



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

**PROPUESTAS DE MEJORA DE LAS ÁREAS DE LA FORMACIÓN BASADA
EN COMPETENCIAS, EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, LA GESTIÓN
CURRICULAR Y LA GESTIÓN DE RECURSOS DEL ESTABLECIMIENTO
JUNIOR COLLEGE DE LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA**

Nombre de la candidata a magíster: Claudia Andrea Silva Rojas

Nombre del tutor disciplinar: Rocío Riffo San Martín

Nombre del tutor metodológico: Rocío Riffo San Martín

14 Mayo de 2023

ÍNDICE

RESUMEN	2
I. INTRODUCCIÓN	3
II. MARCO TEÓRICO	5
III. MARCO CONTEXTUAL	18
V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	42
VI. PROPUESTAS DE MEJORA	46
CONCLUSIÓN	53
BIBLIOGRAFÍA	54

RESUMEN

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

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

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

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza basada en competencias se centra en un contexto con un desarrollo adecuado, abordando desde el trabajo colaborativo, el cual se vio afectado en los profesores, debido a circunstancias vividas los últimos, esto se vio reflejado en las destrezas, habilidades y uso de plataformas digitales, o porque los programas y actividades que los sistemas ofrecen a la mayoría no son accesibles para ellos, pero, aunque si lo fueran, los profesores se encuentran absolutamente saturados como para ofrecer la atención más personalizada que muchos de estos requieren, además, ser suspendido de manera abrupta el apoyo profesional especializado que se les proporcionaba. La combinación de estos factores hace que cientos de estudiantes con alguna NEE hayan quedado excluidos de la educación.

Si en el plano presencial ha sido complejo desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes y profesionales especialistas, aspecto constatado en la investigación sobre la calidad de la integración escolar en Chile (2019), revelando con ello una serie de aspectos relacionados con el trabajo colaborativo entre el profesor regular y especial. Los más importantes hacen referencia a la resistencia entre algunos docentes de aula regular para solicitar y recibir colaboración por parte del profesor de educación especial, las dificultades de coordinación entre los docentes y la falta de tiempo para el trabajo colaborativo entre el profesor de aula común y el educador diferencial, más complejo aún se ha tornado el desarrollar esta estrategia en el contexto vigente

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

Esto se complementa bajo lo nuevas normativa, gestión pedagógica, liderazgo, competencias, recursos financieros y convivencia , en cual se menciona que esta priorización curricular se acoge al principio de que la educación de calidad es diversa, requiere estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles, que permitan al máximo número de estudiantes acceder, en el mayor grado posible, al currículo y al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos de aprendizaje, esenciales e imprescindibles de la escolaridad.

El proceso de diagnóstico se realizará a través de una cuestionario realizado al equipo educativo (docentes, co-docentes) del establecimiento en estudio (dirección subdirección, unidad técnico pedagógica); donde se evidenciara las respuestas según la practica descrita en cada dimensión y asignarle el puntaje donde la valoración en los rangos de 4 hasta 1, considerando el puntaje menor como un objetivo poco claro y aplicación no adecuada y el mayor puntaje considerada como el objetivo con claridad, aplicación y perfeccionamiento del proceso de enseñanza en adecuada.

En la recogida de datos (cuantitativos) se pudo evidenciar que todas las áreas fueron evaluadas de manera deficiente; es decir, la mayoría pose resultados entre 1 y 2 y solo un mínimo porcentaje hace la diferencia. Por lo tanto, se plantean mejoras para cada una de las áreas de evaluación que según los encuetados se encuentran débiles en su manejo, socialización y permanente ejecución.

En concordancia a la temática a abordar y luego de lo expuesto según propuesta normativa y contexto actual de la educación en Chile, es importante avanzar y perseverar hacia procesos inclusivos, sobre todo a través del trabajo colaborativo y participativo de todos los implicados, generando para ello redes de apoyo, incorporación de la comunidad, entre otros, para lo cual el foco de interés está dirigido a indagar en la implementación de la diversificación de la enseñanza y la implicancia del trabajo colaborativo y de co-enseñanza, considerando además su ejecución en el escenario de los últimos años postpandemia.

En la presente propuesta de mejora según el diagnostico en las áreas anteriormente mencionadas; todo enfocado en la realidad educativa del establecimiento Junior Collage, de la ciudad de Arica, región de Arica, el cual se

ejecutará por cada integrante de la comunidad educativa tome un rol activo, inclusivo y colaborativo para mejorar resultados.

II. MARCO TEÓRICO

II.1 Formación Basada en Competencias

Uno de los aprendizajes y claro objetivo basado en competencias, es permitir que los y las estudiantes vivan una clase como una comunidad, donde se alienta y se espera que todos y todas contribuyan dentro del grupo de diferentes maneras, para que exista este aporte, debe existir también diversidad y sumado esta, capacidad de asombro y curiosidad en el grupo. ¿Pero, cómo captar ese interés y ganas por saber más? ¿qué tipo de herramientas pueden permitir que los y las estudiantes quieran realizar preguntas? Según el autor Chard (2019) plantea

Introducir un tema de estudio que despierte interés el o la docente puede llevar objetos o imágenes de tal forma que se puedan generar conversaciones en torno a estos estímulos, hace hincapié en que no deben ser muy exótico/as, sino más bien, cercanos y simples para que los y las estudiantes realicen las conexiones pertinentes con sus experiencias de la vida cotidiana (p.78).

No obstante, existe otra estrategia que se propone para generar una provocación y comenzar la curiosidad por las preguntas, contar historias. “En el centro del desarrollo educacional este es el misterioso proceso del aprendizaje”, la novedad es también una característica esencial en este proceso, y permanece en un nivel que podemos evitar contemplar, la capacidad de captar lo nuevo es la esencia del aprendizaje (Egan. 2018, p.66).

