



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

**DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA
FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO
PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE
RECURSOS DEL COLEGIO CEDIN COQUIMBO, DE LA COMUNA DE
COQUIMBO, REGIÓN DE COQUIMBO**

Nombre Candidato a Magister: Sandra Silva Vergara

Nombre Tutor Guía: Rocío Riffo San Martín

Nombre Tutor Metodológico: Rocío Riffo San Martín

COQUIMBO- CHILE, AGOSTO DE 2023

Índice

Contenido

Resumen	5
Introducción	6
Marco Teórico	8
I.- Formación Profesional Basada en Competencias	8
1. Hacia una definición del término competencia	8
2. Características de las competencias.	11
2.1. Recursos de los que dispone.....	11
2.2. Movilización de sus componentes.	14
2.3. Ámbito experiencial.....	15
2.4. Contexto de ejecución.	16
2.5. Un modelo de aproximación a las competencias.....	17
3. Clasificación de las competencias.	19
4. Trayectoria histórica y enfoques de la formación profesional basada en competencias.....	24
4.1. Enfoque conductista.....	25
4.2. Enfoque funcional.....	27
4.3. Enfoque constructivista.....	29
4.4. Enfoque holístico.	31
4.5. Las competencias desde los distintos enfoques de formación profesional.....	34
Síntesis gráfica.....	34
5. Competencias docentes	35
6. Definiciones de Competencia según diversos autores.....	37
7. Competencias laborales.	39
8. Competencias pedagógicas.....	40

9. Consecuencias del concepto	42
10. Instituciones.....	43
11. Docentes.....	46
12. Estudiantes.....	49
13. La evaluación en Educación	50
14. La Evaluación en la Educación Basada en Competencias.	52
15. Desarrollo y Transformación del Rol del Educador Diferencial desde el año 1990 al 2017.	53
Tabla 3: Visión Sinóptica de los Estándares de Educación Especial.	66
II- Liderazgo Pedagógico	67
1. Desarrollo Profesional Docente	70
2. Liderazgo Distribuido.....	73
3. Comunidades de Aprendizaje	77
4. Reflexión Pedagógica	80
Figura 5: Niveles de reflexión planteados por Larrivee (2008)	81
III. Gestión Curricular	83
1. Actores de la Gestión Curricular	85
IV. Gestión de Recursos	88
1. Ley SEP y Gestión de recursos	91
Figura 6: Factores incidentes en las prácticas de Liderazgo en Gestión de Recursos	95
2. La Escuela y la Gestión de Recursos	96
3. Redes de apoyo externo.....	101
V. Elaboración, validación y aplicación de instrumentos	102
Metodología	103
Marco Contextual.....	111
1. Visión.....	111

2. Misión	111
3. Sellos educativos	112
4. Valores	113
5. Situación de la comunidad escolar	114
6 Síntesis de antecedentes del entorno	116
6.1. Programas de intervención	117
6.2. Infraestructura	118
6.4. Organigrama Institucional	119
6.5. Recursos financieros	120
7. Síntesis de antecedentes pedagógicos	120
7.1. Resultados Evaluación SIMCE año 2022	123
7.2. Eficiencia Interna	131
Asistencia a clases	133
Repitencia	133
Aprobación por asignatura	133
Diseño y aplicación del instrumento	134
Los métodos de evaluación	134
Escala con niveles de evaluación de las áreas de proceso	135
Método de evaluación del área de resultados escala con niveles	137
Análisis de los resultados	140
Propuestas de mejora	150
Conclusión	156
Bibliografía	157

Resumen

La evaluación de la calidad de la educación, es un tema fundamental y transversal a nivel global considerándola un proceso que busca indagar diversas áreas de la Gestión Educacional y el proceso enseñanza- aprendizaje.

Ante esta perspectiva, en la actualidad no podemos estar ajenos a ella, por tanto, con el fin de diagnosticar y valorar los problemas que están afectando estos procesos, es necesario tomar decisiones en función de las evaluaciones (diagnóstico) para erradicar las dificultades presentes; en consecuencia se realiza la presente investigación, cuyo propósito es llevar a cabo “un diagnóstico de la situación educativa, en las áreas de Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos, con el objetivo de realizar una propuesta de mejora” del Colegio CEDIN Coquimbo.

Se entiende, además, que todos los establecimientos educacionales (Autónomos, Emergentes o En Recuperación) incorporados al régimen de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) deben elaborar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en un plazo de 4 años, mismo período de vigencia del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, por lo que su conocimiento, aplicación y elaboración constituyen una herramienta importante en el desarrollo de una gestión de calidad por parte de los docentes directivos de cada establecimiento educacional.

Como resultado de dicho diagnóstico, se espera obtener información relevante para determinar las áreas críticas y diseñar posteriormente un Plan de Mejora, el que contara de una serie de actividades basadas en el análisis del diagnóstico institucional.

Introducción

Desarrollar un proceso de diagnóstico, significa una instancia reflexiva del grupo que conforma la comunidad escolar, lo que genera y permite conocer las prácticas y los resultados educativos de aprendizaje y de eficiencia interna que son necesarios para abordar en la etapa de planificación. Esta decisión surge a partir del análisis del nivel de calidad de las diferentes prácticas que componen las distintas dimensiones y el análisis de tendencias de cada uno de los resultados institucionales involucrados.

El sistema educativo promueva el mejoramiento sostenido de los procesos educativos con el propósito de alcanzar la calidad educativa integral, teniendo a la base principios como la inclusión y la interculturalidad entre otros.

Uno de los desafíos más relevantes de la nueva propuesta en educación es mejorar la calidad, tanto de la gestión institucional como pedagógica, para brindar un desarrollo integral en las/los estudiantes del país. En este sentido el Plan de Mejoramiento Educativo se torna una herramienta central que permite ordenar los procesos e iniciativas al interior de la comunidad educativa con el objetivo de entregar posibilidades para que cada estudiante del país reciba una educación de calidad, complementando los aprendizajes tradicionales del currículo con actividades que permitan desarrollar sus múltiples capacidades e intereses, de tal manera que pueda alcanzar su proyecto de vida y transformarse en un ciudadano integral.

El siguiente apéndice describe el procedimiento para realizar el diagnóstico en las áreas y dimensiones y cómo estos se procesaron en el Modelo de Gestión Educativa establecida por el magister.

Se realiza una autoevaluación de la gestión la cual se desarrolla a través de encuestas que están validadas, sobre preguntas que aportan la mirada de cada actor (Docente-Directivo, profesores, Asistente de la educación, alumnos y apoderados) del colegio para las áreas del modelo de calidad que son:

1. Convivencia Escolar
2. Liderazgo
3. Gestión Curricular
4. Gestión de Recursos

Posteriormente en el siguiente capítulo, se detalla el análisis de los resultados del diagnóstico por áreas de la gestión, donde se describen las dimensiones y sus elementos en forma de relato.

Por último, de acuerdo a los resultados obtenidos se propone un plan de mejoramiento en las áreas de trabajo que son más críticas, en esta etapa final se debe diseñar, planificar, ejecutar y evaluar acciones que permitan instalar o mejorar las prácticas en los ámbitos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que el Colegio CEDIN Coquimbo necesita para optimizar sus sistemas de gestión y mejorar así sus resultados

En conclusión, se busca impulsar la mejora educativa con una mirada de la educación más amplia, profunda y compleja, que responda al marco de la Reforma Educacional y a la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, lo cual implica que cada comunidad educativa de llevar a cabo los procesos educativos que ofrezcan variadas oportunidades por medio de los Planes de Mejoramiento Educativos.

Marco Teórico

I.- Formación Profesional Basada en Competencias.

1. Hacia una definición del término competencia.

En la actualidad, no resulta una tarea sencilla llegar a una definición exacta del término competencia. Existe un amplio consenso acerca de la dificultad de entender el concepto de manera unilateral, pues su carácter polisémico ha llevado a diversas interpretaciones que han obstaculizado, una conceptualización clara y precisa acerca de sus alcances e implicaciones (Alonso, 2009; Rodicio & Iglesias, 2011; Schneckerberg & Wildt, 2005; Suárez, Dasú & Sánchez, 2007; Van der Kilink, Boon & Schlusmans, 2007; Westera, 2001). Al respecto, una de las razones entre los especialistas del tema dice relación con la multidimensionalidad del término competencia (Escudero, 2008), ya que en él interactúan diversos elementos, dependiendo de las disciplinas o contextos desde los que se aborde. Así, por ejemplo, Colás (2005) postula la presencia de componentes aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales que, sumados a los contenidos técnicos y culturales de Mulcahy (2006), confirman la idea de divergencia de aproximaciones y aplicaciones. Por otro lado, Suárez et al. (2007) mencionan que esta gran polémica conceptual se debe, principalmente, a la dificultad de determinar la naturaleza psicológica de las competencias y definir cuáles son las condiciones idóneas de formación para su desarrollo, lo que ha traído como consecuencia su aparición en los ámbitos más diversos. Dentro de ellos, de acuerdo a Bunk (1994), la formación y el perfeccionamiento profesional ocupan un lugar preferente, aunque no siempre se aplican de manera uniforme y con acierto.

Pese a no existir una teoría unificadora de las competencias, Iglesias (2009) destaca que, ya sea en el contexto emocional (psicológico) o profesional en el que se realicen interpretaciones del término, sus múltiples acepciones se encuentran vinculadas a la capacitación en conocimientos, actitudes y habilidades de una persona, como resultado de su preparación adquirida. Junto con ello, las definiciones también recalcan, en general, la experiencia personal como elemento fundamental para la adquisición de las competencias (Cabrerizo, Rubio & Castillo, 2010; García & Morillas, 2011). Los antecedentes anteriores revelan la presencia de elementos comunes en la discusión actual respecto al término competencia, los cuales han desembocado en intentos de definiciones por parte de investigadores y estudiosos ligados al tema. Así pues, desde un punto de vista más amplio, Mulder (2007) señala que el concepto sólo tiene dos significados esenciales: el de autoridad, ligado a nociones de responsabilidad y derecho a decidir (entre otros), y el de capacidad, vinculado a los conocimientos, aptitudes y experiencias para ejercer. Este último significado es el que actualmente posee mayor respaldo entre los especialistas. Desde esta perspectiva, las competencias son consideradas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se complementan entre sí, atendiendo a los atributos personales de cada individuo y a las experiencias personales y profesionales, capacitándolo para actuar con cierto nivel de calidad y eficacia en un entorno determinado (Armengol, Castro & Jariot, 2011; Bers, 2001; Collis, 2007; Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra, 2005; Perrenoud, 2004a; Voorhees, 2001; Wesselink, Dekker-Groen, Biemans & Mulder, 2010; Zabalza, 2001).

Si bien la definición anterior identifica el concepto de competencia con el de capacidad, la competencia no se restringe a la adquisición de habilidades. Precisamente, la competencia se ocupa de la capacidad de manejar los desafíos que se presentan en una situación específica de manera adecuada.

Las competencias se expresan y se demuestran en un acto de ejecución y siempre están relacionados con un contexto social específico” (Schneckerberg et al., 2005:2). La verificación de una práctica efectiva, por tanto, sólo podrá medirse en el entorno en el que se produce (Villa & Poblete, 2004).

Esta aclaración permite aproximarse a la definición de competencia desde un enfoque integrador, pues no se contemplan los conocimientos, habilidades o actitudes que la conforman de manera aislada, sino combinados dinámicamente en un concepto teórico clave.

Dicha integración supone operaciones mentales complejas en las que el individuo moviliza sus características personales, formativas y vivenciales, a fin de desempeñarse eficazmente y ser consciente de cada una de sus acciones (García & Morillas, 2011). Sin embargo, de acuerdo a Le Boterf (2000), es frecuente que la competencia sea entendida como la suma de conocimientos teóricos y prácticos, lo cual la reduce a un saber fragmentario carente de sentido. Ante este escenario, el autor no sólo aboga por definiciones más rigurosas que mantengan la esencia del concepto, sino que le parece preciso: Definir la competencia en términos de conocimiento combinatorio y de colocar al sujeto en el centro de la competencia.

El individuo puede ser considerado como constructor de sus competencias. Éste realiza con competencia unas actividades combinando y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencia...) y unas redes de recursos de su entorno (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos...). La competencia que produce es una secuencia de acción en la que se encadenan múltiples conocimientos especializados. (p. 42). En resumen, este breve acercamiento a la definición de competencia, sin pretender ser exhaustivo, ha revelado que el concepto se configura como un fenómeno de múltiples dimensiones e interpretaciones. A pesar de su innegable diversidad conceptual, las numerosas contribuciones de especialistas en el tema dejan entrever ciertos aspectos en común que, de una u otra manera, permiten perfilar los rasgos que lo definen.

2. Características de las competencias.

La divergencia de aproximaciones al término competencia, así como sus múltiples ámbitos de aplicación, ponen de manifiesto que se trata de un constructo complejo en constante reformulación. Sin embargo, actualmente es posible advertir rasgos que pueden catalogarse como componentes fundamentales de las competencias. Se podría decir que, tácitamente, los especialistas en el área de las competencias han alcanzado puntos de convergencia que, de una u otra forma, estabilizan una teoría subyacente, independientemente de los contextos en las que se empleen.

2.1. Recursos de los que dispone.

La primera característica clave de gran parte de las definiciones del concepto competencia es que integra una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que determinan el saber, el saber hacer y el saber propio del individuo para actuar de manera competente (Blas Aritio, 2007; Lasnier, 2000; Perrenoud, 2001, 2004a; Tejada & Navío, 2005; Yániz, 2006; Zabala & Arnau, 2008). Para Cano (2007), estos elementos poseen un carácter combinatorio, pues su adecuada integración, junto con las capacidades personales de los individuos, permite hablar de la existencia de competencia. En la siguiente figura se muestra la propuesta de la especialista:

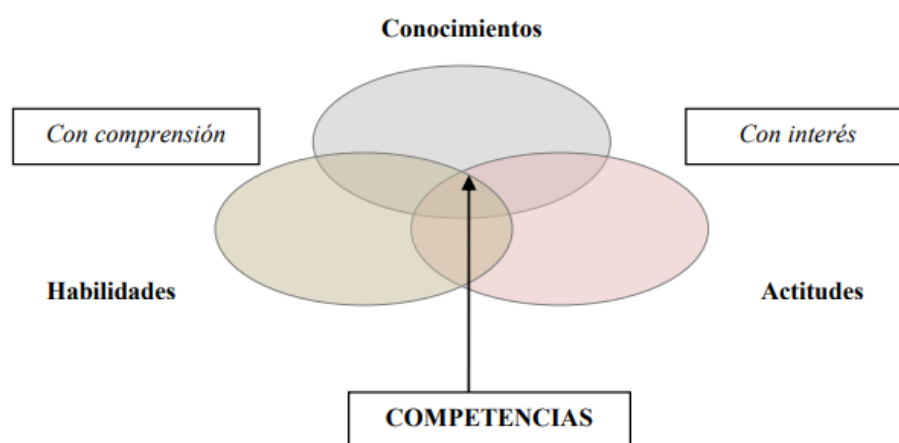


Figura 1; Componentes de las competencias

Tal como se indicó, estos recursos determinan saberes que, de acuerdo a Comellas (2000), se encuentran implícitos en la competencia. Todos hacen referencia a conocimientos que el individuo debe aprender a relacionar, transferir y accionar para responder eficazmente a una situación o problema. Así pues, la autora destaca que en los conocimientos se encuentran saberes objetivados del mundo; mientras que en las habilidades intervienen conocimientos procedimentales que se aplican siempre en un contexto determinado. Por último, las actitudes están relacionadas con el dominio afectivo de los individuos, en el cual están involucrados saberes personales tales como las emociones, los valores, la motivación, etc.

La presencia de estos saberes o recursos, sin embargo, no es suficiente a la hora de hablar de competencia. Le Boterf (2000) destaca la importancia de su adecuada combinación para que un individuo sea competente, aunque reconoce que no existe una sola forma de serlo, pues los conocimientos combinatorios de los sujetos no son iguales. Al respecto, señala que una persona puede enfrentarse ante un problema o proyecto con diversas estrategias o conductas, por lo tanto, “la competencia no puede reducirse a un solo comportamiento observable” (p.42). De todas maneras, una persona competente – siguiendo a Le Boterf (2000)- es aquella que, valiéndose de sus conocimientos combinatorios, su aptitud para integrarlos y movilizarlos, construye competencias adecuadas para enfrentarse a situaciones de cierta dificultad. Este saber combinatorio, en palabras del autor, involucra procesos de gran complejidad.

Dependiendo de las actividades a afrontar, ya sean de carácter rutinario o de exigencias imprevistas, se recurrirá a aptitudes específicas que, en escenarios más desafiantes, corresponden a procesos cognitivos y aptitudes mentales (Levy-Leboyer, 2003).

Estas aptitudes y procesos cognitivos, no obstante, no entrarán en funcionamiento si no se generan ciertas condiciones favorables para desarrollar el saber combinatorio. Le Boterf (2000:33) propone algunas de ellas:

- “Favorecer la variedad de recursos y experiencias profesionales o sociales.
- Desarrollar la reflexividad que permitirá formalizar y hacer evolucionar unos esquemas operativos que servirán a la actividad combinatoria.
- Organizar situaciones de entrenamiento en la combinación: estudios de casos, dispositivos de simulación, estudios de problemas, alternancia.
- Favorecer, en la educación inicial, las formaciones dobles de base, incluyendo las formaciones contrastadas: artística y científica, lenguas latinas y anglosajonas, matemática y literarias.
- Entrenarse en las prácticas de improvisación: escénica, oratoria, musical.
- Desarrollar la cultura general y la comprensión intercultural, de forma que favorezca el razonamiento por analogía y el pensamiento metafórico”.

Lo apuntado en este apartado ha puesto de manifiesto la importancia de los componentes de las competencias, así como también de sus relaciones combinatorias y las condiciones para que éstas se desarrollen. Sin embargo, se ha podido vislumbrar que el fin último es la movilización adecuada de todos los recursos, pues es esto lo que permite actuar con competencia. De ahí que surja una segunda característica imprescindible: “Las competencias sólo son definibles en la acción” (Tejada & Navío, 2005).

2.2. Movilización de sus componentes.

Como ha se advertido, la competencia no consiste sólo en conocimientos, habilidades o actitudes aislados, menos aún se puede reducir a un simple conjunto de elementos. Muy por el contrario, consiste en la movilización y aplicación adecuada de estos recursos para alcanzar resultados determinados (Blas Aritio, 2007; Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeeck, 2007; Pérez, M^a P. 2008). Por esta razón, según Cano (2007), la competencia es indisociable de la acción, pues supone poner en marcha un conjunto de acciones encadenadas en las que hay que transferir los conocimientos a diversos contextos.

Es esta dimensión aplicativa de la competencia la que le permite diferenciarse de capacidad. Al respecto, el especialista destaca que, si bien las competencias se basan, en parte, en las capacidades, estas últimas se enriquecen en la medida en que se desarrollan las competencias. Por tanto, existiría entre ellas una relación bidireccional, pero que aún así las situaría en planos distintos. En este sentido, el autor coincide con Comellas (2000) y Tejada & Navío (2005), quienes también afirman que ser capaz es contar con recursos, más ser competente implica saber seleccionar, movilizar y transferir todo ese repertorio. La movilización de estos elementos, y la posibilidad de aprender competencias en diversos contextos e instancias formativas, revelan su carácter eminentemente dinámico. A través de la acción, los individuos pueden adquirir, desarrollar y perfeccionar sus competencias a lo largo de toda la vida (Sánchez & Gairín, 2008), pero la clave se encuentra en saber transferir correctamente los aprendizajes a contextos distintos de donde se adquirieron.

En efecto, una competencia debe permitir al individuo enfrentar eficazmente un conjunto de situaciones análogas (Perrenoud, 2001, 2008), ya que sólo bajo esta condición se puede decir que actúa de manera competente.

2.3. Ámbito experiencial.

El carácter activo y dinámico de la competencia, vinculado al principio del aprendizaje permanente, trae consigo –de manera ineluctable- la experiencia. Ésta favorece su constante renovación y actualización, porque el individuo, a través del tiempo, se enfrenta a desafíos y demandas del contexto que exigen nuevas respuestas, nuevas competencias. De ahí que se mencione que las competencias también poseen un carácter reconstructivo, pues su adquisición no queda en una etapa inicial de simple aplicación en una situación determinada, sino que se evoluciona continuamente (Cano, 2005). Desde la perspectiva de Tejada (1999a, 1999b), en este proceso de constante adquisición y reformulación de las competencias, la noción de desarrollo es fundamental. Esto quiere decir que la adquisición de cada nueva competencia incide directamente en aumento de las capacidades y éstas, a su vez, en el desarrollo de las competencias. Así, se inicia un nuevo ciclo, que el autor define como un continuum inagotable. No obstante, recalca el autor, para que este proceso se lleve a cabo, el individuo debe enfrentarse a situaciones que favorezcan su desarrollo activo.

A propósito, resulta interesante la aportación de Levy-Leboyer (2003), quien indica que tres condiciones para que las experiencias sean fructíferas:

- 1) que impliquen dificultades y situaciones desafiantes;
- 2) que estas situaciones sean analizadas por el individuo, en cuanto a las acciones adoptadas y los resultados obtenidos, a fin de desarrollar la capacidad de aprender a aprender y, por último,
- 3) que los tipos de experiencias y contextos a los que el individuo se ve enfrentado concuerden con su estilo de aprendizaje, para conocer si son adecuados para el desarrollo de competencias.

2.4. Contexto de ejecución.

No cabe duda de que el contexto es clave para la definición de competencia. Así lo señala Cano (2007), quien considera que la movilización y la transferencia de una competencia sólo adquiere sentido cuando se desarrolla en una determinada situación. Ser competente, entonces, significa “ser capaz de resolver una situación autónoma y creativa, movilizando, clasificando, seleccionando, combinando y aplicando aquellos conocimientos, del tipo que sea, que son pertinentes a ese momento y lugar” (p. 39).

Por este motivo, enfatiza la autora, las competencias no pueden separarse de las condiciones en las que se ejecutan. Sin embargo, advierte Perrenoud (2001), la movilización de una competencia sólo es adecuada para una situación única y concreta, aunque en otros contextos ya conocidos pueda ser empleada por analogía.

Esto no significa que cada contexto exija una competencia específica, sino que cada situación requiere una respuesta contextualizada.

De esta manera, el carácter combinatorio de los recursos disponibles en la competencia le permite al individuo adaptarse a cada situación, con el objetivo de obtener una respuesta exitosa (Tejada & Navío, 2005).

2.5. Un modelo de aproximación a las competencias.

Para finalizar este apartado dedicado a la caracterización de las competencias, se dará a conocer la propuesta de Schneckerberg & Wildt (2005), quienes representan gráficamente su aproximación al concepto competencia (Tabla 1).

Su modelo se encuentra subdividido en los componentes clave del término, sus características y sus tres niveles de observación. Para los componentes, los autores diferencian tres niveles:

- 1) disposición de actuación individual;
- 2) contexto de desempeño y
- 3) normas del contexto situacional para una adecuada actuación (definida por consenso social).

Las características, en tanto, representan un conjunto de factores que influyen significativamente en cada nivel de los componentes de las competencias. Así por ejemplo, las habilidades, las aptitudes, motivaciones y las actitudes se encuentran directamente relacionadas con las disposiciones individuales. Finalmente, los niveles de observación demuestran el predominio del enfoque de la teoría psicológica en el área de la disposición individual y de la teoría sociológica en los estándares consensuados.

La fusión de ambos enfoques, denominada teoría de acción, aborda el nivel medio de los componentes (el contexto).

Figura 2. Definición de competencias.

COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS	NIVELES DE OBSERVACIÓN
Disposiciones individuales	Habilidades, aptitudes, motivaciones, actitudes, valores	Teoría psicológica
↓ para actuar en		
↓ situaciones enlazadas a un contexto	complejo, indefinido, no rutinario, dinámico	Teoría de la acción
↓ de acuerdo a		
↓ estándares consensuados	apropiados, responsables	Teoría sociológica

Nota. De "Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff Center for Research on Higher Education and Faculty Development", por D. Schneckerberg & J. Wildt, University of Dortmund, 2005, p. 30. Traducción de la autora.

3. Clasificación de las competencias.

Según De Juanas & Fernández (2008), las competencias suelen estructurarse siguiendo diversas clasificaciones, pero lo más común es establecer tipologías de acuerdo a su especificidad. Así pues, pueden existir competencias centradas exclusivamente en lo académico u otras vinculadas al desempeño de una profesión. Desde esta óptica, Cano (2005) determina dos tipos de competencias: las básicas o transversales y las específicas. Las primeras involucran competencias fundamentales para el desarrollo vital de los sujetos, tales como competencias intelectuales e interpersonales; mientras que las segundas corresponden a competencias que derivan de un contexto o trabajo específico (profesional o académico).

Por su parte, Bunk (1994), en el contexto del sistema educativo alemán, aportó una de las clasificaciones más significativas. Partiendo del conjunto de requisitos personales vinculados con las cualificaciones profesionales, el autor determinó cuatro tipos de competencias: competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y competencia participativa. De acuerdo a Iglesias (2009), cada una de estas competencias hace referencia a conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar funciones y afrontar los cambios en el contexto profesional.

No obstante, es la integración de estas cuatro competencias, categóricamente indivisibles, lo que da lugar a la competencia de acción (Bunk, 1994). Siguiendo al referido autor, las competencias técnicas comprenden el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito laboral, lo cual supone una serie de conocimientos, nociones y saberes adecuados para un desempeño eficaz. Las competencias metodológicas, en tanto, se relacionan con la aplicación adecuada de los conocimientos a situaciones concretas, encontrando de forma independiente soluciones a diversos problemas y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones o problemas de trabajo.

Por otro lado, las competencias sociales son aquellas que el individuo pone en práctica para interactuar y colaborar con otras personas de forma constructiva y comunicativa, demostrando habilidades interpersonales y un comportamiento orientado al grupo. Finalmente, las competencias participativas corresponden a un conjunto de actitudes y habilidades que permiten a los sujetos implicarse y participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno laboral. Los contenidos específicos que Bunk (1994) ha fijado para cada competencia quedan reflejados en la siguiente tabla.

Tabla 1. Contenidos de las competencias.

Competencia técnica	Competencia Metodológica	Competencia Social	Competencia participativa
-Continuidad- Conocimientos, destrezas, aptitudes	-Flexibilidad- Procedimientos	-Sociabilidad- Formas de comportamiento	-Participación- Formas de organización
<ul style="list-style-type: none"> ▪ trasciende los límites de la profesión ▪ relacionada con la profesión ▪ profundiza la profesión ▪ amplía la profesión ▪ relacionada con la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ procedimiento de trabajo variable ▪ solución adaptada a la situación ▪ resolución de problemas ▪ pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos ▪ capacidad de adaptación 	<p><i>individuales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ disposición al trabajo ▪ capacidad de adaptación ▪ capacidad de intervención <p><i>interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ disposición a la cooperación ▪ honradez ▪ rectitud ▪ altruismo ▪ espíritu de equipo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ capacidad de coordinación ▪ capacidad de organización ▪ capacidad de relación ▪ capacidad de convicción ▪ capacidad de decisión ▪ capacidad de responsabilidad ▪ capacidad de dirección
Competencia de Acción			

Nota. De “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA”, por G. Bunk, 1994, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, p. 10.

En esta misma línea, Echeverría (2002, 2003) sintetiza la propuesta del Bunk (1994) y establece que la competencia de acción profesional se configura a partir de una serie de conocimientos correspondientes al “saber” del individuo. Sin embargo, también precisa de un “saber hacer”, componente trascendental en el desempeño eficiente de la profesionalidad. Junto con ello, requiere de un “saber estar” y de “un saber ser”, ya que los vertiginosos cambios de la sociedad demandan, cada vez más, profesionales que sepan dar respuestas exitosas a los desafíos que conlleva el competitivo mundo laboral.

Una propuesta bastante similar es la de Aubrun & Orifiamma (1990), quienes clasifican cuatro grandes grupos de competencias que se producen en el ejercicio profesional:

- Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales. Son actuaciones ordinarias que los individuos realizan en la empresa en la que se desempeñan. Pueden referirse tanto a desempeños técnicos o de producción, como a la gestión y toma de decisiones, entre otras.
- Competencias referidas a actitudes. Se refieren a la manera en que los sujetos enfrentan la relación con las personas y las situaciones que forman parte de su realidad laboral.
- Competencias referidas a capacidades creativas. Tiene que ver con la forma en que los individuos abordan su trabajo (asumiendo riesgos, buscando nuevas soluciones, siendo originales, etc.).
- Competencias de actitudes existenciales y éticas. Vinculadas a un conjunto de valores sociales y éticos que permiten no sólo construir y llevar a cabo un proyecto personal, sino también analizar críticamente el propio desempeño profesional.

En otro orden de cosas, Delors (1996), en el informe presentado a la UNESCO junto a la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, establece un interesante vínculo entre competencia y aprendizaje. Para el autor, la educación puede cumplir sus propósitos si se estructura en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Desde esta perspectiva, todo individuo posee competencias que suponen la combinación de recursos cognitivos (aprender a conocer), habilidades para realizar ciertas tareas (aprender a hacer) de manera individual y colaborativa (aprender a vivir juntos), y una actitud orientada a la ejecución acciones competentes (aprender a ser).

Así pues, las competencias, en relación con el aprendizaje, son el resultado de la integración de diversos tipos de conocimientos y prácticas que conducen a actuaciones exitosas (Galvis, 2007). Como se puede advertir, cada uno de estos pilares de la educación posee una correspondencia trascendental con las competencias de acción establecidas por Bunk (1994) y los planteamientos de Echeverría (2002, 2003). En este sentido, y a modo de síntesis, se dará a conocer el paralelismo establecido por Hernández, Martínez, Da Fonseca & Rubio (2005), quienes contemplan los mencionados aprendizajes y las competencias de acción, junto con los saberes y sabores de la profesionalidad de Echeverría (2003) y Martínez, Rubio, Garvía & Martínez (2003).

Tabla 2. Paralelismo entre los pilares de la educación, los saberes profesionales y las competencias de acción profesional.

