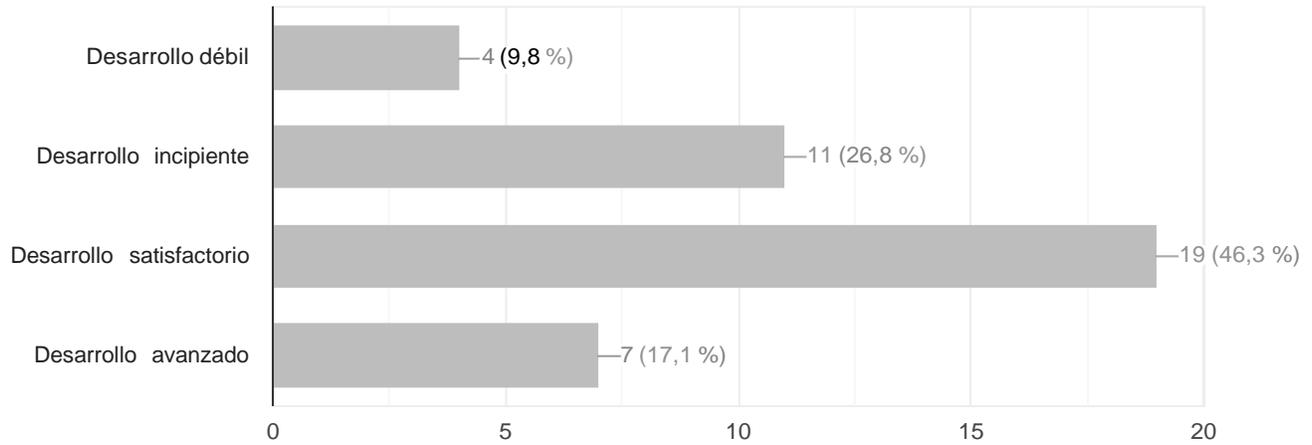
0 de 41 respuestas correctas



## PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE RESULTADOS. ESTÁNDAR 3.1: El director elabora un plan de mejoramiento de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional



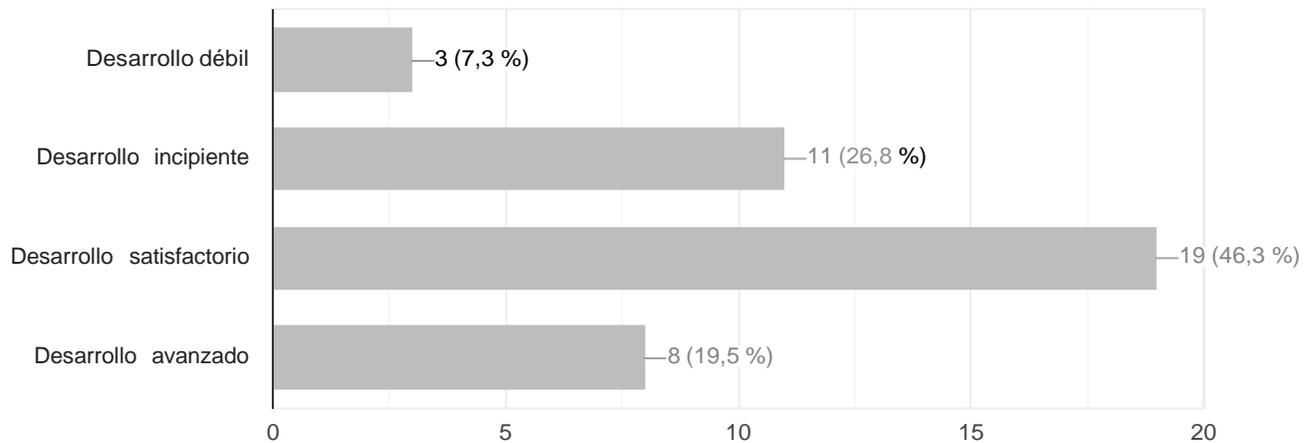
0 de 41 respuestas correctas



## PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE RESULTADOS. ESTÁNDAR 3.2: El director monitorea la implementación del plan de mejoramiento, evalúa el cumplimiento de las metas y realiza adecuaciones cuando corresponde



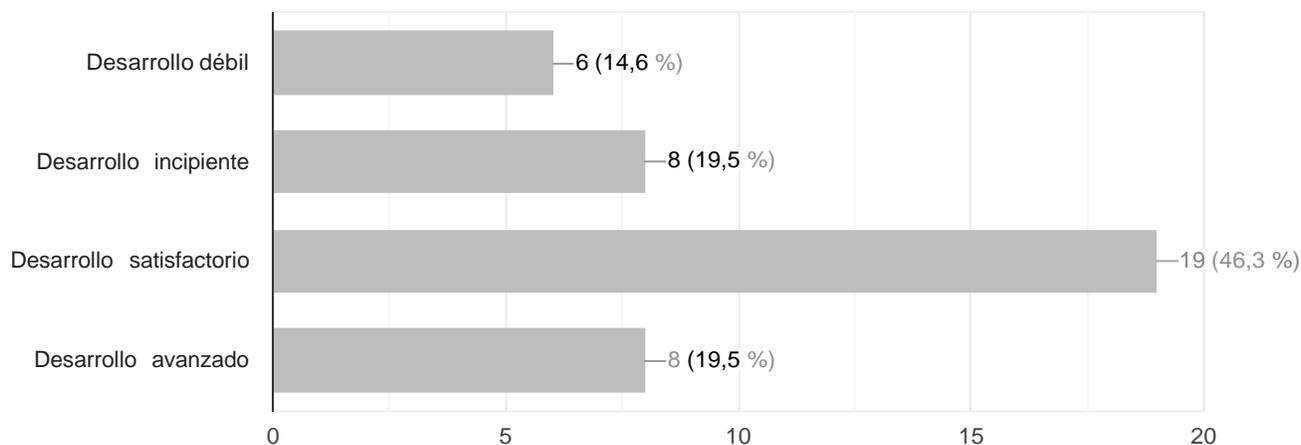
0 de 41 respuestas correctas



**PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE RESULTADOS. ESTÁNDAR 3.3: El director y el equipo directivo sistematizan continuamente los datos relevantes de la gestión escolar y los utilizan para tomar decisiones**



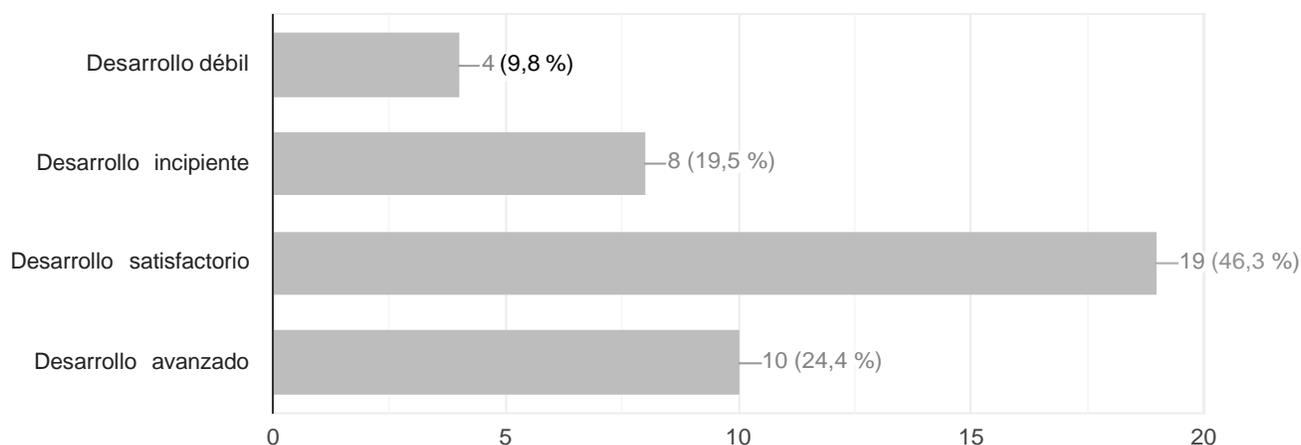
0 de 41 respuestas correctas



**GESTIÓN CURRICULAR. ESTÁNDAR 4.1: El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación efectiva de las Bases Curriculares y los programas de estudio**