La estructura común en lo referido a la distribución, organización y selección de conocimientos para el proceso formativo ha generado múltiples combinaciones posibles. Tal como se explicitó en el apartado anterior, esto está tensionado, principalmente, por la inexistencia de consenso acerca de cuál es la mejor manera de formar futuros docentes (Stuart & Tatto, 2000).

De este modo, la selección de los contenidos, conocimientos, forma y distribución dentro del plan de estudios obedece a un amplio rango de factores de tipo contextual, político, epistemológico, pedagógico e institucional (Sánchez, 2013). Tanto a nivel nacional como internacional, los programas de formación se caracterizan por la multiplicidad de formas de presentar las actividades curriculares, así como los tipos de conocimiento (Tatto et al., 2008).

Esta diversidad se ve representada por las diferentes formas de clasificar los conocimientos requeridos para la docencia, la importancia de esta área se destaca la propuesta de la que ha tenido una mayor influencia en este ámbito y ha servido de base para las propuestas actuales. En esta misma línea, esta clasificación ha permitido a diversos autores se deben analizar los programas desde un punto de vista disciplinar y complementar el análisis realizado en este trabajo, que incluye una clasificación netamente disciplinar (Sotomayor et al., 2011). Como parte de este estudio, se debe considerar las categorizaciones de las oportunidades de aprendizaje en función de los contenidos disciplinarios declarados, utilizando los estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica (Mineduc, 2011)

Las características del aprendizaje basado en proyectos es una metodología que motiva o permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante el desarrollo de proyectos que den cuenta de una situación, o fenómenos propios de su entorno o de su contexto (Harwell, 1997). El aprendizaje basado en nuevas competencias forma parte de lo que se conoce como "aprendizaje activo", dentro de este ámbito se encuentra junto al aprendizaje basado en proyectos otras metodologías como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por el aprendizaje basado en retos.

Esto quiere decir, que metodología de los estudiantes adquieren un rol activo y se favorece la motivación académica, donde, el método consiste en la realización de un proyecto, habitualmente en grupo, en el que los estudiantes se enfocan en aprender acerca de algo haciendo una tarea que resuelva un problema en la práctica (Martí, 2010).

La práctica basa en la realización de proyectos ha sido analizado previamente por el profesor para asegurarse de que el alumno tiene todo lo necesario para resolverlo, y que en su resolución desarrollará todas las habilidades que se necesitan. Es por este motivo, el ABP, los y las estudiantes pueden participar y dar su opinión mientras que el profesor adquiere un rol menos activo ayudando a lograr un consenso y orientar el desarrollo del proyecto del alumnado. Los autores Martí, Heydrich, Rojas, & Hernández (2010)

Desde la perspectiva de la educación, un proyecto se puede definir como una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos, donde, la elaboración de proyectos se transforma en una estrategia didáctica que forma parte de las denominadas metodologías activas (p.16)

En contexto a lo expuesto anteriormente, el aprendizaje basado en proyectos puede ser una investigación sobre un fenómeno histórico o cultural, que finalice con un producto final que debe ser expuesto a la comunidad educativa, este producto final tiene la posibilidad de presentarse en diversos formatos (Un video, una exposición fotográfica, un sitio web, una charla, etc)

El modelo de ABP pretende que los alumnos y alumnas sean capaces de aplicar estos conocimientos en el mundo real; usando lo que han aprendido para resolver problemas, responde a preguntas complejas y/o crear productos y soluciones de calidad (Martí, Heydrich, Rojas, & Hernández, 2010).

El correcto diseño de un proyecto contempla, sin duda, un núcleo central compuesto por tres elementos: Los estudiantes, el profesor y los objetivos de aprendizaje (Martí, Heydrich, Rojas, & Hernández, 2010, p. 11)

- a. Se debe tener en cuenta quiénes es el estudiante, cuáles son sus expectativas, necesidades, talentos, gustos, habilidades, características.
- b. Quién soy yo como docente, mis talentos, mi manera de trabajar también en equipo, mis motivaciones y mis habilidades.

- c. Los objetivos específicos de aprendizaje que se buscan alcanzar. Las habilidades, competencias, actitudes y conocimientos que se tienen como objetivos.

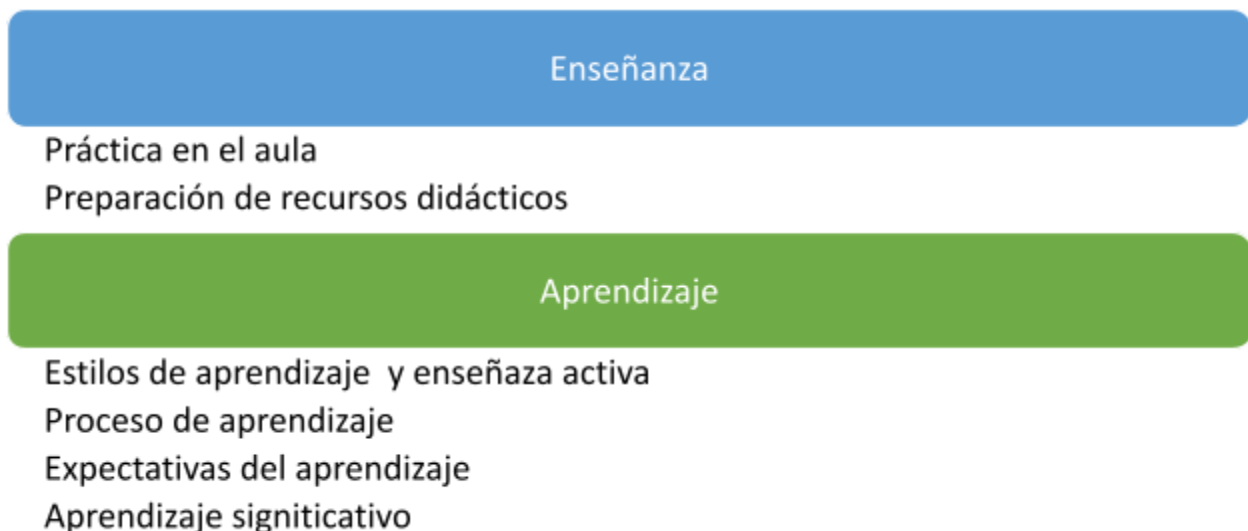
Por ende, la construcción de un proyecto, esto, requiere mirar al proyecto de manera integral al momento de diseñar el proceso de formación de los estudiantes.