<i>Pilares de la Educación Delors (1996)</i>	<i>Saber y Sabor Profesional Echeverría (2003) y Martínez et al. (2003)</i>	<i>Competencias de acción profesional Bunk (1994)</i>
Aprender a conocer: Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.	Saber: Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.	Competencias técnicas: Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.
Aprender a hacer: Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.	Saber hacer: Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva.	Competencias metodológicas: Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
Aprender a convivir (vivir juntos): Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos.	Saber estar: Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación del entorno.	Competencias participativas: Capacidad de organizar, decidir, así como de aceptar responsabilidades.
Aprender a ser: Desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades.	Saber ser: Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto.	Competencias personales: Colaborar con otras personas de forma comunicativa, constructiva, mostrar comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Nota. De "Aprendizaje, competencia y rendimiento en educación superior", por F. Hernández, P. Martínez, P. Da Fonseca & M. Rubio, 2005, p. 59.

4. Trayectoria histórica y enfoques de la formación profesional basada en competencias.

Los especialistas en la materia coinciden en que los inicios de la educación y la formación basada en competencias se encuentran en Estados Unidos, a partir de los años veinte del siglo pasado. Las exigencias de los sectores industriales y comerciales por reformas educativas que prestaran mayor atención a los resultados, traducidos en conductas objetivadas, dieron paso a una revolución educativa que tiene sus repercusiones hasta el día de hoy. Sin embargo, el movimiento moderno de las competencias comenzó con la reforma de la formación del profesorado en Estados Unidos, a finales de los años sesenta (Blas Aritio, 2007).

Desde entonces han surgido diversos enfoques teóricos desde los cuales se ha analizado el entramado de las competencias. Dentro de la diversidad de modelos, destacan cuatro líneas de estudio, ligadas principalmente a la adquisición y desarrollo de competencias en el mundo laboral.

Cada modelo ha centrado su atención en determinados componentes y características, y el paso de uno a otro ha supuesto, como es de esperar, nuevos y más amplios marcos de interpretación para abordar su innegable multidimensionalidad.

En este apartado se dará a conocer la trayectoria histórica de estos modelos y sus características más significativas.

4.1. Enfoque conductista.

De acuerdo a Blas Aritio (2007), los mediocres resultados de la educación elemental o básica de los Estados Unidos, a finales de los años sesenta, provocaron una enorme insatisfacción social que derivó en demandas por una reforma en la preparación del profesorado de este nivel educativo. Ante este panorama, la Oficina de Educación de dicho país elaboró programas de formación para los docentes, enfocados en el vínculo estrecho entre el rendimiento de los alumnos y las competencias del profesor. Esto trajo como consecuencia una serie de exigencias para los aspirantes a la carrera docente, quienes tenían que certificar sus competencias profesionales.

Las instituciones de educación superior criticaron duramente este modelo, pues vieron amenazados la autonomía y libertad de sus programas académicos. Pese a ello, la Oficina de Educación continuó con estas disposiciones y, a través del National Consortium of Competency Based Education Centres, desarrolló una serie de criterios para describir y evaluar los programas basados en competencias. Estas acciones desembocaron en un creciente interés por parte de otros sistemas educativos y formativos, que vieron en estos programas una respuesta a las demandas de los diversos sectores industriales y de servicios.

Así pues, a comienzos de los años setenta, Estados Unidos comenzó a invertir importantes fondos federales para estimular el desarrollo de los distintos sistemas de formación profesional. Por medio del National Center for Research in Vocational Education, se gestionaron diversas acciones que estrecharon los lazos de cooperación entre los sistemas formativos y el sector empresarial. Desde ese momento, empezó a emerger una trascendental relación educación-empleo, que incitaría el estudio de las competencias desde el ámbito de la formación.

Este nuevo movimiento de planificación y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje estuvo basado en un modelo conductista, caracterizado por analizar y determinar cuáles eran los comportamientos que reflejaban un mejor desempeño profesional (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder & Wesselink, 2004).

El propósito de esta especificación era transparentar las ejecuciones satisfactorias de los individuos para que no existieran desacuerdos (Tejada & Navío, 2005) y se conociera, de antemano, qué se esperaba de ellos.

Para poder evaluar los desempeños, en este enfoque fue fundamental la demostración y la observación directa de las conductas (Mulder, Weigel & Collins, 2008), las cuales debían ser descritas y cotejadas.

Este enfoque –eminentemente positivista y reduccionista- fue reprochado por desconocer no sólo los procesos individuales y grupales que subyacen a la ejecución de ciertas tareas, sino también por ignorar el rol del juicio profesional en cada una de ellas (Tejada & Navío, 2005).

En este sentido, Mertens (2000) señala que este modelo se relaciona con ámbitos de desempeño profesional muy limitados, donde la actuación competente depende únicamente de los individuos a cargo, y no de todos los niveles del personal.

El impacto de los resultados, como consecuencia, será limitado, razón por la cual este modelo no resultó adecuado para conceptualizar el trabajo profesional (Tejada & Navío, 2005).

4.2. Enfoque funcional.

Durante la década de los ochenta, el interés por el enfoque conductista -como base de una educación basada en competencias- desapareció, pues se recrudecieron las críticas a su orientación estímulo-respuesta, propia de la psicología conductista (Biemans et al., 2004). Esto coincidió con la aparición en Inglaterra de un nuevo enfoque de formación basado en competencias, cuya base se encuentra en la teoría del análisis funcional de la escuela de pensamiento funcionalista de la sociología (Mertens, 1996).

No obstante, las razones de sus orígenes son diferentes a las detalladas en el caso de Estados Unidos. Siguiendo a Blas Aritio (2007), a mediados de los setenta se produjo en el Reino Unido una explosión demográfica que, sumada a la recesión económica de finales de esa década, ocasionó un importante “desajuste entre el número de jóvenes en edad de ingresar en el mercado del trabajo y el número de empleos disponibles” (p. 65).

Esta situación se vio empeorada por la falta de relación entre la cualificación profesional de los jóvenes y las exigencias del mundo laboral, lo que llevó a las autoridades a revisar sus sistemas de formación y capacitación. Una de las acciones más significativas fue la publicación, por parte del Departamento de Empleo y el Departamento de Educación y Ciencia, de un documento básico titulado “A New Training Initiative: An Agenda for Action” (1981), el cual dio origen a una serie de reformas fundamentales en el sistema de formación profesional de Inglaterra. Dichas reformas condujeron, en 1986, a la creación de un sistema nacional de competencias laborales (National Council for Vocational Qualifications, NCVQ), encargado de establecer las cualificaciones profesionales en base a referentes de competencias. Desde este nuevo modelo de formación profesional, las competencias son concebidas como un conjunto de habilidades y conocimientos aplicados a una función ocupacional, a partir de requerimientos establecidos por el empleo (Pavié, 2011).

A diferencia del enfoque conductista, que define las competencias en términos de las actuaciones más exitosas de los individuos, el enfoque funcional establece niveles mínimos requeridos, sólo a efectos de su evaluación y certificación. Por este motivo, los individuos deben demostrar desempeños concretos y predefinidos que son el resultado de un análisis de las funciones que componen el proceso de una organización o empresa (Mertens, 1996, 2000).

La principal crítica a este enfoque se fundamenta en que sólo verifica qué funciones han sido logradas, pero no identifica cómo fueron llevadas a cabo (Stewart & Hamlin, 1992). En este sentido, Boreham (2002) destaca que se trata de un modelo mecanicista y reduccionista que desconoce la importancia de los procesos de aprendizaje en cualquier sistema de formación. Por otro lado, al desglosar las competencias en funciones y subfunciones para conseguir los propósitos de una organización, ignora la existencia de relaciones entre ellas y la posibilidad de que, en conjunto, se transformen (Gonczi & Athanasou, 1996). Se trataría, pues, de un enfoque rígido, donde las competencias laborales se describen como funciones rutinarias y el trabajo activo y reflexivo por parte de los sujetos es inexistente.

No es de extrañar, entonces, que la educación basada en competencias –dentro de la literatura anglosajona- no suela tener una connotación positiva (Biemans et al., 2004). En definitiva, todas estas falencias pusieron de manifiesto el desconocimiento de las complejas relaciones del trabajo humano en el mundo laboral, por lo cual, así como el enfoque conductista, no pudo dar respuesta al creciente interés por la competencia profesional (Mertens, 1996).

4.3. Enfoque constructivista.

Otra aceptación totalmente distinta es la del enfoque de formación profesional desarrollado en Francia por Bertrand Schwartz, cuyas bases se encuentran en el constructivismo. Los orígenes de este modelo datan de 1981, fecha coincidente con la llegada al poder francés del gobierno socialista. Durante esa época, las altas tasas de desempleados jóvenes, y las precarias condiciones de empleo, llevaron al nuevo gobierno a establecer la inserción socio-profesional como preocupación central del país (Urteaga, 2009), lo que se tradujo en una serie de acciones políticas para revertir este complejo escenario laboral. La primera de ellas fue la entrega de un informe para el primer ministro, a cargo de Schwartz (1981), titulado “L’insertion professionnelle et sociale des jeunes”, elaborado a partir de las contribuciones de numerosos profesionales relacionados con el ámbito de la inserción.

El documento puso en evidencia que muchos jóvenes, especialmente aquellos que no contaban con una formación profesional, llegaban a transformarse en trabajadores de segunda categoría, pues no respondían a las necesidades del mercado. Como consecuencia, se producían períodos de notable inestabilidad laboral, pues la demanda de trabajadores pasaba a depender la coyuntura económica (Eckert, 2006). Ante este panorama, Schwartz propuso intervenir los procesos educativos de los jóvenes antes de su inserción laboral. Para ello se debía articular la realidad personal y social de los discentes con su futura realidad profesional, con el objetivo de otorgarles herramientas que favorecieran la autonomía y la puesta en marcha de soluciones concretas a posibles problemas de integración. Esta propuesta se concretó en la creación de espacios de orientación y apoyo personalizado (denominados “Misiones”) para jóvenes que se encontraban en dificultad de inserción social y profesional (Eckert, 2006; Urteaga, 2009).

La reflexión promovida por el informe Schwartz dio paso a una nueva orientación para la formación profesional, fundamentada en el principio de construcción de aprendizajes a partir de la alternancia entre estancias en la escuela y estancias en la empresa. De acuerdo a Schwartz (1995), sólo la interacción de ambos mundos puede ser verdaderamente formativa, pues los jóvenes se ven enfrentados a situaciones en las que deben disponer de sus recursos en función del sistema en el que se encuentran. Así pues, para este modelo constructivista de formación profesional, según Monclús & Sabán (2008):

La relación entre las condiciones y las demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las necesidades de sistematización del conocimiento o la teoría, es más significativa cuando se llega a los conocimientos teóricos a partir de las condiciones de trabajo que se pueden identificar como situaciones originales (p. 174). Lo anterior quiere decir que las competencias no se construyen sólo a partir de las demandas del mercado, sino también desde situaciones profesionales que generen aprendizajes significativos en los sujetos. De ahí la importancia que se le otorga a la persona, sus objetivos y posibilidades, independientemente de su nivel educativo y de desempeño (Mertens, 1996).

Efectivamente, el enfoque constructivista para la formación profesional de Schwartz posee una mirada centrada en el individuo, quien construye sus propios conocimientos y aprendizajes. Los saberes y habilidades, por tanto, no son productos que se puedan transferir de una persona a otra (Castirona, 2001).

En síntesis, se puede decir que este modelo tuvo muy buena acogida, producto principalmente de su perspectiva constructiva de educación y formación. A pesar de esto, en los años noventa hizo su aparición otro enfoque de corte más social que, no obstante, mantuvo los principios del constructivismo y parte de la propuesta de Schwartz.

4.4. Enfoque holístico.

El cuarto modelo tiene su origen en Australia con el surgimiento, a fines de los años ochenta y principios de los noventa, de una serie de reformas a los sistemas de capacitación y educación profesional. De acuerdo a Gonczi (1996), en 1987, el Australian Council of Trade Unions (ACTU) elaboró un documento titulado “Australian Reconstructed”, en el cual se proclamó, por primera vez y de manera explícita, la necesidad de establecer lazos más fuertes entre la educación y la empresa. Los esfuerzos debían centrarse, pues, en reformular los actuales sistemas de certificación y mejorar las políticas de capacitación laboral.

Estas ideas fueron desarrolladas en el documento gubernamental “Skills for Australia” (1987), que se constituyó como la primera declaración oficial del gobierno respecto de la formación de destrezas laborales y cómo éstas podían transformar el mercado de trabajo en Australia. Posteriormente, apareció el informe “Industry Training: The need for change” (1988), que reveló el abismante desequilibrio de la capacitación en el nivel empresarial. Sin embargo, fue en el documento “Improving Australia’s Training System” (1989) que el gobierno asumió su interés por una formación basada en competencias como parte fundamental de las reformas de la capacitación.

El National Training Board fue el encargado de supervisar el posible desarrollo de un enfoque basado en competencias. Una comisión de expertos enviados al extranjero para investigar sobre capacitación preparó, a su regreso, un informe (COSTAC, 1990) que avaló la educación y la capacitación por competencias como un modelo para enfrentar muchos de los problemas de la formación profesional. Más adelante, el Consejo preparó las directrices para su implementación en el sistema educativo y formativo de Australia. Cabe destacar, sin embargo, que los planes de reforma de la formación no han quedado ahí.

A largo de los años noventa siguieron apareciendo nuevos programas, informes y documentos que significaron un esfuerzo del gobierno australiano para mejorar su competitividad internacional.

En este escenario hizo su aparición el investigador australiano Gonczi (1996), quien presentó un enfoque holístico o integrado para abordar la formación basada en competencias. Desde esta perspectiva, la competencia es entendida como una compleja combinación de atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) para llevar a cabo desempeños exitosos en determinados contextos. Para ello, los individuos deben comprender la naturaleza cultural de su ocupación y lugar de trabajo, pues esto no sólo les facilitará la integración de sus recursos personales, sino también la emisión de juicios personales informados acerca de cómo actuar satisfactoriamente ante las situaciones que les correspondan enfrentar (Gonczi, 1997).

Las competencias implican, entonces, la posesión y el desarrollo de habilidades integradas (Korthagen, 2004) que dependen tanto de los procesos internos de los individuos como de sus circunstancias externas. De este modo, pasan de ser un conjunto de conductas predeterminadas y descritas anticipadamente, a un conjunto estructural complejo en permanente evolución. Siguiendo a Gonczi (1997:162): La combinación de atributos, tareas y contextos produce el método integrado de la competencia.

Este método integrado vence todas las objeciones al movimiento de la competencia encontrados en la literatura. Esto nos permite, entre otras cosas, incorporar la ética y los valores como elementos de desempeño competente, la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia del contexto cultural y el hecho de que podría haber más de una forma de trabajar competentemente. El supuesto básico de este enfoque, de acuerdo a Simons (2000), citado por Wesselink, Biemans, Mulder & Van den Elsen (2007), es que los humanos construyen su realidad social mediante la interacción con otros, por lo tanto, el aprendizaje es considerado desde una orientación social constructivista.

Efectivamente, si bien en este modelo los individuos son gestores activos de su propia formación, también es posible que se construyan competencias profesionales como resultado de un proceso de discusión entre los propios trabajadores, quienes reflexionan acerca de las tareas y necesidades de la organización, con el objetivo de definir alternativas de solución a dichos problemas (Blas Aritio, 2007).

Según Mertens (1996), lo anterior genera un ambiente de motivación que es trascendental para el aprendizaje de las competencias, pues la empresa y las relaciones humanas que en ella se producen no son elementos aislados.

La participación de todos los individuos en la construcción de las competencias abre canales de diálogo que repercuten favorablemente en las relaciones laborales, pues los sujetos sienten que son escuchados y que se pueden expresar libremente. Como consecuencia, se desarrollan no sólo competencias individuales, sino también competencias colaborativas que son sinónimo de un aprendizaje socio-constructivo (Mulder et al., 2008).

Las aproximaciones más recientes hacia una definición del término competencia permiten vislumbrar que este enfoque es el que responde con mayor pertinencia a los retos, que, hasta el día de hoy, existen para su conceptualización. Así ha quedado reflejado en apartados anteriores, donde es posible advertir que los avances teóricos, en cuanto a los recursos y características definitorias de las competencias, coinciden con el modelo holístico de Gonczi (1996). Es más, Europa –según Biemans et al. (2004)- es actualmente un buen ejemplo de aceptación de este movimiento de formación profesional.

Sin embargo, como cualquier ámbito de investigación, es perfectible, por lo cual aún queda un amplio camino que recorrer para dar respuesta definitiva a los retos y necesidades de la formación laboral y profesional.

4.5. Las competencias desde los distintos enfoques de formación profesional

Síntesis gráfica.

Cada enfoque de formación profesional ha fundamentado su modelo en una concepción específica del concepto competencia. La siguiente figura tiene como propósito mostrar cómo ha evolucionado desde un carácter rígido y restringido hasta uno más amplio y dinámico.

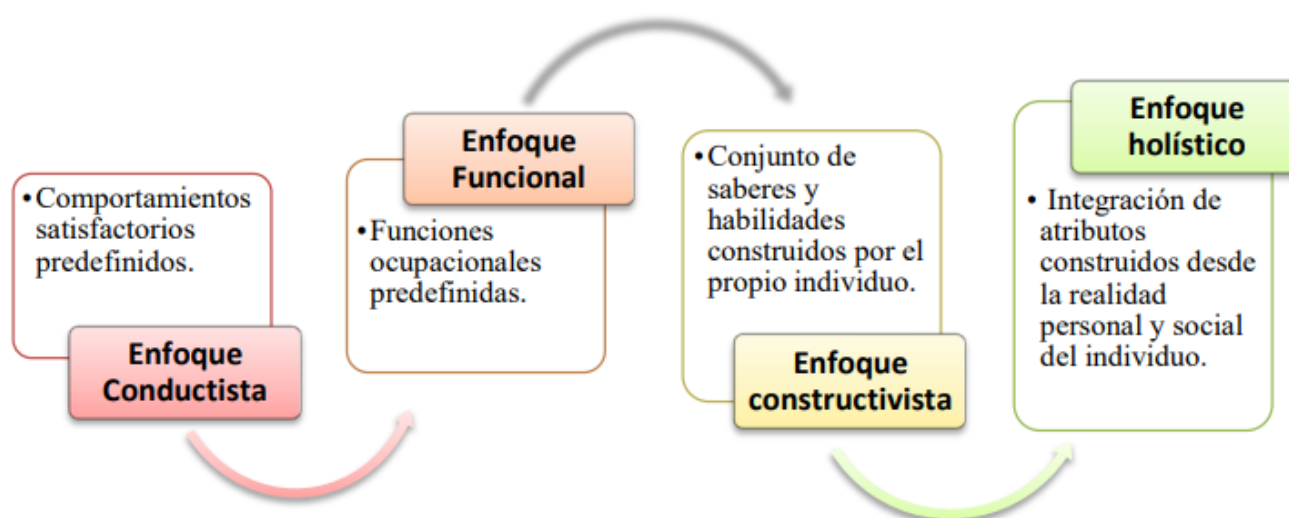


Figura 3: Visión de las competencias desde los distintos enfoques de formación profesional.

.5 Competencias docentes

Considerando las nuevas demandas y lo que se le pide al profesor hoy en día, organismos internacionales señalan que las expectativas en la educación son cada día mayores. A juicio de estas instituciones, existe una creciente exigencia por calificaciones académicas más altas y hacen ver la necesidad de una actualización continúa, tanto de la habilidad didáctica como del conocimiento de los profesores. Para dichos organismos esto es esencial "ya que para brindar al mundo de mañana el conocimiento y las competencias de las que dependen tan críticamente el progreso económico y social, las instituciones de educación y los docentes necesitan responder desarrollando e impartiendo el contenido educacional adecuado".

Se agrega que es necesario complementar, por parte de los profesores, el manejo de su disciplina y la competencia pedagógica que le corresponde a la misma, con el fin de facilitar un alto nivel de competencias en sus alumnos. De acuerdo a esto, la tecnología aplicada a la Educación se ha convertido en una nueva característica de la enseñanza profesional.

Esto obliga al profesor a comprender el potencial pedagógico de esta herramienta y a ser capaz de integrarla eficientemente al proceso de enseñanza aprendizaje. Además, se da por superada la enseñanza como una competencia individual para convertirla en un proceso grupal o cooperativo dentro del ámbito de las escuelas como organizaciones que aprenden. Bajo esta concepción, los profesores deberán enriquecer sus conocimientos y gestión pedagógica con las experiencias de otros, basar sus decisiones en las características del entorno donde se desempeñan y tomar un rol más protagónico en la gestión del sistema escuela (OECD/UNESCO, 2001).

Por otra parte, Bretel (2002) señala que la gama de tareas del docente incluye la planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo presente las características de los destinatarios de la educación, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar.

También incluye la capacidad para establecer ambientes de Interacciones Didácticas: Propuesta de Intervención aprendizaje que facilitan la participación e interacción entre alumnos y profesor; la creación de herramientas de evaluación apropiadas que le permitan, por una parte, detectar las dificultades de sus alumnos y alumnas y, en consecuencia, apoyarlos y, por otra parte, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo.

Las competencias básicas que requiere todo docente, según Hernández (1999), son el conocimiento del contenido de su enseñanza y el modo como ese contenido puede tener sentido para el estudiante; el docente debe saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes (es decir, debe saber comunicar y generar comunicación); el docente debe ponerse de manifiesto como quien se pone frente a los alumnos para mostrar y entregar lo que tiene y quiere y; el docente debe plantear y obedecer unas reglas de juego claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas.

En la misma perspectiva otros autores señalan: Hoy día necesitamos a nuestros docentes apropiándose del mejor conocimiento disponible sobre la educación, con capacidad autónoma para actualizarlo y recrearlo. Tampoco se trata de un mero desafío cognitivo. Es deseable una vocación y un compromiso afectivo con una tarea que es social y que tiene que ver con la formación de personas.

Es, finalmente, un desafío práctico: requiere capacidades. Las habilidades y los desempeños son imprescindibles tanto como los conocimientos y las aptitudes (Bretel, 2002:10).

6. Definiciones de Competencia según diversos autores.

Del sinnúmero de autores, así como de las múltiples definiciones del concepto competencia en el ámbito laboral y educativo, he aquí algunas definiciones: o Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 1996). o Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.

Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (OIT, 2000).

- Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (Prieto, 2002).
- Representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003).
- Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2004)
- Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Fernández, 2005).
- Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente (Collis, 2007).

Le Boterf (2001) conceptualiza las competencias como el saber actuar dentro de un contexto de trabajo, combinando los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y que es válido en una situación de trabajo, lo cual indica que el dominio de la competencia implica tanto el desempeño del individuo, como el medio y los recursos disponibles para su ejecución a partir de las expectativas que se generan en un ambiente sociocultural determinado.

- “La competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico”. (OCDE, 2001)
- Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, proyecto DeSeCo, 2002).
- Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad (Tobón, 2006).

El concepto de competencia es el pilar del desarrollo curricular y el incentivo tras el proceso de cambio. Se define como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo” (Braslavsky, citada en UNESCO, 2017)

Por otra parte, el Ministerio de Educación a través de su Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) cita a Tenbrink para definir evaluación como: "Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones", absolutamente coincidente con el diagrama (MINEDUC, 2006)

7. Competencias laborales.

De acuerdo con Tobón (2013), el concepto competencia en el ámbito laboral se manifiesta a partir desde 1970, y se relaciona con los estudios de McClelland (1973) sobre los desempeños que tienen los trabajadores exitosos respecto a los trabajadores menos exitosos y las estrategias más pertinentes de selección de personal.

Con el paso del tiempo, y atendiendo la demanda del sector productivo a nivel local e internacional de contar con profesionales capaces de hacer frente a las nuevas exigencias de un mercado laboral en constante evolución, emergen con gran fuerza las Competencias laborales, de las cuales se tienen registro de la década de 1980, cuando se establecen proyectos en diferentes países (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia, España y Francia) para mejorar la cualificación y acreditación de las personas para el desempeño laboral, con el apoyo de las empresas y los sindicatos.

8. Competencias pedagógicas.

Tobón afirma que el concepto de competencias llegó a la educación formal básica desde el campo del lenguaje, y que, gracias a su aporte junto con las influencias de la teoría del procesamiento de la información, las inteligencias múltiples y las competencias profesionales, llevaron a introducirlo en otras áreas del currículo (2013, p. 78).

Por otra parte, el Proyecto Tuning América Latina sostiene que el concepto competencia en educación se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitivas (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).

De igual importancia es el conocido informe Delors, el cual afirma que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares:

1. Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias

2. Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Informe final Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina 2004-2007. Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI (1996)

3. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

4. Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. (1996, p, 34).

De acuerdo con los razonamientos anteriores, lo que sí importa, es concebir la educación como un todo; es en esta concepción, donde deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la definición de las nuevas políticas pedagógicas como en la elaboración de los programas.

Por otra parte, y en el proceso de búsqueda de nuevas estrategias y metodologías para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, emergieron las competencias pedagógicas con el fin de brindar a los estudiantes una formación de carácter integral, con significancia y relacionada con sus vivencias y contextos socioculturales; y en relación a eso, Garagorri (2007) sostiene que: El planteamiento del currículo basado en competencias puede ser una oportunidad para repensar el sentido educativo de la enseñanza obligatoria como periodo que tiene como función principal la preparación de los jóvenes para la vida y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida; para repensar el rol del docente como educador, en coherencia con el sentido educativo de enseñanza obligatoria; para plantear un modelo de escuela más abierto a la comunidad educativa y a la sociedad; para plantear un sistema de evaluación más participativo; para hacer un planteamiento de aprendizaje más abierto a la interacción y al contexto (p.52).

9. Consecuencias del concepto

Una educación básica de calidad, orientada al desarrollo de las competencias, puede convertirse en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano contemporáneo, así como para participar en un mundo laboral cada vez más intensivo en conocimiento (Torrado, 2000, citado en Tobón 2013).

Según lo anterior, la implementación del enfoque de la educación basada en competencias, implica profundas transformaciones en todo el ámbito educativo, donde las instituciones, los docentes y por supuesto los estudiantes tienen funciones claramente definidas para que este modelo tenga éxito.

10. Instituciones

Ante la creciente demanda de la sociedad en su conjunto por brindar a los estudiantes una educación para la vida, basada en los cuatro pilares antes mencionados: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996), las instituciones se deben adaptar a un modelo donde la gestión institucional este siempre en una clara sintonía con la educación, es decir, la unión entre ambas debe ser indisoluble.

Con el propósito de contextualizar este trabajo, se toma como referente el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar del MINEDUC, el cual presenta cuatro ámbitos:

a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.

- Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.

- Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.

- Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.

- Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.

b) Desarrollando las capacidades profesionales. Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.
- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
- Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.
- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
- Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

c) Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.

- Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.

- Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.

- Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.

- Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.

- Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.

- Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.

- Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna. Y desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.

11. Docentes

La importancia de la función docente en el proceso educativo es fundamental, ya que de su buen desempeño depende poder maximizar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; en este sentido, un estudio de la revista PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) afirma que la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes, como lo asevera un funcionario surcoreano al referirse a la importancia de atraer a las personas correctas a la docencia: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber, M., & Mourshed, M. 2008, p.15); este estudio, además evidencia que los sistemas con más alto desempeño reclutan a sus docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados de sus sistemas educativos: el primer 5% en Corea del Sur, el 10% superior en Finlandia y el 30% superior en Singapur y Hong Kong. De manera similar, en Estados Unidos los programas de sistemas de rápido avance, como los de Boston Teacher Residency, New York Teaching Fellows y Chicago Teaching Fellows, apuntan a los graduados de las principales universidades. A la inversa, los sistemas educativos con peor desempeño rara vez atraen a la docencia a las personas adecuadas”.

En otro punto de este artículo, queda de manifiesto que en todos los sistemas estudiados, tanto las autoridades como los observadores atribuyeron con frecuencia su éxito para atraer gente talentosa a la docencia (o su falta) a variables aparentemente fuera del control de las autoridades: historia, cultura y el estatus de la profesión docente.

En particular, los observadores externos atribuyen a menudo el éxito de los sistemas educativos asiáticos estudiados a dos factores: una fuerte ventaja cultural en educación y el tradicional respeto por el docente (Confucio).

En el caso de Chile, el ministerio de educación afirma que la enseñanza conlleva un conjunto de decisiones que el docente toma en el proceso de mediación del Currículum Nacional y el aprendizaje de las y los estudiantes. Este proceso debe considerar las características personales, emocionales y sociales de los estudiantes; las características de la institución educativa (proyecto educativo institucional, condiciones de recursos, entre otros) y el contexto específico, en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2016).

La implementación curricular del modelo de formación por competencias, luego de la reforma de 1998, demandó a los docentes modificar sus modelos de enseñanza, las formas de evaluar los aprendizajes, la didáctica, la gestión, los recursos utilizados, y contar con competencias pedagógicas o capacidades de docencia (Meller y Brunner, 2009, citados en EducarChile, 2019).

Lo anterior planteó el desafío de cambiar el énfasis desde el proceso de enseñanza al del aprendizaje, es decir, cambiar un modelo donde el protagonista principal es el docente (enseñanza), a uno donde el enfoque está dirigido al estudiante (aprendizaje); lo que a su vez implica formar, capacitar, perfeccionar un universo de docentes, capaces de desempeñarse en el contexto de la educación técnico profesional, donde la formación de los saberes (saber, hacer y ser) de las competencias se deben brindar 8 Barber, M., & Mourshed, M. (2008).

Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos de forma integral. Según el sitio digital educativo educarchile (2019), para fortalecer lo anteriormente señalado, se requiere docentes atentos a los avances tecnológicos y curriculares que puedan facilitar el aprendizaje de los estudiantes volviéndolos protagonistas de sus propios procesos formativos.

Considerando su rol de facilitador, las distintas dimensiones del proceso formativo y el compromiso con la equidad que esta modalidad se ha planteado, se espera que el docente:

- Identifique las características socio-afectivas de sus estudiantes y sus necesidades formativas de manera previa al desarrollo del curso.
- Planifique estrategias metodológicas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, considerando la necesidad de flexibilizar sus recursos.
- Escoja y utilice diversas metodologías para impulsar el aprendizaje de los estudiantes.
- Motive la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Construya instrumentos de evaluación de los aprendizajes que apunten a retroalimentar al estudiante, planteando esta instancia como un momento formativo más.

Además, está la expectativa de que los docentes de la EMTP se encuentren vinculados directamente a la industria para potenciar los puntos mencionados a través de una formación pertinente y significativa, asociada a las características de entornos productivos particulares.

Con todo, la formación técnica requiere que el docente identifique y contextualice los contenidos, los plantee adecuadamente en términos metodológicos considerando las características de los contextos de desempeño profesional, los enfoques y recursos especializados, y las características de sus propios estudiantes.