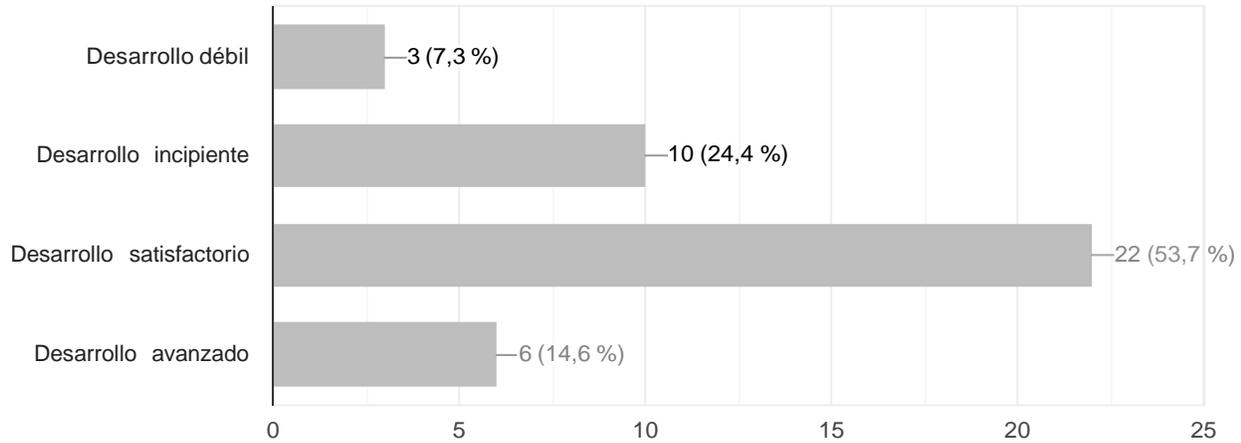
0 de 41 respuestas correctas



## GESTIÓN CURRICULAR. ESTÁNDAR 4.2: El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum



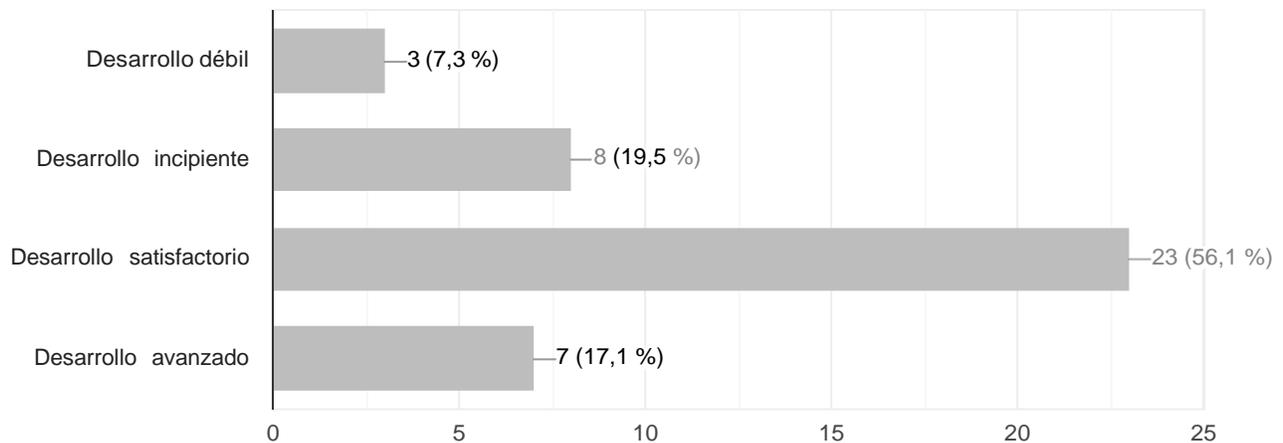
0 de 41 respuestas correctas



## GESTIÓN CURRICULAR. ESTÁNDAR 4.3: El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



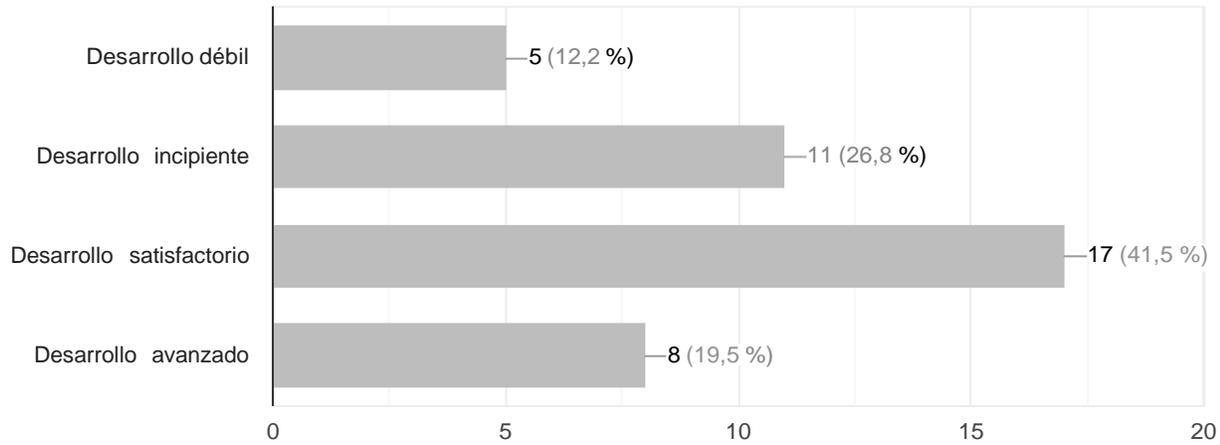
0 de 41 respuestas correctas



## GESTIÓN CURRICULAR. ESTÁNDAR 4.4: El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases.



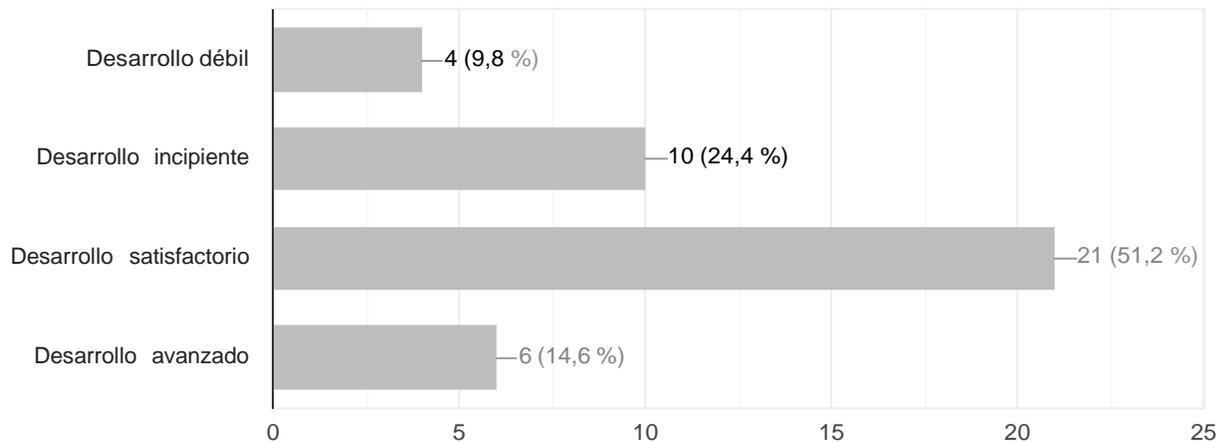
0 de 41 respuestas correctas



## GESTIÓN CURRICULAR. ESTÁNDAR 4.5: El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas.



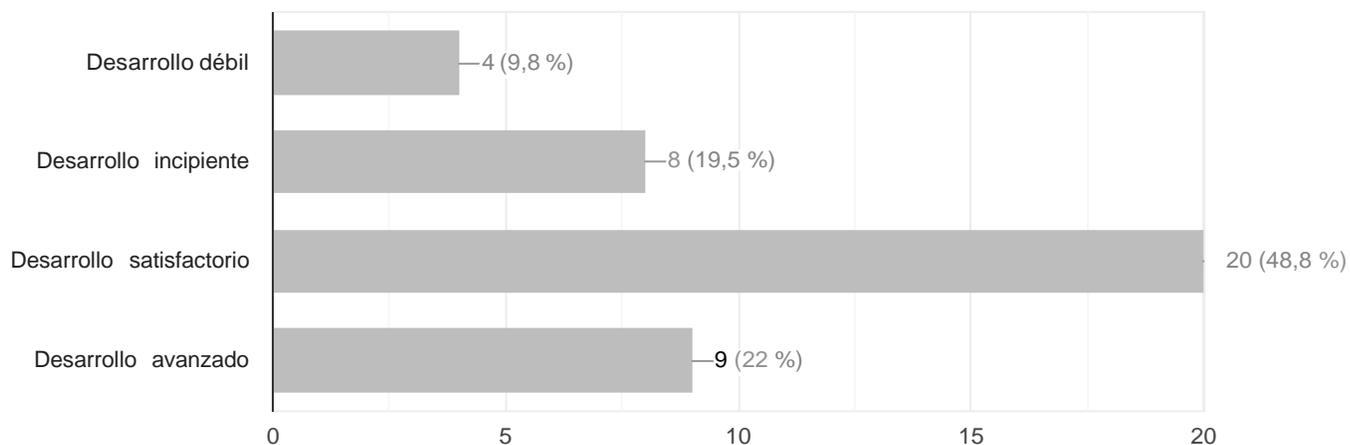
0 de 41 respuestas correctas



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.1: Los docentes centran sus clases en los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares, con un manejo riguroso de las habilidades, contenidos y actitudes a desarrollar.



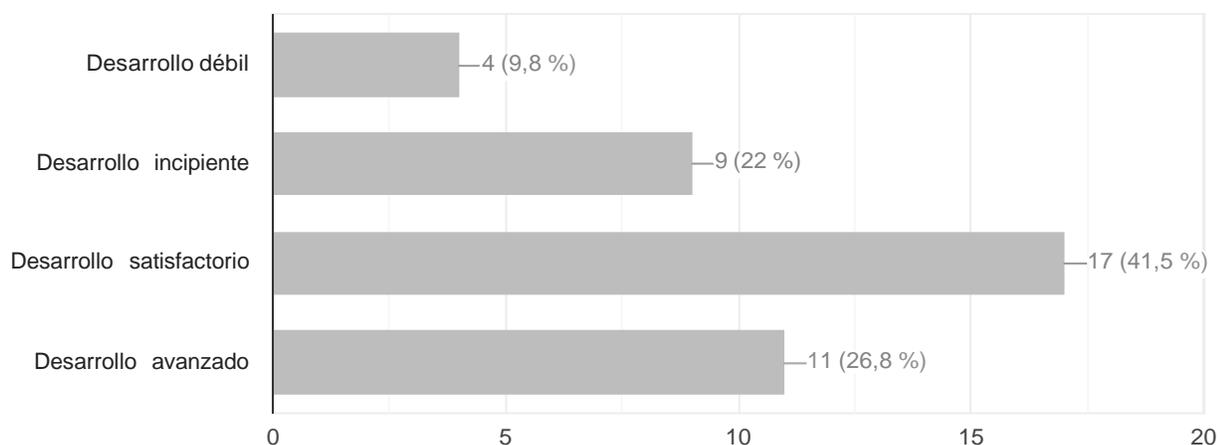
0 de 41 respuestas correctas



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.2: Los docentes usan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje para el logro de los Objetivos de Aprendizaje.



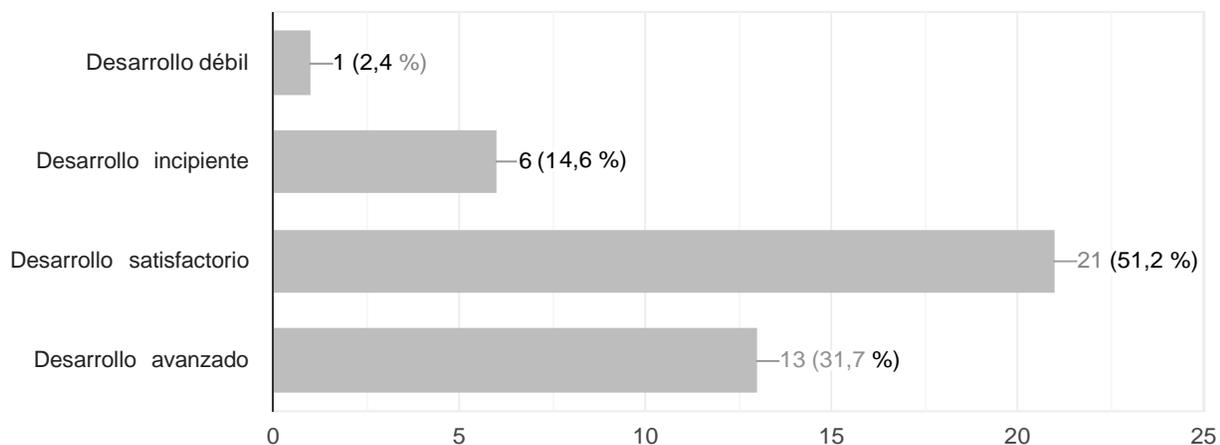
0 de 41 respuestas correctas



### ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.3: Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con todos sus estudiantes y generan motivación por la asignatura.



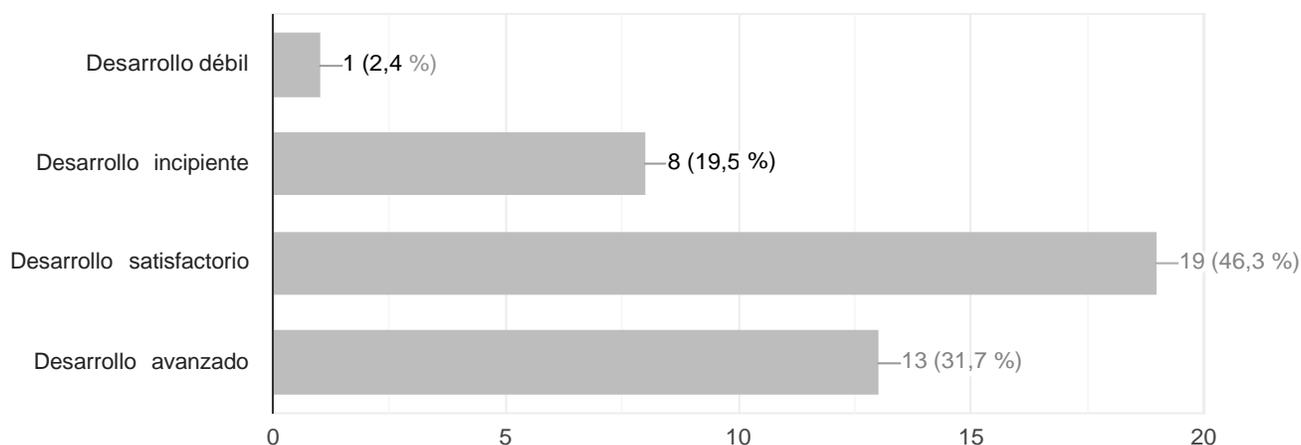
0 de 41 respuestas correctas



### ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.4: Los docentes monitorean el aprendizaje de sus estudiantes y les entregan retroalimentación constante durante las clases.