Esto quiere decir, que se deben pensar y diseñar experiencias de aprendizaje que no solo apunten al desempeño académico, sino también a la capacidad de trabajar colaborativamente, desarrollando habilidades que puedan desplegar en su futuro laboral y en la vida misma de una nueva de jóvenes.

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

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

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



Fuente: Elaboración propia.

II.2 Liderazgo Pedagógico

El desafío que se está planteando para el nuevo milenio se distancia del poder, el carisma y la genialidad individual, y abre las puertas de par en par al trabajo en equipo, a la motivación intrínseca, a la pasión, a la innovación, a la responsabilidad social, a la ventaja competitiva sustentada por personas, a la gestión del cambio y la complejidad, al empoderamiento de los colaboradores y al sentido compartido, entre varias nuevas temáticas (Losada y Heaphy, 2004).

El proceso de estrategias de liderazgo presenta una condición impuesta al equipo, sino que se genera y “distribuye” entre sus miembros en función de sus dinámicas productivas. Este **liderazgo pedagógico** por cuanto busca en los propios recursos (más que las brechas) y en las buenas prácticas del equipo, la energía movilizadora y transformadora distintiva del alto desempeño. Este liderazgo incluye competencias que van desde la consciencia apreciativa y la conectividad relacional, hasta la acción organizacional y la creación de valor a través del trabajo colaborativo (Losada y Heaphy, 2004)..

Al igual que todo sistema, un equipo de alto desempeño está compuesto por una estructura inmersa en un proceso de adaptación continuo, definida por una incesante red de interacciones entre el líder y los miembros de su equipo, de los miembros entre sí y del equipo con el resto de la organización.

Por ende, una alta conectividad se asocia directamente con espacios emocionales efectivos, donde la confianza, el apoyo y el entusiasmo proyectados en el grupo favorecen la creación de nuevas y mejores posibilidades de acción. Esta conectividad, que lleva al florecimiento de los equipos de trabajo, se caracteriza por interacciones comunicacionales que equilibran persuasión/indagación y orientación

interna/orientación externa, así como por una mayor proporción de positividad sobre negatividad (Losada y Heaphy, 2004).

El proceso apreciativo, ejerce un rol transformacional del equipo y su entorno, por medio de la positividad, el empoderamiento y la generación de espacios emocionales efectivos, que junto con las dinámicas de alto desempeño llevan al equipo a alcanzar resultados sobresalientes, tal como se propone en el modelo de **Acción del Liderazgo Apreciativo**. Los autores Losada y Heaph (2004.p.3-8) plantea que el **liderazgo apreciativo**, se detalla con algunas cualidades, esta se describe de la siguiente manera

- **Resaltar lo positivo y se centrarse en ello:** Es capaz de observar todo aquello que hacen bien los demás y pone el foco en ello. Trabaja también el área de mejora, pero no desgastándose y desgastando la relación con sus colaboradores en el intento infructuoso de pretender corregir todas ellas, sino sólo aquellas que realmente pueden afectar a la consecución del objetivo.
- **Cree en las personas y les da su apoyo:** Confía en que lograrán los objetivos, y se esfuerza en acompañarlos en el proceso de conseguirlos.
- **Suma los talentos:** Crea el mejor resultado global posible, teniendo presente siempre todos los recursos de los que dispone el equipo de trabajo.
- **Conserva la perspectiva:** Huye de etiquetar a sus colaboradores. Sabe lo pernicioso del efecto Pigmalión y lo evita.
- **Concede espacio y da libertad:** Otorga sitio a los integrantes de su equipo y les deja crecer, sin miedo a que puedan volar más alto que él. No pierde el tiempo intentando crear clones de sí mismo. Prefiere la diversidad y utiliza la complementariedad que ésta aporta.
- **Sabe preguntar:** Se esfuerza en desarrollar una buena técnica en lo que a preguntar abiertas, cerradas, etc. se refiere. Domina el arte de realizar preguntas poderosas que promueven la reflexión y el auto aprendizaje en sus colaboradores.

- **Sabe escuchar:** No interrumpe a los integrantes de su equipo. Escucha de forma activa, con verdadero interés, y pone máxima atención –física y mental- a lo que le transmiten, antes de intervenir o dar su punto de vista.
- **Delega:** Si un colaborador sabe hacer algo mejor que él, lo ve como una oportunidad de que los resultados del equipo sean mejores, no como una amenaza que le dejaría en evidencia.

II.3 Gestión Curricular

Este tipo de gestión puede realizarse a través de diferentes estilos y con herramientas más o menos complejas y, en virtud de la gran cantidad de información que contienen los Planes y Programas de estudio del sistema escolar, parece adecuado privilegiar la distribución de información y responsabilidades entre los agentes involucrados.

En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2019) define gestión curricular como aquellas prácticas en los establecimientos educacionales que buscan asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de la propuesta curricular. De esta forma, el área de gestión curricular agrupa el conjunto de acciones y procesos que lleva a cabo el equipo directivo y los docentes para sustentar su propuesta curricular y pedagógica. En este sentido, la gestión curricular se relaciona con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo prescrito, implementado y evaluado en todas las disciplinas, asignaturas o ámbitos de enseñanza (Rohlehr, 2016).

Por su parte, la noción de alineamiento curricular alude al esfuerzo por alcanzar la coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido. Tal como plantea Porter (2015), para conocer el grado de alineamiento curricular es necesario medir la distancia entre los contenidos propuestos en el currículum planeado respecto de los

contenidos observados en el currículum implementado y el dominio alcanzado por los estudiantes en estos mismos contenidos a través del currículum evaluado. Cabe señalar además que, en este razonamiento, los contenidos curriculares aluden tanto al tipo de información (tópicos) como al nivel de exigencia cognitiva requerido (habilidad), a la hora de resolver desafíos y tareas escolares.