Uno de los grandes aportes al ámbito de la formación docente, fue el realizado por Jonh Biggs, con su postulado sobre el alineamiento constructivo, el cuál explicita que: Un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante (Biggs, 2006, p.29).

12. Estudiantes

La educación supone el desafío de desplegar los conocimientos, habilidades y actitudes de un estudiante en un campo específico de saberes que correspondan a su especialidad.

Para lo anterior, el modelo de formación por competencias demanda al docente orientar y apoyar el aprendizaje del joven en las dimensiones del ser, hacer y conocer, considerando que éste lleve a la práctica lo adquirido en el proceso de enseñanza aprendizaje (educarChile, 2019).

Un aspecto muy importante para lograr lo anteriormente señalado, es la actitud del estudiante, su disposición a asumir la responsabilidad de ser protagonista de su proceso de formación personal y profesional.

13. La evaluación en Educación

La evaluación se encuentra presente de diferentes formas y fines en la cotidianidad de la vida, desde que se emite un juicio sobre un determinado objeto, alimento o bebida, hasta la evaluación de diferentes desempeños profesionales; entre ellos, la educación. Tyler, uno de los autores más reconocidos que han escrito sobre educación; expone su idea de currículo e integra en él su método sistemático de evaluación educativa, y lo declara como “el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos” (Tyler, 1950, citado en Escudero, 2003).

Según Escudero, Tyler consideraba atinadamente, que una buena evaluación precisa de las siguientes condiciones:

- a) Propuesta clara de objetivos.
- b) Determinación de las diversas situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas.
- c) Elección de instrumentos apropiados de evaluación.
- d) Interpretación de los resultados de las pruebas.
- e) Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

En el mismo artículo anterior, Horowitz (1995) analiza el contenido y el significado de una entrevista a Ralph W. Tyler hecha en abril de 1993 por Pamela Perfumo, con el propósito de conocer su parecer acerca del actual desarrollo de la evaluación, y destaca entre otros, los siguientes aspectos de su pensamiento:

a). Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio.

b) El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.

c) La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro.

En rigor, la comparación de centros no es posible. Medio siglo después de que Tyler revolucionara el mundo de la evaluación educativa, se observa la fortaleza, coherencia y vigencia de su pensamiento. Como se percibe, sus ideas básicas, convenientemente actualizadas, se entroncan fácilmente en las corrientes más actuales de la evaluación educativa.

En la misma línea, Pimienta (2008) realiza otro aporte significativo a la definición de evaluación, en el que declara: “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico” (p.26).

14. La Evaluación en la Educación Basada en Competencias.

En todo proceso educativo, la evaluación es una parte fundamental de él, sobre todo en este enfoque, así queda de manifiesto en Pimienta (2008): Si el currículo está propuesto con base en competencias, entonces la evaluación deberá dirigirse hacia ellas, puesto que los objetivos de aprendizaje serán entonces las competencias, las cuales dirigirán tanto los esfuerzos de planeación y praxis como los de evaluación, considerada en su acepción más amplia, es decir, como una evaluación no sólo de los resultados, sino también de los procesos (p. 25).

Otra definición a este concepto: La evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 116).

A su vez, el Mineduc a través de su Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) cita a Tenbrink (2006) para definir evaluación: "Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones", (p. 19).

En otra idea se expone: La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizándolo conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008, citado en Cano, 2008, p.184)

15. Desarrollo y Transformación del Rol del Educador Diferencial desde el año 1990 al 2017.

Históricamente los profesores llevan el peso de reformas mal diseñadas, por la falta de una visión de conjunto y de previsión de condiciones mínimas sobre las nuevas demandas que exigen los cambios sociales, y con ello las modificaciones en el rol y en la identidad profesional que los docentes tienen de su profesión.

Esteve (2007) afirma que “el desarrollo de medidas tendientes a reafirmar la identidad profesional de los docentes y a devolverles el orgullo de serlo pasa necesariamente por una reforma en profundidad de los enfoques de la formación inicial y continua de nuestros docentes, abandonando el intento de formarlos para un sistema educativo que ya no existe, e intentando formarlos para las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento” (p.19).

Ahora bien, la Ley de Inclusión Escolar busca cambiar el sistema educacional chileno, el más mercantilizado del mundo, transformando la educación desde un bien de consumo a un derecho social, poniendo énfasis en regular la admisión de los y las estudiantes, eliminar el financiamiento compartido y prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciban aportes del Estado.

Estas transformaciones sociales y cambios en políticas educativas, interpelan el trabajo de profesores y educadores de todas las modalidades: básica, media y educación especial, presentando nuevas problemáticas y desafíos al trabajo y a la experiencia cotidiana de estos profesionales. Tenti cuando cita a Dubet F y Duru – Bellat M (2000) mencionan que “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su propia práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los estudiantes y de la sociedad” (p.120).

Los problemas de Convivencia Escolar dentro de la comunidad educativa muchas veces hacen que los profesores vean amenazado su rol y tiendan a convertirse, muchas veces, en psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales, entre otros, desvirtuando en sí su propia identidad profesional docente.

Por tanto, construir el rol del profesional docente, tal cual lo analizamos en el capítulo anterior, conlleva necesariamente saber qué posee una persona sobre su quehacer conjugada con la visión que poseen los demás profesionales sobre su quehacer. Es una representación individualizada de sus labores, pero a la vez se produce en la convivencia con el otro. También tiene que ver con la identidad personal que tiene ese docente, sus valores y sus creencias, su cultura, su manera de ser, incluso el entorno con el cual esa persona se desarrolla.

A continuación, se expone un análisis del desarrollo y transformación del rol del educador diferencial a través de los paradigmas que subyacen de las políticas de educación especial y que orientan el desarrollo de la profesión a partir del año 1990 al 2017. A principio de los años '90, el principio de integración, por cierto, sustentó el cambio de un modelo de intervención más bien clínico a un modelo de intervención más educativo.

Este modelo integracionista surge con el Decreto Supremo de Educación N°490/90, que reglamenta por vez primera la integración de estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular; la Ley N° 19.284/94 sobre "La Integración Social de las personas con Discapacidad", que mandata no sólo al Estado sino que también, a todas las escuelas y liceos del país, a realizar las adaptaciones necesarias para llevar a cabo la integración escolar que satisfaga las necesidades especiales que presenten los/las estudiantes; y el Decreto Supremo de Educación N°1/98, que regula y orienta el proceso de integración con el fin de posibilitar el acceso, participación y permanencia de los y las estudiantes con NEE en las escuelas regulares, asignando subvención especial para el cumplimiento de dicho objetivo.

Promueve un desplazamiento de educadores diferenciales de escuelas especiales a escuelas regulares que imparten este tipo de estrategia integracionista, como también despierta el interés de profesores de educación regular a capacitarse en la materia y con ello los hace replantearse el rol que en estos contextos educativos se les exige. Un rol profesional que busca la plena integración de estudiantes con NEE en escuelas regulares, basado en el principio de normalización. Como plantea Blanco (1999) desde una mirada más positivista: “La integración deriva del principio de normalización, lo que se puede entender como el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población”. (p.58)

Bajo esta perspectiva, el rol del educador diferencial sigue manteniendo una lógica de profesional terapeuta que evalúa, diagnostica e interviene en base a la etiqueta diagnóstica que se le asigna al estudiante integrado para sustentar su quehacer especializado, buscando la normalización del estudiante a las normas sociales prescritas en la entidad educativa.

Skliar (2005) refiere que la normalidad, desde la mirada de la educación especial, manifiesta la obsesión por lo normal y el deseo de las miradas científicas a normalizar todo. Menciona el diferencialismo como la acción de separar y distinguir de forma peyorativa haciendo que toda cosa que sea diferente sea un problema.

Así, Manosalva (2002) afirma que “el principio de normalización no pretende amoldar a las personas que pretendan algún tipo de necesidad especial a la persona “promedio”. No se trata de “curar” y hacer de las personas con necesidades especiales “sujetos normales”, es facilitar una aproximación a la normalidad en términos de experiencias y de comportamientos con todas las personas que participan de una determinada conducta” (pp. 42-43).

Por lo tanto, lo que se debe modificar necesariamente es el medio para facilitar que las personas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar su vida de la mejor manera, dándoles oportunidades de vivir experiencias lo más reales posibles en entornos menos restrictivos y más socializadores. Sin embargo, para llevar a cabo este cambio socioeducativo, se requiere realizar actividades de sensibilización, capacitación e intercambio de experiencias para potenciar los procesos de integración escolar.

Es por este motivo que, durante el año 2003, el Ministerio de Educación becó a 4.000 docentes de educación básica para un curso de perfeccionamiento llamado “La integración en educación regular”, vía TELEDUC, elaborado por el Fondo Nacional de Discapacidad, (FONADIS, 2003, p.28).

Por otro lado, la comisión de expertos del año 2004, del Ministerio de Educación, liderada por Blanco, en relación a la formación insuficiente de los docentes de educación común y especial para atender las necesidades educativas especiales, señaló: “Con bastante frecuencia, los docentes de las escuelas comunes no se sienten preparados para atender las necesidades educativas especiales de los niños y niñas integrados, motivo por el cual se resisten a recibirlos en sus aulas.

En la base de esta creencia persiste la concepción de que estos alumnos aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. Ciertamente, estos alumnos requieren una serie de ayudas y recursos de carácter especializado para facilitar o minimizar sus dificultades de aprendizaje, que muchos docentes no dominan, motivo por el cual, es necesaria la participación de docentes de Educación Especial.

Muchas veces, estos últimos, además, tampoco cuentan con la formación necesaria para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad en el contexto del currículum y de la escuela común, ya que su formación ha estado principalmente orientada a la especialización en las distintas discapacidades, más que para atender las necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela común”. (p.56)

El nuevo enfoque integracionista de la Educación Especial, expresado hasta el momento, obliga necesariamente a reflexionar y definir un nuevo rol y perfil de los docentes de Educación Especial. En virtud de lo anterior, se presentan a continuación algunas de las principales funciones que habrían de desempeñar los docentes de educación especial en el ejercicio de la profesión.

Estas funciones fueron descritas por la comisión de expertos del año 2004, del Ministerio de Educación, presidida por Blanco.

- **Atención Especializada:** El Educador Diferencial debe otorgar una atención especializada para las NEE que puedan presentar determinados estudiantes a lo largo de toda su escolaridad, independiente a los contextos educativos. Esta atención debe basarse en el currículum común y ha de orientarse a la optimización de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, poniendo el énfasis en sus potencialidades y no sólo en sus dificultades.

- **Participación y Toma de decisiones:** Debe participar en las instancias y procesos de toma de decisiones educativas de las escuelas comunes para crear las condiciones que den respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Esto significa un trabajo cooperativo entre los docentes de educación común y los de especial en las AACC, en la identificación y evaluación de las NEE y en la modificación de aquellos aspectos del contexto y práctica educativa que limitan las oportunidades de aprendizaje y participación de los alumnos.

- **Desarrollo de Estrategias:** Desarrollar estrategias o programas orientados a los menores de seis años tanto para prevenir dificultades futuras como para atender tempranamente aquellas que ya hayan hecho su aparición. asegurando que reciban apoyo de los profesionales de la Educación Especial en el contexto de estos programas, o en última instancia atención ambulatoria en los centros de Educación Especial.

- Trabajo con la familia y Comunidad: Trabajar con la familia y la comunidad para fortalecer la atención de las NEE de los estudiantes, desarrollando acciones de información y formación para propiciar su adecuada participación.

Aprovechar todos los recursos de la comunidad para atender de forma integral las necesidades educativas de los alumnos y favorecer su plena participación en la familia y la comunidad.

Al reflexionar sobre estas tareas fundamentales, inmediatamente se nos presentan las repercusiones que ellas tienen, tanto en el ámbito del desempeño y desarrollo profesional de los docentes, como en la formación que es preciso brindarles para que puedan enfrentar las nuevas demandas y desafíos que la sociedad les exige. En nuestro país, los resultados de una investigación realizada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación durante los años 2006 y 2007 coinciden con la efectuada por CEAS el año 2004, en cuanto a que aún prima un modelo médico, observado no sólo en educadores diferenciales, sino también en profesores de aulas regulares.

En el primer estudio, se precisa que los profesores de aulas comunes consideran que los profesores de apoyo (Educadores Diferenciales) son los mayores responsables de la enseñanza de los estudiantes con N.E.E. Se indica la urgencia de reorientar la formación inicial docente y optimizar la línea de formación continua de los profesionales involucrados en los procesos de integración, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto de la discapacidad. Se hace mención a la necesidad de desarrollar estrategias renovadas que consideren el marco curricular de la educación regular para asegurar el progreso educativo de los estudiantes con N.E.E. (MINEDUC- UMCE 2007).

Por consiguiente, la Política de Educación Especial 2006 -2010 explicita, entre sus líneas estratégicas y acciones a impulsar, la necesidad de mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular. Para ello, se propuso favorecer “un trabajo conjunto con las universidades e institutos profesionales que imparten las carreras pedagógicas para que éstas incluyan en sus mallas curriculares conocimientos y estrategias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales” (MINEDUC, 2005, p.58).

Por lo visto, ya en esos años existía la necesidad de reformular la formación inicial de educadores diferenciales y de profesores de educación básica y media, con relación a las demandas que el contexto sociocultural exigía.

En relación a los desafíos de la formación inicial de los profesores, Mangui et al (2012) señalan que “los desafíos que hoy debe enfrentar la formación de profesores en general y de los educadores diferenciales en particular, se pueden resumir en cuatro ámbitos: dinamismo de la profesión, características del contexto laboral, coherencia entre el paradigma inclusivo y la formación de profesores y, por último y de manera específica, el equilibrio entre formación general y especializada” (p.51).

Esta necesidad hasta el día de hoy prevalece, pero con la diferencia que se están tomando acciones concretas a nivel de políticas de educación superior, las que más adelante se expondrán, al referirnos a los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial. Por otro lado, en marzo del año 2010, se promulga la Ley 20.422, “Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”. Al alero de esta ley, se reglamenta la Ley 20.201, que modifica el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Desde esta perspectiva, aumenta la subvención incrementada y define y amplía las NEE de carácter transitorio, pues de considerar sólo a estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje, pasa a incluir a los con Trastornos Específicos de Aprendizaje, Trastorno Déficit Atencional con y sin hiperactividad o trastorno hiperactivo y Coeficiente Intelectual en el Rango Límite con dificultades en la conducta adaptativa.

Finalmente, establece que el MINEDUC debe elaborar un reglamento que norme los requisitos, instrumentos o pruebas diagnósticas que permita identificar a los/las estudiantes con NEE transitorias y permanentes que serán beneficiarios del incremento de la subvención de educación especial.

A partir de esta realidad, con fecha 21 de abril de 2010, se publica el Decreto Supremo N°170 que fija las normas para determinar los estudiantes con N.E.E que serán beneficiarios de la subvenciones para educación especial, como lo manifiesta el Artículo 1 del presente decreto: Artículo 1: El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los estudiantes con necesidades educativas especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con fuerza de Ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación. Conforme a lo dispuesto anteriormente, la llegada de esta reglamentación no hace más que seguir fortaleciendo el modelo médico con una racionalidad técnico-positivista de base, que sitúa al educador diferencial de un programa de integración escolar como un profesional especialista que diagnostica, que ejecuta cada actividad de forma controlada durante el proceso de diagnóstico de una N.E.E, ya que el interés principal es producir la etiqueta causal de integración y clasificar la información en formularios únicos.

Este instrumento proporciona un panorama psicoeducativo general de las condiciones, fortalezas y necesidades del estudiante y su contexto (familiar y escolar), facilitando a los profesionales visualizar la respuesta educativa que deben entregar al alumno o alumna. (MINEDUC, 2010).

Este modelo tecnicista-eficientista se observa en prácticas que actualmente siguen vigentes, como la ejecución del currículo escolar sin reflexión, sin espacio para la crítica y el compromiso moral, siendo el docente un mero técnico, un mero transmisor de información.

En el año 2012, la doctora Dominique Manghi, Profesora Asociada de Escuela de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ejecutó un estudio que presenta los resultados de una consulta realizada a profesores de Educación Diferencial egresados de una institución, empleadores y profesores formadores de dichos profesionales de una Institución de Educación Superior.

El objetivo de esta consulta fue conocer la visión proyectiva de estos actores de la comunidad educativa, respecto del rol del profesor de Educación Diferencial en el siglo XXI. Del hallazgo de los resultados se puede mencionar que:

(1) respecto de la intervención, esta se considera una parte central del quehacer profesional y se define como una intervención psicopedagógica con variados aspectos que lo componen, como intervención de diversas NEE en todos los estadios de la vida, intervención contextualizada y en la diversidad.

Esta intervención va más allá de lo académico, considerando a la persona de manera integral, destacando sus potenciales como facilitadores para el aprendizaje y desarrollo.

(2) respecto al trabajo en equipo, es entendido como un trabajo articulado, principalmente con otros profesores.

(3) y respecto al enfoque desde el cual abordan su quehacer profesional, ven su quehacer centrado en la persona completa y no solo en su déficit, desde una mirada global del entorno en el que se desenvuelve.

El cambio de paradigma, por lo visto, se asume lentamente en el ámbito laboral. El desafío es seguir avanzando hacia la coherencia entre el paradigma inclusivo y el proceso de formación propiamente tal de todos los estudiantes de pedagogía.

Por ello, durante el año 2015, se promulga el Decreto N°83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares, sustentado en la Ley General de Educación N°20.370/2009 (artículos N°3 y N°10) y en la Ley 20.422/2010.

El citado artículo N°3, señala: "Artículo 3°.- En la aplicación de esta ley deberá darse cumplimiento a los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social.

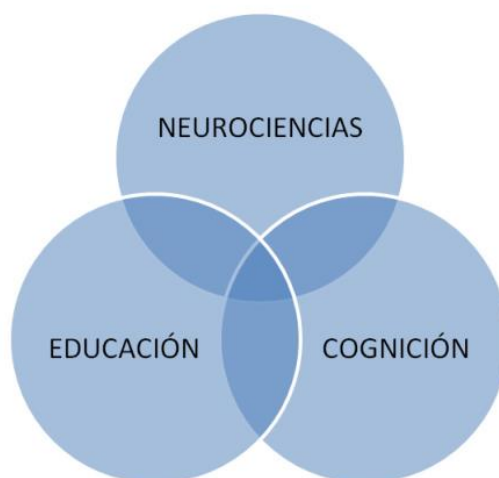
Entendiéndose por: Diseño Universal: La actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible".

En el ámbito educativo este principio se ve reflejado en la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje, más conocido como D.U.A., que es una estrategia de respuesta a la diversidad, con el fin de alcanzar las transformaciones y eliminaciones de barreras contextuales en la planeación de las prácticas inclusivas para garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

Este diseño fue definido por Rose y Meyer (citado por Pastor, 2002, p.17) “como un conjunto de principios basados en las investigaciones, que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes”.

Con una definición más evolucionada, los principios y pautas del DUA se basan en las investigaciones prácticas de campo, como la psicología cognitiva, del desarrollo humano, ciencias del aprendizaje y las neurociencias (Rose y Gravel, 2010, citado por Arathoon, p.19). (Ver Figura 3)

Figura 4: Diagrama de la conexión de los campos científicos del DUA. extraída del Libro Diseño Universal de Aprendizaje de Carmen Alba Pastor. Ediciones Morata. 2016, p.19



La teoría y práctica del DUA se construyen en torno a tres principios pensados para minimizar las barreras del currículum y maximizar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

1.- Proporcionar múltiples medios de presentación y representación: Bajo este criterio el docente reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias.

Por lo anterior, la planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes. (Decreto N°83, 2015, p.20)

2.- Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión: El docente considera todas las formas de comunicación y expresión. Se refiere al modo en que los alumnos ejecutan las actividades y expresan los productos de sus aprendizajes. (Decreto N° 83, 2015, p.21)

3.- Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso: Alude a las variadas formas en que los alumnos pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella. (Decreto N° 83, 2015, p.22)

La maximización del aprendizaje heterogéneo responde a realizar prácticas absolutamente inclusivas para adquirir lo que el currículum nacional promueve.

En este contexto, ¿qué rol cumple el Educador Diferencial? Quien educa ha de proporcionar herramientas, orientación, modelos... a quien está en proceso de aprender, partiendo de lo que ya sabe y hacer que desarrolle al máximo su potencial (Gallego, Codes, 2004).

En este sentido, las neurociencias han tenido un papel fundamental en proporcionar información sobre la importancia que tiene el conocimiento del funcionamiento del cerebro para proporcionar prácticas educativas inclusivas y heterogéneas.

La flexibilización del currículum y la disminución de las barreras de aprendizaje, son hoy una práctica que llegó para quedarse en nuestro sistema educativo. Poco a poco, las escuelas y colegios están modificando su acción pedagógica con la finalidad de diversificar el aprendizaje, respetando la diversidad de cada estudiante.

Si bien no existe, hasta la fecha, una investigación formal que nos permita medir en forma práctica la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en el sistema escolar chileno, se observa en el día a día la necesidad de perfeccionamiento y una mayor comprensión de los profesores para replantearse sus prácticas pedagógicas y su quehacer.

De allí surge, también, la necesidad de reformular la formación inicial docente que se da en nuestro sistema de educación superior y determinar cuáles son los perfiles de egreso de los estudiantes que se titulan de pedagogía en educación diferencial.

Del mismo modo, las casas de estudios que imparten estas carreras deben otorgar mallas de estudios actualizadas con las demandas profesionales que les impone la sociedad del conocimiento, para permitirles a sus egresados desenvolverse efectiva y eficientemente en sus futuros puestos laborales.

Bajo este contexto, en el año 2013 fueron elaborados los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Estos estándares proporcionan a las instituciones formadoras, facultades y escuelas de pedagogía del país, orientaciones claras y precisas sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su proceso de formación profesional, de modo de contar con las competencias necesarias en el posterior ejercicio de su profesión.

Estos estándares deben considerarse como un instrumento de referencia, cuyo valor reside en que informan de una manera concreta y simple los conocimientos esperados, sin por ello interferir en la libertad académica de las instituciones de la educación superior. (MINEDUC-CPEIP 2013)

Estos estándares tienen una doble función: señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también, establecen un “cuánto” o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño.

En términos de un “qué” orientador, los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente (MINEDUC, 2013).

A continuación, se presenta una visión sinóptica de los estándares de Educación Especial. Estas categorías de estándares se articulan y complementan entre sí, con el fin de proporcionar al futuro profesor los conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño de la docencia.

Tabla 3: Visión Sinóptica de los Estándares de Educación Especial.

ESTÁNDARES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	
El futuro profesor o profesora:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce las características de la persona y su desarrollo humano e identifica las NEE (Necesidades Educativas Especiales) de los estudiantes, desde una perspectiva multidimensional. 2. Utiliza la acción educativa para favorecer la calidad de vida de estudiantes que presentan NEE. 3. Fundamenta su acción en los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas, enfocadas en estudiantes con NEE, en los distintos niveles educacionales. 4. Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que presenta NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario. 5. Identifica las necesidades de apoyo de quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, considerando las barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación. 6. Diseña y aplica los apoyos más adecuados a las particularidades de los estudiantes en su entorno, a partir de una toma de decisiones con el equipo de aula y los profesionales que el caso exija. 7. Conoce y articula la matriz curricular y los principios generales de la didáctica de las disciplinas, identificando los apoyos requeridos por estudiantes que presentan NEE, y potenciando junto al equipo de aula su aprendizaje y participación. 8. Adapta, crea y utiliza los recursos de enseñanza y tipos de apoyos de acuerdo a las características del estudiante que presenta NEE, favoreciendo su desarrollo y participación en la escuela y otros contextos. 9. Utiliza estrategias para un aprendizaje de calidad de los conocimientos y habilidades que mejor favorecen la autonomía, participación y calidad de vida de los estudiantes que presentan NEE. 10. Conoce y aplica enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para conformar equipos de aula que ofrezcan respuesta educativa a la diversidad. 11. Genera relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven que presenta NEE. 12. Valora la diversidad de las personas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad inclusiva. 13. Reflexiona críticamente sobre su actuar pedagógico para transformar y actualizar su práctica, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas que presentan NEE. 	

II- Liderazgo Pedagógico

El liderazgo, entendido como una influencia que moviliza a una organización en función de principios y objetivos en común (Horn y Marfán, 2010) es un elemento fundamental dentro del contexto educativo debido primeramente a su rol clave en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo anterior, es preciso destacar los aportes realizados por Barber y Mourshed (2007) quienes concluyen que el liderazgo es el segundo factor interno en la escuela que más incide en el logro de aprendizaje de los/as estudiantes después de los profesores. Debido a esto, es de suma relevancia que la institución tenga la claridad correspondiente respecto del rol que cumple en cuanto a aprendizajes se refiere.

Es importante primeramente distinguir las concepciones e implicancias de una dirección educativa fundamentada en la administración, de aquella que lo hace en función de un liderazgo pedagógico, puesto que es un factor crítico dentro de la articulación del centro educativo y la construcción de aprendizajes que se desarrollen en este (Bolívar, 2015; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu y Brown, 2010; Pont, Nusche y Moorman, 2008;).

Frente a esto Day et al. (2010) destaca que la dirección de un establecimiento educativo, tiene uno de los roles más importantes dentro de este en relación al liderazgo y la promoción de cambio hacia la mejora, por ende, si este se encuentra enfocado hacia la gestión administrativo-burocrática, el establecimiento carecerá de una eficiencia y eficacia respecto de los aprendizajes de los estudiantes.

Es por esto, que más allá de controlar y ordenar, como lo asume una dirección focalizada en la administración; es necesario que el líder, sea capaz de implicarse, motivar, y animar a la comunidad en pro del logro de metas y objetivos en común los que necesariamente deben estar enfocados hacia la construcción de aprendizajes de sus estudiantes.

En concordancia con lo señalado anteriormente, es necesario que en un centro educativo se desarrolle el liderazgo desde un foco pedagógico priorizando siempre, el aprendizaje de sus estudiantes y teniendo claridad respecto de su influencia dentro de este proceso (Mellado y Chaucono 2017; Bolívar 2017; MINEDUC, 2015; Bolívar 2012; Day et al, 2011; Leithwood y Louis, 2011; Elmore, 2010; Robinson et al, 2009; Marzano et al, 2005). Esto, se encuentra en directa concordancia con las políticas públicas que se encuentran vigentes en nuestro país, particularmente la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar que busca promover e instalar prácticas de liderazgo efectivo en los sistemas escolares que contribuyan a la mejora sistemática de estos.

En directa relación con lo señalado anteriormente, el MINEDUC (2015) plantea en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, un especial énfasis en el rol de un equipo directivo dentro de un establecimiento educacional, planteando que estos deben cumplir con ciertos principios, conocimientos profesionales y habilidades que en la dimensión práctica se traduce principalmente en la generación de una visión estratégica compartida, el desarrollo de capacidades profesionales, desarrollo y gestión de la institución educativa, gestión de la participación y convivencia de la comunidad educativa y finalmente, ser un líder pedagógico, que pueda monitorear y liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, un centro educativo debe contar con un equipo de liderazgo enfocado al desarrollo y construcción de aprendizajes de sus estudiantes en función de una serie de saberes y habilidades propias de su rol.

Un liderazgo pedagógico con foco en el aprendizaje, no basta que esté de manifiesto en una declaración de principios, sino que este requiere necesariamente del desarrollo de prácticas que sean coherentes con su definición (Leithwood y Louis, 2011), procurando que estas se centren en generar impactos positivos en la construcción de aprendizajes del estudiante. En relación a esto, los autores, destacan la acción de establecer expectativas o metas a nivel de comunidad, que estas logren generar un sentido de pertenencia y visión clara entre sus miembros teniendo siempre una focalización evidente en el progreso del aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes.

Para focalizar el liderazgo en el aprendizaje, es necesario que se logre identificar las oportunidades institucionales y así motivar, estableciendo valores primordiales. Así mismo, se encuentran también, aquella práctica orientada al desarrollo de las personas que trabajan en el establecimiento, donde se espera que el liderazgo del centro incentive, intencione o gestione procesos que contribuyan a potenciar capacidades de los miembros orientándolos así, a la mejora constante y sistemática.

Leithwood y Louis (2011) señalan dos áreas de gran relevancia, las que hacen alusión primeramente al rediseño de la organización, es decir, a la instauración de condiciones de trabajo que contribuyan de manera positiva al desarrollo de motivaciones y capacidades, por ejemplo, por medio de la generación de espacios y tiempos comunes para profesores, en los cuales puedan desarrollar procesos de planificación, reflexión, implicarse en toma de decisiones, resolver problemas, entre otras. Además, hacen referencia a la gestión de programas de enseñanza aprendizaje orientados hacia la coordinación del currículum y la promoción de recursos en pro del desarrollo de sus estudiantes por medio de la motivación y transmisión de confianza hacia sus profesores para la promoción de la innovación.

Es por lo anterior, que la labor de quienes ejercen el rol del liderazgo pedagógico en un centro educativo, puedan orientarlo siempre hacia el aprendizaje, que este, sea el foco principal de sus decisiones, forma de organización, estructuración de metas, entre otros elementos que se desarrollan dentro de una institución educativa, puesto que de esta manera se puede lograr resignificar la capacidad el establecimiento como una organización escolar (Maureira, Moforte y González, 2014).

1. Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional docente, es claramente una necesidad vigente en nuestro país, es por esta razón que en Chile, la normativa actual, específicamente la Ley N° 20.903, crea un sistema que busca potenciar, valorar y consagrar la mejora continua de los docentes como herramienta base a la mejora de los establecimientos educativos y su respectivo rol en la construcción de aprendizajes de sus estudiantes. Es en esta ley que se explicita, que cada profesor es responsable de su avance profesional, buscando siempre contribuir a la mejora del desempeño profesional por medio de la actualización y profundización de saberes disciplinarios y pedagógicos, favoreciendo reflexiones sistemáticas sobre la propia práctica de manera individual o colaborativa con pares u otros profesionales. Para esto, se agrega, además, la importancia que los equipos directivos promuevan y faciliten el desarrollo de competencias pedagógicas y profesionales de los docentes de su centro.