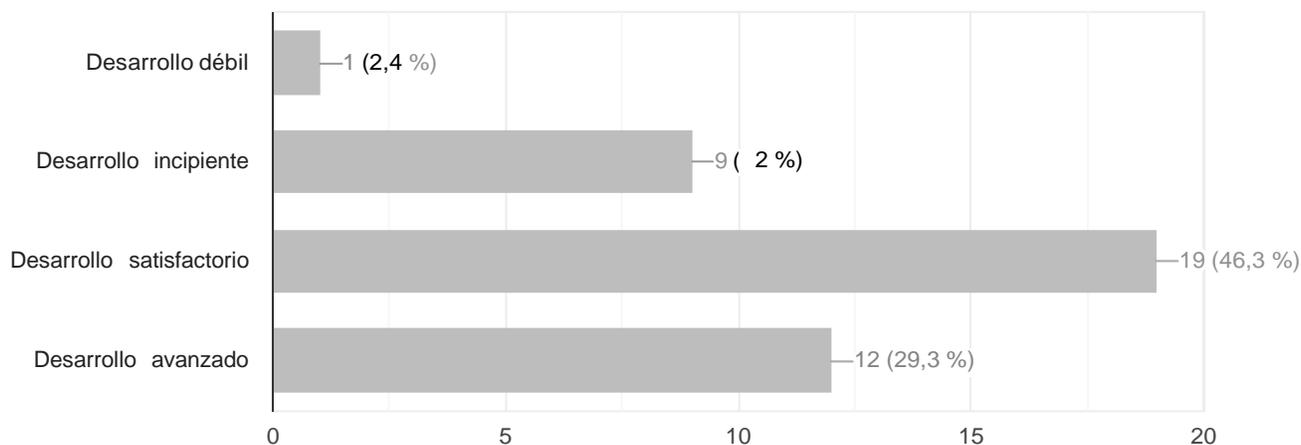
0 de 41 respuestas correctas



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.5: Los docentes se aseguran de que todos sus estudiantes trabajen en clases y promueven el estudio independiente y la responsabilidad.



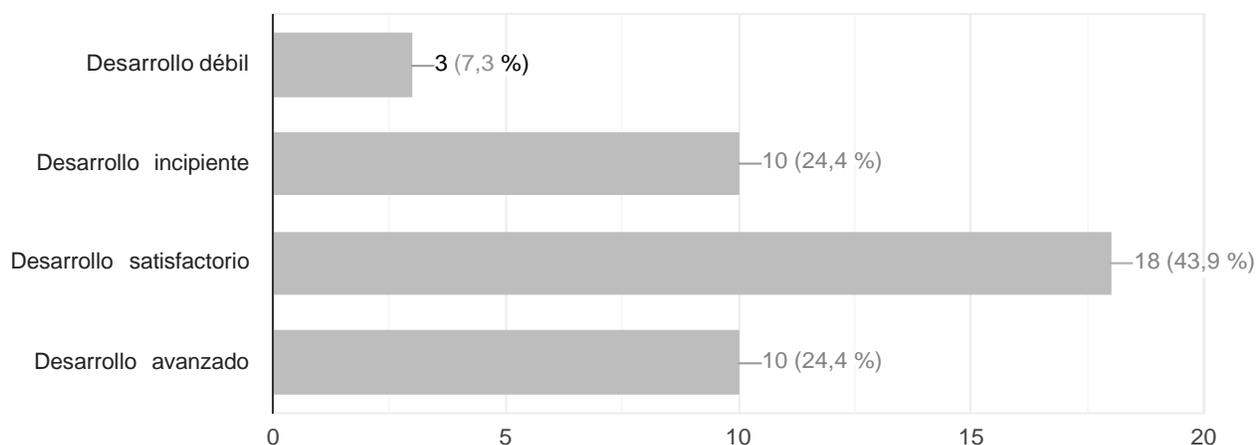
0 de 41 respuestas correctas



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. ESTÁNDAR 5.6: Los docentes hacen uso efectivo del tiempo de clases para que este se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.



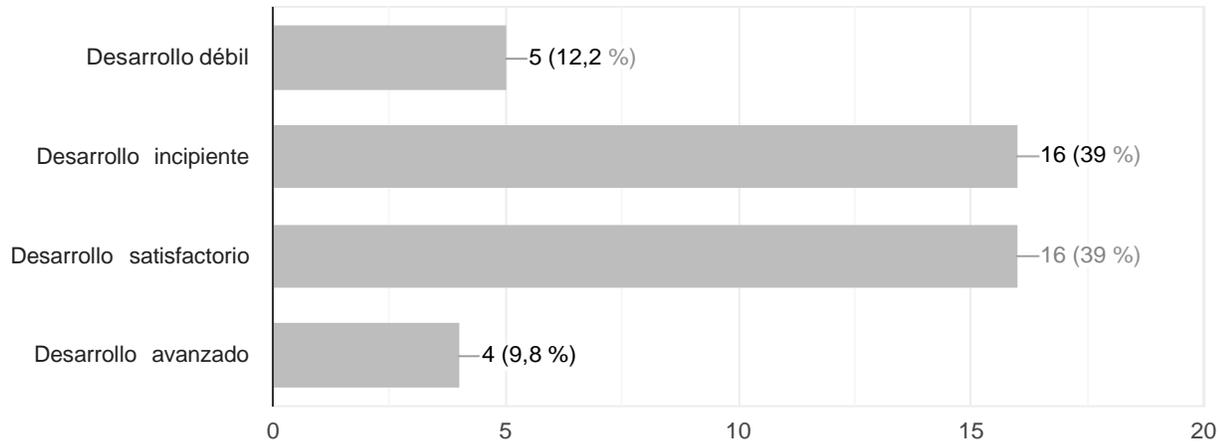
0 de 41 respuestas correctas



APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES. ESTÁNDAR 6.1: El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican tempranamente a los estudiantes que presentan vacíos de aprendizaje o necesidades educativas especiales, y articulan los apoyos necesarios.



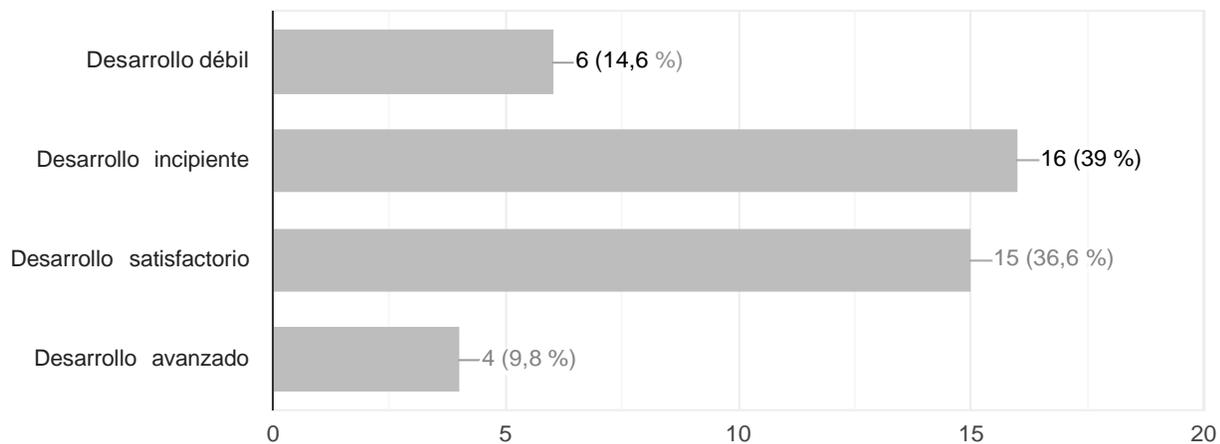
0 de 41 respuestas correctas



APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES. ESTÁNDAR 6.2: El equipo directivo, en conjunto con los docentes, implementan estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas.



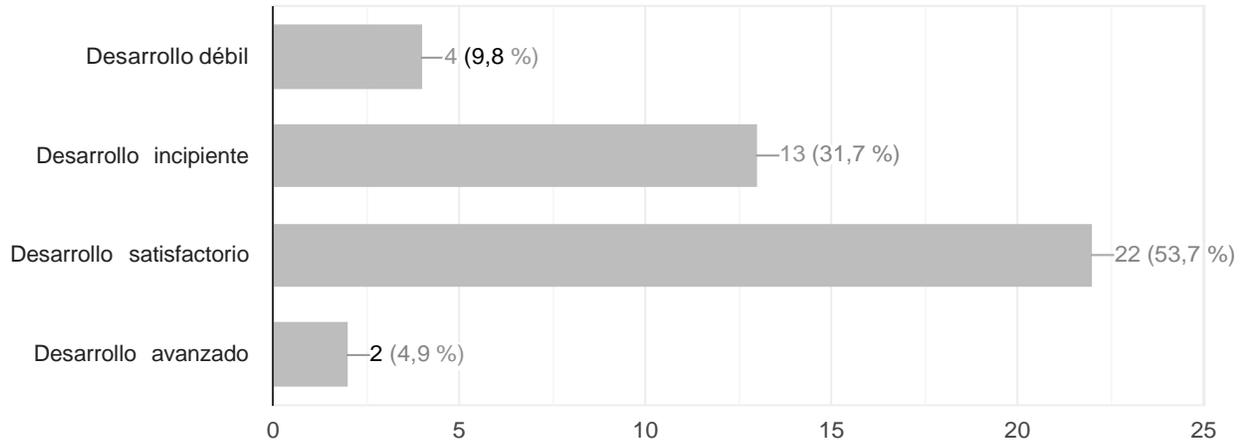
0 de 41 respuestas correctas



APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES. ESTÁNDAR 6.3: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, e implementan medidas efectivas para apoyarlos.