II.4 Gestión de Recursos

La gestión de recursos se centra en el financiamiento de la educación pública es un tema significativo de la actual agenda política de los países en desarrollo, por las implicaciones directas que tiene la educación en la sociedad y por los recursos de todo tipo que involucra. Con frecuencia, la discusión de esta materia ha estado relegada a planos secundarios ya sea por la especificidad y aridez del tema, como por los sesgos que existen acerca de su discusión. Ciertamente, los recursos financieros son uno de los principales componentes del sistema público de educación, más aún cuando, en muchos países, el Estado es su principal sustentador.

Por otro lado, la educación es un componente esencial de las políticas públicas y de las estrategias de progreso del país, dado su rol instrumental en el incremento de productividad como también por su contribución al mejoramiento de calidad de vida de sus habitantes. De forma que la educación posee implicaciones relevantes para la equidad social, aunque su rol en esta dimensión requiera -como en la actualidad se sostiene- de adecuaciones y ajustes precisos para cumplir efectivamente como tal.

De este modo, la diversidad generacional que hay que atender obliga a establecer esquemas de remuneración y planes de desarrollo a la medida de cada segmento poblacional. De llevarse a cabo una habilidad holística de gestión de talento, que reconozca y sea atractiva para las particularidades, necesidades y motivaciones de

distintas generaciones, tanto la detención como el compromiso del talento con el que contamos se verán fortalecidos, mejorando la productividad y, en consecuencia, los resultados del negocio (Imperial, Mandolli y Rivera, 2016).

Un plan de gestión de recursos se usa para gestionar y asignar todo tipo de recursos que necesites para tu proyecto. Un plan eficaz establece los recursos específicos (incluidos los recursos humanos, financieros, técnicos y físicos) y todas las actividades necesarias durante el curso de un proyecto o iniciativa. Como gerente de proyectos, este plan te servirá como guía y te brindará una visión integral de todas las piezas de un proyecto: el presupuesto, el personal, la carga de trabajo y los recursos tecnológicos, entre otras cosas. Puedes gestionar, programar y asignar fácilmente todos los recursos y, al mismo tiempo, maximizar la disponibilidad de recursos. Aprender a gestionar los recursos te permitirá a ti, y a tu equipo, ejecutar proyectos de manera efectiva.

2.5 Elaboración, validación y aplicación de instrumentos

Las prácticas de evaluación, validación y aplicación que realizan los docentes en nuestro país, y las percepciones de docentes y jefes de UTP sobre ciertos elementos que identifican como obstáculos para que la evaluación cumpla verdaderamente una función pedagógica. Gran parte de los obstaculizadores identificados se refieren a presiones y mensajes provenientes de un sistema de aseguramiento de la calidad cuya rendición de cuentas se percibe excesivamente centrada en los resultados obtenidos de pruebas escritas, por lo que la evaluación, incluso la de aula, en general se asocia fuertemente a este tipo de medición y uso.

Con lo anterior se pretende evitar, en la medida de lo posible, las interpretaciones erróneas o las prácticas indeseadas; a la vez, se busca contribuir a la reflexión sobre los propósitos de las prácticas que actualmente se llevan a cabo en los establecimientos, y aquellas que se promueven desde la nueva normativa. El nuevo decreto promueve el uso formativo de las evaluaciones, vale decir, que toda evaluación que se realice al interior de los establecimientos educacionales (tanto por docentes

como aquella definida por sostenedores, directivos o equipos técnicos) facilite el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, por medio de la retroalimentación hacia los docentes (que se concretiza en la reflexión y ajuste de las prácticas de enseñanza) y hacia los estudiantes, sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.

Esto implica, entre otras cosas, que los reglamentos de evaluación incorporen disposiciones respecto de la manera en que se promoverá, en los estudiantes, el conocimiento y la comprensión de las formas y criterios con que serán evaluados, y también aquellas disposiciones que expliciten las estrategias que se utilizarán para potenciar la evaluación formativa. El enfoque pedagógico de la nueva normativa, corresponde al concepto de evaluación diversificada, que amplía la noción de evaluación diferenciada, entendida como una evaluación “normal” para la mayoría, y una diferente para un cierto grupo que suele corresponder a estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales.

La propuesta de evaluación diversificada, si bien reconoce la existencia de una base común, considera que toda aula acoge a una diversidad de estudiantes y, por lo tanto, también de niveles, ritmos y formas de aprendizaje, culturas, características, intereses, etc., que muy probablemente harán que esos estudiantes logren dichos aprendizajes siguiendo modos y caminos distintos.

La nueva normativa de evaluación busca, además, promover una mejor forma de hacer evaluación sumativa, precisando que las decisiones sobre las notas deben tomarse basándose en criterios pedagógicos y en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para evitar prácticas indeseadas, como, por ejemplo, definir el número de notas de acuerdo con el número de horas por asignatura.

Con esto se pretende fomentar una mayor coherencia entre evaluación y objetivos de aprendizaje del currículo nacional, a la vez que se deja un espacio para que los docentes puedan remplazar o agregar calificaciones si identifican la necesidad de recoger nueva evidencia del aprendizaje de un estudiante o grupo.

La nueva normativa también pretende generar espacios para que se puedan utilizar otros métodos, distintos del promedio simple, para llegar a las calificaciones finales anuales de cada asignatura o módulo, que permitan representar de mejor forma el aprendizaje logrado por los estudiantes y, así, brindarles a las calificaciones mayor significado para quienes las reciban y las usen.