En directa relación con lo manifestado anteriormente, la política pública chilena, hoy en día exige a los líderes de establecimientos educativos, propiciar, gestionar y potenciar el desarrollo profesional docente. En este sentido, el MINEDUC (2015), mediante el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, orienta a que los equipos directivos identifiquen necesidades de fortalecimiento en relación a las competencias de sus docentes y así generar diversas modalidades de desarrollo profesional para atenderlas. En este sentido, Murillo (2008) plantea que es de vital importancia que un centro educativo, motivado por sus líderes; pueda favorecer la formación docente constante, debido a que un centro no cambiará si sus profesores no lo hacen. Es decir que el cambio y mejora de un centro educativo está directamente relacionado con el de su equipo de profesores.

Con respecto al liderazgo escolar, este debe tener como característica central que sea para aprendizaje, y para esto, según variados autores necesariamente debe estar asociado al desarrollo profesional docente (Vaillant, 2016; Anderson, 2010; MINEDUC, 2015; Murillo, 2006). Frente a esto, Anderson (2010), manifiesta que la función e influencia del liderazgo directivo en cuanto a la mejora escolar, debe estar asociada principalmente al compromiso y ejecución de prácticas que permitan promover el desarrollo de las motivaciones docentes, el desarrollo profesional de sus habilidades y capacidades y las condiciones en las que se desenvuelven al momento de realizar sus labores. Agregando, además, que el desarrollo profesional docente tiene una directa relación con el mejoramiento de las habilidades, conocimientos, capacidades y prácticas docentes. En otras palabras, el liderazgo que se encuentra centrado en lo pedagógico, reconoce en los/as profesores un agente clave para el cambio y mejora, por lo que se preocupa tanto de su desarrollo profesional, como de sus condiciones laborales, asumiendo que de esta manera se verán influenciados de manera positiva los aprendizajes de los/as estudiantes.

Con respecto a las características del desarrollo profesional docente, diversos autores plantean que debe ser necesariamente atingente al contexto educativo atendiendo a necesidades de mejora propias del equipo docente (MINEDUC, 2015; Murillo, 2006; Leithwood y Riehl, 2005). Es importante que el fortalecimiento de las capacidades docentes, se plantee e implemente en base a una previa reflexión y reconocimiento de fortalezas y necesidades propias del establecimiento, puesto que debe ser contextualizado a los reales requerimientos del profesorado y del centro en general.

MINEDUC (2015) releva la importancia de que el equipo de liderazgo del centro educativo pueda identificar las necesidades y competencias a fortalecer de y entre sus profesores, esto mediante al análisis sistemático de prácticas y estrategias que se utilicen a modo de diagnóstico, puesto que de esta manera, permitirá diseñar, implementar y evaluar nuevas estrategias que traerán como consecuencia tener un impacto positivo en el mejoramiento de prácticas pedagógicas y así también, en la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes.

Los equipos directivos de los centros educativos, para poder hacer efectiva su condición de agentes movilizadores y ejercer influencia sobre su comunidad en pro de logro de metas en común, necesariamente, deben implementar prácticas asociadas a la gestión del desarrollo profesional, para esto, primeramente debe identificar y priorizar necesidades de fortalecimiento de las competencias de su equipo docente, generando así estrategias diversas (Bolívar y Bolívar Ruano, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014). También, es necesario que el liderazgo formal del establecimiento, evidencie una confianza en sus equipos, y que de esta manera busque promover otros líderes. Y, finalmente, generar las condiciones apropiadas para instancias de reflexión y acción pedagógica de una manera organizada, intencionada y sistemática.

El desarrollo profesional docente, es un elemento clave del liderazgo pedagógico, se encuentra relacionado directamente con el mejoramiento escolar, tiene un impacto positivo en los aprendizajes (Vaillant, 2016; Bolívar, 2015; Anderson, 2010; Ávalos, 2007). En relación a lo planteado, Anderson (2010) manifiesta que el desarrollo profesional docente, tiene una conexión directa con la mejora continua de habilidades y capacidades pedagógicas de los docentes donde se logra integrar el desarrollo individual y colectivo para que se puedan generar diálogos pedagógicos de carácter reflexivo dentro de la comunidad educativa, lo que trae consigo una mejora de las prácticas pedagógicas del equipo docente, y que se espera que se traduzca en un desarrollo en la construcción de aprendizajes de sus estudiantes. Además, Fullan (2002) manifiesta que el cambio escolar está directamente relacionado con lo que hagan y piensen los profesores, razón por la que un centro tiene que potenciar el desarrollo de capacidades dentro de este, puesto que de este modo se puede orientar a la mejora.

2. Liderazgo Distribuido

En cuanto al desafío que implica el desarrollo de un liderazgo pedagógico y el rol que adquiere el líder en este contexto, es importante señalar que no es tarea de un sujeto determinado o de aquellos líderes que están formalmente identificados en una institución, sino de todos aquellos que pueden ejercer una influencia en la comunidad hacia la mejora (Bolívar, 2015; Maureira, Moforte y González, 2014; Harris, 2012; Elmore, 2010).

Bolívar (2015) plantea que resulta ser una práctica incoherente y hasta contradictoria intencionar el desarrollo profesional docente o el aprendizaje colaborativo en función de un solo líder, puesto que, de esta manera no se visualizaría una responsabilidad colectiva y por ende la mejora no sería sostenible en el tiempo debido a que el compromiso para esto no es compartido por los distintos miembros y estamentos que componen la comunidad educativa, lo que se traduce a su vez en trabajos aislados y sin un objetivo claro.

En coherencia con lo planteado anteriormente, es que diversos autores (Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017; Maureira, 2016; Garay, 2015; Harris, 2012; García, 2010) relevan la importancia que un establecimiento educativo sea capaz de generar y propiciar un liderazgo compartido entre distintos actores de la comunidad educativa, entendiendo tal proceso como enfoque de liderazgo distribuido, el cual es entendido por Ahumada et al. (2017) como aquel tipo de liderazgo que surge de las acciones cotidianas y que además involucra a las distintas personas responsables de una tarea, plan o proyecto.

Maureira (2016), plantean que el liderazgo, visto desde un enfoque distribuido, deja de situarse únicamente en la figura de la dirección de un centro educativo, sino que es posible extenderla hacia el rol de múltiples líderes que son capaces de ejercer cierta influencia en las prácticas de enseñanza.

En función de lo anterior, es necesario reafirmar la importancia de este enfoque hacia la mejora del centro educativo desde la práctica del liderazgo distribuido en el cual se pueda comprometer a más agentes de la comunidad educativa a movilizar positivamente al centro en pro de potenciar la mejora continua de prácticas pedagógicas.

Es importante además, señalar que el liderazgo escolar, desde un enfoque distribuido influye positivamente en otros elementos propios de una escuela que avanza, debido a que como variados autores plantean (Ahumada et al. 2017; Cortez y Zoro, 2016; Montecinos, Aravena y Tagle, 2016; Vaillant y Marcelo, 2015; Anderson, 2010; Murillo, 2006; Leithwood y Riehl, 2005) cumple un rol clave en la mejora del centro, puesto que un liderazgo distribuido al permitir visualizar y valorar la importancia del rol docente en el liderazgo, actúa a su vez, como herramienta facilitadora hacia el impulso del desarrollo profesional docente y la generación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Murillo (2006) manifiesta al respecto, que este liderazgo permite romper con el individualismo de las prácticas docentes, facilitando así un trabajo más eficiente, fortaleciendo factores débiles y potenciando a individuos destacados. En otras palabras, evidenciar un liderazgo distribuido donde se rompa con los esquemas verticalistas o de delegación, permite potenciar el desarrollo de aprendizajes por medio del mejoramiento de las prácticas docentes, debido a un trabajo colaborativo en relación a estas, además de una comunidad que asume su responsabilidad en conjunto en torno a los objetivos propuestos.

Es importante destacar que el liderazgo distribuido, no está asociado a la delegación o asignación de tareas desde un líder mayor hacia quienes ejercen un liderazgo no formalizado, o que nadie es responsable del desempeño general del establecimiento (Elmore, 2010), más bien, se debe entender como el resultado de un proceso en que la comunidad educativa construye un sentido, con objetivos y estrategias de mejora compartidas, por ende se asume que existe una responsabilización, iniciativa y cooperación de los distintos profesionales que la componen.

Lo que se condice con lo planteado por Harris (2014) quien manifiesta que esta distribución del liderazgo, además, debe realizarse teniendo a la base la confianza, lo que implica que las relaciones interpersonales se construyan considerándola como elemento transversal y prioritario. Implicando así, que los directivos generen y desarrollen las competencias dentro de la organización propiciando el surgimiento de otros líderes, los cuales contribuirán al fomento de la colaboración profesional.

Entendiendo el liderazgo distribuido como una herramienta movilizadora que deja su característica verticalista hacia una horizontalidad, donde se comparten responsabilidades y labores; y, por sobre todo donde se potencian las capacidades de sus equipos docentes.

En este contexto, es posible visualizar a los líderes medios, los cuales según diversos autores (Cortez y Zoro, 2016; Leithwood, 2016, Montecinos, 2015) hacen referencia a otros liderazgos que se encuentran presente al interior de un centro educativo, y que tiene como principal característica que lo ejercen a nivel práctico en colaboración con sus colegas y pares.

Ahumada et al (2017) concluyen que en el contexto nacional urge la necesidad que los establecimientos educativos introduzcan cambios a nivel estructural con la finalidad de permitir el desarrollo y fortalecimiento de nuevos liderazgos, o en otras palabras de líderes pedagógicos medios, por ejemplo, por medio de la creación de departamentos de asignatura donde se generen instancias de diálogo, reflexión, análisis, entre otros, que permitan favorecer el desarrollo profesional docente a nivel interno o externo con otras instituciones educativas.

En estos departamentos disciplinarios, existen los denominados coordinadores de departamento quienes tienen el potencial para desempeñarse como docentes pares líderes y que presentan una situación de ventaja en relación a la influencia que pueden ejercer en la calidad de las prácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de las asignaturas en las que se desenvuelven.

Busher y Harris (2001) agregan, además, que son agentes relevantes y primordiales para la generación de cambio y desarrollo dentro de las distintas áreas que intervienen. Estos liderazgos son esenciales en los programas de mejora escolar puesto que se enfocan tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el estar a cargo de un equipo de docentes que, a la vez, son sus pares (Fitzgerald, 2009).

En directa relación con lo anterior, es importante que un establecimiento educativo propicie el desarrollo de un liderazgo distribuido con mira a los líderes medios en especial a aquellos que ejercen un rol determinante dentro de sus asignaturas, como lo son los denominados jefes de departamento.

Todo esto, es coherencia con lo planteado por Cortez y Zoro (2016), quienes concluyen que es de suma relevancia poder promover a estos líderes medios a asumir su propia relevancia dentro del desarrollo profesional de los docentes pares con los cuales se desenvuelven, pero a su vez generar la necesidad de que ellos también se desarrollen.

3. Comunidades de Aprendizaje

En concordancia con lo expresado anteriormente, es que las comunidades profesionales de aprendizajes adquieren un rol fundamental dentro de la profesionalización docente, entendiendo como tal, aquellas instancias en que diversos grupos o comunidades de individuos aprenden juntos (Molina, 2005).

En función de esta conceptualización, es que cabe el cuestionamiento asociado a qué o cómo se “aprende juntos”, asumiendo el desafío que esto implica en el contexto escolar, puesto que no solo se logra con la intención de hacerlo, sino que tal como Krichesky y Murillo (2010) plantean, para que se pueda dar de manera efectiva una Comunidad Profesional de Aprendizaje, deben presentarse ciertas condiciones, por lo que es necesario gestionarlas para poder velar por el buen desarrollo de estas y aprovechar.

Muchas veces en el profesorado, no existe la cultura de compartir, debatir ideas, desarrollar estrategias y prácticas de manera conjunta, sino que prevalece un ambiente individualista y de aislamiento (Fullan, 2014; McLaughlin y Talber, 2001).

En directa relación, Fullan (2014) manifiesta que dicho individualismo contribuye al desarrollo de malas prácticas. Por su parte, Bolívar Ruano (2014) señala que el desarrollo de comunidades de aprendizaje, es una estrategia efectiva para superar el aislamiento en que se desenvuelven profesionalmente los cuerpos docentes, por lo que es necesario intencionar de una manera minuciosa el desarrollo y conformación de estas comunidades, donde se trabaje en función de un apoyo teórico que sustente las prácticas y reflexiones que ahí se abarquen, todo esto con la finalidad de evitar, por ejemplo, construir sobre bases erróneas o falsas creencias.

La construcción de una comunidad de aprendizaje, es sin duda, un proceso complejo, en el cual intervienen diversos aspectos que inciden en menor o mayor medida respecto de esta.

Senge (2008) hace referencia a la existencia de diversos obstáculos para la conformación de una comunidad, como, por ejemplo, el tiempo, el compromiso de sus participantes, carencia de apoyos necesarios, entre otros.

Para que puedan generarse comunidades profesionales de aprendizaje de manera apropiada, es importante, que estén aseguradas, primeramente, con elementos básicos, como por ejemplo, contar con horas no lectivas suficientes y que estas estén sujetas a disposición horaria coherente con los objetivos y que a su vez sean instancias flexibles, puesto que no es posible crear comunidades que aprenden sin cambios a nivel estructural (Bolívar, 2015), por lo que sin el sustento de condiciones óptimas y necesarias para el desarrollo de estas comunidades es inviable alterar las malas prácticas crear cambios hacia la mejora del centro educativo, por lo que el rol de quienes lideran el centro, en este sentido, es propiciar los elementos ya descritos.

En concordancia con lo señalado, es que es posible y necesario, potenciar el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje desde los departamentos de asignaturas hacia la conformación de una comunidad que aprende, donde no solo se limiten estas instancias a compartir anécdotas u organizar alguna efeméride, sino que pueda desarrollarse en base al aprendizaje y desarrollo profesional colaborativo, donde el análisis y reflexión puedan ser propias de un nivel crítico potenciando así el desarrollo de una comunidad escolar que pueda facilitar el cambio, la mejora y la innovación desde la práctica (Krichesky y Murilo, 2011).

Es muy importante señalar que la colaboración dentro de un equipo de trabajo, no solo responde al hecho de trabajar con docentes, siendo esto, un factor relevante en el logro efectivo de dichas comunidades, es que su factor principal sea el trabajo colaborativo (Mellado y Chaucono, 2017), tal como señala Molina (2005), quien manifiesta que una comunidad que aprende debe serlo dentro de un contexto de colaboración mutua.

Razón por la cual subyace la importancia de identificar necesidades y especificar prioridades de mejora en conjunto, a partir de los cuales se diseñe un trabajo cohesionado y participativo.

Un trabajo colaborativo entre los equipos docentes, es sin duda alguna, un elemento clave como se señalaba anteriormente, pero esto, no basta para garantizar el éxito de una comunidad profesional de aprendizaje, sino que también tiene que ser una instancia que propicie procesos reflexivos en cuanto a la propia práctica, puesto que como señalan diversos autores se ha evidenciado que cuando dichas instancias son permanentes, contribuye al cuestionamiento crítico de las creencias de los equipos docentes lo que repercute directamente en los enfoques, creencias y paradigmas de su comunidad.

4. Reflexión Pedagógica

La reflexión es una competencia transversal del quehacer pedagógico y una responsabilidad profesional (MINEDUC, 2016), pero también, puede ser planteada como una estrategia clave en el proceso de mejora de un centro escolar. Es debido a esto, que es importante destacar su relevancia en el desarrollo de un fortalecimiento del liderazgo, puesto que no es posible comprender el cambio como una necesidad sin un proceso reflexivo que se encuentre a la base.

La reflexión es un elemento transversal a las “etapas” dentro de un proceso de mejora, y en este sentido, son diversos los autores que la categorizan en función de niveles (Domingo y Gomez, 2014; Rodrigues, 2013, García- Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Larrivee, 2008). Estos niveles varían de acuerdo a las investigaciones realizadas por los mismos pero se fundamentan en que existen categorizaciones relativas al proceso reflexivo y que varían una de otra de acuerdo a las implicancias sobre su práctica. En el caso de Larrivee (2008) realiza una diferenciación clara respecto a una fase inicial de reflexión a la cual denomina pre reflexión y que está enfocada principalmente hacia una mirada anecdótica y rutinaria del contexto pedagógico y que no implica una modificación de la práctica, a diferencia del nivel superior que denomina reflexión crítica que está orientado hacia las implicancias éticas y morales del docente con respecto a su rol como educador, por lo que necesariamente tiene una repercusión consciente de las acciones que desarrolla como profesor.

El desarrollo de la reflexión, conlleva necesariamente de un proceso paulatino de cuestionamiento, donde quien la vivencia, se espera que transite desde un nivel inicial a uno de mayor complejidad, como lo es también el cuarto nivel de reflexión señalado por Larrivee (2008), el cual hace referencia a una reflexión de carácter pedagógica y que se fundamenta por ejemplo, en conocimientos teóricos, empíricos, investigaciones; y que además se centra en la práctica como foco de mejora constante con la finalidad de repercutir en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, es decir, principalmente se enmarca dentro de un ámbito conceptual pedagógico y su objetivo es la mejora de la práctica.

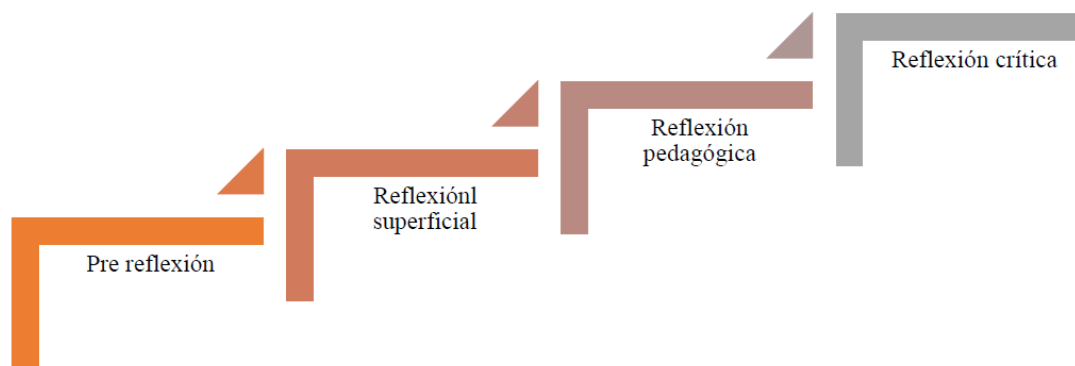


Figura 5: Niveles de reflexión planteados por Larrivee (2008)

Es importante señalar, que muchas veces el proceso de reflexión, visto de una manera lineal, está situado al final de un proceso en conjunto con la evaluación. Es aquí donde se hace hincapié en que ambos son elementos horizontales que permiten flexibilizar el desarrollo de la mejora. En directa relación Larrivee (2008) plantea que al no ser una herramienta o competencia lineal, se puede dar la situación que un profesor se encuentre de manera simultánea en más de una, puesto que como manifiesta Rodrigues (2013) está directamente vinculada con la acción pedagógica, la cual varía en función del contexto y situación.

La reflexión en el contexto educativo, como se señaló anteriormente es un elemento primordial que debe ser desarrollado de manera consciente y sistemática debido a que su rol dentro de la búsqueda de nuevas estrategias en el aula resulta de gran importancia (Lamas y Vargas- D'Uniam, 2016; MINEDUC, 2016; Rodríguez, 2013; Larrive, 2008; Brubacher, Case y Reagan, 2000). En directa relación, Lamas y Vargas-D'Uniam (2016), manifiestan que el cuestionar constantemente la práctica genera el desarrollo de un conocimiento pedagógico, el cual permite analizar el ejercicio docente y transformar la práctica.

En coherencia con lo señalado anteriormente, es de suma relevancia que una institución educativa, genere y condicione espacios de reflexión como agente de movilización. Según Fullan (2010) la concepción que se tenga respecto al proceso reflexivo está directamente relacionada con el liderazgo pedagógico de un centro educativo, puesto que, si es concebido como un elemento facilitador del cambio, es posible modificar la realidad en el aula.

Palomino (2017) señala que el liderazgo de un profesor, adquiere cierta validación al momento de conocer integralmente a sus estudiantes, y que consigo sea capaz de distinguir necesidades, lo que está directamente relacionado con el proceso reflexivo que el docente desarrolle, debido principalmente a que este se encuentra presente en la etapa de diseño, de implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando que estos, son de carácter cíclico. Es decir, es posible determinar que el proceso reflexivo es fundamental en el quehacer pedagógico, sobre todo en la gestión de aprendizajes que realiza un educador.

Es importante mencionar que la reflexión sobre la acción permite modificar el hábito rutinario, mejorando las futuras comprensiones y acciones, convirtiéndose así en un aspecto clave en el proceso de aula, motivo por el cual, debe ser una práctica sistemática que permita conformar a su vez la identidad docente y legitimar su trabajo transformándolo así en un líder producto de su gestión pedagógica (Palomino, 2017).

La reflexión pedagógica, al focalizarse en la mejora de la práctica, se torna un elemento configurador de la práctica en cuanto a liderazgo dentro del aula pero a su vez, favorece la mejora del centro educativo potenciando la reflexión en diversos procesos formativos y en las acciones de liderazgo institucional, es decir, los actuales contextos educativos, requieren necesariamente que los líderes escolares tengan un conocimiento más profundo respecto a lo pedagógico y que consigo consideren la reflexión pedagógica como una oportunidad de cuestionamiento en relación a las creencias del profesorado (Mellado y Chaucono, 2017).

III. Gestión Curricular

En los últimos años se ha teorizado el aspecto operacional y práctico del currículum en los espacios escolares, generando definiciones sobre las prácticas que se llevan a cabo para adaptar y aplicar el currículum prescriptivo al interior de las escuelas, dada la heterogeneidad de realidades educativas. La Gestión Curricular (GC) es un fenómeno que ha sido abordado por diversos autores, quienes han puntualizado diversos aspectos de lo que se comprende por GC.

En primer lugar, se recalca la concepción procesual de la GC, comprendiendo el carácter sistemático que comprende el tomar decisiones sobre el currículum, dando espacio a momentos de selección de contenidos, definición de tiempos o formatos de evaluación.

Como señala Francy Castro (2005), la GC “se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar” (p. 14).

La GC reconoce un transcurso de etapas y momentos en donde las escuelas deben tomar decisiones, para lograr la apropiación de la currícula nacional por parte de los centros educativos en sus diversos niveles.

Dicha afirmación se sustenta en la perspectiva de Paulo Volante et al (2015) quien define la GC como: “el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes”. (p. 97)

Dicha aproximación, plantea un objetivo claro de las tareas de gestión, el cual se relaciona con vincular el currículum prescriptivo con lo que efectivamente sucede en los espacios de enseñanza-aprendizaje. Lo que se relaciona con un empoderamiento de las escuelas, las cuales tienen la capacidad de decidir sobre planes y programas para realizar una GC efectiva.

Desde una definición más contextualizada, la GC se puede comprender desde la política pública chilena, como las prácticas en los establecimientos educacionales que buscan asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de la propuesta curricular (MINEDUC, 2015b).

Lo que reconoce una comprensión estatal de la GC vinculada al grupo de acciones que permiten poner en práctica y asegurar la propuesta curricular esbozada en los planes y programas propuestos. En síntesis, al recoger los diversos referentes teóricos la gestión curricular se vincula con las prácticas y decisiones en torno a los tiempos, contenidos, actividades y evaluaciones que se llevan a cabo para adaptar y conseguir los objetivos del currículum nacional en las diversas realidades escolares.

1. Actores de la Gestión Curricular

Una pregunta fundamental a hablar de gestión curricular es quién se encarga de llevar a cabo dicho proceso. La literatura actual reconoce dos grupos encargados de la GC en los espacios escolares, por una parte, la gestión curricular directiva y por otro la gestión curricular docente (MINEDUC, 2015; Rodríguez, 2017; Volante et al, 2015).

Cada uno de estos grupos tiene roles y tareas específicas en relación al currículum, lo que genera una división del trabajo en torno a la gestión, lo que deriva en prácticas y roles específicos que deben tomar directivos y profesores al desarrollar la GC.

Se destaca la existencia de diversas definiciones sobre el rol de los equipos directivos (directores, encargados de administración, académicos, conductuales, entre otros) en la GC.

Una perspectiva de las responsabilidades de los equipos directivos, se vincula con la administración de recursos y condiciones materiales que posibiliten el cumplimiento de los objetivos curriculares al interior de las escuelas (Antúnez, 2000).

Dicha definición, plantea que los equipos directivos se deben hacer cargo del entorno que rodea la acción pedagógica, en cuanto a satisfacer necesidades mínimas para que estudiantes y docentes puedan desarrollar las tareas de enseñanza-aprendizaje.

Sumado a lo anterior, Arroyo (2009) agrega mayores atribuciones a la gestión directiva cuando plantea esta se vincula a las determinaciones de diseño, dirección y desarrollo de lo que debe ser enseñado, aprendido y evaluado al interior de las escuelas, lo que debe ser coherente con el marco social establecido en el currículum, escolar.

El autor le asigna un rol de mayor preponderancia a los equipos directivos, dado que estos deben involucrarse en las tareas de preparación de la enseñanza, ya entrando al terreno de la sala de clases.

Existen perspectivas que van más lejos, al reconocer mayores atribuciones a los equipos directivos en las tareas de enseñanza vinculadas a la gestión curricular. Volante et al (2015) plantea que los equipos directivos deben: “asegurar el cumplimiento del currículum prescrito o declarado, a través de la definición de metas de aprendizaje por niveles y por cursos, difundiendo y asegurando que estas sean conocidas por todos los profesores y distribuyéndolas a lo largo de la trayectoria escolar.

Al mismo tiempo, la dirección debe asegurar un tiempo adecuado para cada una de las metas, por lo que es necesario planificar y elaborar materiales orientados a partir de las mismas; además de retroalimentar y mantener una supervisión focalizada que genere compromisos de cumplimiento y logro” (p. 97)

El planteamiento del autor, propone un rol directivo de alta relevancia y control en la GC, dado que este debe delinear la enseñanza, generar espacios de reflexión y fiscalizar el cumplimiento de la misma.

Esta perspectiva reconoce una posición de poder de los equipos directivos, quienes debiesen tener una alta injerencia en el desarrollo de las tareas vinculadas al cumplimiento del currículum en la escuela.

El segundo tipo de gestión curricular se vincula con la acción de los docentes, a quienes se les reconoce un rol activo en los procesos de adaptación del currículum, en torno a las tareas de enseñanza y aprendizaje. Se plantea que la gestión docente es el grupo de actividades que los profesores y profesoras realizan para mediar el currículo desde su dimensión prescrita, pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo, hasta la su aplicación concreta (Zabalza, 2000). Esta perspectiva reconoce la capacidad del profesorado de tomar decisiones en el proceso de gestión, entregando un rol fundamental en la organización del currículum en la escuela.

Cabe remarcar que la gestión curricular docente va más allá de la dimensión técnica, también se asocia con las creencias pedagógicas que mantienen los docentes, lo que determinará sus estrategias y formas de selección curricular. Grossman (2005) plantea que el conocimiento curricular” incluye el conocimiento y las creencias sobre la selección y organización del contenido para la enseñanza” (p. 9), lo que plantea que el trabajo de GC no es la aplicación de una técnica homogénea, sino que se vincula con la trayectoria e ideología de cada docente. Vinculado a la dimensión práctica del trabajo docente en torno a la GC, el profesorado debe llevar a cabo a diversas tareas con el fin de asegurar el cumplimiento del currículum escolar.

Se reconocen labores de diseño de objetivos y actividades, articulación de saberes y conocimientos, evaluación del currículo prescrito, implementado y evaluado en todas las disciplinas, asignaturas o ámbitos de enseñanza (Rohlehr, 2006). Por su parte Shulman (1987), reconoce en la acción docente diversas tareas concretas que cumple el profesorado al abordar la temática de la organización del currículum.

El autor identifica dentro del razonamiento pedagógico una etapa llamada de “transformación”, en donde el profesorado debe llevar a cabo prácticas de organización de la enseñanza, como definir metas de aprendizaje, seleccionar un repertorio didáctico acorde a los objetivos propuestos, adaptar y ajustar los contenidos y materiales a las características de sus estudiantes, entre otras actividades.

En síntesis, podemos reconocer que la gestión curricular docente se asocia con las creencias y tareas que desarrolla el profesorado para asegurar el cumplimiento de los objetivos curriculares establecidos, desde una lógica autónoma y creativa, adaptando las diversas experiencias educativas, a las necesidades de sus estudiantes.

IV. Gestión de Recursos

A inicios de la década de los años 80 en Chile se dio inicio a una Reforma Política, Administrativa y Financiera que implicó los procesos de municipalización de la educación fiscal o pública chilena (Baltar, 2010). En consecuencia, a partir de los procesos de municipalización (e inserta en un conjunto de medidas reformistas en otros sectores del aparato estatal) se traspasaron las atribuciones y funciones administrativas centrales a organismos correspondientes de los sectores Municipal y Particular Subvencionado (Baltar, 2010, Decreto de Ley 3476, 1980). Los Recursos financieros son los necesarios para efectuar la intervención, estos se vinculan con el presupuesto que la institución tiene destinado para proyectos y áreas.

De lo contrario, siempre hay que identificar posibles fuentes (internas o externas) de financiamiento, que pueden venir desde la comunidad como de entidades específicas del sector educacional.

Es así que actualmente el Sistema Educativo Nacional se compone por tres sectores o segmentos educacionales, los cuales se establecen según su mayor o menor dependencia financiera del Estado y el estrato socioeconómico de la población escolar que atiende:

1. Subvencionado Municipal: Establecimientos educacionales que dependen administrativamente de algún organismo municipal, sean Corporaciones Municipales de Educación o Departamentos de Educación Municipal (D.E.M) o Departamentos de Administración de Educación Municipal (D.A.E.M.) según la comuna de que se trate. Susestablecimientos son financiados a través de la subvención que proporciona el Estado (MINEDUC), la que es calculada en base a una cantidad fija expresada en UF por asistencia media mensual de los alumnos del establecimiento. Este sector educativo atiende a la población escolar de menores recursos económicos, la que constituye, junto con el sector particular subvencionado, más del 90% del alumnado del país (Fundación SOL, 2011).

2. Particular Subvencionado: Establecimientos educacionales que dependen administrativamente de instituciones privadas, llamadas “sostenedoras”, creadas especialmente para estos fines u originadas en empresas u organizaciones preexistentes que deciden “invertir” en educación. Este sector se encuentra bajo un sistema de financiamiento fiscal o mixto, este último que incluye una subvención estatal por asistencia media mensual y el cobro de matrículas y/o colegiaturas. Cada organización sostenedora administra uno o más establecimientos educacionales en todas las modalidades educativas vigentes.