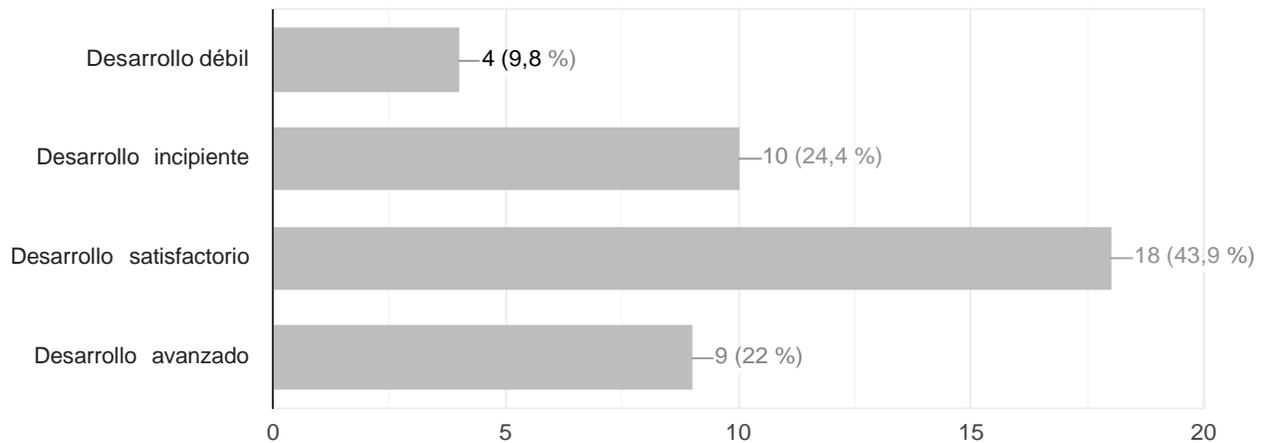
0 de 41 respuestas correctas



APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES. ESTÁNDAR 6.4: El equipo directivo y los docentes implementan estrategias efectivas para evitar la deserción escolar.



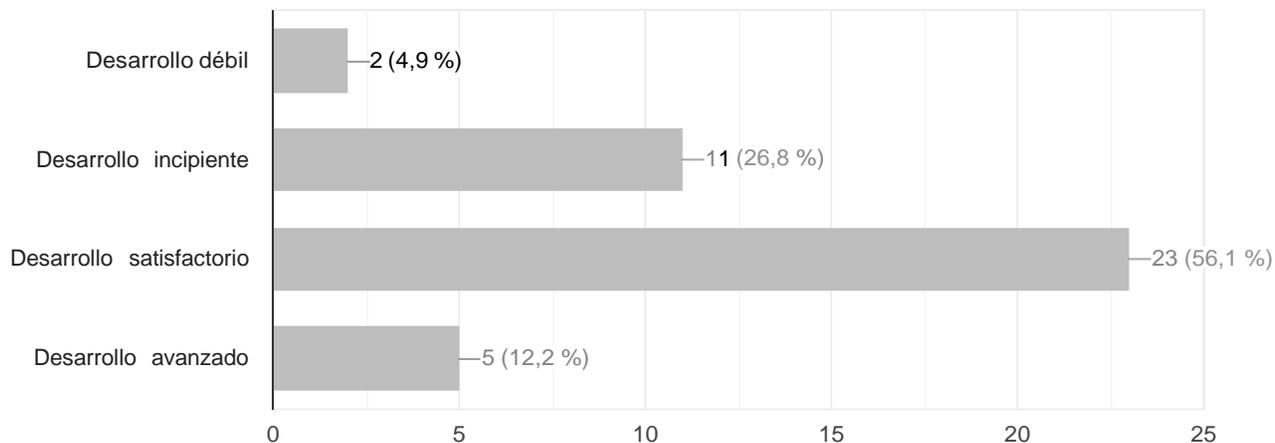
0 de 41 respuestas correctas



**APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES. ESTÁNDAR 6.5:** El equipo directivo y el técnico-pedagógico incorporan un enfoque inclusivo e intercultural para asegurar el desarrollo de los estudiantes de distintas culturas.



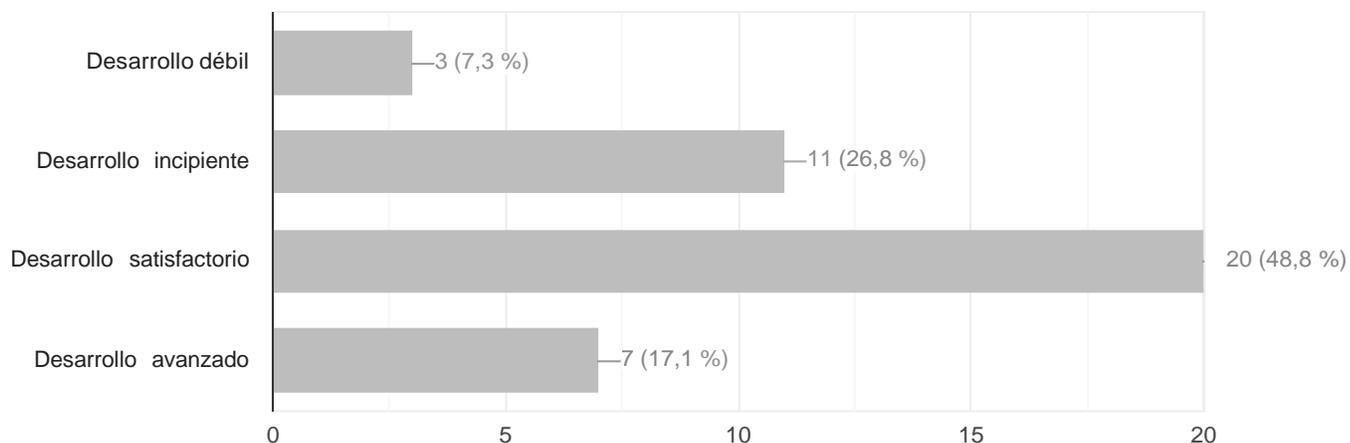
0 de 41 respuestas correctas



**FORMACIÓN. ESTÁNDAR 7.1:** El equipo directivo planifica, implementa y monitorea programas e iniciativas para la formación integral de sus estudiantes de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.

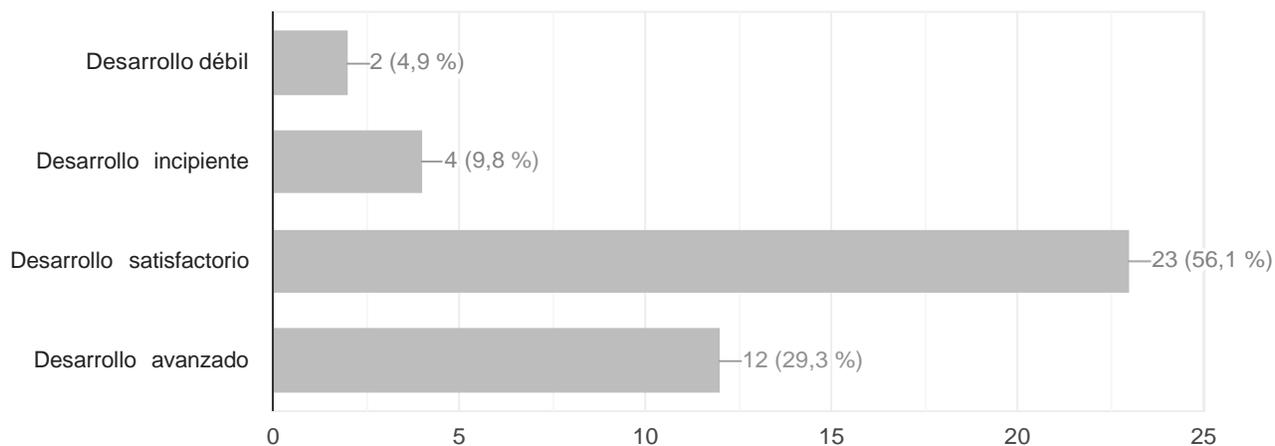


0 de 41 respuestas correctas

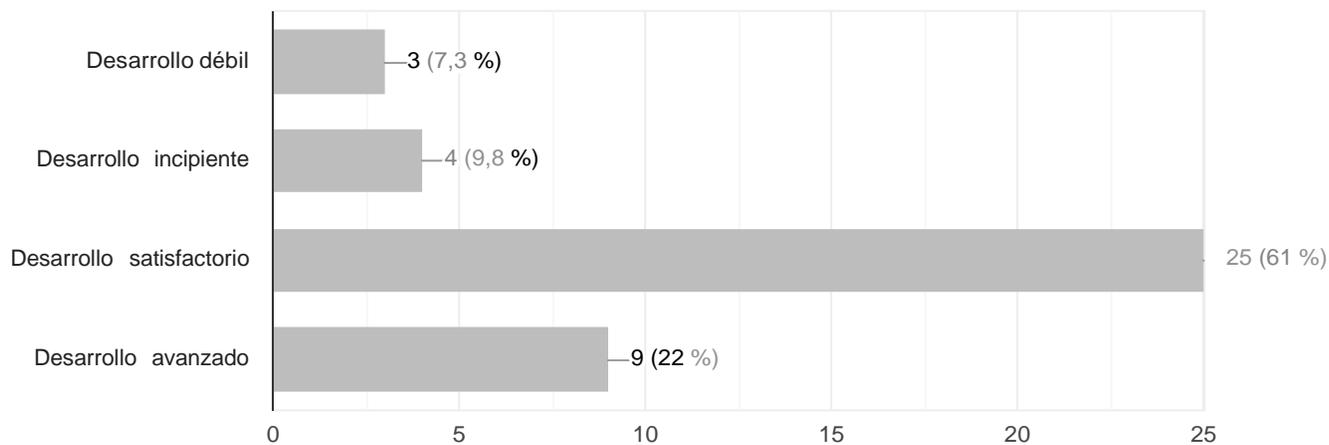


**FORMACIÓN. ESTÁNDAR 7.2: El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso y los orienta formativa y académicamente.**

0 de 41 respuestas correctas

**FORMACIÓN. ESTÁNDAR 7.3: El equipo directivo y los docentes transmiten altas expectativas a los estudiantes, y los orientan y apoyan en la toma de decisiones sobre su futuro.**

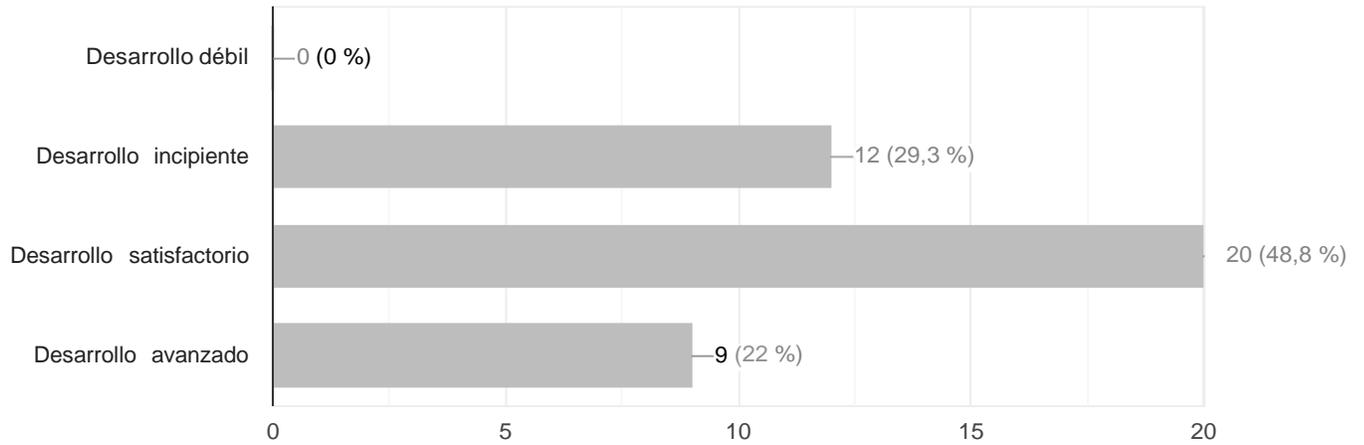
0 de 41 respuestas correctas



### FORMACIÓN. ESTÁNDAR 7.4: El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y conductas de autocuidado entre los estudiantes.