En concordancia con lo anterior, el nuevo decreto se hace cargo de la actualización de los criterios de promoción y repitencia, pues la evidencia nacional e internacional sobre el tema muestra que, en general, la repitencia trae consecuencias negativas para los estudiantes, afectando su desarrollo socioemocional y rendimiento, y se asocia a la deserción escolar (Villalobos y Béjar, 2017).

Además, según Förster y Núñez (2017), existe una concepción de la repitencia como mecanismo de control de los estudiantes, develando un uso más autoritario que pedagógico. Por lo anterior, se define un proceso de análisis y toma de decisiones más comprensiva e integral en casos de posible repitencia, así como de acompañamiento a estudiantes en esta situación, para que dicha repitencia no sea ya un mecanismo automático sino una decisión más bien excepcional, que considere diversas variables y características específicas de cada caso en particular, y que resguarde su bienestar integral y su retención en el sistema escolar.

Los proyectos educativos, sobre la base del enfoque evaluativo que subyace. Cabe destacar que los recursos y las acciones que acompañaran la promulgación de esta normativa juegan un rol importante en proveer información y apoyo a los equipos de los establecimientos para la realización de estas reflexiones y para que puedan tomar decisiones en la línea de favorecer el aprendizaje.

En el entendido de que las normas pueden promover ciertas creencias y prácticas, pero no suelen ser suficientes en sí mismas para generar cambios profundos, emerge un desafío central: la necesidad de acompañar el proceso de apropiación crítica e implementación contextualizada del nuevo decreto de evaluación, calificación y promoción, por parte de los equipos de los establecimientos educacionales.

Para hacer frente a este desafío, el nuevo decreto conlleva una estrategia de apoyo a la implementación que, considerando distintas fases de los procesos de cambio educativo -iniciación, instalación e institucionalización- (Miles et al., 1987, en Fullan, 2007), define distintas acciones con ciertos énfasis, según el caso, y propone un modelo de trabajo que implica al complejo entramado de actores del sistema educacional. (Miles et al., 1987, en Fullan, 2007),

III. MARCO CONTEXTUAL

El establecimiento educacional Junior College es un colegio laico, particular no subvencionado. Reconocido como Cooperador de la Función Educacional del Estado por decreto del Ministerio de Educación N°1017 del 17 de enero de 1969. Imparte educación en los niveles de Educación Pre-Básica, Educación Básica y Educación Media. Se ajusta, con identidad propia, a los principios filosóficos, científicos y políticos que sustentan la Reforma Educacional chilena. Su Proyecto Educativo se sustenta en los valores propios de nuestra nacionalidad y de la cultura occidental que le otorgan su sello de colegio laico, humanista - científico.

- **VISION:** Posicionarse en la comunidad ariqueña y regional como una alternativa educacional de calidad para niños y jóvenes cuya proyección sea continuar estudios de nivel superior
- **MISIÓN:** Preparar personas capaces de alcanzar un desarrollo integral y armónico de todas sus potencialidades para su realización personal e integrarse a todas las posibilidades existenciales de la sociedad contemporánea y se constituyan en agentes de su progreso.

Para la realización de su Visión, Misión, y acorde con sus principios fundacionales, el Proyecto Educativo está sustentado en los grandes valores de nuestra cultura y se caracteriza por:

1. Su estilo pedagógico y la vida escolar organizados teniendo como centro al alumno, respetando su individualidad y apuntando a su realización personal.
2. Educar en un ambiente de libertad preparando un ciudadano para la democracia capaz de asumir las responsabilidades que implica el ejercicio de la libertad y los principios democráticos.
3. Crear las condiciones de un universalismo capaz de aceptar todas las manifestaciones de la cultura sin discriminaciones de nacionalidad, sexo, raza, ideología o religión.
4. Estimular el trabajo, la responsabilidad en el cumplimiento de los deberes escolares, la puntualidad y el respeto a sí mismo y los demás como factores esenciales para la valoración de la persona y el logro de los objetivos personales.
5. Fortalecer los aprendizajes a través de altos niveles de exigencia académica, estimulando el estudio constante, la disciplina intelectual y las habilidades cognitivas de los estudiantes, focalizando para ello los subsectores del área humanística científica.

El colegio asigna gran importancia a este tipo de actividades complementarias al proceso de educación formal como un medio de reforzar y mejorar la calidad de la formación personal y social de sus alumnos como a su vez, crear espacios para el desarrollo de acciones con la comunidad escolar y su medio social. Las academias culturales son creadas para el desarrollo de una persona culta, con una formación integral a través de una participación, integrando su realidad escolar con el desarrollo sociocultural de su comunidad. Estas Academias permitirán acrecentar el desarrollo de la personalidad, destrezas y habilidades junto con satisfacer sus intereses e inquietudes culturales. (Folclor, Teatro, Arte Plásticas, Ciencias, Deportes etc.). Los talleres pedagógicos son actividades programadas por el Colegio en horarios

adicionales a los establecidos en los Planes de Estudio de los diferentes niveles de Educación Pre-Básica. Básica y Media. Los talleres pedagógicos surgen de las necesidades de los alumnos en aquellas materias que requieren orientación complementaria y que permitirá retroalimentar su educación formal inherente al currículum.

Se espera que los alumnos aprovechen los recursos de la unidad escolar para desarrollar sus trabajos, tareas, resuelvan las dificultades que enfrentan en el proceso de aprendizaje, intercambien experiencias, etc. asesorados por guías pedagogos, que a través de metodologías participativas los orienten hacia el logro de éxito escolar. Los talleres pedagógicos y las academias culturales serán canalizados a través de una Coordinación General tendrán un máximo de 20 alumnos y se formarán por niveles, por tipo de materia y por grado de dificultad de los alumnos.

IV. ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACION.

4.1 Diseño y aplicación del instrumento de evaluación.

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

Este instrumento fue entregado a un universo de cuarenta y cinco integrantes de la comunidad educativa de la Escuela Emilio Sotomayor de la ciudad de Calama,

segunda región de Antofagasta.; entre ellos docentes, dirección, subdirección y equipo técnico; de los cuales solo respondieron veinticinco cuyo instrumento de evaluación y resultados serán presentados a continuación. El presente instrumento para diagnosticar las áreas de Formación basada en competencias, Liderazgo pedagógico, Gestión del currículum y Gestión de recursos.