3. Particular Privado o Pagado: Establecimientos educacionales que son administrados por instituciones privadas que han sido designadas, vía decreto ley, como cumpliendo funciones de colaboración en la labor educativa del Estado al igual que el sector particular subvencionado. Se financia a través del cobro de matrícula y de colegiaturas anuales y mensuales respectivamente. La mayor parte de los establecimientos privados cobran además “cuota de incorporación” por alumno o familia que ingresa. Este sector atiende a la población escolar de mayores recursos económicos, la que fluctúa entre el 8 y el 10% de los niños y jóvenes en edad escolar (Baltar, 2010, p.1).

Ahondando en el modo de financiamiento, de acuerdo Correa y Ruiz-Tagle (2006), cabe enfatizar que, la mayoría de los establecimientos de la educación primaria y secundaria del país reciben del Estado una subvención por alumno matriculado que asiste a clases. Para Fundación SOL (2011), esto deviene de un giro en las políticas públicas ya que históricamente el criterio de asignación de recursos, había consistido en un traspaso de fondos directos a las escuelas. Como se mencionó, es a partir de comienzos de la década del 80's y con la firma del decreto ley, DL 3.476, conocido también como “Ley de Subvenciones”, que se instaura un sistema inédito, en donde el ingreso de recursos a una escuela depende de la cantidad de alumnos que asiste a sus aulas (Decreto de Ley 3476, 1980).

Este modelo económico neoliberal ha sido conocido como de subsidios a la demanda o vouchers, los cuales permitieron ampliar la participación de privados en la oferta de educación, con la introducción de los colegios particulares subvencionados y privados. Junto con lo anterior, es importante declarar además la clasificación que se hace de cada establecimiento según grupo socioeconómico (GSE).

Cada unidad educativa en el que se rinden las pruebas SIMCE2 es clasificado en uno de los cinco grupos socioeconómicos que se han definido en esta medición: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto. Para realizar dicha clasificación se consideraron las siguientes variables: • Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE): Indicador que da cuenta de la vulnerabilidad social de los estudiantes.

Es construido por la JUNAEB3 a partir de información sobre los estudiantes recopilada desde distintas fuentes, tales como Fondo Nacional de Salud, Registro Civil, Servicio Nacional de Menores, Ministerio de Planificación, entre otros.

- Nivel educacional del padre y la madre: Promedio de los años de escolaridad de cada uno de los padres de los estudiantes evaluados en 2° básico. Información declarada por los apoderados en el Cuestionario SIMCE de Padres y Apoderados.

- Ingreso del hogar: Ingreso total del hogar donde vive el estudiante evaluado, en un mes normal. Información declarada por los apoderados en el Cuestionario SIMCE de Padres y Apoderados (SIMCE, 2013, p.49).

Lo anterior, resulta relevante en tanto este indicador (GSE) es utilizado por las políticas públicas de medición de calidad de la educación para comparar los resultados de determinado establecimiento con otros de características socio económicas similares (SIMCE, 2013).

Para Assaél, Cornejo et al. (2011), estas medidas terminan posicionando a los estudiantes y a sus apoderados como clientes que deben elegir entre distintas ofertas educativas, instalando así una cultura de competencia por sobre la colaboración entre los establecimientos educativos y sus actores.

1. Ley SEP y Gestión de recursos

Dentro de las políticas educativas orientadas hacia la calidad y equidad en la educación se implementa en el año 2008 la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Esta ley supone que los establecimientos educacionales que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas son escasas, pueden afectar su rendimiento escolar; y es por esto que surge esta ley para avanzar hacia una educación con mejores oportunidades para todos (MINEDUC, 2013).

La ley SEP supone un cambio radical en la gestión de los establecimientos y en el rol que se les asigna a los diferentes actores, uno de esos cambios está asociado a la mayor autonomía que les entrega a los establecimientos en términos de la gestión escolar.

Dentro de los requisitos para postular a la ley SEP se consideran: todos los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados que se rigen por la ley de subvenciones; que imparten enseñanza regular diurna; y que cuenten con matrícula en los niveles incorporados al beneficio (desde año 2013 abarca desde Pre-kínder a Primero Medio).

Accederá a la ley SEP el sostenedor que postule a la ley voluntariamente y firme el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (MINEDUC, 2013), con el cual se compromete a alcanzar determinados logros institucionales, los cuales se contemplan dentro de la elaboración del PME.

Este plan se estructura sobre las áreas de Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar, Gestión de Recursos y Resultados (MINEDUC, 2012). La duración del convenio firmado una vez adscrito a la Ley SEP, abarcará un promedio de cuatro años y compromete a las escuelas a cumplir con el PME.

Finalmente, dicho plan requiere que se presente anualmente a la Superintendencia de Educación una rendición de cuenta pública referente al uso de los recursos asignados y a la comunidad escolar un informe relativo al uso de los recursos percibidos por concepto de subvención escolar (MINEDUC, 2013).

El beneficio otorgado por esta ley entonces, se materializa en recibir recursos adicionales por cada alumno prioritario que se encuentre matriculado en el establecimiento educacional y los alumnos por su parte, están exentos de cualquier cobro obligatorio que condicione su postulación, ingreso o permanencia a los establecimientos adscritos (MINEDUC, 2013).

La calidad de alumno prioritario es determinada anualmente por el Ministerio de Educación, de acuerdo con los criterios establecidos en la Ley SEP. Para ello, toma la información de la matrícula registrada en el Sistema de Información General del Estudiante (SIGE) y los evalúa considerando los datos de las fuentes pertinentes (MIDEPLAN, FONASA, etc.) (MINEDUC, 2013).

Al ingresar a la Ley SEP los establecimientos educativos son clasificados en dos categorías: Autónomos y Emergentes. Autónomos son denominados los establecimientos que posean un desempeño alto, esto quiere decir, que sistemáticamente han presentado buenos resultados educativos en las mediciones realizadas por el MINEDUC.

Por su parte, los establecimientos Emergentes poseen un desempeño medio o bajo de modo sistemático en las mediciones realizadas. Además, se incluyen en esta categoría los establecimientos nuevos, los que cuenten con menos de dos mediciones SIMCE (de las 3 últimas aplicaciones a nivel nacional), y aquellos establecimientos que cuenten con un número reducido de matrículas en donde no se puedan realizar estadísticas confiables respecto a sus resultados educativos (menos de 20 alumnos que rindan SIMCE).

Como se puede evidenciar, la clasificación de las escuelas surge a partir de las mediciones SIMCE de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, e Historia Geografía y Ciencias Sociales, lo que representa el 70% de la clasificación.

Para el 30% restante, se consideran indicadores complementarios como la tasa de retención y aprobación de los alumnos; integración de profesores, padres y apoderados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento; capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico; mejoramiento de condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento; y evaluación del cuerpo docente (escuelas municipales).

Existe una tercera categoría de clasificación que se aplica a las escuelas posterior a su incorporación denominada En Recuperación, para designar a los establecimientos que poseen un desempeño deficiente en las mediciones efectuadas o bien, escuelas que no presenten el PME en el plazo definido (MINEDUC, 2013).

Los establecimientos reciben mensualmente una subvención por cada alumno prioritario, el cual difiere según el nivel que esté cursando el alumno. Además, se recibe una subvención por concentración de alumnos prioritarios, de acuerdo al porcentaje que presente el establecimiento.

Estos recursos son entregados al sostenedor de la escuela y el monto que se recibe está directamente relacionado con la clasificación mencionada anteriormente. A los establecimientos autónomos se le entrega mensualmente el 100% de la SEP por estudiante prioritario y por concentración, mientras que a los establecimientos emergentes se les entrega mensualmente el 50% de los recursos de alumnos prioritarios.

El 50% restante constituye el aporte adicional, el cual es dividido en tres partes: se entrega un tercio inmediatamente y los dos tercios restantes se retienen hasta que el PME es entregado al MINEDUC, recibiendo el recurso de manera retroactiva. La subvención por concentración se entrega en su totalidad de forma mensual.

Finalmente, los establecimientos en recuperación se benefician de un aporte económico extraordinario, entregado en cuotas mensuales, iguales y sucesivas, el cual de modo anual es equivalente al de los establecimientos autónomos, pero de acuerdo con la matrícula promedio y la asistencia media de los alumnos prioritarios del año anterior.

La subvención por concentración se entrega completa mensualmente (MINEDUC, 2013). La ley SEP propone en el área de gestión de recursos acciones como: políticas de perfeccionamiento para los docentes del establecimiento (con el objetivo de fortalecer las áreas del currículo en que los estudiantes han obtenido resultados educativos insatisfactorios); diseño e implementación de sistemas de evaluación complementarios; incentivos al desempeño de los equipos directivos, docentes y otros funcionarios del establecimiento; fortalecimiento de los instrumentos de apoyo a la actividad educativa: tales como biblioteca escolar, computadores, internet, talleres, sistemas de fotocopia y materiales educativos; entre otros (Ley N°.20.248/2008).

Los recursos entregados mediante esta subvención sólo pueden ser utilizados en actividades que pertenezcan a las cuatro áreas de gestión definidas y estén especificadas en el PME.

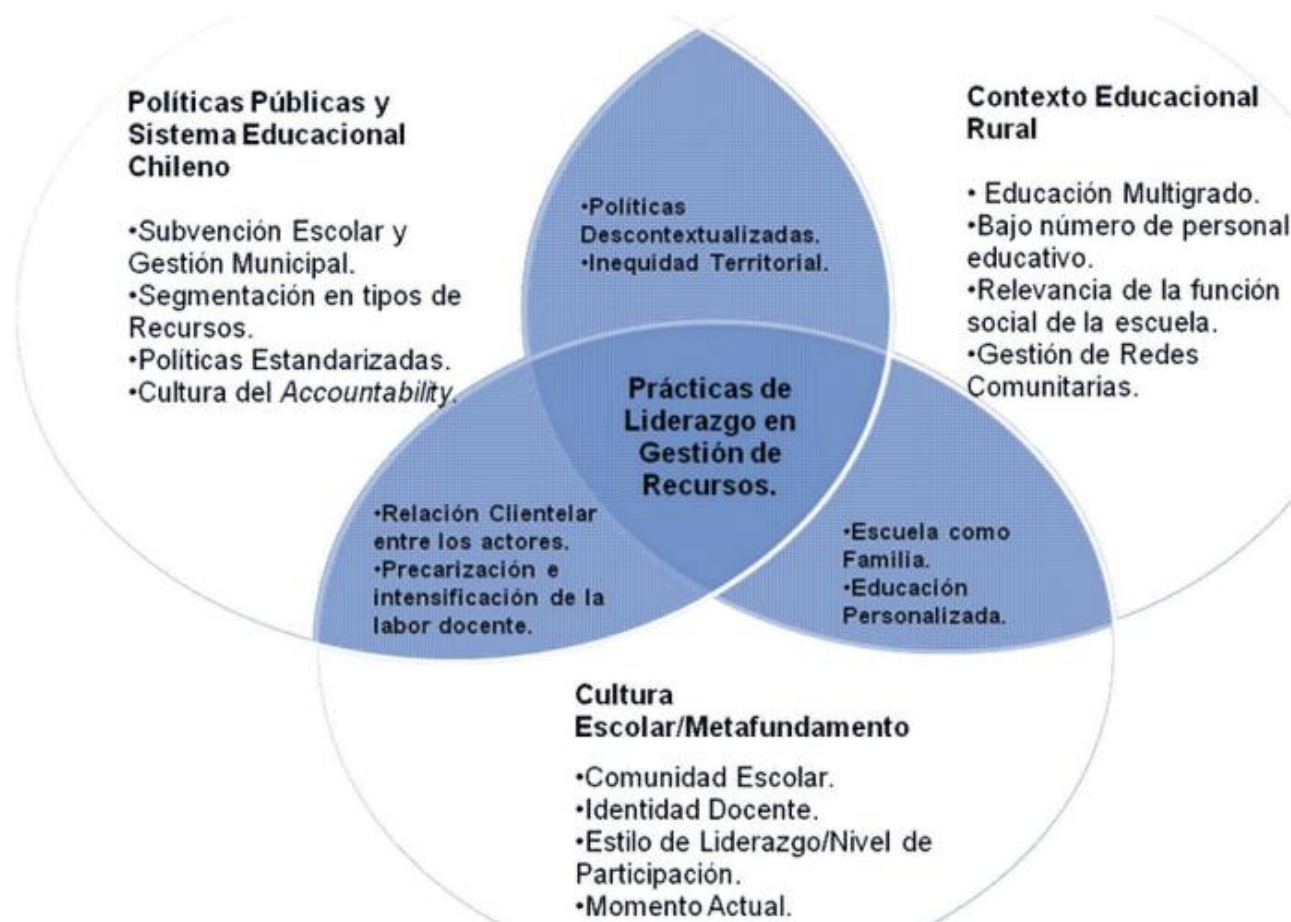


Figura 6: Factores incidentes en las prácticas de Liderazgo en Gestión de Recursos

2. La Escuela y la Gestión de Recursos

Lo primero que llama la atención al acercarse a los actores educativos desde los parámetros que utiliza la política pública, para abordar la gestión de recursos, es el poco sentido que hace para éstos las divisiones ofrecidas en esta área.

Los objetivos específicos planteados en la presente investigación fueron formulados a partir del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), el Marco para la Buena Dirección y las Orientaciones Técnicas para la Elaboración del PME (MINEDUC, 2005a, 2005b; MINEDUC, 2012).

Como se anticipó, todos estos documentos ministeriales que rigen la gestión de las escuelas, plantean que la Gestión de Recursos se divide en tres áreas: Gestión de Recursos Financieros, Recursos Materiales (Educativos) y Recursos Humanos.

Esta división ofrecida desde el Ministerio de Educación pierde sentido a la hora de analizar prácticas de liderazgo en un contexto educacional rural, a partir del constructo elaborado para esta investigación.

Lo anterior, debido a que cada práctica de liderazgo en gestión de recursos incluye acciones de gestión financiera, material y humana, por lo que realizar la segmentación a este nivel se vuelve inviable y no representa la gestión de recursos en las escuelas investigadas.

Es por esto, que las prácticas de liderazgo presentadas no se clasifican explícitamente en esa lógica, sin embargo, se responden los objetivos específicos planteados para la presente investigación de manera transversal desde las acciones que componen una práctica de liderazgo.

Ahora bien, una explicación posible acerca del porqué esta división resulta poco factible es entender la institución educativa como un sistema complejo. Diversas son las investigaciones que han señalado lo obsoleto (y riesgoso) que resulta comprender la escuela desde lógicas simplistas y fragmentadas (Cárdenas y Rivera, 2004; López, 2002; Quezada y Canessa, 2008; Quezada, 2010). Para Salcedo (2001), todo sistema tiene relaciones con el entorno que produce y la escuela como sistema está inscrita en todo este proceso.

Es así, que la escuela tiene unas relaciones con el entorno y ella misma también es partícipe de la producción de entorno. Sin embargo, la complejidad del medio es tanta, que escapa a su control. En línea con el autor, la dificultad está en que la mirada simplificadora no le permite a la escuela ver los múltiples sentidos que hay en su interior y en su exterior.

En base a lo anterior, es posible sostener que las orientaciones públicas nacionales (SACGE, MBD, PME) no estarían reconociendo la complejidad de la escuela, la cual, como se planteó en los resultados, se enfatiza aún más en contextos rurales. Advertencia similar realiza Navarro (2007), en cuanto afirma: “el SACGE —como buena parte de las iniciativas y políticas fundadas en modelos— tiene implícito el riesgo de la simplificación, tanto de la institución escolar como de su mejora” (p. 34).

Para el autor, el riesgo de simplificación surge porque en todo modelo de calidad se visibiliza o destaca algunas dimensiones y, a la vez, oculta o subestima otras. Esto ya sea porque se pretende focalizar la atención en ciertos aspectos de la “realidad” que intenta modelar o porque esa “realidad” es más compleja y multivariada de lo que parece y, simplemente, no admite reducciones formales.

Se advierte que en el SACGE hay una comprensión de “causa-efecto” donde la intervención de ciertas variables independientes (o de proceso) debiera producir ciertos resultados (variable dependiente).

En este sentido, se aprecia cómo actualmente las distintas áreas de proceso y resultado que la ley SEP exige, se atienden de forma imbricada desde los actores investigados.

En las instituciones educativas estudiadas, se encuentra que las prácticas de liderazgo en gestión de recursos responden indistintamente a recursos materiales, humanos y financieros para hacer frente a distintas necesidades, y además, que esta área de gestión se relaciona también estrechamente con el área curricular y de convivencia.

En definitiva, a través de los hallazgos de esta investigación, se aprecia cómo la segmentación que se exige desde las normativas, estaría careciendo de pertinencia para las escuelas rurales.

Organización Y Gestión De Los Recursos Económicos, Personales Y Materiales:

- Impulso del trabajo coordinado del profesorado en el centro educativo
- Distribución de funciones de los órganos de coordinación.
- Distribución de responsabilidades en toda la organización
- Favorecer la implicación en la toma de decisiones
- Motivar e incentivar al profesorado y lograr su compromiso con la tarea educativa
- Fomentar el desarrollo profesional
- Uso de criterios de eficacia en nombramiento de coordinadores de ciclo/etapa.
- Agrupación del alumnado
- Diseño eficaz de las reuniones, distribución del tiempo y trabajo en equipo
- Proceso de comunicación interna
- Gestión de los espacios
- Gestión del tiempo-horario

- Fomento de las medidas curriculares que mejoren la enseñanza del profesorado (decisiones metodológicas consensuadas, planteamientos didácticos de las diferentes áreas y materias, uso de recursos didácticos que despierten la motivación, la impulsen y creen un interés hacia el contenido del mismo, actividades de refuerzo y ampliación, la evaluación del alumnado, asegurando la atención a la diversidad y compensación de desigualdades, el aprendizaje efectivo y la adquisición de competencias, el aumento de rendimiento y el éxito escolar de cada alumno y alumna.
- Procedimientos que mejoren la eficacia de las entrevistas individuales, con alumnado, familias... y compartir lo relevante de las mismas (compromisos, registro, cuaderno del profesor)
- Disponer los medios para el ejercicio de la tutoría, la orientación y guía del progreso educativo del alumnado,
- Hacer llegar la información a las familias sobre la educación de sus hijos o hijas y su implicación en la misma.
- Potenciar la implicación y el compromiso del alumnado, de las familias y del personal de administración y servicio, todos ellos junto con el profesorado, agentes de la comunidad educativa.
- Creación o impulso de redes de colaboración con otras organizaciones, instituciones y personas externas al centro.
- Recursos materiales: dotación económica anual. Quedan reflejados en los planes de gestión, dentro del PAC
- La dirección coordina la elaboración del presupuesto del centro, estableciendo criterios de asignación adecuados a las necesidades del centro.
- La gestión de los recursos económicos se utiliza para facilitar la labor del profesorado y mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la gestión de recursos personales van a diferenciarse los:

A) Recursos Personales de carácter general: recursos de los que ya dispone el centro, en base a los criterios establecidos con carácter general: profesorado tutor, profesorado especialista, consultor-a, orientador-a, profesorado que atiende al alumnado nee, PRL, Dinamizador intercultural

- Distribución de las horas lectivas por áreas o materias

- Dotación horaria a disposición del centro

B) Recursos personales de carácter extraordinario: los que se han adjudicado al centro por encontrarse en el programa

- Plazas en comisión de servicio Dotación horaria adicional por encontrarse en este programa.

En relación a estos aspectos insistir en la necesidad de definir por parte del equipo directivo la eficacia y eficiencia en relación a los recursos personales (carácter general y comisiones de servicios) y la distribución de cargos intermedios

3. Redes de apoyo externo

Se considera a aquellas instituciones u organismos que generalmente son externas, pero que el establecimiento las ha convocado, esta vinculación por lo general allana recursos para la implementación del proyecto.

Propuesta de Actividades:

- Se debe elaborar un catastro con los recursos materiales que dispone la institución y, que son claves para el desarrollo y éxito del proyecto.
- Se debe establecer un listado de recursos materiales que la institución no dispone y que son vitales, ya que permiten la operacionalización de la propuesta curricular, de modo que el proyecto pueda llevarse a cabo.
- En el caso de los recursos humanos es conveniente especificar el perfil deseado tanto en lo personal como en lo profesional.
- Identificar redes de apoyo externo de la institución con el fin de difundir y “vender” la idea.

V. Elaboración, validación y aplicación de instrumentos

La elaboración de un instrumento se presenta en dos fases: una fase cualitativa que es la elaboración del contenido, se presentan las preguntas o ítems, y otra fase cuantitativa que es la evaluación de las propiedades métricas de ese contenido, o sea el conjunto de preguntas o ítems.

En la elaboración del instrumento al contenido se le confiere validez mediante la revisión literaria del concepto, la creación de una lista de palabras clave, la formulación de preguntas a partir de esas palabras clave, la validez racional, la validez por expertos y la aproximación a la población, para culminar con la evaluación del contenido por jueces.

Para la evaluación de las propiedades métricas del contenido (ítems) se utilizan las siguientes formas: validez interna, validez del constructo, validez del criterio, la estabilidad y el rendimiento del instrumento, manteniendo esta secuencia.

Metodología

Para la elaboración del instrumento de medición se tomarán en cuenta las dos fases explicadas anteriormente, esto es la cualitativa (elaboración del contenido), y la cuantitativa (evaluación de las propiedades métricas de ese contenido).

En la investigación sobre liderazgo de la calidad educativa es relevante construir el instrumento de medición para relacionar las variables motivación y rendimiento académico de los estudiantes. A continuación, se explica el desarrollo de cada fase:

Validez de contenido: Para Herrera (1998), citado por Soriano Rodríguez, (2014) “un instrumento de medida es una técnica o conjunto de técnicas que permitirán una asignación numérica que cuantifique las manifestaciones de un constructo que es medible solo de manera indirecta” (p.5). En esa misma línea de concepto, Sandin (2003), citado por Soriano Rodríguez, (2014), afirma que “los instrumentos de investigación son herramientas operativas que permiten la recolección de los datos; sin embargo, debe tenerse en cuenta que las prácticas de investigación sin una epistemología definida, se convierten en una instrumentalización de las técnicas” (p.8).

Estos conceptos permiten definir que todo instrumento deberá ser producto de una articulación entre paradigma, epistemología, perspectiva teórica, metodología y técnica para recolección y análisis de datos. Para, Soriano Rodríguez (2014) *“en la elaboración de instrumentos se debe tener claridad de los conceptos sobre constructo teórico, medición, confiabilidad y validez”* (p.9).

En este caso en particular, la validez de contenido es la fase cualitativa que corresponde a la creación del instrumento. Se deberán considerar los puntos siguientes:

Revisión literaria del concepto: Se basa en la búsqueda literaria del concepto que determina la investigación. En esa búsqueda, el investigador puede encontrar un modelo similar, o puede encontrar un modelo parcialmente parecido, así como puede que no encuentre un modelo que se adapte a sus necesidades. En este caso se debe elaborar un instrumento acorde con el concepto de investigación.

Creación de una lista de palabras clave: Una vez revisada la literatura, y determinado el hecho de contar con la información necesaria, se deberá realizar una entrevista abierta al grupo en estudio y con los resultados arrojados por la muestra representativa, se crea una lista de palabras clave que más adelante servirán para la formulación de los ítems.

Formulación de preguntas o ítems a partir de las palabras clave: La formulación de los ítems nace de la lista de las palabras clave que se realice a la muestra representativa de la población de estudio. Allí se integran la sintaxis y la semántica, ya que cada ítem debe formular enunciados unívocos; esta etapa de revisión corresponde a un juez, quien determinará si la formulación cumple con parte de la validez racional.

Validez racional: Cumplida la formulación de ítems, el paso siguiente es determinar si la cantidad de preguntas del concepto que se desea evaluar cumple con el contenido que se desea evaluar. En este aspecto, (Lagunes Córdoba, 2017) señala que: *...si se atiende a lo que el investigador pretende alcanzar; esta etapa de revisión corresponde a un experto, porque este es quien conoce del tema. En otras palabras, es experto en el tema o en la materia y el conocimiento que confiere al instrumento, complementa la validez racional (p.10).*

Validación por expertos: La validación por expertos se realiza a través de una entrevista con al menos dos expertos, para obtener y considerar sus opiniones con respecto al contenido del instrumento. En este sentido, Robles & Rojas (2015) afirman: *... tras someter un instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes. Validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios (p.7).*

Una pregunta que surge cuando se intenta medir el comportamiento es, qué tan válida y confiable es la medición. Según Fraticelli et al (2018) esta técnica debe realizarse de manera adecuada, ya que muchas veces constituye el único indicador de la validez de contenido.

Verificación del concepto a nivel de población: La aproximación de la población es la verificación del concepto que se realiza directamente consultando con la población, verificando si se entiende el concepto que se pretende medir. Cuando la población no entiende el concepto de la investigación, los resultados producirán un sesgo que distorsionará los objetivos del investigador. Para evitar esa distorsión, el instrumento se someterá a la evaluación por jueces.

Evaluación del contenido por jueces: Al tener la formulación de los ítems, se realiza una evaluación de contenido por un jurado experto en la materia que denominaremos jueces. Esta evaluación dará la validez de la elaboración del instrumento de medición. Todo este proceso es cualitativo y no requiere de un análisis estadístico. Esta metodología previamente definida debe tener una secuencia paso a paso y permite obtener un instrumento de medición con validez de contenido.

Los pasos anteriormente descritos no garantizan la validez; por lo que es importante, realizar la evaluación de las propiedades métricas del instrumento de medición documental. Esto se resume en: validez interna, validez de constructo, validez de criterio, estabilidad y rendimiento.

Validez interna: La validez interna evalúa el contenido del instrumento de medición que se ha creado y se realiza a través de la evaluación de claridad que tienen los ítems redactados, mediante una prueba piloto. Si la respuesta obtenida de la muestra se desprende que los ítems no han sido correctamente redactados, no podemos evaluar la consistencia interna.

Al respecto, Timarán Delgado, Moreno Portilla, & Luna Tascón (2011) señalan que: *Una vez contruidos sintáctica y semánticamente los ítems, de acuerdo con el nivel de comprensión de la muestra y con la terminología adecuada, se analizará la variabilidad de los ítems y luego la variabilidad global; esta fase determina la relación estadística total del instrumento mediante la desviación estándar que diagnostica qué tan lejano se encuentra el ítem de la media, y la correlación que indica qué tan relacionados se encuentran los ítems (p.63).*

Validez de constructo: Para realizar el proceso de validez del constructo, lo primero que debemos conocer es el significado del constructo que siempre aparece cuando realizamos alguna validación de instrumentos, y lo podemos definir como sinónimo de concepto. Ilustremos el concepto mediante un ejemplo: si deseamos construir un instrumento de medición de las operaciones aritméticas básicas, debemos incluirlas todas: suma, resta, multiplicación y división. Si faltara alguna de ellas, o si se incluye alguna otra operación fuera de ese rango, no se cumple con el contenido del instrumento que va a evaluar esas operaciones. Eso conduce a no cumplir con la validez del constructo.

Para Messick, (1980), y Cronbach, (1984), citados por Pérez J, Chacón Moscoso, & Moreno Rodríguez, (2000), la validez de constructo es la principal en los tipos de validez, en tanto que la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes (p.29). En este mismo sentido Cronbach, (1984) señala que *“la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo”* (p.26).

Al construir el instrumento no pueden faltar en la medición de la motivación los diferentes niveles (intrínsecos y extrínsecos). Con estos datos se hace simple la elaboración del instrumento porque el concepto está definido. En el ejemplo de las operaciones aritméticas básicas, los datos están claramente definidos, pero al evaluar el constructo de la motivación, estos no están plenamente definidos, por lo que se requiere de su elaboración partiendo de las necesidades del investigador.

Existen dos métodos menos complicados para estos casos: primero, es el método cualitativo, que es la validez de contenido y segundo por el método cuantitativo y se desarrolla mediante el análisis factorial. Se puede realizar con el primer método, pero si el constructo no está claramente definido, tendremos que recurrir al análisis factorial por ser más directo.

El análisis factorial nos permite agrupar los ítems en dimensiones similares, mientras que con otras técnicas solo se diagnostican las dimensiones individuales entre ítems o preguntas. Cuando un instrumento no tiene agrupados sus ítems, se dice que cada ítem es una dimensión (Merino y Privado, 2015, p.46). El objetivo es agrupar los ítems en dimensiones, lo que permite obtener menos dimensiones, y es la razón por la que este procedimiento se le conoce también como reducción de dimensiones.

Validez de criterio: La validez de criterio se puede evaluar cuando existe una forma de corroborar el resultado que se obtuvo. Para Shutteworth (2009):

Comparar la prueba con una medida establecida recibe el nombre de validez concurrente; probarla durante un período de tiempo se denomina validez predictiva [...] Una de las formas más sencillas de evaluar la validez relacionada con el criterio es compararla con un estándar conocido (p.32).

La validez concurrente para cuestionarios es distinta a la validez concurrente para escalas por el resultado final que se obtiene cuando se evalúa. Se debe tener presente que los cuestionarios tienen resultados dicotómicos y las escalas tienen resultados ordinales. Por lo tanto, la validez concurrente para un cuestionario se validará con un índice de concordancia y para las escalas será un índice de correlación. Si no existe una forma de corroborar el resultado de la medición, el criterio considera la evolución de la variable que desea medir; en este caso hablamos de una validez predictiva de un instrumento.

Estabilidad: Al referirnos a la estabilidad del instrumento representamos diferentes escenarios en los cuales podemos determinar su estabilidad. “se puede decir que la confiabilidad es una medición del error que puede generar un instrumento al ser inestable y aplicarse en diferentes condiciones” (Sánchez & Echeverry, 2004, p.34). Según Arribas (2004), “*estabilidad temporal: es la concordancia obtenida entre los resultados del test al ser evaluada la misma muestra por el mismo evaluador en dos situaciones distintas*” (p.37).

La estabilidad de las variables podemos catalogarlas como intraoperador y entre operadores. Este procedimiento lo podemos explicar de la siguiente manera: si una misma persona realiza la medición con el mismo instrumento a la misma unidad de estudio se tendrían que obtener los mismos resultados; esto sería una estabilidad intraoperador.