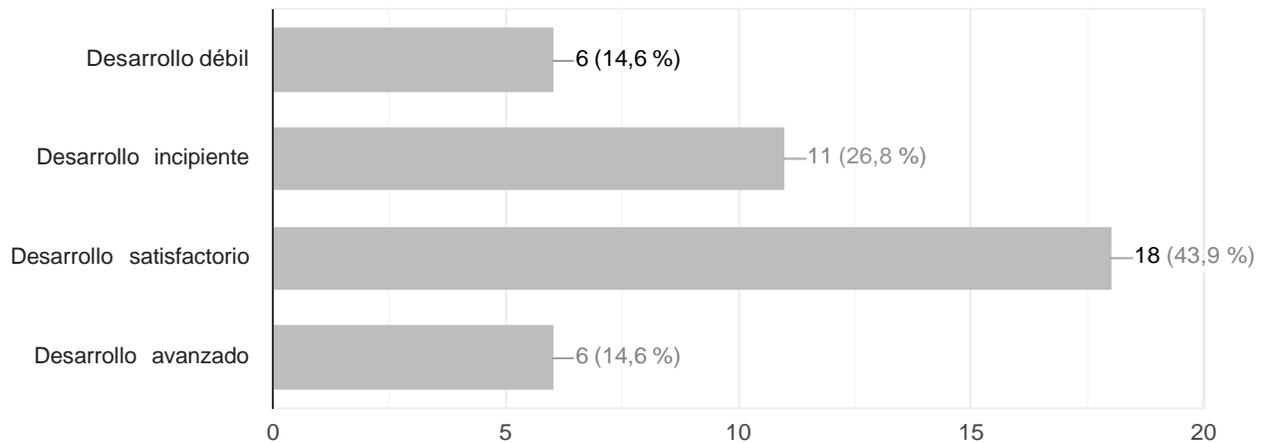
0 de 41 respuestas correctas



### FORMACIÓN. ESTÁNDAR 7.5: El equipo directivo y los profesores jefe promueven de manera activa que las familias y los apoderados se involucren y participen en el proceso educativo de los estudiantes.



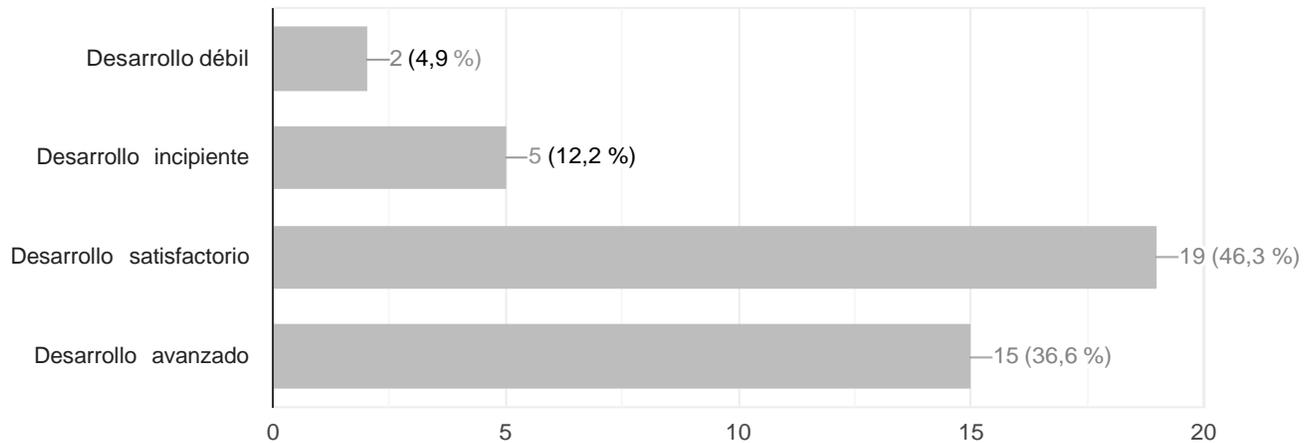
0 de 41 respuestas correctas



**CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.1:** El equipo directivo y los docentes promueven, modelan y aseguran un ambiente de amabilidad y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.



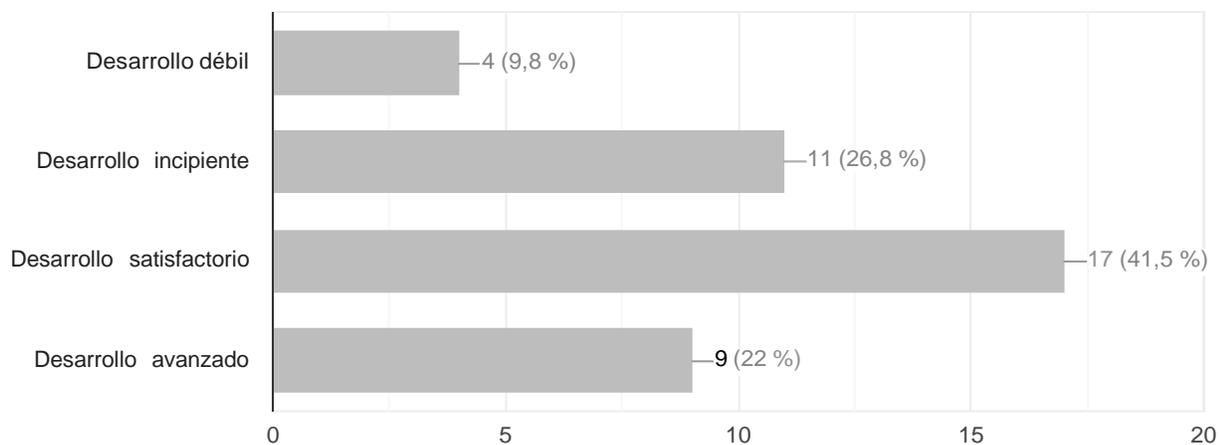
0 de 41 respuestas correctas



**CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.2:** El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad, incluyendo la equidad de género, como parte de la riqueza de los grupos humanos, y previenen cualquier tipo de discriminación.



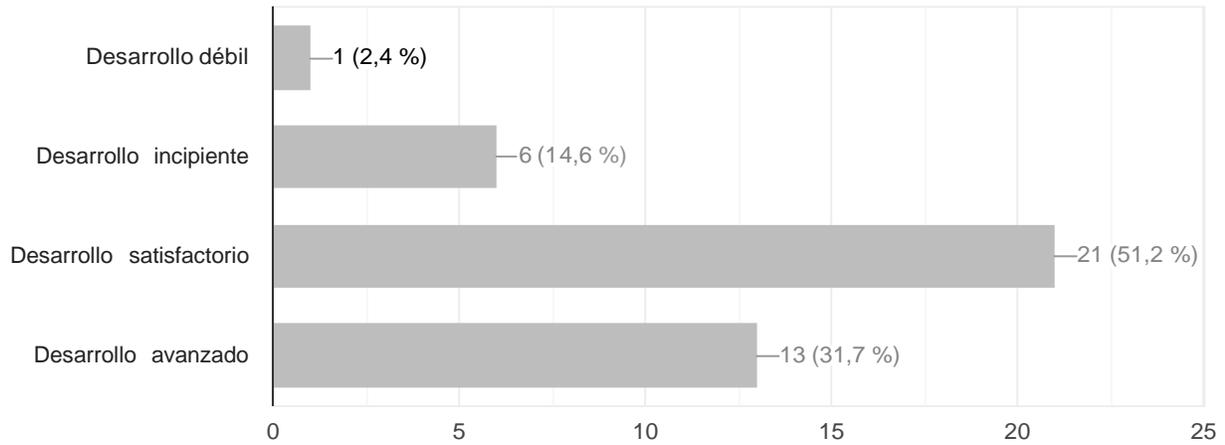
0 de 41 respuestas correctas



### CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.3: El equipo directivo difunde y exige el cumplimiento del Reglamento de Convivencia, que explicita las normas para organizar la vida en común.



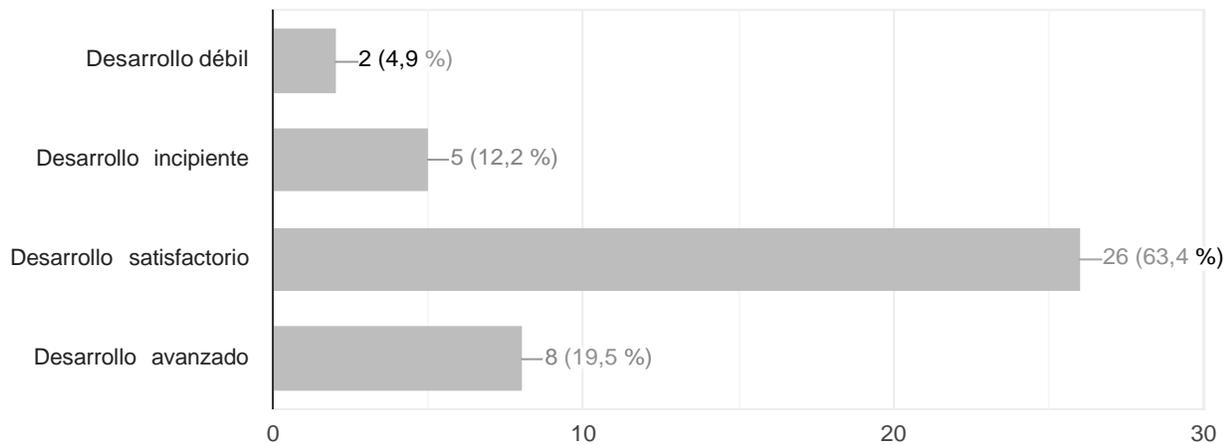
0 de 41 respuestas correctas



### CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.4: El equipo directivo y los docentes acuerdan reglas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.



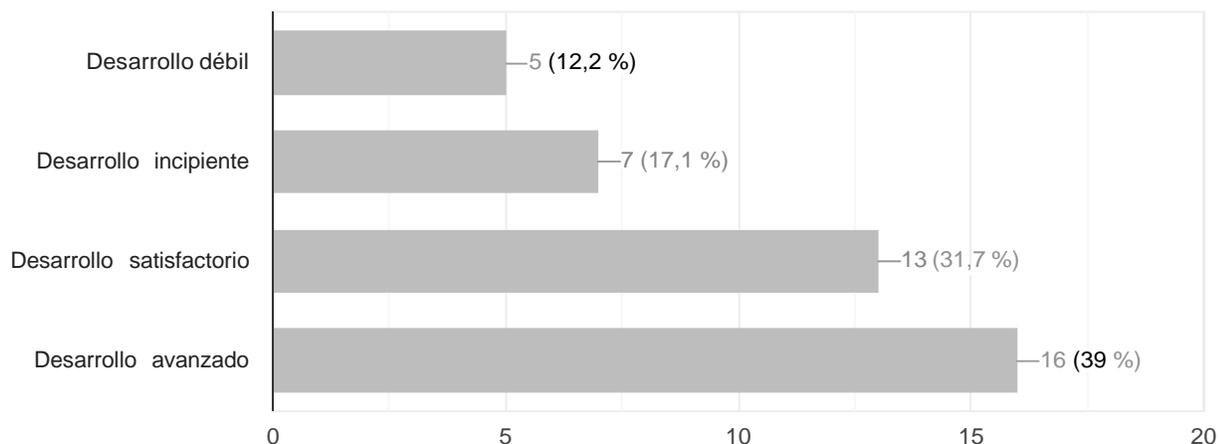
0 de 41 respuestas correctas



### CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.5: El personal del establecimiento resguarda la integridad física y psicológica de todos los estudiantes durante la jornada escolar.