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

Ficha Técnica

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

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

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

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

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

1. Área de Formación Basada en Competencias.

1.1 Dimensión Saber Conocer

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

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica
------------------	--

	1	2	3	4
1. La escuela fomenta/causa de manera permanente la utilización de diferentes metodologías de enseñanza para lograr que el aprendizaje sea significativo.	8	7	0	3
2. La escuela fomenta/causa un plan de formación basado en competencias	3	7	5	3
3. La escuela fomenta/causa los conocimientos en los y las estudiantes en las habilidades fundamentales de lenguaje y matemáticas.	8	5	2	3
4. La escuela fomenta/causa el logro de la adquisición de conocimientos para los y las estudiantes que tienen como opción primera el seguir sus estudios medios en la enseñanza técnico profesional (TP)	8	4	3	3
5. La escuela fomenta/ causa que el uso de las TICS sean una parte fundamental del conocimiento teórico y práctico.	10	2	3	3

1.2 Dimensión Saber Ser

Proceso general a evaluar: La escuela fomenta/ causa el área de formación valórica basada en el desarrollo de habilidades blandas y los Objetivos Fundamentales Transversales propuestos en el currículo.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. La escuela promueve la aplicación de Objetivos Fundamentales Transversales en todos los subsectores de formación.	10	2	3	3
2. La escuela promueve/fomenta el desarrollo y perfección de la comunicación efectiva (Competencia comunicativa) para que los y las estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico y reconocer su propia realidad.	8	5	0	3
3. La escuela Fomenta/causa el desarrollo de las habilidades blandas en los y las estudiantes como parte de la planificación de cada subsector.	5	4	6	3
4. La escuela fomenta/causa el trabajo colaborativo y en equipo para resolver vicisitudes que se presentan en todas las áreas de formación.	6	5	4	3
5. La escuela Fomenta/causa el desarrollo de competencias ciudadanas para que así los y las estudiantes puedan desarrollar su inteligencia emocional.	5	8	2	3

1.3 Dimensión Saber Hacer

Proceso general a evaluar: La escuela garantiza en su formación basada en competencias prácticas, que los estudiantes puedan desarrollar sus destrezas y conocimientos adquiridos en cada una de las áreas de formación.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. La escuela incentiva/fomenta que los y las estudiantes practiquen y experimenten la teoría.	10	4	1	3
2. La escuela establece nexos entre establecimientos educacionales científicos humanistas y/o técnicos para encausar su formación media.	10	2	3	3
3. La escuela fomenta e incentiva las salidas pedagógicas para que los y las estudiantes puedan conectar con su entorno.	9	3	3	3
4. La escuela fomenta, incentiva y facilita herramientas de trabajo para el uso de las TICS.	10	2	3	3

2. Área de Liderazgo Pedagógico.

2.1 Dimensión Establecer Dirección

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

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica
-----------	---------------------------------

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

2.2 Dimensión Rediseñar la Organización

Proceso general para evaluar: Diligencia pedagógica de la directora y su equipo técnico para establecer circunstancias y condiciones de trabajo favorables para el logro del desarrollo motivacional y capacidades de los y las docentes de la comunidad educativa.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4

1. La directora y su equipo técnico impulsa el trabajo en equipo propiciando un ambiente deferente y libre expresión.	5	8	2	3
2. La directora y su equipo técnico facilitan los recursos técnicos para desarrollar efectivamente el trabajo colaborativo.	6	4	6	2
3. La directora y su equipo técnico disponen de un tiempo determinado y común para la planificación del quehacer docente.	5	4	7	2
4. La directora y su equipo técnico delega funciones específicas a integrantes de la comunidad educativa docente para facilitar y optimizar procesos.	4	6	5	3
5. La directora y su equipo técnico impulsa la participación de los y las docentes en la toma de decisiones.	4	5	6	3
6. La directora y su equipo técnico proponen grupos de trabajo colaborativo, docente, para resolución de problemas.	3	6	8	1
7. La directora y su equipo técnico impulsan el trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa (apoderados, estudiantes, docentes, etc)	7	5	6	0

2.3 Desarrollar Personas

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

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. La directora y su equipo técnico organizan y apoyan la creación de instancias de soporte y protección para los y las docentes	2	6	8	2
2. La directora y su equipo técnico demuestran cercanía y confianza en relación a la capacidad de los docentes incentivándolos a nuevas prácticas en pro del proceso de enseñanza aprendizaje.	7	5	3	3
3. La directora y su equipo técnico están en constante búsqueda e incorporación de mejoras de adquisición de conocimientos perfeccionamiento y habilidades para mejorar el quehacer pedagógico.	7	5	3	3
4. La directora y su equipo técnico se responsabilizan de la evaluación, corrección y retroalimentación del quehacer docente a través de una relación cordial y de confianza.	4	9	2	3
5. La directora y su equipo técnico fomentan instancias de reflexión y pensamiento crítico en relación a los desafíos de la labor docente.	4	4	8	2

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

Proceso general a evaluar: Diligencia pedagógica de la directora y de su equipo técnico en cuanto al quehacer pedagógico en el salón de clases e inspección de su desarrollo.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. La directora y su equipo técnico incentivan en los y las docentes el interés por ahondar en el desarrollo eficaz de las metas propuestas.	5	8	4	1
2. La directora y su equipo técnico instan a la supervisión y evaluación del desempeño docente mediante el asesoramiento en la sala de clases.	1	8	7	2
3. La directora y su equipo técnico socializan rubricas de evaluación de desempeño docente en el aula previa supervisión.	5	5	6	2
4. La directora y su equipo coordinan efectivamente el proceso de enseñanza con el currículo nacional actual desatinando los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza según el currículo lo demanda.	8	2	5	3
5. La directora y su equipo técnico crean instancias de monitoreo constante en cuanto al avance de los	4	6	5	3

resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.				
---	--	--	--	--

3. Área de Gestión del Currículum

3.1 Dimensión: Gestión Pedagógica

Proceso general para evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.	5	6	4	3
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros)	3	7	5	3
3. El equipo técnico pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que prioriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes	5	6	4	3

y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.				
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.	3	6	7	2
5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.	5	7	5	1
6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.	2	8	6	2
7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes realicen las planificaciones de las clases de forma semestral, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.	2	6	7	3
8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones semestrales con el profesor para mejorar su contenido.	4	7	4	3
9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a	4	7	3	1