En el segundo escenario, sería si dos evaluadores distintos utilizan un instrumento para evaluar a la misma unidad de estudio, significaría que el resultado también debe ser igual. Es decir que se trata de una estabilidad interoperador.

En un tercer escenario, si evaluamos la misma variable en el tiempo también tendría que mantenerse estable. Estos resultados de los diferentes escenarios permiten reflexionar que los resultados de una medición son independientes del operador y del tiempo.

Rendimiento: En este nivel de investigación, el instrumento de medición que se ha creado debe tener el grado óptimo de seguridad y de optimización. Para Caso, Díaz, & Chaparro (2013), *“el uso de metodologías para la optimización de la medida de constructos complejos propone la construcción de micro- instrumentos de medida a partir de instrumentos diseñados para un constructo específico”* (p. 28). Para lograr esto se debe hacer una calibración del punto de corte o baremación. Esto no es más que una optimización del punto de corte con fines diagnósticos.

Este procedimiento es una prueba de balance a la sensibilidad y la especificidad del instrumento que se pretende medir para evitar los errores de los niveles uno y dos antes mencionados, al tomar decisiones a partir del diagnóstico que se ha realizado en el instrumento validado. Caso, Díaz, & Chaparro, (2013) afirman que *“esta metodología busca seleccionar los ítems de la escala que mejor permitan mantener las características métricas de la misma. El objetivo es ir reduciendo el instrumento, eliminando aquellos ítems que tengan un comportamiento menos claro o aporten menos información”* (p.14).

Los pasos presentados son los básicos requeridos para validar instrumentos de medición documental. El concepto más relevante es que para validar un instrumento no existe una receta única, esto tiene su razón de ser, porque la validación del instrumento es un diseño exclusivo de la investigación. Esto significa que por cada instrumento que se elabore la validación se realiza de forma distinta, lo que se necesita es tener claro el método con el cual se valida un instrumento.

Por otro lado, es importante conocer las herramientas estadísticas para realizar la medición de las propiedades métricas, ya que sin estadísticas no es posible realizar la validación de instrumentos de medición. Específicamente, podemos afirmar que la validez del contenido no asegura la validez total; se necesita procesar mediante los diferentes niveles de investigación y así ir por toda la línea de investigación que implica crear y validar un instrumento de medición de variable subjetiva.

Resultados: El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental para determinar la motivación de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de Panamá, deberá cumplir con las fases determinadas por el investigador para abarcar teóricamente la mayor cantidad de elementos que contribuyan a su desarrollo, midiendo lo que debe medir y cumpliendo metodológicamente con el proceso de elaboración de contenido y la evaluación de las propiedades.

Marco Contextual

1. Visión

El colegio CEDIN, es una Comunidad Educativa formada por los estudiantes, docentes, padres y/o apoderados, que busca ser reconocido en la comunidad, por la formación integral de sus estudiantes junto a una educación centrada en el desarrollo de hábitos de vida saludable, habilidades deportivas y artístico-culturales.

2. Misión

Ofrecer directamente a niños, niñas y jóvenes y, por medio de ellos, en colaboración con sus familias, la oportunidad de obtener, junto con un aprendizaje de alta calidad, el mayor crecimiento y alcance posible en su desarrollo, brindándoles la atención profesional y técnica adecuadas; cuando la característica educativa lo requiera, interviniendo en forma especializada.

3. Sellos educativos

El Colegio CEDIN Coquimbo declara como sellos educativos institucionales los siguientes:

- Las competencias que nos proponemos desarrollar en las y los estudiantes, son el desarrollo del lenguaje, habilidades científico matemáticas, culturales, socio-emocionales y adaptativas. Utilizando las metodologías y estrategias pertinentes para desarrollar cada una de ellas.
- Incentivamos en nuestros estudiantes la vida saludable, y el deporte a través de actividades extracurriculares, encuentros deportivos y academias, que le permitan desarrollar su autoestima personal, habilidades socio-emocionales, el sentido de pertenencia y competitividad.
- Asumimos la diversidad y heterogeneidad de nuestros alumnos y alumnas como una variable ineludiblemente presente. Buscando formar en ellos valores, hábitos y actitudes que le permitan integrarse a la vida escolar, familiar y social.
- Todo el personal hace del respeto a toda persona y, en especial, a las y los estudiantes atendidos, una práctica permanente, sin distinciones de ningún tipo. La afabilidad es una de sus dotes destacadas.

4. Valores

El Colegio CEDIN Coquimbo con una visión y propósitos humanistas, procuramos crear un clima de acogida a los niños y niñas y a sus responsables adultos.

Necesidad de conocer plenamente a cada persona junto con su entorno, desarrollar en ellas valores básicos y capacidades instrumentales que les sirvan para mejorar su calidad de vida y lograr su inserción en la sociedad en las mejores condiciones posibles.

Estimulamos valores como: respeto, responsabilidad, solidaridad, verdad, justicia, paz, tolerancia, autoestima, participación, creatividad, libertad.

Igualmente, la amistad, compañerismo, lealtad, amor, justicia, honestidad, orden, cuidado de los bienes propios, los ajenos y los públicos, disciplina, patriotismo, perseverancia.

5. Situación de la comunidad escolar.

El Centro de Estudios y Desarrollo Integral del Niño CEDIN, tiene sus orígenes sustanciales en la década del setenta, siendo su gestor un equipo visionario de especialistas, compuesto entre otros, por el actual director general de CEDIN Dr. Raúl Araya Rojas y la Sra. Aladina Collao Robles, especialista en Educación Especial.

Iniciaron esta importante labor en la ciudad capital del país, Santiago, con la creación de un centro de atención a menores con trastornos del desarrollo que, abarcando las diversas patologías, proyectaba su acción en el ámbito de la investigación, el diagnóstico, intervención específica y seguimiento de las mismas.

Conscientes que las necesidades de dichos niños y niñas no terminaban ahí puesto que no eran satisfechas en plenitud todas las propias de esas edades, se asumió la tarea de completar dicha atención con la implementación de modelos de desarrollo educacional, en los que este tipo singular de menores tuviesen la posibilidad de ser atendidos en un sistema regular, aunque especial, de enseñanza básica, donde, además, recibieran un tratamiento especializado, de acuerdo a las características de las necesidades personales, y se desarrollara un trabajo paralelo de apoyo a su familia por parte de un equipo multidisciplinario. A lo largo del tiempo, este proyecto empezado en Santiago con un pequeño grupo de padres y profesionales que creyeron en la idea, fue tomando forma, perfeccionándose, creciendo y extendiéndose. Hoy se encuentra presente en Santiago, Coquimbo y Tierras Blancas. Se ha caracterizado por una búsqueda permanente de mejoramiento hasta dar con una educación más integradora, motivadora y no excluyente ni discriminadora por razones de género, origen étnico, religión, o condición socioeconómica- cultural, país de origen, etc.

En esta perspectiva, se crea el primer centro de estudios y desarrollo integral del niño CEDIN, en 1981 cuya misión principal, era dar la atención escolar necesaria y pertinente de acuerdo a los requerimientos y a las normas vigentes. Siendo el centro el niño, se orientaron acciones importantes al trabajo de exploración de distintas fórmulas para enriquecer el propio quehacer.

CEDIN como proyecto institucional es amplio, complejo, global. Este proyecto institucional ha creado y dado vida a centros médicos–psicoeducativos, y colegios de educación común y especializada, en ellos se atienden a niños con necesidades educativas especiales.

Nuestro colegio y su proyecto educativo forma parte integrante de ese proyecto institucional mayor. A su vez, este macro proyecto proporciona redes de apoyo como parte de su labor, consolidando la experiencia y aportando el desarrollo de estrategias de atención al niño; en las modalidades educativas pertinentes, enseñanza prebásica especial; enseñanza básica especial; enseñanza básica regular; talleres de capacitación laboral, y la proyección hacia la enseñanza media.

Todo padre y madre albergan deseos de que sus hijos e hijas, con la ayuda de los educadores y demás profesionales, logren un buen nivel educacional y condiciones básicas para superar exitosamente las necesidades personales y, con la mayor carga de sentido del concepto, educarse para progresar en la educación común o insertarse en ella en las mejores condiciones, o adquirir habilidades y actitudes básicas para integrarse a su entorno familiar, social o laboral.

6 Síntesis de antecedentes del entorno.

El Colegio CEDIN del que forma parte nuestra Comunidad Educativa, se ubica geográficamente en la Comuna de Coquimbo, en la avenida Alessandri en el sector denominado COVICO. Nuestro colegio inició su abnegado servicio educacional en los albores del año 1966 con déficit intelectual y trastornos de la comunicación. Luego fue asumiendo nuevos compromisos extendiéndose a la educación prebásica y básica, talleres laborales, manteniendo latente y permanente un espíritu de apertura de su misión a otras visiones y opciones. Cuenta con el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación a través de la resolución N° 0966 de fecha 28 de junio de 1996, como establecimiento educacional. Hoy día de educación regular, de educación especial diferencial y de lenguaje. El Sostenedor del establecimiento es la persona jurídica una Sociedad denominada Fundación Educacional Centro de Estudios y Desarrollo Integral del Niño, CEDIN.

La composición de la población escolar que mayoritariamente es atendida por el CEDIN en las diferentes modalidades (educación común y educación especial), en general, proviene de sectores comúnmente con diversidad de carencias socioeconómicas y culturales.

Algunos de sus alumnos provienen directamente de sus hogares; otros provienen de las escuelas del sector o son derivados de consultorios u otros servicios médicos u hospitalarios que descubren tempranamente la importancia de atenciones educativas acordes con la naturaleza de las necesidades detectadas para que les sean aplicados Programas especialmente diseñados por la institución o los Programas elaborados por el Ministerio de Educación.

6.1. Programas de intervención

En la actualidad, la escuela presenta diversos programas, que pretenden apoyar a los estudiantes, siendo los siguientes:

Programa de convivencia escolar: equipo multidisciplinario orientado a incorporar la convivencia escolar como eje del PEI, generando una cultura basada en la sana convivencia y participación de la comunidad educativa.

Programa de integración escolar (PIE): Implementación de acciones para la atención, evaluación e intervención en los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), promoviendo una cultura de inclusión y atención a la diversidad.

Taller de Habilidades para la vida: este taller corresponde al área de Déficit Intelectual, pretende realizar intervención psicosocial que con el fin generar espacios donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades y puedan desempeñarse socialmente de manera independiente.

Programa de Educación Extraescolar: Diseño y desarrollo de programa de actividades educativas, relacionadas con el ámbito artístico, deportivo, que favorezcan la formación integral de los estudiantes que participan a partir de sus propios intereses. En el Colegio CEDIN Coquimbo se lleva a cabo taller de deportes (fútbol, básquetbol, tenis, handball, vóleibol), orquesta rítmica y taller de canto.

Sexualidad afectividad y género: el establecimiento cuenta con un plan de prevención de abuso sexual coordinando charlas y talleres con CESFAM y el Departamento de Sexualidad afectividad y género de la Municipalidad de Coquimbo.

6.2. Infraestructura

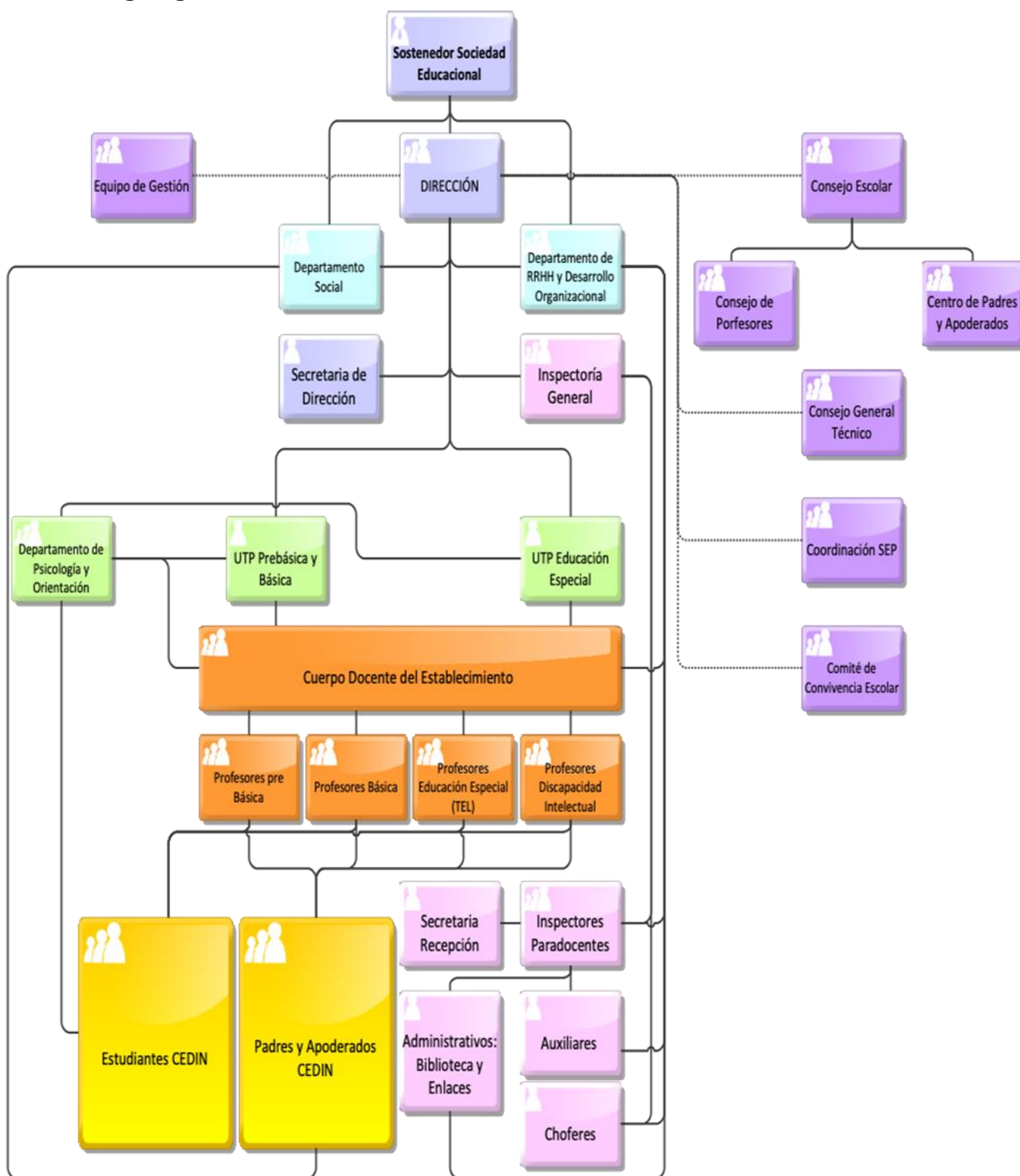
El Colegio CEDIN Coquimbo, presenta una infraestructura de más de 30 años de antigüedad, construido principalmente con hormigón, la cual no ha presentado grandes mejoras.

En la actualidad el establecimiento cuenta con 19 aulas, 11 oficinas (equipo directivo, personal administrativo), 1 sala de profesores, 3 bodegas, 1 multicancha, 2 patios, 6 baños para el alumnado, 2 baños para personal del establecimiento, 1 baño para apoderados y visitas, 1 comedor para el alumnado, 1 comedor para personal, 1 aula de recursos, 1 laboratorio de ciencias y 1 CRA (centro de recursos para el aprendizaje) y 1 laboratorio de computación.

6.3. Recursos Humanos

El Colegio CEDIN Coquimbo cuenta con un equipo de gestión, compuesto por la directora Sra. Mary Carmen Hidalgo Olivares, jefe de UTP área Educación Básica Sra. Marcela Rojas Videla, jefe de UTP área T.E.L. Sra. Carolina Martínez Torres y jefe de U.T.P. Sra. Elizabeth Veas Flores y un Coordinador de Gestión de Calidad don Nelson Avilés Morgado. El establecimiento cuenta con 40 docentes, 4 personal administrativo, 6 asistentes profesionales de la educación y 12 personal de apoyo no docente. A continuación, se presenta el organigrama del Colegio CEDIN Coquimbo

6.4. Organigrama Institucional



6.5. Recursos financieros

El sostenedor del Colegio CEDIN Coquimbo es la Fundación Educación CEDIN LTDA., correspondiente a la comuna de Santiago, quien tiene como responsabilidad el financiamiento, mantención y reposición de infraestructura de los colegios pertenecientes a la Región Metropolitana y de Coquimbo.

El establecimiento se financia bajo la subvención general, SEP (alumnos prioritarios), PIE y fondos de pro retención escolar.

7. Síntesis de antecedentes pedagógicos.

El Colegio CEDIN de Coquimbo en términos curriculares- pedagógicos basa su enseñanza en el currículum nacional, es decir, en Bases Curriculares para Educación Parvularia; y las Bases Curriculares y Planes y Programas de Estudio de Educación General Básica.

Cualesquiera sean las modalidades que atiende CEDIN y el grupo de niños, niñas o jóvenes que las comparten e independientemente de cualquiera que sea su condición o sus características personales (biológicas, psíquicas, sociales, familiares, culturales, económicas), la educación que se imparta en el centro educativo, y la actitud de quienes deban hacerlo, tendrá siempre y establemente cualidades como: esmero por la dicha personal de cada niño y niña, proporcionar una formación integral y plena, manifestar el máximo respeto por su dignidad, realizar un esfuerzo constante por hacer posible que el desarrollo de las capacidades de cada educando logre alcanzar el límite superior de sus potencialidades.

Para ello el CEDIN aporta a cualquiera edad, a la correspondiente tarea del desarrollo y crecimiento de niños, niñas y jóvenes, una o varias de las siguientes acciones u operadores transversales: Prevención, Detección, Diagnóstico, Intervención y Seguimiento.

EDUCACION PREBASICA: Favorecer en el párvulo una educación oportuna, pertinente y de calidad; desarrollar y potenciar al máximo sus áreas cognitivas, socio emocional, motora, propiciando que sus aprendizajes sean relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y niño como personas, con una metodología activa, participativa y de exploración acorde a su edad, necesidades e intereses tomando como base la actividad lúdica. Ello en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, favoreciendo a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos, cuyo inicio se encuentra en los que propone el proyecto educativo institucional, y respetando sus derechos de niño.

EDUCACION BASICA: Desarrollar al máximo en niños y niñas que cursan educación básica todas sus potencialidades, sus capacidades intelectuales, afectivas y psicomotoras, en forma armónica e integradora por medio del logro de los objetivos y el dominio de los contenidos del programa de estudios. Estimular en forma progresiva su capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en cada asignatura, de pensar en forma libre, reflexiva, rigurosa y crítica, de juzgar, decidir y ser emprendedor, de comprender, asumir y valorar la importancia del medio ambiente. En un clima escolar estimulante, favorecer la adquisición y práctica de valores espirituales, éticos y cívicos que les permita dar una dirección responsable a su vida, ser promotores de la verdad, la justicia y la paz; tomar conciencia de ser poseedores de derechos y también de deberes.

EDUCACION ESPECIAL: Constituye un sistema abierto y multifuncional, que proyecta su acción en la prevención oportuna y detección de niños y niñas con limitaciones o con dificultades, temporales o permanentes, relacionadas con su desarrollo y/o con sus estudios; por medio de un diagnóstico integral que posibilita orientar su inserción en la instancia educativa pertinente a sus características; en este ámbito se realizan esfuerzos necesarios para que cada educando desarrolle al máximo posible sus potencialidades, remanentes o íntegras, de sus estructuras intelectual, afectiva, conductual, psicomotora, por medio de una intervención psicoeducativa llevada a cabo dentro de un ambiente flexible y dinámico con metodologías activas y técnicas efectivas que provee el área artística y la participación en actividades extraescolares; simultáneamente se promueve una indispensable y perseverante colaboración y participación de padres y apoderados o tutores y una sensibilización del entorno.

Los objetivos del CEDIN, por lo tanto, culminan cuando niños y niñas que, habiendo logrado un adecuado desarrollo o habilitación, se integran a la educación regular o a su comunidad para aportarle ya sea su presencia o sus habilidades desarrolladas.

7.1. Resultados Evaluación SIMCE año 2022

El Simce es un indicador de calidad de la educación que equivale al 67% de los indicadores de calidad, según estos resultados, el colegio recibe una clasificación, el 33% es el equivalente a otros indicadores de calidad. En el caso del Colegio CEDIN, este nivel de desempeño se encuentra en Medio- Bajo.

Debido a la situación de emergencia sanitaria que acontece a nivel mundial, esta evaluación se ha realizado a partir de un currículo priorizado y de manera censal; pero se mantiene este nivel de desempeño; en cuanto a los resultados de la evaluación D.I.A. se puede decir que, se obtiene un desempeño similar a la de la evaluación SIMCE, siendo categorizado en un rango Medio- Bajo.

A continuación, se presentan los resultados educativos SIMCE año 2022

4.° básico

Puntaje en cada Indicador de Desarrollo Personal y Social (IDPS) 2022

Indicador	Puntaje
Autoestima académica y motivación escolar	74
Clima de convivencia escolar	72
Participación y formación ciudadana	76
Hábitos de vida saludable	64

Nota: Para el análisis de resultados, es importante considerar que en cada indicador los puntajes varían entre 0 y 100 puntos; por lo tanto, un valor cercano a 100 indica una mejor percepción sobre el área de desarrollo.



Lenguaje y Comunicación: Lectura

Puntaje promedio 2022 del establecimiento

221

Este resultado es **más bajo** que obtenido en la evaluación anterior.



Matemática

Puntaje promedio 2022 del establecimiento

206

Este resultado es **más bajo** que obtenido en la evaluación anterior.

Fuente: www.simce.cl

Área Lectura:

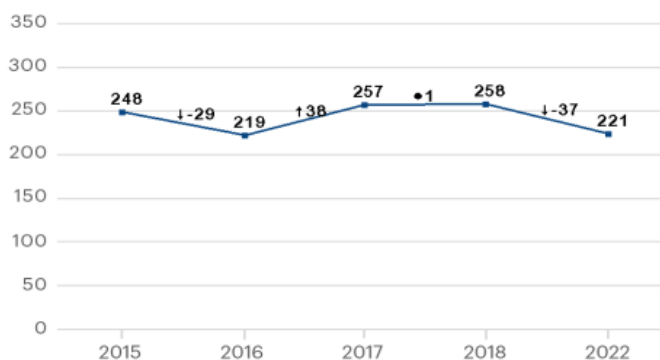
Número de estudiantes con puntaje

26



Lenguaje y Comunicación: Lectura

Gráfico 1. Puntajes promedio y variaciones entre años en la prueba de Lenguaje y Comunicación: Lectura. 4.º básico 2015-2022



El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje, respecto de la evaluación anterior, es:

↓ : *significativamente más bajo.* ● : *similar.* ↑ : *significativamente más alto.*

Si los resultados del establecimiento presentan simbología adicional, ver Anexo A.

Área Matemáticas:

Resultados en la prueba de 4.º básico 2022

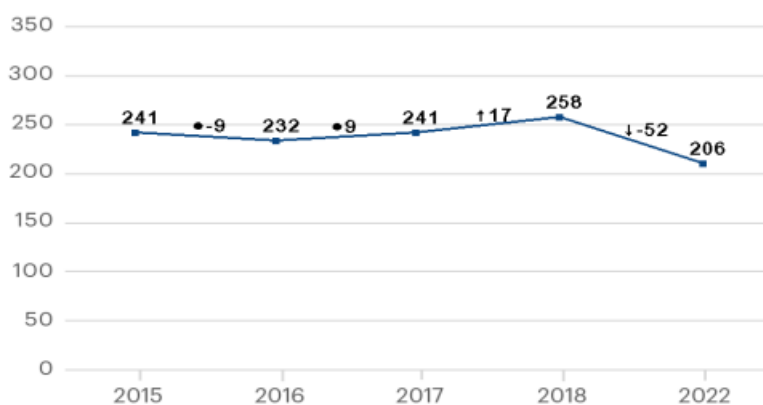
Número de estudiantes con puntaje

25



Matemática

Gráfico 1. Puntajes promedio y variaciones entre años en la prueba de Matemática, 4.º básico 2015-2022



El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje, respecto de la evaluación anterior, es:

↓ : *significativamente más bajo.* ● : *similar.* ↑ : *significativamente más alto.*

Si los resultados del establecimiento presentan simbología adicional, ver Anexo A.

Resultados Evaluación D.I.A

El objetivo de las pruebas de la Evaluación de Diagnóstico es contribuir con información sobre los aprendizajes de los estudiantes de los Objetivos de Aprendizajes (OA) priorizados del nivel anterior, identificar a aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo, y así, entregar información que permita evaluar los ajustes a realizarse en la planificación del año escolar 2023 correspondiente al inicio de clases.

Gráfico 1.1 Porcentaje de estudiantes de cada grado que requieren mayor apoyo en **Lectura**

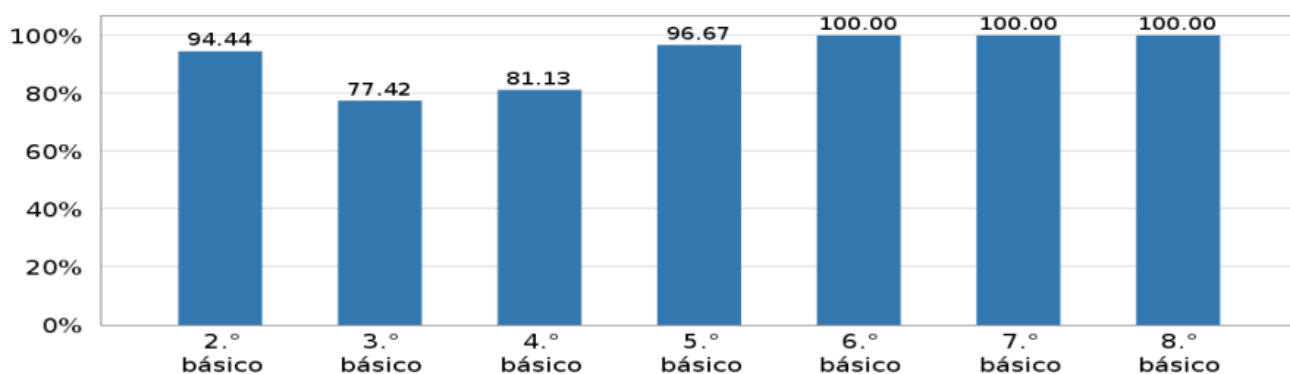


Gráfico 1.2 Porcentaje de estudiantes de cada grado que requieren mayor apoyo en **Matemática**

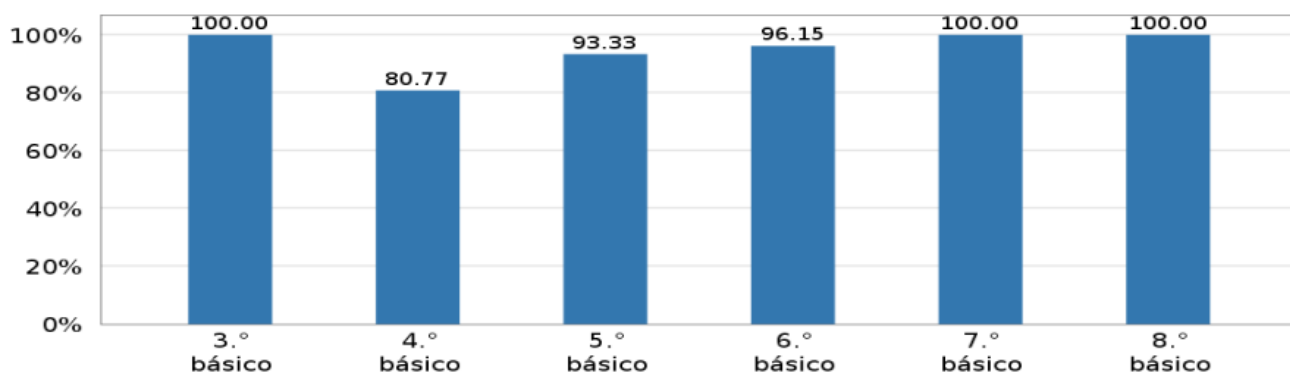


Gráfico 1.3 Porcentaje de estudiantes de cada grado que requieren mayor apoyo en *Historia, Geografía y Cs. Sociales*

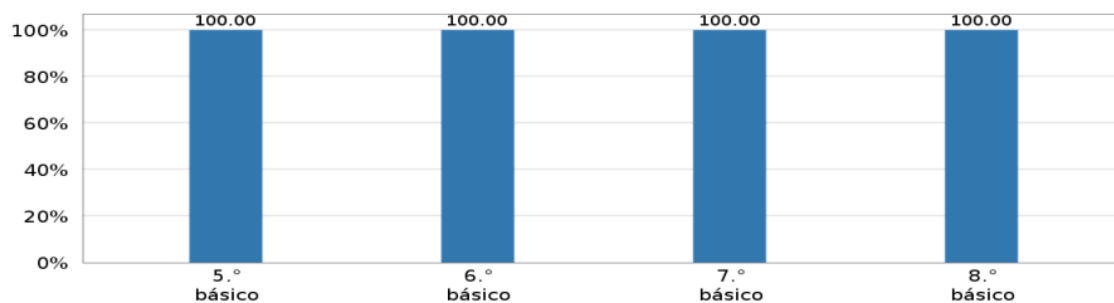


Gráfico 1.4 Porcentaje de estudiantes de cada grado que requieren mayor apoyo en la producción de textos narrativos en *Escritura*



Gráfico 1.5 Porcentaje de estudiantes de cada grado que requieren mayor apoyo en la producción de textos informativos en *Escritura*



Tabla 1.4 Cantidad de estudiantes que respondieron por grado, sexo y prueba

Grado	Lectura			Matemática			Historia, Geografía y Cs. Sociales			Escritura		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
2.º básico	9	9	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.º básico	18	13	31	18	13	31	-	-	-	-	-	-
4.º básico	20	33	53	20	32	52	-	-	-	-	-	-
5.º básico	13	17	30	13	17	30	13	17	30	13	17	30
6.º básico	12	14	26	12	14	26	12	14	26	12	14	26
7.º básico	12	16	28	12	16	28	12	16	28	-	-	-
8.º básico	8	19	27	8	19	27	8	19	27	-	-	-

M: Mujeres

H: Hombres

Aprendizaje Socioemocional Personal

Gráfico 2.1 Resultados por grado en preguntas sobre el **Desarrollo de las y los estudiantes** en relación a su **Aprendizaje Socioemocional Personal**