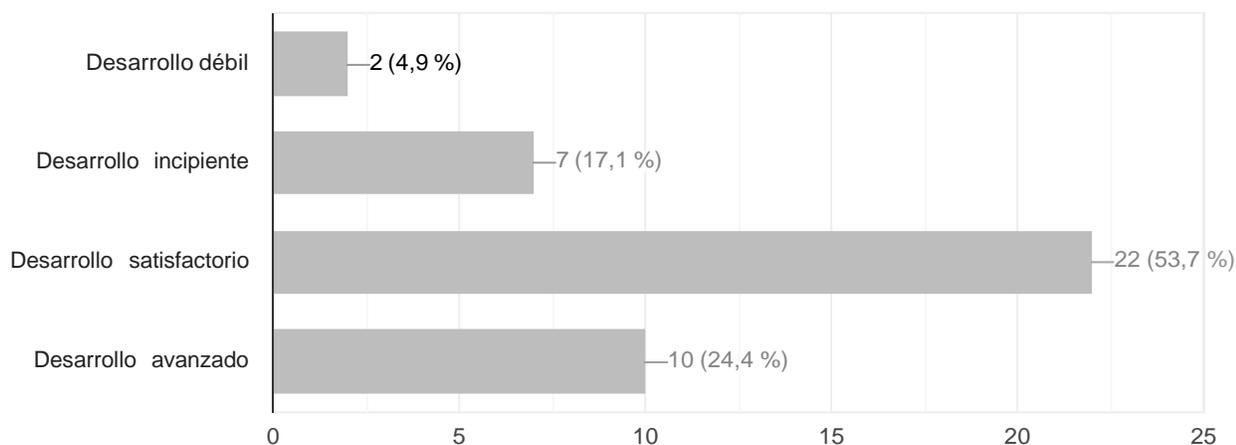
0 de 41 respuestas correctas



### CONVIVENCIA. ESTÁNDAR 8.6: El equipo directivo y los docentes abordan decididamente las conductas que atentan contra la sana convivencia dentro del establecimiento.



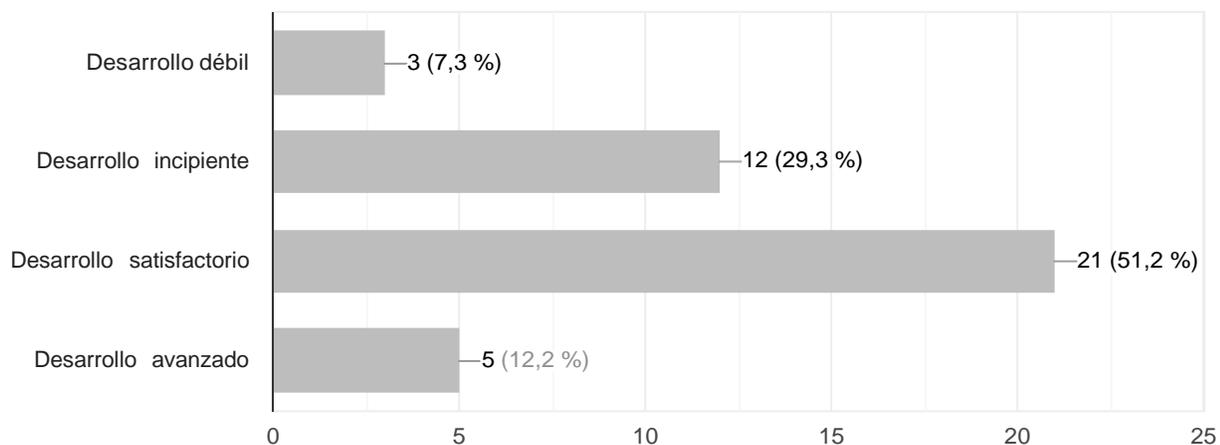
0 de 41 respuestas correctas



## PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA. ESTÁNDAR 9.1: El equipo directivo y los docentes promueven el sentido de pertenencia y participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.



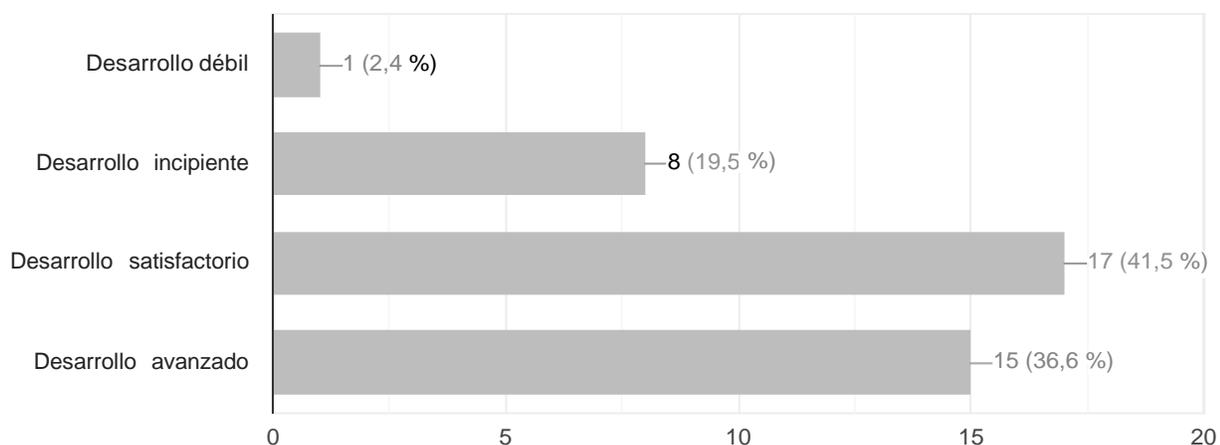
0 de 41 respuestas correctas



## PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA. ESTÁNDAR 9.2: El personal del establecimiento promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con la sociedad y el medio ambiente, y los motivan a realizar aportes concretos.



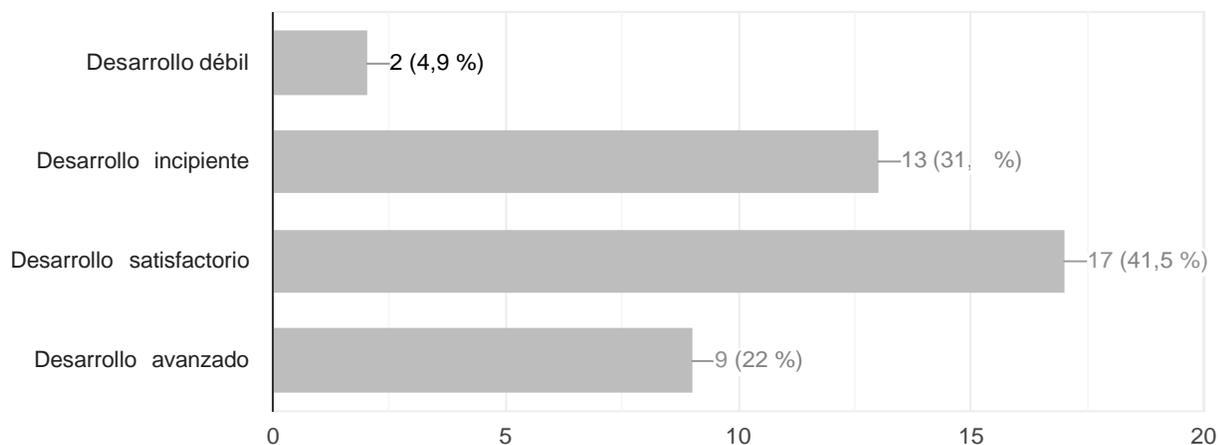
0 de 41 respuestas correctas



**PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA. ESTÁNDAR 9.3: El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas.**



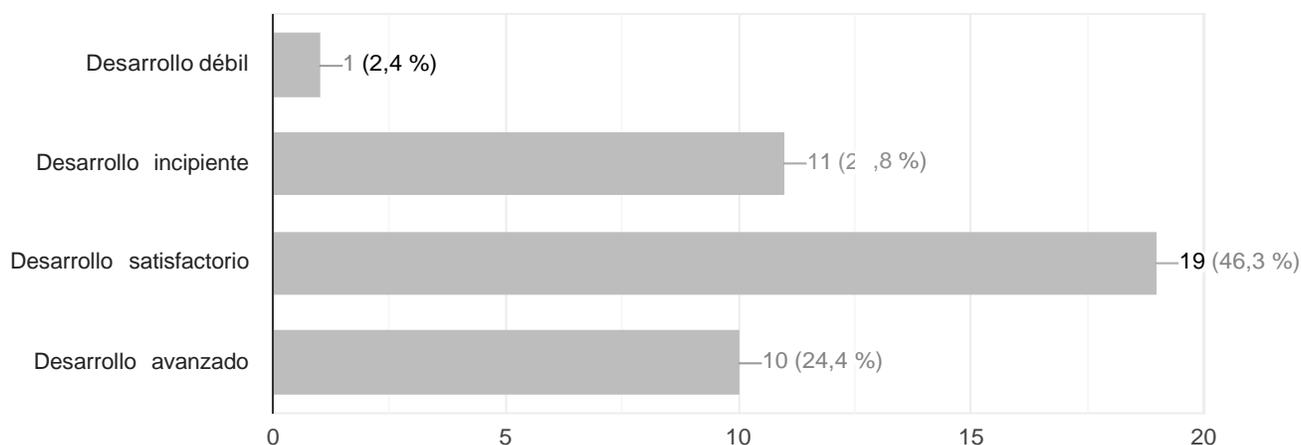
0 de 41 respuestas correctas



**PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA. ESTÁNDAR 9.4: El equipo directivo promueve la formación democrática y ciudadana, y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas de curso.**



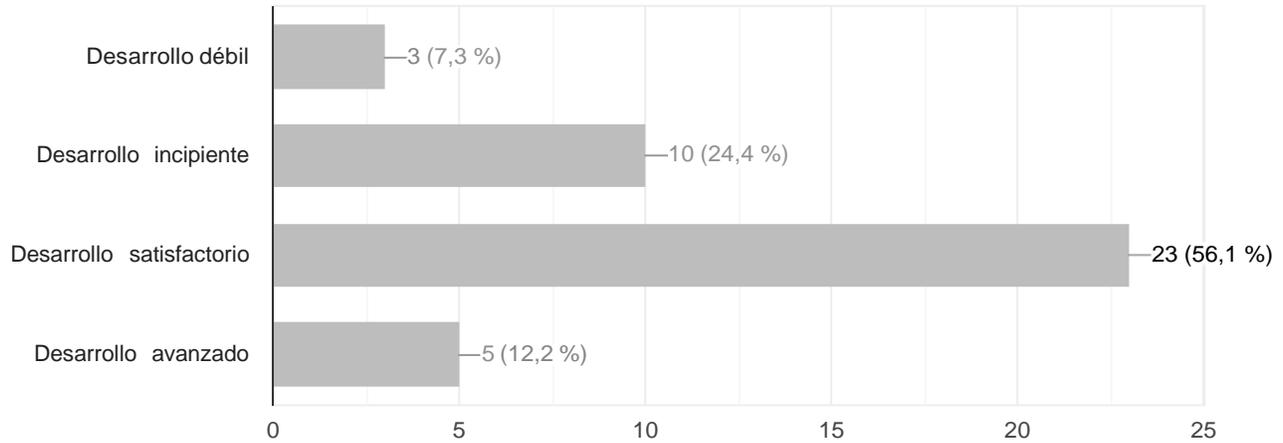
0 de 41 respuestas correctas



**PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA. ESTÁNDAR 9.5:** El equipo directivo promueve la participación activa de los distintos estamentos de la comunidad educativa para apoyar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.