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.				
10.El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.	4	7	5	2
11.El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.	4	5	6	3
12.El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.	3	5	8	2
13.El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo, planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema	6	7	3	2

para su organización y uso.

3.2. Dimensión: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula

Proceso general a evaluar: Las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases

para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Prácticas	Nivel de calidad de la Práctica			
	1	2	3	4
1. Los profesores comunican claramente lo que esperan que los estudiantes aprendan o consoliden en cada clase y establecen las relaciones entre las actividades realizadas y los objetivos a alcanzar.	4	5	7	2
2. Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.	3	5	7	3
3. Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras.	2	6	8	2
4. Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.	1	8	7	2

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

3.3. Dimensión: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes

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

Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar, apoyar y monitorear a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje académico.	4	6	5	3
2. El establecimiento implementa estrategias para potenciar a los estudiantes con habilidades destacadas e intereses diversos, de modo que cuenten con oportunidades para desarrollarlos.	6	6	4	2
3. El establecimiento cuenta con estrategias para identificar tempranamente, apoyar y monitorear a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales.	5	6	4	3
4. El establecimiento cuenta con un plan de trabajo individual para cada estudiante con necesidades educativas especiales que incluye apoyos académicos diferenciados, adecuaciones curriculares (cuando corresponde), estrategias de trabajo con la familia, y procedimientos de evaluación y seguimiento.	3	7	6	2
5. El establecimiento identifica a tiempo a los	4	5	7	2

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, que incluye la entrega de información actualizada sobre alternativas de estudio, instituciones, sistemas de ingreso y becas.	4	6	5	3

4. Área Gestión de Recursos

4.1. 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.	5	3	7	3
2. El establecimiento implementa mecanismos para lograr una baja tasa de ausentismo y un eficiente sistema de reemplazos en el caso de licencias.	4	8	3	3
3. El establecimiento cuenta con estrategias para				3

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.	4	5	6	3
5. El establecimiento cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento profesional conocidas y valoradas por sus profesores.	6	3	6	3
6. El equipo directivo valora el trabajo del equipo docente e implementa sistemas de reconocimiento que promueven el compromiso profesional.	3	7	5	3
7. El establecimiento cuenta con protocolos claros de desvinculación, incluyendo advertencias de incumplimiento previas.	3	5	7	3
8. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo, colaborativo y de respeto.	4	6	5	3

4.2. Dimensión: Gestión de recursos financieros y administración

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

Prácticas	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.	4	6	5	3
2. El establecimiento cuenta con un presupuesto que concilia las necesidades de los diferentes estamentos.	6	3	6	3
3. El establecimiento ejecuta sus gastos de acuerdo con el presupuesto y controla su cumplimiento a lo largo del año.	5	6	4	3
4. El establecimiento lleva la contabilidad al día y de manera ordenada y rinde cuenta pública del uso de recursos, de acuerdo a los instrumentos definidos por la Superintendencia.	6	4	5	3
5. El establecimiento cumple la legislación vigente: no tiene sanciones de la Superintendencia.	6	5	4	3
6. El establecimiento está atento a los programas de apoyo que se ofrecen y los gestiona en la medida que concuerdan con su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Mejoramiento.	4	4	7	3
7. El establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo.	3	5	7	3

4.3. Dimensión: Gestión de Recursos Educativos

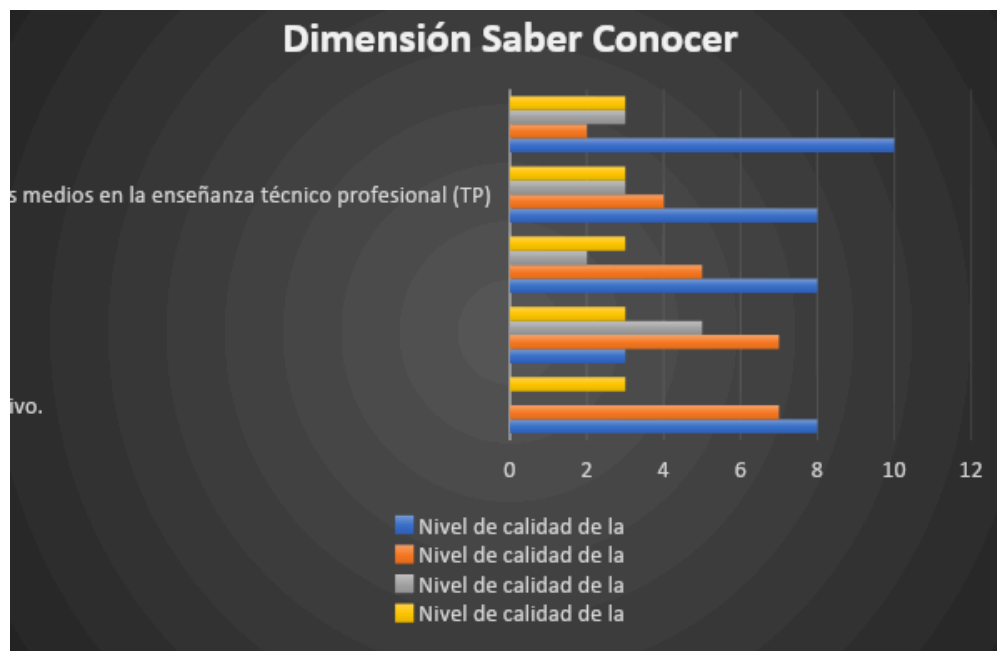
Proceso general a evaluar: Las condiciones y procedimientos que aseguran en el establecimiento la adecuada provisión, organización y uso de recursos educativos necesarios				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El establecimiento dispone de instalaciones y equipamiento que facilitan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.	4	5	6	3
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.	4	6	5	3
3. El establecimiento cuenta con una biblioteca o CRA operativa, que apoya el aprendizaje de los estudiantes.	5	4	6	3
4. El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y facilitar la operación administrativa.	3	5	7	3
5. El establecimiento cuenta con un sistema para gestionar el equipamiento, los recursos educativos y el aseo, con procedimientos de mantención,	6	7	2	3