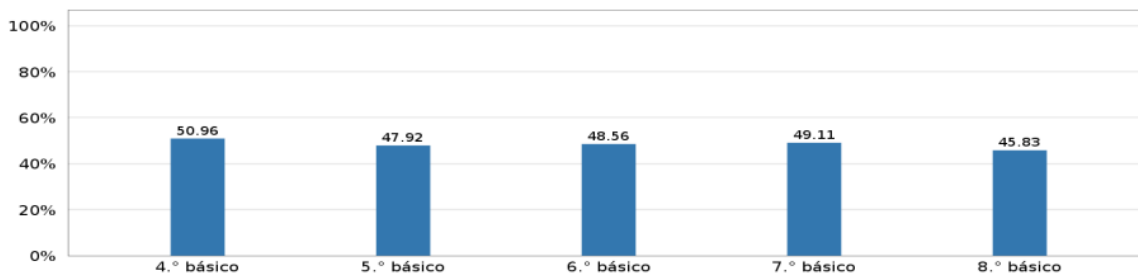
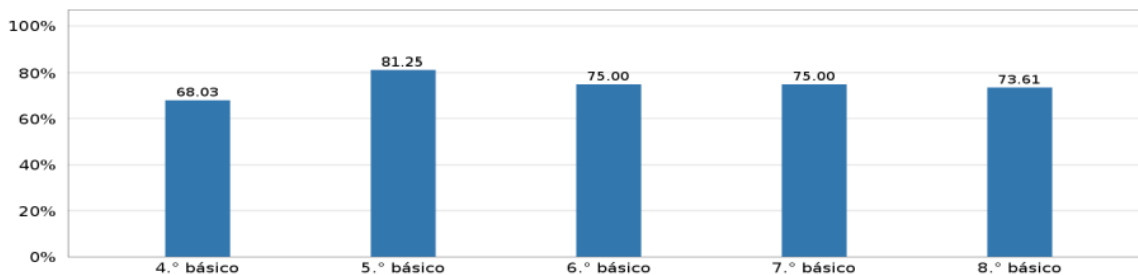


Gráfico 2.2 Resultados por grado en preguntas sobre la **Gestión del establecimiento** en relación al **Aprendizaje Socioemocional Personal** de las y los estudiantes



Aprendizaje Socioemocional Comunitario

Gráfico 2.3 Resultados por grado en preguntas sobre el **Desarrollo de las y los estudiantes** en relación con su **Aprendizaje Socioemocional Comunitario**

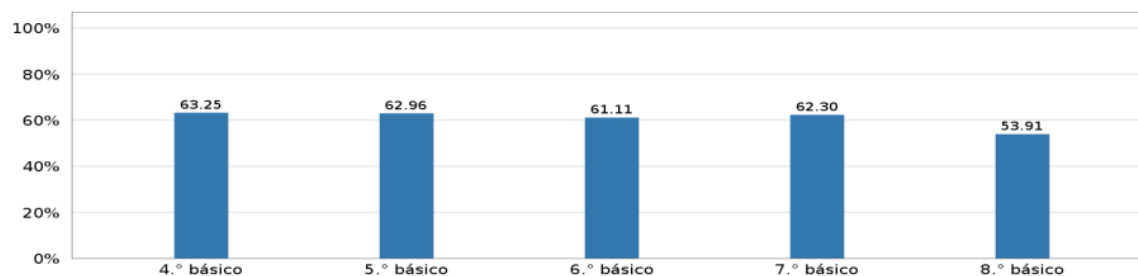
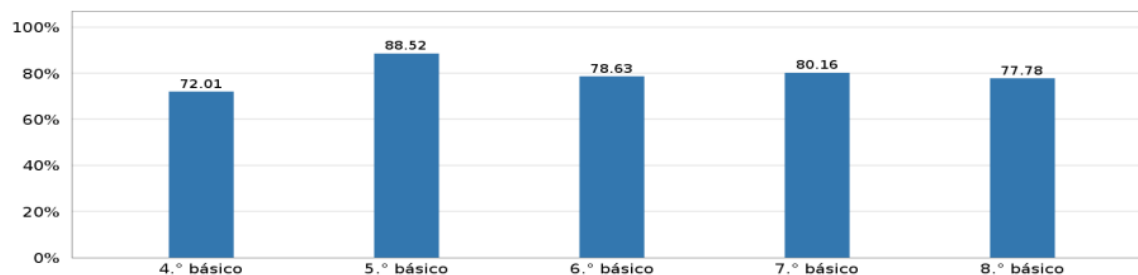


Gráfico 2.4 Resultados por grado en preguntas sobre la **Gestión del establecimiento** en relación con el **Aprendizaje Socioemocional Comunitario** de las y los estudiantes



Aprendizaje Socioemocional Ciudadano

Gráfico 2.5 Resultados por grado en preguntas sobre el **Desarrollo de las y los estudiantes en relación a su Aprendizaje Socioemocional Ciudadano**

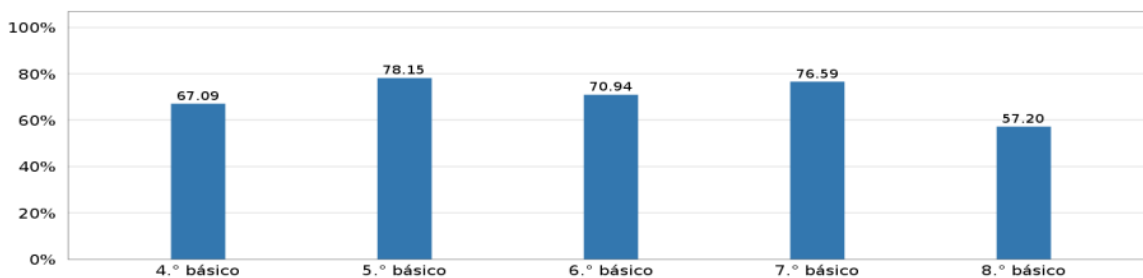
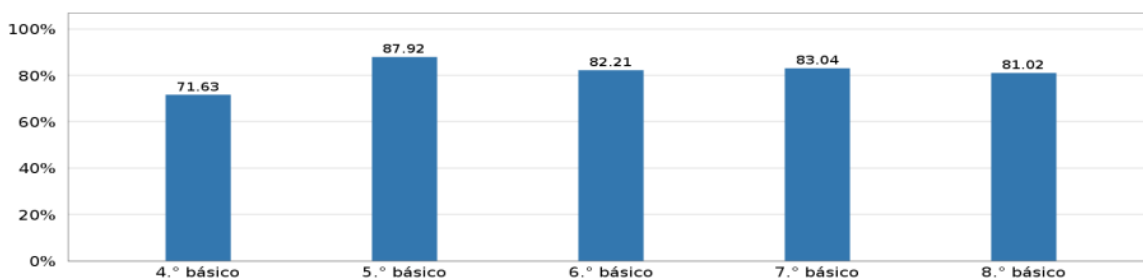
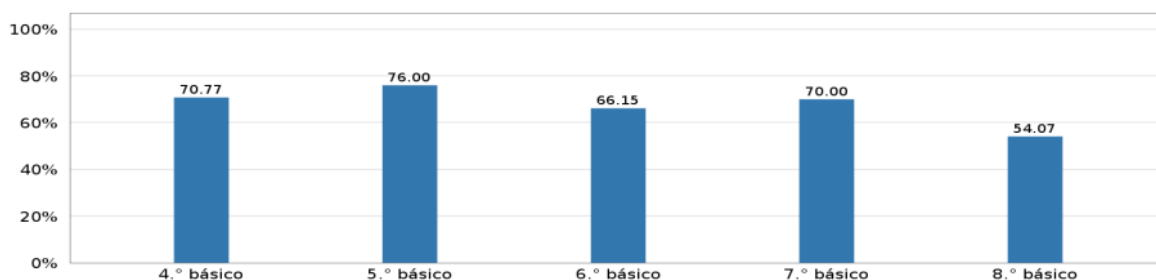


Gráfico 2.6 Resultados por grado en preguntas sobre la **Gestión del establecimiento en relación con el Aprendizaje Socioemocional Ciudadano de las y los estudiantes**



Motivación por aprender y participar

Gráfico 2.7 Resultados por grado en preguntas sobre la **Motivación por aprender y participar**



Bienestar socioemocional

Gráfico 2.8. Resultados por grado en preguntas sobre el **Bienestar integral** de las y los estudiantes

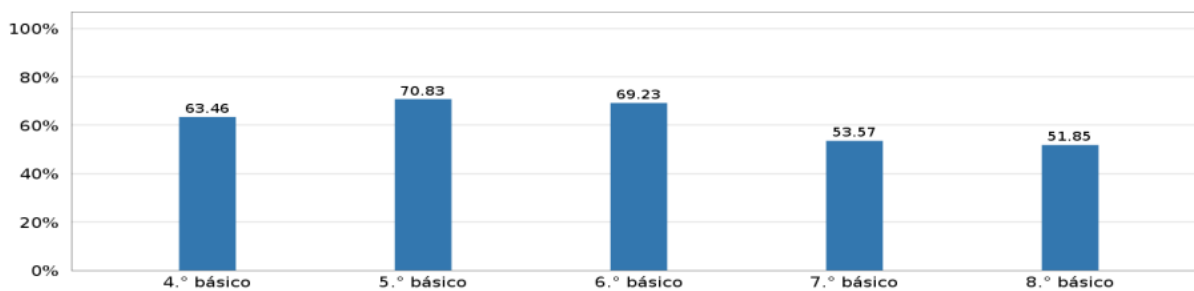


Gráfico 2.9 Resultados por grado en preguntas sobre el **Optimismo** de las y los estudiantes

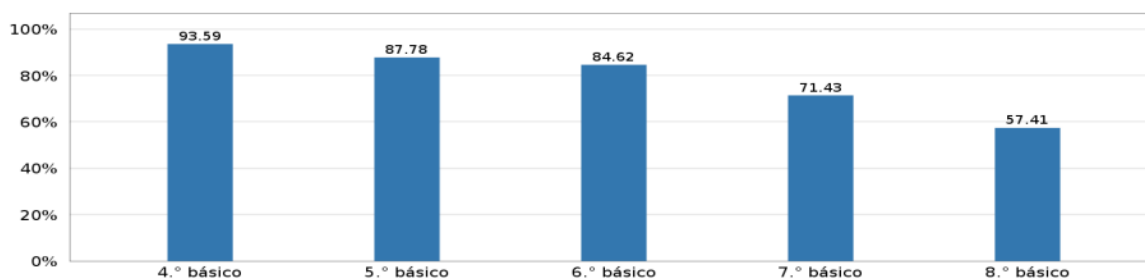


Tabla 2.1 Cantidad de estudiantes que contestaron los cuestionarios por grado y sexo

Cuestionario Socioemocional	4.º básico	5.º básico	6.º básico	7.º básico	8.º básico	I medio	II medio	III medio	IV medio
Mujeres	20	13	12	12	8	-	-	-	-
Hombres	32	17	14	16	19	-	-	-	-
Total	52	30	26	28	27	-	-	-	-

7.2. Eficiencia Interna

A continuación, se presenta el cuadro comparativo año 2019-2023, sobre el ingreso de los estudiantes de las diferentes áreas del Colegio a fecha julio:

Área/Curso	2021		2023	
	Matrícula I.	Matrícula F.	Matrícula I.	Julio Matrícula F.
ÁREA T.E.L.	15	15	7	10
NMA				
PKA	15	15	14	15
PKB	15	15	8	12
KA	13	13	15	15
KB	13	13	15	14
KC	15	15	CERRADO	CERRADO
ÁREA D.I.	15	15	15	15
1°				
2°	13	13	15	15
3°A	15	15	13	14
3°B	14	14	13	15
4°A	14	14	11	15
4°B	-----	-----	9	13
5°A	15	15	14	15
6°A	15	15	15	15
7° A	14	14	15	15
8°A	15	15	15	14
T. L. 1	15	15	14	14
T.L.2	15	15	14	15
ÁREA E.G.B.	34	30	34	34
1°				
2°	31	28	28	28
3°A	24	28	39	33
4°A	20	35	29	28
4°B	20	28	28	28
5°	31	32	32	34
6°	21	26	30	28
7°	29	22	28	27
8°	22	23	28	27
TOTAL	468	468	498	508

Matrícula- Retiro

Se puede observar que dentro de los últimos años ha existido variaciones en la matrícula, siendo el período con mayor número de alumnos matriculados durante el 2023 con un total de 498 alumnos. Hasta la fecha, el establecimiento cuenta con 508 alumnos matriculados (julio).

Una problemática que se ha evidenciado a lo largo de los años, se trata de que cada vez más estudiantes que atiende el establecimiento, presentan un desfase de escolarización, respecto a su edad, por lo que es frecuente encontrar alumnos con un desfase de 2 o más años; además de un ingreso significativo de estudiantes con diagnóstico T.E.A. (trastorno del espectro autista niveles 1 y 2). Esta situación, ha generado dificultades a nivel de docentes, puesto que consideran que a pesar de tener las herramientas se necesitan más apoyo para poder abordar a este tipo de alumnos; además de que no se cuenta con la carga horaria necesaria para poder atenderlos con los profesionales adecuados..

Respecto a los retiros de los alumnos durante el desarrollo del año escolar, gran parte de ellos se debe a cambio de domicilio, puesto que gran parte de las familias que deciden retirar a los estudiantes, obtiene subsidio habitacional, no logrando encontrar viviendas que puedan comprar cercanas a la escuela. Mientras que otro porcentaje menor son retirados, producto a que los apoderados no están conforme con el manejo de situaciones conflictivas, considerando que los procesos son muy extensos y que no se toman medidas a tiempo, aunque estos son los menos.

Asistencia a clases

El Colegio CEDIN Coquimbo, normalmente no presenta dificultades en relación a la asistencia regular a clases. Aunque es frecuente apreciar una ligera disminución en la asistencia en los meses correspondiente a invierno, en especial en días fríos y lluviosos y en meses cercanos a la finalización del año escolar. Frente a esta situación, el establecimiento ha generado diversas estrategias para fomentar la asistencia regular a clases, siendo la más efectiva el trabajo realizado por las inspectoras, las cuales llevan un registro semanal y mensual de aquellos alumnos que faltan de manera frecuente a clases y lleva a cabo entrevistas con los padres, con el fin de evaluar si existe una posible vulneración de derecho, falta de habilidades parentales, entre otras problemáticas; además varios de nuestros estudiantes se encuentran en programas de OPD y CESFAM, por lo que cada vez el problema de asistencia ha ido en disminución.

Repitencia

Dentro de los esfuerzos que ha realizado el colegio, es implementar talleres de reforzamiento con aquellos estudiantes, que presentan bajo rendimiento, con el fin de desarrollar habilidades y tratar aquellos contenidos que presentan mayor dificultad, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática, siendo una práctica que ha impactado de manera significativa en el índice de repitencia, existiendo una disminución desde año 2016, con un índice de repitencia de 7,3 % a un 2,9% en el año 2022.

Aprobación por asignatura

Al realizar el análisis de los porcentajes de aprobación obtenidas por las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia y Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales entre los años 2021 a 2023, se observa que todos los promedios se encuentran sobre el 50% de aprobación, en los cursos de 1° a 8° básico. Los porcentajes más bajos se encuentran en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática.

Diseño y aplicación del instrumento.

Los métodos de evaluación

Los métodos de evaluación posibilitan definir el nivel de calidad de las prácticas y de los resultados que expresa el colegio en cada una de las respuestas que ha estampado respecto de las interrogantes expresadas del elemento de gestión. Se distinguen dos métodos de evaluación que se utilizan y que dependen del tipo de área del modelo, sean estas de proceso o resultado.

Para las áreas de proceso (liderazgo, gestión curricular, convivencia y apoyo a los estudiantes y recursos) se utiliza como sistema de evaluación el método de práctica- despliegue y para el área de resultado el método de resultados.

El método de práctica- despliegue: Este método tiene como unidad de análisis la práctica del establecimiento educacional, un concepto fundamental que se encuentra a la base de este método es el despliegue entendido como la capacidad que tiene la práctica descrita por el establecimiento educacional, para abarcar los contenidos relevantes de un elemento de gestión. Cabe recordar que los elementos de gestión pueden contener uno o más contenidos relevantes (Mineduc, 2006), el despliegue responde a la pregunta: ¿la práctica descrita cubre algunos o todos los contenidos relevantes del elemento de gestión? Es decir, ¿su despliegue es parcial o total? Para determinar el nivel de despliegue de la práctica, se utiliza una escala que define seis niveles con puntajes de 0 a 5.

Escala con niveles de evaluación de las áreas de proceso

Valor	Nivel de calidad	Definición de los niveles de evaluación
0	No hay práctica	No hay relato Existen solo relatos anecdóticos. No hay un método o proceso, o procedimiento específico que se realice sistemáticamente.
1	Práctica sistemática con despliegue parcial	La práctica es sistemática, es decir, ha sido aplicada al menos una vez, y está considerado aplicarla nuevamente. La práctica tiene despliegue parcial porque abarca solo algunos de los contenidos relevantes del elemento de gestión (no involucra a todos los contenidos relevantes)
2	Práctica sistemática de despliegue total	La práctica es sistemática, es decir, ha sido aplicada al menos una vez, y está considerado aplicarla nuevamente. La Práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión.
3	Práctica sistemática con despliegue total y orientada al resultado	La práctica es sistemática, es decir, ha sido aplicada al menos una vez y está considerada aplicarla nuevamente La práctica tiene un despliegue total, porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión La práctica está orientada a resultado porque contiene metas
4	Práctica sistemática con despliegue total y orientada a resultado evaluada y mejorada	La práctica es sistemática, es decir, ha sido aplicada al menos una vez y está considerado aplicarla nuevamente. La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes de los elementos de gestión La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. La práctica incorpora su evaluación como parte de un proceso de mejoramiento continuo
5	Práctica efectiva	La práctica es sistemática, es decir, ha sido aplicada al menos una vez y está considerado aplicarla nuevamente. La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. La práctica incorpora su evaluación como parte de un proceso de mejoramiento continuo. La práctica de gestión ha demostrado resultados de alta calidad de acuerdo a las metas establecidas. Es decir, se puede demostrar con datos que ha generado los resultados esperados.

(MINEDUC, 2006)

El método de resultados: Tiene como unidad de análisis los datos que existen o produce un establecimiento educacional, para así poder determinar en que nivel de calidad se encuentra. Se aplica en el área de resultados del modelo de gestión escolar.

Al aplicar el método de resultados se debe cumplir las siguientes condiciones:

- Los datos deben referir a los niveles de logros o indicadores de los elementos de gestión deben ser presentados en serie de tiempo, entendida como el conjunto de datos registrados durante periodos sucesivos en el tiempo (tres o más).
- Los datos deben permitir establecer tendencias, entendida como el sentido (positivo o negativo) de los datos a través de tiempo.
- Los datos deben permitir comparaciones, entendidas como el contraste de los registros de datos con los registros de otros establecimientos.

Por lo tanto, el método de resultados no analiza prácticas, sino que determina los niveles de calidad de los datos, según las condiciones que ellos cumplen. Para ello, se utiliza una escala que determina seis niveles con puntajes de 0 a 5 puntos.

Método de evaluación del área de resultados escala con niveles

Valor	Nivel de calidad	Definición de los niveles de evaluación
0	No hay datos	No hay datos Teniendo datos, estos son insuficientes para establecer tendencias.
1	Se reportan series de tiempo que muestran tendencias	Hay datos Las series de tiempo muestran tendencias.
2	Se reportan series de tiempo, en su mayoría (mitad más uno) con tendencias positivas	Hay datos Las series de tiempo muestran, en su mayoría tendencias y su sentido es ascendente, se está mejorando sostenidamente.
3	Se reportan series de tiempo con tendencias positivas en el 100% de ellos	Hay datos Las series de tiempo muestran tendencias y su sentido es ascendente en la totalidad de estas, se está mejorando sostenidamente
4	Se reportan series de tiempo con tendencias positivas y comparadas con otras iguales no tan favorables	Hay datos Las series de tiempo muestran tendencias y su sentido es ascendente en la totalidad de ellas, se está mejorando sostenidamente Al compararse con otros establecimientos de iguales características con otros establecimientos de iguales características (grupo socioeconómico SIMCE) dicha comparación no es favorable para el establecimiento educacional
5	Se reportan series de tiempo con tendencia positiva y comparadas con otros iguales son favorables	Hay datos Las series de tiempo muestran tendencias y su sentido es ascendente en la totalidad de ellas, se está mejorando sostenidamente, Al compararse con otros establecimientos de iguales características, dicha comparación es favorable para el establecimiento educacional

(MINEDUC 2006)

El presente estudio se desarrolla siguiendo la metodología de evaluación cuantitativa, o experimental descriptiva, y también cualitativa para el análisis de ciertas variables.

Cuantitativa no experimental descriptiva, dado que se centra en el análisis y descripción de distintas variables en un momento dado y del cual es la relación entre el conjunto de variables en el tiempo. Este tipo de investigación “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teoría”, porque “ofrece las posibilidades de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos, además facilita la comparación entre estudios similares” (Hernández y otros, 2008 p. 6-21)

Utiliza también el enfoque cualitativo en atención a que posibilita “la recopilación de datos sin medición numérica para describir o afinar preguntas de investigación durante el proceso de interpretación, además porque proporciona profundidad a los datos, disposición, riqueza interpretativa, contextualiza con el ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández y otros 2008 p 8-21).

Este enfoque se caracteriza porque el investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales (Todd y otros 2004). La preocupación del investigador es concentrarse en las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas (Sherman y otros, 1988).

Las fuentes de los datos para recabar información cuantitativa, es el instrumento creado en formato de encuesta. El estudio es complementado con información cualitativa obtenida a través de una entrevista a directivos y docentes.

Población: La población blanco está constituido por 40 docentes de las áreas de Educación General Básica, Educación Diferencial Déficit Intelectual y Educación Diferencial Trastorno Específico del Lenguaje.

Muestra: El estudio considera una muestra intencionada de al menos 25 docentes de las diferentes áreas del establecimiento.

Variables del estudio:

1. Prácticas de liderazgo: puntaje total alcanzado por el establecimiento en el área de liderazgo
2. Prácticas de gestión curricular: puntaje total alcanzado por el establecimiento en el área de gestión curricular
3. Prácticas de convivencia escolar y apoyo a los estudiantes: puntaje total alcanzado por el establecimiento en el área de convivencia escolar y apoyo a los estudiantes
4. Prácticas cualitativas de gestión propuesta por el establecimiento en plan de mejora para las áreas de liderazgo, gestión curricular y convivencia y apoyo de los estudiantes.

Análisis de los resultados.

En el colegio, para poder recoger la máxima cantidad de datos en cuanto a diversidad y profundidad se tomó la siguiente muestra:

1. Cuerpo Directivo: se entregó el cuestionario con los Estándares Indicativos de Desempeño a la directora del colegio y jefas de UTP área Educación Básica, Educación Diferencia Déficit Intelectual y Educación Diferencial Trastorno Específico del Lenguaje.
2. Cuerpo Docente: Se les entregó el mismo cuestionario a los 40 profesores del establecimiento que debían contestar de manera voluntaria.
3. Se realizaron notas de campo según la observación hecha en el colegio (consejo de profesores, clases en aula común y de recursos).
4. Resumen descriptivo de los puntajes obtenidos en las áreas de Formación basada en Competencias, Liderazgo, Gestión Curricular y Gestión de Recursos.
5. Calificación de la efectividad de las prácticas de gestión del establecimiento

Análisis FODA

Se considera el análisis FODA, como una herramienta que permite obtener información necesaria para la implantación de acciones, medidas correctivas y la generación de nuevos o mejores proyectos de mejora. Dicho análisis, pretende identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Por lo tanto, a continuación, se presenta el cuadro de las FODA del Colegio CEDIN Coquimbo:

<p>Formación Basada en Competencias: La formación basada en competencia es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución.</p>	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Algunos profesores, incluido el equipo directivo, creen en la innovación y mejora y están dispuestos a trabajar por ello.</p> <p>Contamos con personas con suficiente entusiasmo que pueden tomar “el liderazgo” para activar y mover a todos a la acción.</p> <p>Hay un buen ambiente de trabajo entre los profesores.</p> <p>Los alumnos se implican habitualmente en actividades que tienen que ver con ellos y con la comunidad.</p>	<p>Falta de recursos y de tiempo para planificar, organizarse y coordinarse durante el proyecto.</p> <p>Profesorado habituado a metodología tradicional y sin formación en A.B.P.</p>
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>Implicar más a las familias.</p> <p>Los alumnos usan a diario el celular y aquí va a ser una herramienta.</p> <p>Puede ser un punto de partida de futuros proyectos colaborativos.</p>	<p>Falta de experiencia entre el profesorado en este tipo de proyecto.</p> <p>Poca implicancia y contacto con el colegio por parte de algunas familias.</p> <p>Aunque desde U.T.P se anima a cambios como el A.B.P., a veces se fomenta la evaluación tradicional basada en contenidos memorísticos.</p>

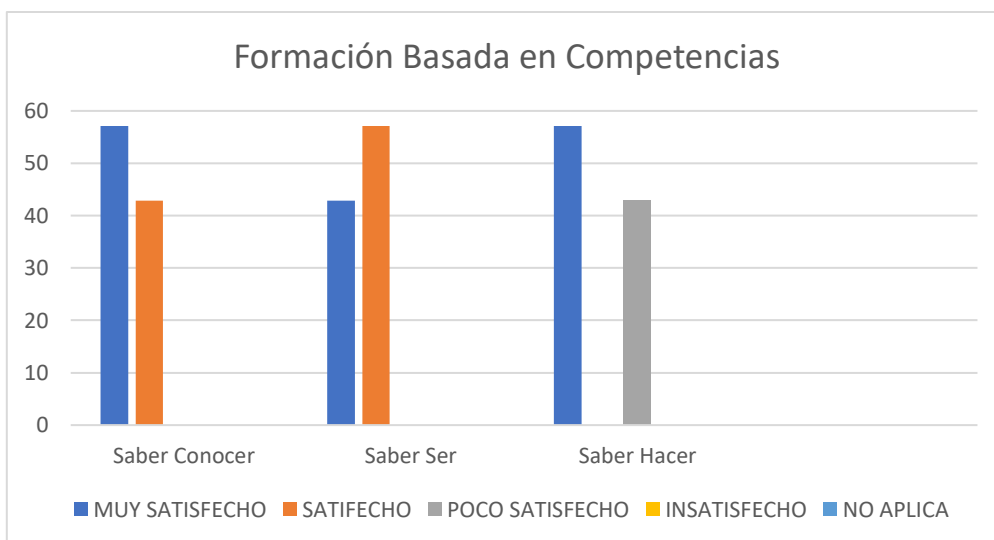
Liderazgo: prácticas desarrolladas por el director, equipo directivo y/o de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las Metas Institucionales	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Contar con la conformación de consejo escolar, el cual se reúne mínimo 3 veces al año. Es dirigido por equipo directivo, con apoyo del equipo de convivencia escolar.</p> <p>Se promueve el mejoramiento continuo, a través de la implementación de capacitaciones para los docentes y asistentes de la educación a nivel de colegio.</p> <p>Equipo directivo vela que se cumplan las horas de planificación.</p> <p>Existen orientaciones, generadas desde UTP, en relación a la planificación de clases en función a la temporalidad (anual y unidad)</p>	<p>Falta de monitoreo de todas las áreas y acciones establecidas en el PME.</p> <p>Escaso acompañamiento por parte de equipo directivo en aula, a pesar de que estaba calendarizada las visitas.</p> <p>Escasos lineamientos técnicos que guíen el quehacer docente en función de los logros educativos.</p> <p>No se genera una retroalimentación por parte del equipo de gestión, en relación al trabajo realizado por los docentes y asistentes de la educación.</p> <p>Escasos espacios de reflexión, en los cuales participen todos los trabajadores de la escuela.</p>
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>Posibilidad de acceder a proyectos nuevos.</p> <p>Participación en eventos comunales, para dar a conocer el establecimiento a la comunidad.</p>	<p>Escaso apoyo familiar en actividades escolares y dificultad para que la familia se involucren de manera participativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje.</p>

GESTIÓN CURRICULAR: prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Establecimiento de horario para uso de CRA y sala de ENLACES, con el fin de que todos los cursos tengan la posibilidad de usar estos recursos.</p> <p>Se dispone de tiempo para trabajo colaborativo entre docentes y profesionales del equipo PIE.</p>	<p>Dificultad por parte de los docentes para optimizar el tiempo en clases.</p> <p>Escasa diversificación de actividades de aprendizaje en aula común.</p>
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>Implementación de laboratorio de ciencias y de computación.</p> <p>Participación de los estudiantes en actividades extraprogramáticas, salidas pedagógicas</p>	<p>Falta de apoyo para la inscripción del establecimiento en evaluación docente.</p>