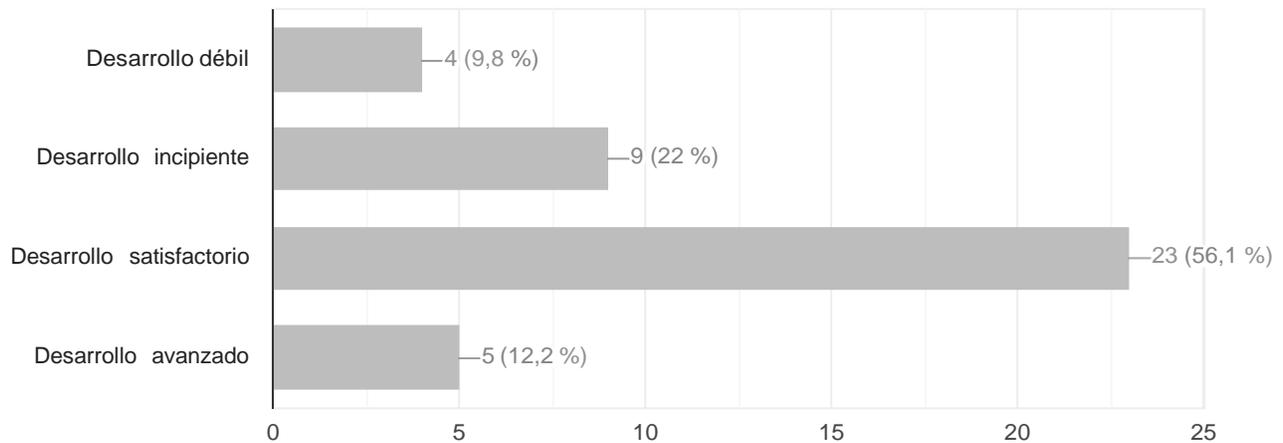
0 de 41 respuestas correctas



**GESTIÓN DE PERSONAL. ESTÁNDAR 10.1:** El sostenedor o el equipo directivo organiza y maneja de manera efectiva los aspectos administrativos del personal.



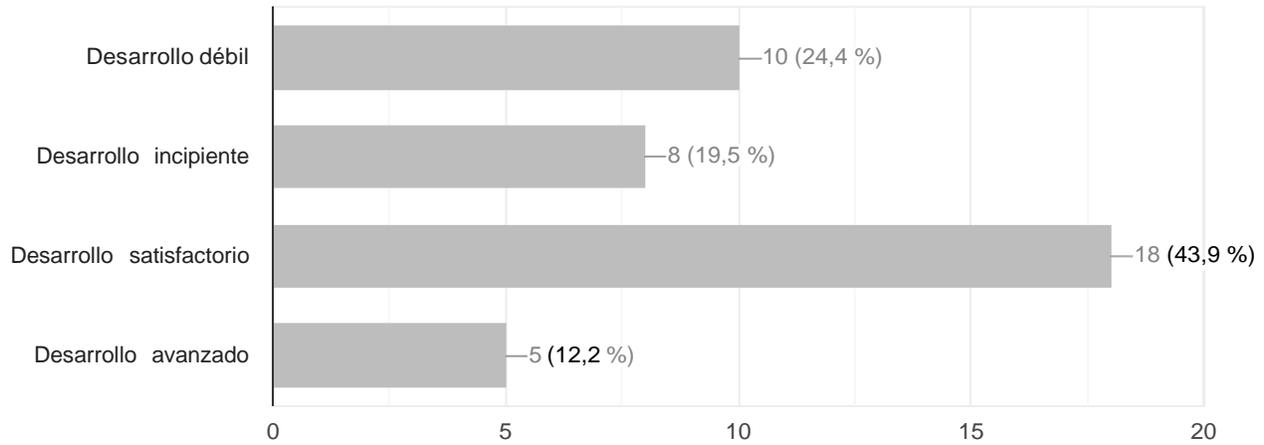
0 de 41 respuestas correctas



## GESTIÓN DE PERSONAL. ESTÁNDAR 10.2: El sostenedor o el equipo directivo implementa estrategias efectivas para contar con personal idóneo y competente.



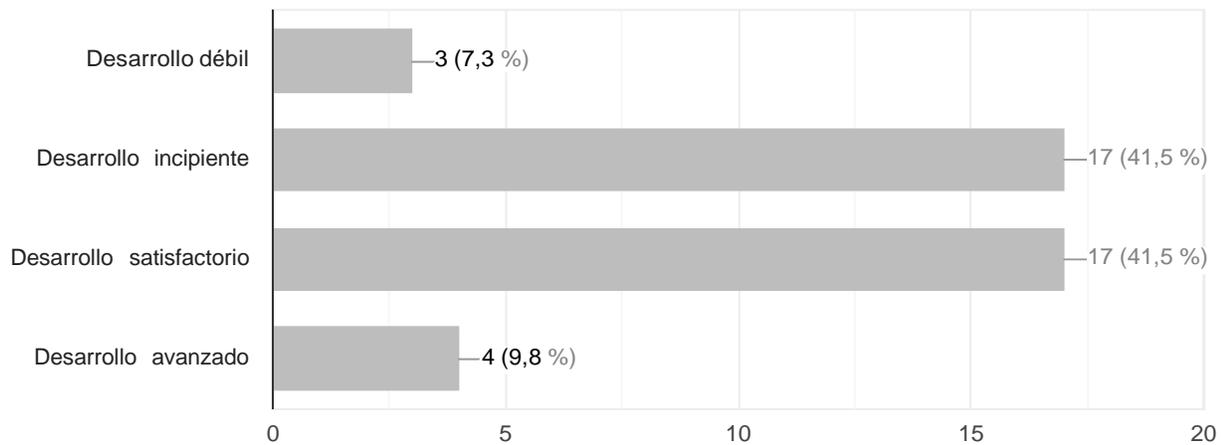
0 de 41 respuestas correctas



## GESTIÓN DE PERSONAL. ESTÁNDAR 10.3: El equipo directivo implementa un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.



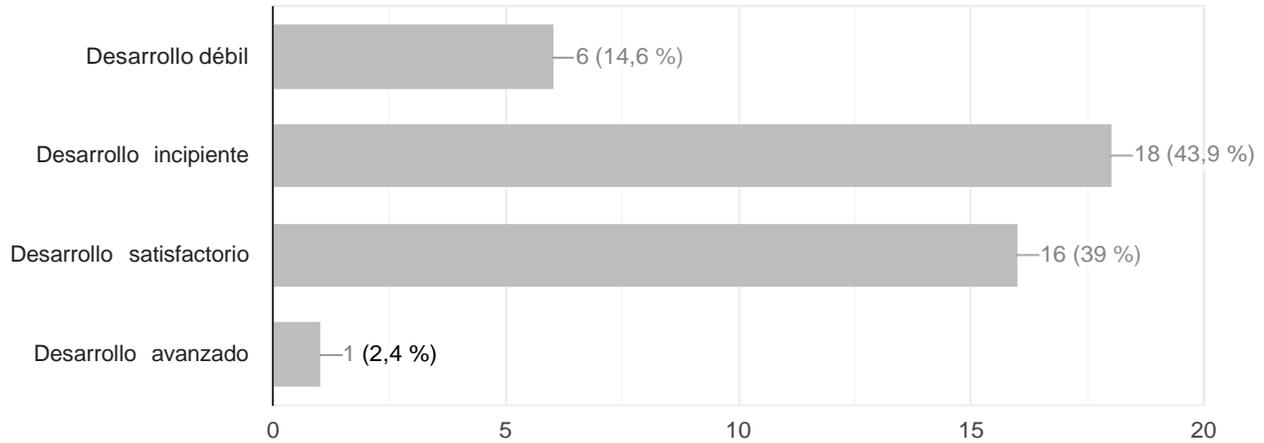
0 de 41 respuestas correctas



GESTIÓN DE PERSONAL. ESTÁNDAR 10.4: El sostenedor o el equipo directivo gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas del establecimiento.



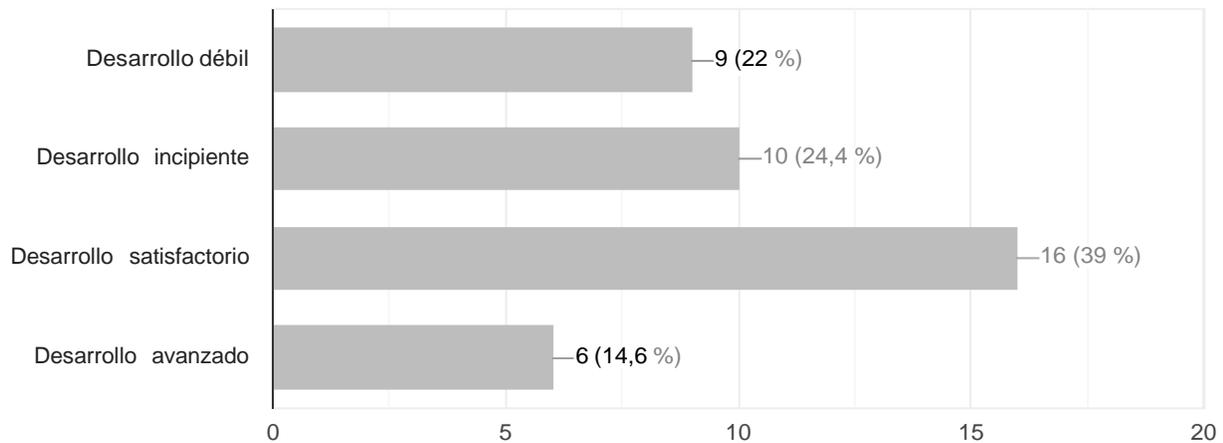
0 de 41 respuestas correctas



GESTIÓN DE PERSONAL. ESTÁNDAR 10.5: El sostenedor y el equipo directivo promueven un clima laboral positivo.