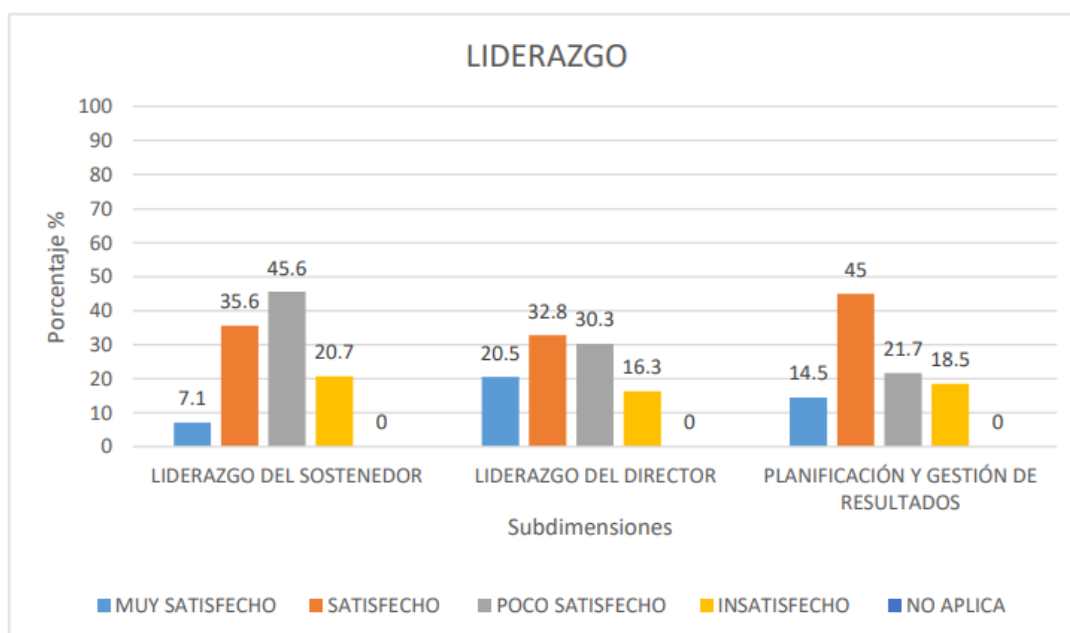
<p>RECURSOS: prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p>	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Se cuenta con recursos económicos para llevar a cabo plan de compras y contrataciones según necesidades de la escuela.</p> <p>El establecimiento cuenta con material concreto y TICS a disposición de los docentes como apoyo al quehacer docente.</p>	<p>Se realiza plan de compras de manera oportuna, no obstante, llegan los recursos de manera desfasada, incluso con un año de retraso.</p> <p>Red de internet dificulta implementación de plan lector por medio del uso de Tablet o de computador, debido a su baja velocidad de navegación.</p>
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>Apoyo por parte del centro de padres en la realización de actividades que pretenden generar fondos para apoyar iniciativas de la escuela.</p> <p>Se cuenta con buses propios para realizar salidas pedagógicas.</p>	<p>Mal manejo por parte del sostenedor en la ejecución de plan de compras.</p> <p>Sostenedor restringe el porcentaje que puede colocar a disposición al personal por parte de la dirección del establecimiento.</p>

Conclusiones de la Autoevaluación Institucional

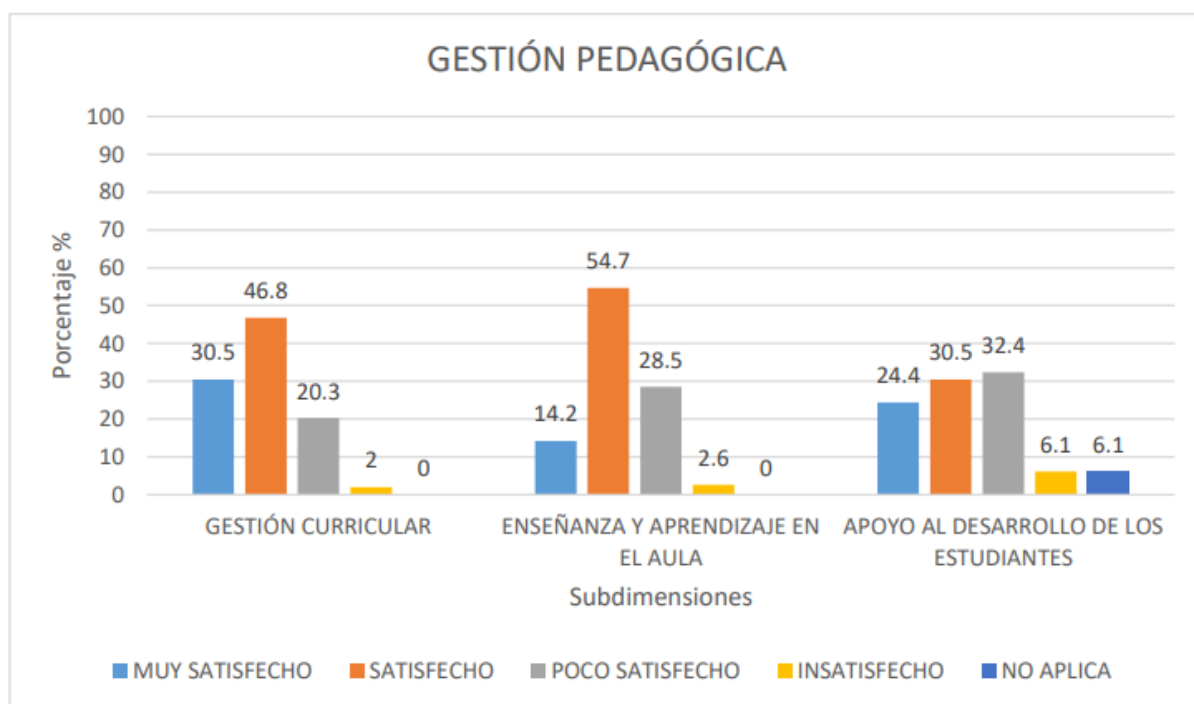
Análisis Cuantitativo



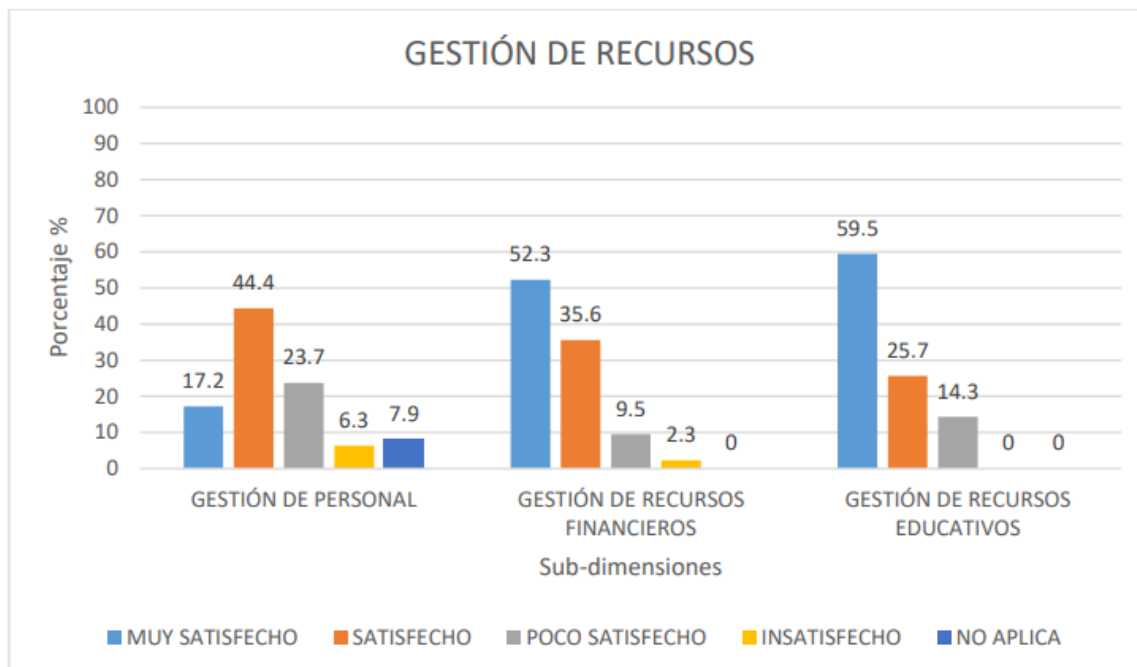
En la Dimensión de Formación Basada en Competencias, se puede analizar que en el subdimensión de Saber Conocer y Saber Ser se observa que los encuestados muestran una satisfacción de un 57,1%, siendo las subdimensiones con mayor aprobación, en cambio la dimensión que presenta una mayor insatisfacción, tiene relación con la de Saber Hacer, con un 42,9%.



Se puede observar que las personas encuestadas, presentan mayor satisfacción en el subdimensión de Planificación y gestión de resultados, la que obtiene un 59,5%, siendo seguido por el “liderazgo del director” que presenta un 53,3%. Sin embargo, la sub- dimensión de liderazgo del sostenedor, presenta una alta insatisfacción, que se encuentra reflejada con el 66,3%.



En la Dimensión de Gestión Pedagógica, se puede analizar que en el subdimensión de Gestión Curricular se observa que los encuestados muestran una satisfacción de un 77,3%, siendo la subdimensión con mayor aprobación, en cambio la dimensión que presenta una mayor insatisfacción, tiene relación con la de Apoyo al Desarrollo de los estudiantes, con un 38,5%.



En relación a la dimensión de Gestión de Recursos, se puede establecer que las personas encuestadas muestran 87,9% de satisfacción del subdimensión de Gestión de Recursos Financieros. A su vez, le sigue el subdimensión de Gestión de Recursos Educativos, que presenta un 85,2% de satisfacción. En cambio, la dimensión de Gestión de Personal, presenta una insatisfacción de alrededor del 30%. Cabe señalar que también la alternativa “No Aplica” tiene un alto porcentaje de un 7,9%, esto debido a que se presentan descriptores que tienen relación indirecta con el Sostenedor como por ejemplo “El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación”, ya que es el Sostenedor quién tiene mayor relación en las desvinculaciones de los asistentes y/o profesionales de la Educación.

Análisis Cualitativo

A partir de la aplicación del instrumento de diagnóstico, se puede realizar el siguiente análisis de resultados:

Gestión Pedagógica: Debemos transitar al mejoramiento de la didáctica procurando desarrollar las habilidades metacognitivas. Además, proporcionar a la gestión docente retroalimentación sistemática para el mejoramiento de sus prácticas y analizar los resultados pedagógicos, psicopedagógicos, y otros para la toma de decisiones de manera eficaz y efectiva.

Liderazgo: Si bien se ha avanzado en las formas de trabajo de planificación y seguimiento a las acciones emprendidas, debemos seguir instalando una cultura de medición y análisis de los diferentes datos que nos proporciona la gestión educacional, para así tomar decisiones asertivas que nos den señales de si avanzamos, nos estancamos o retrocedimos en ciertos aspectos.

Recursos: La parte financiera y gestión de recursos didácticos se ha manejado de manera eficiente, no obstante, la gestión de recursos humanos significa un gran desafío para los años que vienen.

Aspectos a mejorar:

- Falta de perfeccionamiento docente en áreas específicas de la disciplina que desempeña.
- Falta observación y retroalimentación a la gestión docente.
- Las diversas necesidades educativas atendidas dentro del aula.
- Falta adecuar la planificación curricular al resultado del diagnóstico pedagógico preliminar.
- Falta aplicar sistemáticamente evaluaciones diferenciadas.
- Falta el apoyo de la familia en las tareas educativas.

Nuestros estudiantes están con niveles de aprendizaje medio-bajo, siendo nuestra meta la migración hacia niveles superiores. Nuestra categorización es medio-bajo, obteniendo resultados sostenidos en convivencia escolar, retención escolar, no obstante, existen desafíos en vida saludable y equidad de género.

Propuestas de mejora

Área Formación basada en Competencias

Objetivo	Acción a realizar	Responsable
Fomentar la transformación digital para el aprendizaje	Instalar un encargado del proceso de transformación digital, favoreciendo tareas asociadas al trabajo educativo que ayuden en la consecución de los propósitos definidos en el PEI, generando cambios sostenibles de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	Director
	Talleres de capacitación en TIC (Correo institucional, Classroom, Meet, Plataformas y Recursos ministeriales) para apoderados.	Encargado de Computación
	Promover actividades que incluyan el uso de las TICS, con el fin de incentivar el desarrollo de habilidades tecnológicas necesarias para insertarse en el mundo globalizado, mejorando los aprendizajes, la motivación y la participación de los alumnos desde la etapa preescolar en adelante	Director

Área: Liderazgo pedagógico

Objetivo	Acción a realizar	Responsable
Mejorar los procedimientos generales para asegurar una gestión institucional eficiente, que permita lograr las metas institucionales	Jornada de Reflexión Institucional.	Directora
	Proyecto Institucional de participación.	Directora
	Actividades Extraescolares	Sostenedor
	Espacio de reflexión y análisis como equipo a través de reuniones periódicas.	Director
Fortalecer las prácticas de liderazgo directivo a través de una gestión basada en la toma de decisiones fundada en resultados institucionales que respeten un norte estratégico definido y compartido por toda la comunidad educativa, fomentando la participación, el trabajo colaborativo, las altas expectativas y el respeto.	Aseguramiento del cumplimiento del PEI, Estándares Indicativos de Desempeño y Planes de contingencia	Sostenedor
	Fortalecer el proceso sistemático de retroalimentación de las prácticas y acciones implementadas en los distintos instrumentos de gestión.	Director
	Fortalecimiento de la identidad institucional.	Director

Área: Gestión Curricular

Objetivo	Acción a realizar	Responsable
Mejorar el sistema de acompañamiento y retroalimentación a los docentes en cuanto a la planificación, uso de estrategias metodológicas y de evaluaciones inclusivas para fortalecer los resultados de aprendizajes en Lenguaje y Matemática y en todos los niveles de enseñanza.	Talleres de Reflexión Pedagógica y Atención a la Diversidad.	Jefe Técnico
	Monitoreo y Retroalimentación	Jefe Técnico
	Estrategias que aseguran aprendizajes.	Jefe Técnico
Mejorar los resultados educativos del establecimiento a través del apoyo y monitoreo constante de las prácticas de aula de los docentes a fin de implementar todo el marco curricular de cada nivel, las diferentes asignaturas y la aplicación de pruebas DIA e institucionales que permitan obtener información válida y confiable acerca de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes en todos los niveles de enseñanza	Aplicación de pruebas institucionales	Jefe Técnico
	Acompañamiento al docente en el aula	Jefe Técnico
	Capacitación a docentes en Planificación basada en competencias	Jefe Técnico
	Mejorar la participación en información continua de resultados académicos.	Jefe Técnico

<p>Instalar sistema que permita monitorear, apoyar, atender y/o derivar a estudiantes con dificultades de aprendizajes o NEE, así como también aquellos con dificultades de tipo social, psicológico, afectivas o conductuales que provocan en ellos bajos rendimientos académicos y que manifiestan intenciones de desertar, monitoreando constantemente su implementación de talleres de reforzamiento y de esparcimiento que permitan, no solo reforzar las habilidades académicas sino además visualizar un currículo atractivo al estudiante.</p>	<p>Elaboración de protocolos y manuales.</p>	<p>Director Jefe Técnico Evaluador</p>
	<p>Reforzamiento a niños con dificultades de aprendizaje con énfasis en los niños prioritarios.</p>	<p>UTP- Profesores</p>
	<p>Coordinación efectiva entre equipo docente y área psicosocial.</p>	<p>Jefe Técnico Coordinador Convivencia Escolar</p>
	<p>Entrevistas individuales para evaluar e identificar características individualizadas de los y las Estudiantes.</p>	<p>Ed. Diferencial. Psicólogo. Coordinador Convivencia Escolar</p>
	<p>Coordinación efectiva entre equipo docente y área psicosocial.</p>	<p>Jefe Técnico Evaluador</p>
	<p>Implementación de talleres de Arte y Música.</p>	<p>Director Jefe Técnico</p>

Área: Gestión de recursos

Objetivo	Acción a realizar	Responsable
Asegurar que el establecimiento cuente con el recurso humano pertinente y necesario para el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional.	Mantenimiento y reposición del equipamiento	Director, encargado de enlaces
	Espacios de entrevistas individuales para mantener la dotación de profesionales completa	Director, UTP
Ejecutar método institucional de lectoescritura previa capacitación docente y mejorar aplicación del Plan Lector y Plan Matemático a través de la adquisición y/o reposición de material educativo pertinente.	Capacitación Docente	Sostenedor
	Adquisición de textos de lectura complementaria.	Director
	Adquisición y reposición de recursos multimediales.	Sostenedor
	Gastos en arriendo y compra de equipos multicopiadores.	Sostenedor
	Adquisición material de oficina	Sostenedor
	Acciones de difusión del Sello Distintivo	Sostenedor
Instalar un sistema de monitoreo permanente que permita diagnosticar las necesidades de capacitación y perfeccionamiento del personal, satisfacerlas ya sea de forma interna o externas, permitiendo así la	Evaluación del personal	Director, UTP
	Elaborar protocolo de seguimiento y monitoreo en base a metas del desempeño laboral en los diferentes estamentos para propiciar un refuerzo positivo al desempeño. INCENTIVO.	Sostenedor, Dirección, UTP

<p>mejora en la realización de las tareas, evaluando en el tiempo el impacto de estas mediante instrumentos validados y conocidos por todos que sirvan de base para la toma de decisiones de proposiciones de ascensos o desvinculaciones.</p>	<p>Instalar un sistema de seguimiento y monitoreo en base a metas claras de desempeño profesional, para implementar un sistema de reconocimiento y desvinculación.</p>	<p>Sostenedor, Dirección</p>
	<p>Gestionar el perfeccionamiento profesional docente de acuerdo a las necesidades pedagógicas, con el fin de potenciar los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Director, UTP</p>
<p>Incorporar juegos y circuitos deportivos durante los recreos para estimular la inclusión, la sana convivencia y la participación de todos los niños a través del uso de implementos deportivos, taca tacas, pelotas, cuerda, colchonetas</p>	<p>Fomentar la integración de los diversos estamentos de la comunidad educativa en diversas actividades planificadas en conjunto, instalando espacios que promuevan la participación de todos con especial énfasis en los alumnos prioritarios.</p>	<p>Sostenedor</p>
	<p>Gestionar reparar y mantener recursos aprendizajes y equipamiento de apoyo pedagógico asociados a normas claras de organización, uso, mantención y reposición, para favorecer el aprendizaje de todos los/as estudiantes en su trabajo escolar.</p>	<p>Sostenedor</p>

Conclusión

Los resultados obtenidos demuestran, que es importante la planificación microcurricular y la implementación del aprendizaje basado en proyectos, ya que, constituye una herramienta fundamental para la innovación de la praxis educativa, ya que construye y dinamiza las estructuras sociales educativas en la medida que la institución pasa a convertirse en una oportunidad de nuevas posibilidades para la práctica pedagógica. La planificación pretende la formación de un aprendizaje de carácter más significativo y que el profesor asuma con mayor responsabilidad su planificación en la cotidianidad del aula de clases.

Además, con el seguimiento y evaluación de nuestro propio PEI (Proyecto Educativo Institucional) y PME (Plan de Mejoramiento Educativo) queremos ir constatando el cumplimiento de las actividades, ya que el establecimiento pretende evaluar sus prácticas y acciones pedagógicas institucionales y así mejorar sus estándares de calidad, para ello lo que pretende evaluar mediante distintos indicadores con los cuales se realizará el monitoreo.

Se verificará que todos los proyectos estén orientados hacia los objetivos estratégicos o generales del Proyecto educativo Institucional, se deben realizar las actividades en los tiempos acordados, se verificará cuáles fueron las fortalezas y cuáles las debilidades, y se plantearán desde las mismas acciones las metas y logros necesarios y demandados.

El equipo directivo, equipo técnico y equipo de gestión serán los encargados de evaluar estos procesos y quienes a su vez realizarán propuestas de trabajo para las mejoras futuras. Pretendemos que toda la comunidad educativa se incorpore al trabajo de las soluciones educativas que tenemos, llegando a ser una organización que recibe al futuro preparado y formado con conocimientos y valores propios de nuestro Proyecto Educativo Institucional.

Bibliografía.

Bases curriculares para Educación Básica MINEDUC Página Web:
<http://www.curriculumnacional.cl>

Datos SIMCE, recuperado de Página Web:
https://www.simce.cl/?rbd=13396&state=7935329356524&session_state=e15591cd-cda2-4db8-a64a-4bb54697ed1c&code=ecd6966a-41e8-4564-9f1d-c996ceb95782.e15591cd-cda2-4db8-a64a-4bb54697ed1c.a27a9a42-ba66-4d80-a238-f04b5cf20ad0

E.Cano 2007 El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado..

García Ramos Juan Manuel y Pérez Juste Ramón. Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Editorial Rialp. Madrid. España. Junio 1989.

Guevara, F et al (octubre 2011). Hacia una metodología para la enseñanza de las competencias directivas área de investigación: Administración de recursos humanos y comportamiento organizacional. Trabajo presentado en el XVI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. México.

Ley General de Educación 20.370 Recuperado de Página Web:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ley SEP 20.248 Recuperado de Página Web:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

Marchant Aguila, Carmen Verónica Rivera Pavez, Daniela Bernarda. El Rol del Educador Diferencial en Chile y sus transformaciones: cambios, enfoques y paradigmas en función de las políticas de educación especial desarrolladas en Chile entre el 1990 y el 2017. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/4629/TPEDI F%20108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDUC (2016). Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019. Extraído el 22 de febrero del 2019, desde <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Aseguramiento.pdf>

MINEDUC (2019). Orientaciones para la elaboración del PME. Recuperado de: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-Orientaciones-PME-2019_LE.pdf

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 67-80. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf

Perrenoud, Ph. (2004a). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2004b). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

Proyecto Educativo Institucional año 2018 del Centro de Estudios y Desarrollo Integral del Niño CEDIN, Coquimbo, página Web: <http://www.cedin.cl/web/index.php/ colegios-cedin/cedin-coquimbo>

Rosales, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica? Innovación educativa, 20, 77-88. Recuperado el 17 de marzo de 2012, de <http://minerva.usc.es/bitstream/10347/4999/1/06.Rosales.pdf>

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado el 29 de marzo de 2012, de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.

Suárez, C., Dasú, R. & Sánchez, M^a. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30-39. Recuperado el 22 de enero de 2011, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17295/2/articulo3.pdf>

Tejada, J. & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-15. Recuperado el 12 de agosto de 2011, de www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf

Tejada, J. (2009b). Competencias Docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado el 17 de julio del 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711798015>

Villarroel Barrera, S. (2002); *Proyecto Educativo Institucional: Marco Legal y estructura básica*. Recuperado de página web: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2123/mono-943.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Anexos

Escala evaluativa para el análisis de las áreas de proceso.

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

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

1. Área formación basada en competencia.

1.1 Dimensión saber conocer.

Proceso general para evaluar: Toda acción relacionada con los conocimientos, conceptos teóricos propios de cada nivel educativo. Reconocer, diseño, implementación, Analizar y evaluar de los procesos educativos realizados en forma intencionada y actualizada demostrando una comprensión de los procesos educativos de los referentes curriculares de la educación inicial (BCEP). Según los tramos curriculares y la dimensión del conocimiento a través de experiencias significativas. siendo mediadores para facilitar las competencias de los niños.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El equipo educativo promueve de forma permanente la utilización de diferentes metodologías de enseñanza en fin de que los párvulos logren los conocimientos establecidos.				
2. El equipo educativo promueve la flexibilidad definida en cada nivel parvulario en el proceso de enseñanza aprendizaje.				
3. El equipo educativo es capaz de generar y promover la innovación en la adquisición y entrega de conocimientos nuevos para que los párvulos logren obtener aprendizajes significativos.				
4. El equipo educativo identifica y considera las diferentes características del grupo de párvulos para entregar los aprendizajes pertinentes.				
5. El equipo educativo, utiliza diferentes instrumentos de evaluación para medir los conocimientos de los párvulos considerando el instrumento pertinente según el objetivo a evaluar.				
6. El equipo docente efectúa una retroalimentación activa con el fin de perfeccionar el subproceso de enseñanza aprendizaje respecto a la adquisición del conocimiento.				

1.2 Dimensión saber ser.

Proceso general a evaluar: Acciones del profesional, sobre como sus capacidades emocionales, éticas, morales forman y construyen la identidad del profesional durante su formación y su desempeño en aula. (práctica pedagógica).				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. Los integrantes del equipo pedagógico, reflexionan sobre su actuar profesional de manera crítica, individualmente y entre pares.				
2. El equipo pedagógico reflexiona sobre el ambiente propicio de aprendizaje (organizando espacios, tiempo, rutinas y recursos educativos)				
3. El educador considera el juego como estrategia pedagógica fundamental.				
4. El equipo educativo está en constante aprendizaje y actualización de información, contenidos, etc, utilizando las fuentes de información disponibles en el establecimiento.				
5. El equipo educativo planifica los procesos de evaluación coherente con las características de los párvulos, según el curriculum vigente.				
6. El equipo educativo, utiliza estrategias de mediación que permiten la conexión de aprendizajes previos con nuevos aprendizajes.				

1.3 Dimensión saber hacer.

Proceso general a evaluar: Acciones del equipo pedagógico, orientando cómo realiza su quehacer educativo. Preparando, planificando, evaluando, reflexionado y generando cambios.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. La directora está preparada para resolver problemáticas emergentes en el marco de un enfoque a nivel de la institución y su Proyecto Educativo Institucional (PEI), de manera de proporcionar experiencias para el aprendizaje de valores.				
2. La educadora de párvulos que ha finalizado su formación inicial es capaz de planificar, según los objetivos planteados de manera coherente teniendo como foco el logro de objetivos de aprendizaje según indican las bases curriculares de educación parvularía.				
3. El equipo educativo, considera en su planificación las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, ritmos de aprendizaje, experiencias de los párvulos y el contexto en que se desarrollará la enseñanza, incluyendo los resultados de evaluaciones previas.				
4. El equipo educativo, conoce, diseña y adapta diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, otorgando pertinencia para que los párvulos demuestren lo que han aprendido.				
5. El equipo educativo, maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.				
6. El equipo educativo triangula los lineamientos que entrega el Ministerio de Educación, la subsecretaría de educación parvularía y el currículo propio del jardín infantil.				
7. El equipo educativo actualiza sus conocimientos sobre nuevos marcos y referentes curriculares, etc.				

2. Área de gestión del currículum

2.1. Dimensión: Gestión pedagógica

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, profesores y el horario 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 privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros).				
2. 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.				
3. 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 y monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.				
4. 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.				
5. 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: revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.				
6. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.				
7. 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.				
8. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.				
9. 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.				

2.2. Dimensión: Enseñanza y aprendizaje en el aula

Proceso general a evaluar: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. Los profesores comunican claramente lo que esperan que los estudiantes aprendan o consoliden en cada clase y establecen las relaciones entre las actividades realizadas y los objetivos a alcanzar.				
2. Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.				
3. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza e incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes., por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras.				
4. 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.				
5. Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros).				
6. 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.				
7. 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.				

2.3. Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Proceso general a evaluar: Las políticas, procedimientos y estrategias para apoyar el desarrollo académico, efectivo y social de todos los estudiantes, en consideración de sus diferentes necesidades.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades ya sea en el aprendizaje académico, sociales, afectivas y conductuales.				
2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos.				
3. 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.				
4. El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementa acciones para asegurar su continuidad en el sistema.				
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.				

3. Área Liderazgo Escolar

3.1. Dimensión: Liderazgo del sostenedor

Proceso general a evaluar:				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El sostenedor define claramente los roles y atribuciones del director y el equipo directivo y los respeta.				
2. El sostenedor establece metas claras al director.				
3. El sostenedor mantiene canales fluidos de comunicación con el director y el equipo directivo: recibe inquietudes, gestiona las peticiones, informa oportunamente				
4. El sostenedor entrega oportunamente los recursos comprometidos.				
5. El sostenedor gestiona eficazmente los apoyos acordados.				

3.2. Dimensión: Liderazgo formativo y académico del director

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.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos.				
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.				
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.				
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.				
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.				
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.				
7. El director promueve una ética de trabajo.				

3.3. Dimensión: Planificación y gestión de resultados

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.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
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.				
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.				
3. El establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual, que define prioridades, Metas, estrategias, plazos, responsables y recursos.				
4. El establecimiento cuenta con un sistema de Monitoreo periódico del avance del Plan de Mejoramiento Educativo, o plan estratégico o planificación anual.				
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.				
6. El establecimiento cuenta con un sistema organizado de los datos recopilados, actualizado, protegido y de fácil consulta.				

4. Área Convivencia Escolar

4.1. Dimensión: Formación

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.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
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).				
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.				
3. El establecimiento modela y enseña maneras constructivas de relacionarse y resolver conflictos.				
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.				
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.				
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.				

4.2. Dimensión: Convivencia escolar

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.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
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).				
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.				
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.				
4. El establecimiento cuenta con procedimientos y rutinas de comportamiento que facilitan el desarrollo de las actividades cotidianas.				
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).				
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.				
7. El establecimiento previene y enfrenta el bullying o intimidación sistemática, a través de estrategias concretas.				

4.3. Dimensión: Participación

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.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento genera sentido de pertenencia en los estudiantes, lo que motiva su participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.				
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.				
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.				
4. El establecimiento valora y fomenta la expresión de ideas, el debate fundamentado y reflexivo entre los estudiantes en un contexto de respeto.				
5. El establecimiento promueve la participación de todos los estamentos a través del funcionamiento efectivo del Consejo Escolar.				
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.				
7. El establecimiento promueve y apoya la participación de los padres y apoderados a través del Centro de Padres y los Delegados de curso.				
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.				
9. El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes para informar a los apoderados y estudiantes respecto de su funcionamiento.				
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.				

5. Área Gestión de Recursos

5.1. Dimensión: Gestión del recurso humano

Proceso general a evaluar: Las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con la planta requerida por normativa para implementar el plan de estudios y cumplir los objetivos educativos propuestos, con definiciones claras de cargos y funciones.				
2. El establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias.				
3. El establecimiento cuenta con estrategias para atraer y retener a los mejores profesores, ofreciéndoles condiciones atractivas de trabajo.				
4. El establecimiento cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente y administrativo, orientados a mejorar las prácticas.				
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.				
6. El equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional.				
7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas.				
8. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.				

5.2. Dimensión: Gestión de recursos financieros y administración

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

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia, de manera que logra completar los cupos disponibles y alcanza un alto nivel de asistencia a clases.				
2. El establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos.				
3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo al presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año.				
4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo a los instrumentos definidos por la Superintendencia.				
5. El establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia.				
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.				
7. El establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo.				

5.3. Dimensión: Gestión de recursos educativos

Proceso general a evaluar: Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento dispone de instalaciones y equipamiento que facilitan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.				
2. El establecimiento cuenta con recursos didácticos suficientes para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes en todos los niveles y establece normas y rutinas que favorecen su adecuada organización y uso.				
3. El establecimiento cuenta con una biblioteca o CRA operativa, que apoya el aprendizaje de los estudiantes.				
4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa.				
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.				



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES
AUTÓNOMA

MAGÍSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

TRABAJO DE GRADO

Título del trabajo

Diagnóstico y propuestas de mejora de las áreas de la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos de la escuela Cedra Cayo, de la comuna Coquimbo, región Coquimbo

Objetivo del trabajo

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

Revisión del instrumento

El instrumento debe considerar lo siguiente:

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

Identificación del experto

Nombre y apellidos	Marcelo Rojas Videla
Filiación (ocupación, grado académico y lugar de trabajo):	Jefe de UTP EGB
e-mail	marcelorojasvidela@gmail.com
Fecha de la validación (día, mes y año):	22/06/2023