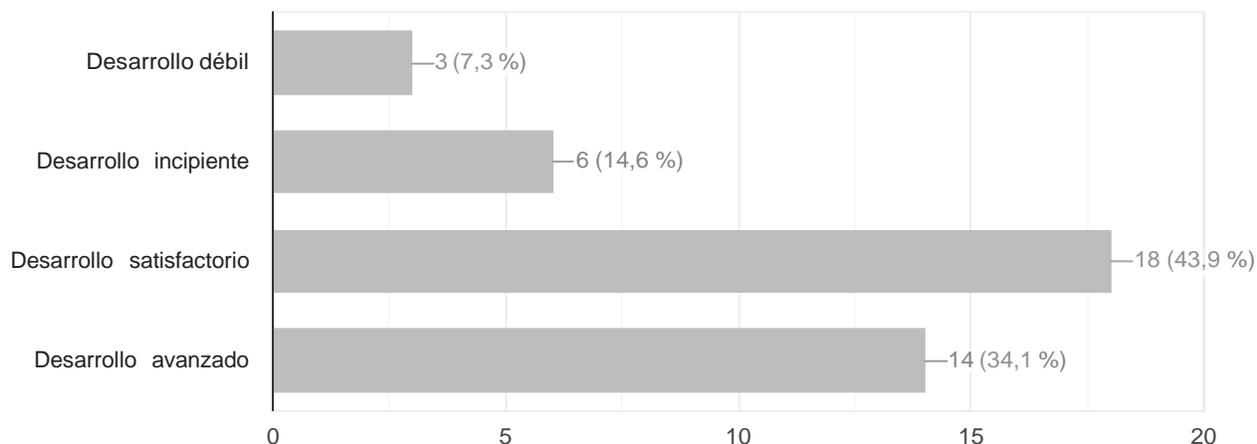
0 de 41 respuestas correctas



## GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS. ESTÁNDAR 11.1: El sostenedor o el equipo directivo gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes.



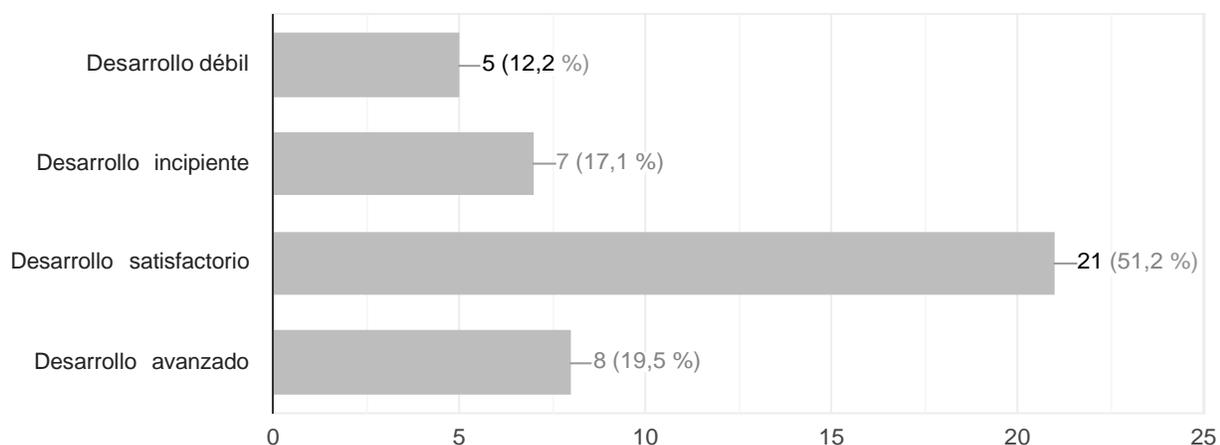
0 de 41 respuestas correctas



## GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS. ESTÁNDAR 11.2: El sostenedor asegura la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos a su cargo, rigiéndose por un presupuesto, controlando los gastos y rindiendo cuenta del uso de los recursos.



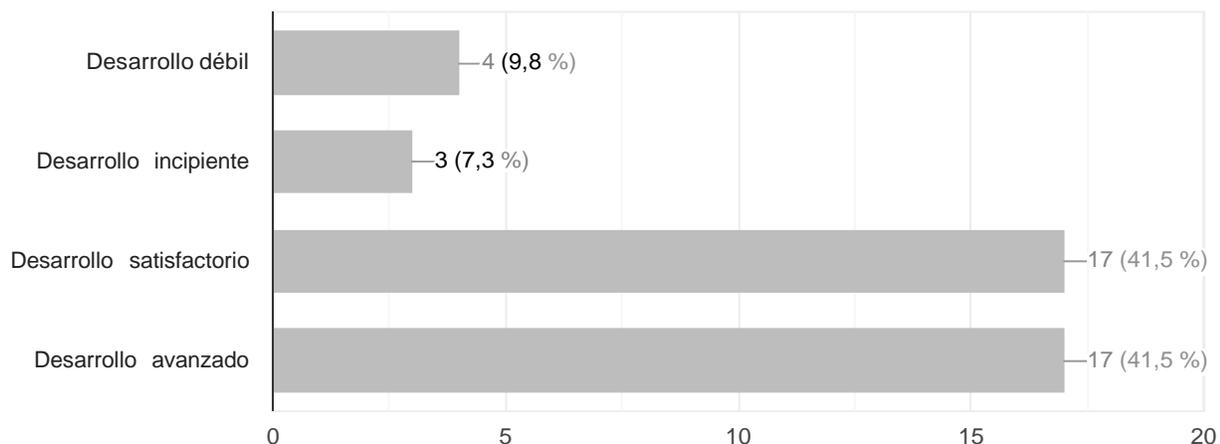
0 de 41 respuestas correctas



### GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS. ESTÁNDAR 11.3: El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de cumplir con la normativa vigente.



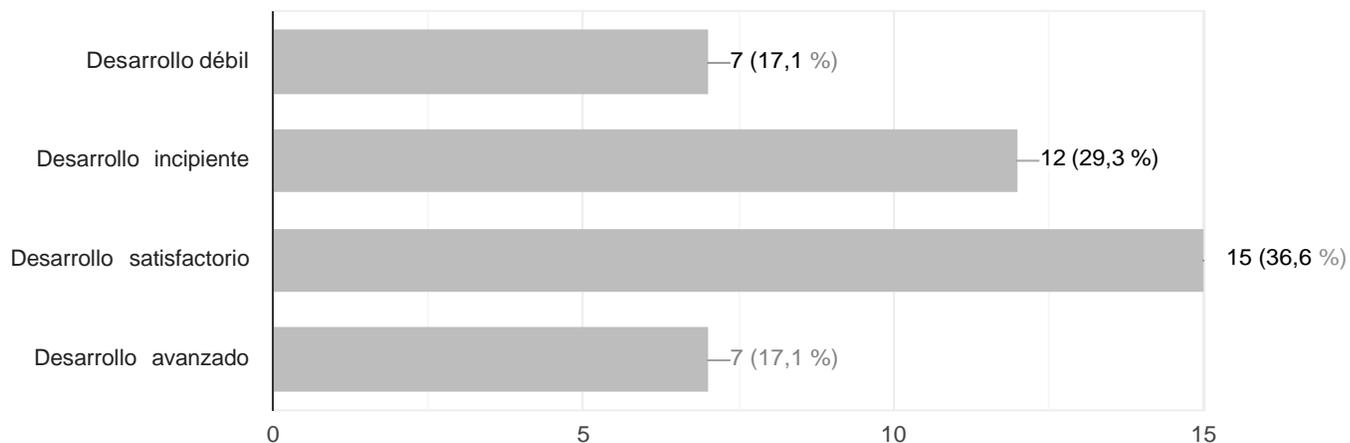
0 de 41 respuestas correctas



### GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS. ESTÁNDAR 11.4: El sostenedor y el equipo directivo conocen las redes, programas de apoyo y asistencia técnica disponibles, y los usan para potenciar su Proyecto Educativo Institucional.



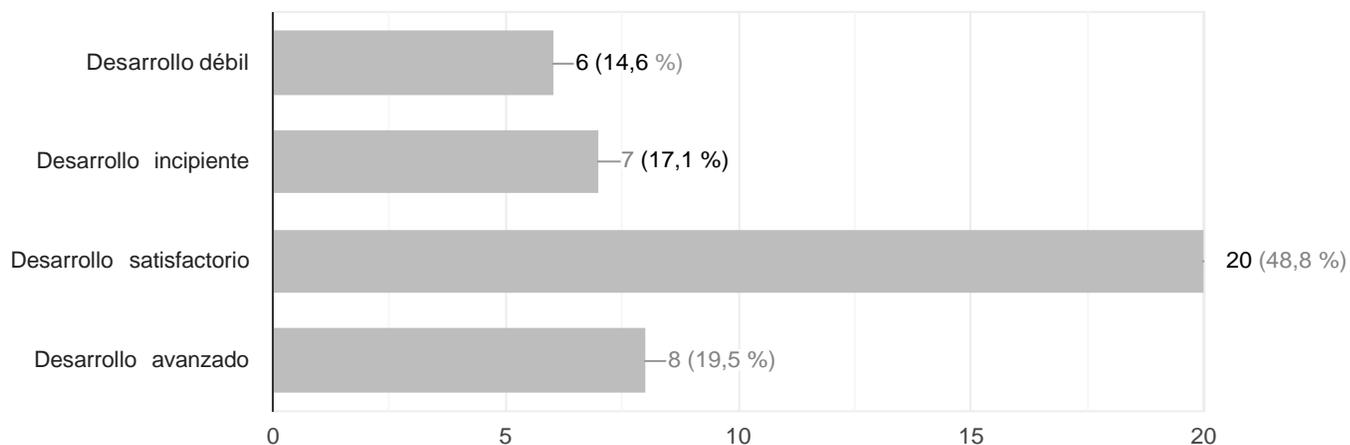
0 de 41 respuestas correctas



**GESTIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS. ESTÁNDAR 12.1: El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de mantener la infraestructura y el equipamiento en buen estado para desarrollar la labor educativa.**



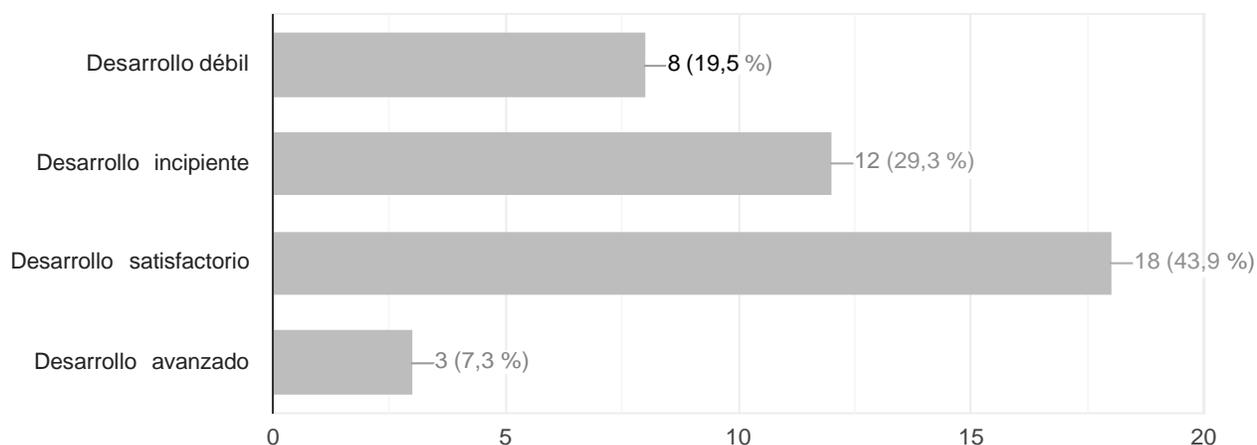
0 de 41 respuestas correctas



**GESTIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS. ESTÁNDAR 12.2: El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con los recursos didácticos y promueven su uso para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.**



0 de 41 respuestas correctas



GESTIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS. ESTÁNDAR 12.3: El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector.



0 de 41 respuestas correctas