reposición y control de inventario periódicos.				
--	--	--	--	--

V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Área Formación Basada en Competencias:

1.1. Dimensión: Saber Conocer.

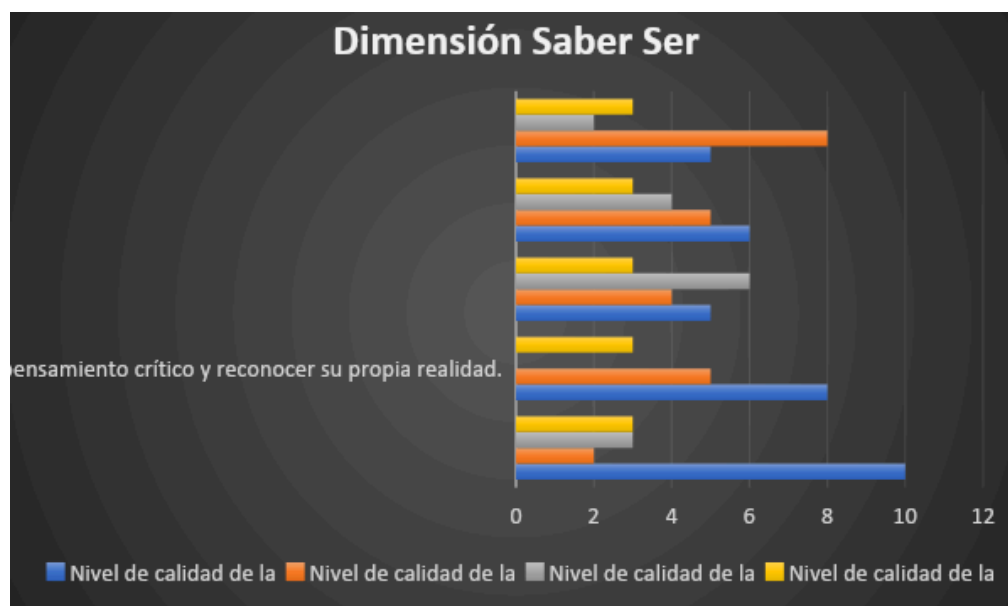


Se puede observar Las practicas N° 1, 2 y 3 poseen el más bajo puntaje en el NIVEL 2 de la calidad de la práctica entre un 40 % y 52 %. Evidenciando que la mayoría de los encuestados considera que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

La práctica N° 4 posee en el NIVEL 3 de la calidad de la práctica un 48% lo cual evidencia que los encuestados consideran que el quehacer pedagógico incorpora un propósito explícito y claro para la comunidad educativa cuyo proceso es sistemático y secuencial cuyo objetivo está orientado en mejorar los resultados institucionales; definiéndose como una práctica institucional /pedagógica.

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

1.2. Dimensión: Saber Ser.



En relación a la práctica N° 1 posee un resultado de **52%** en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica. Evidenciando que los encuestados considera que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las practicas N° 2, 3, 4 y 5 poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica entre un **44 %** y **64 %**. Evidenciando que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

1.3. Dimensión: Saber Hacer.

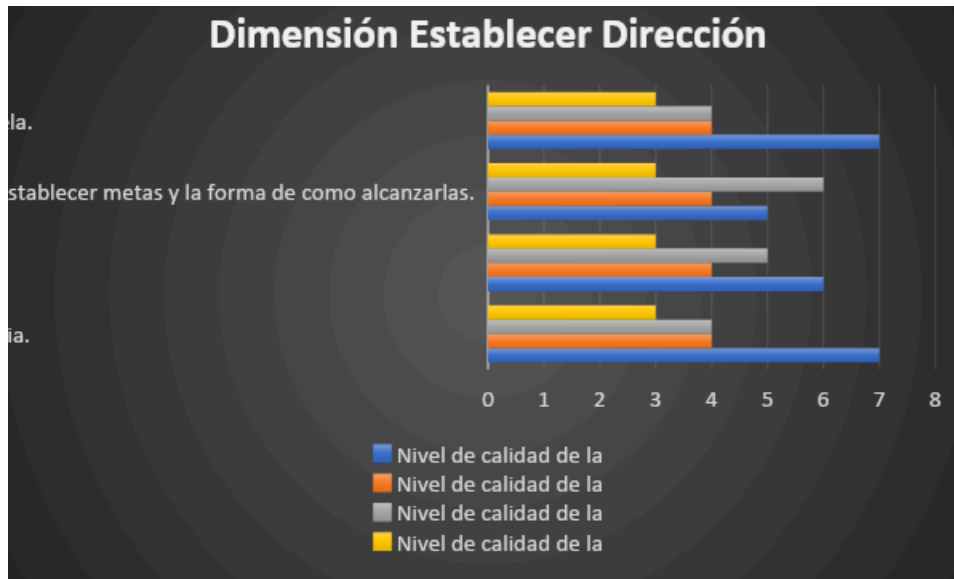


En esta dimensión se evidencia que las practicas **N° 2, 3 y 4** poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica entre un **60 %** y **92 %**. Evidenciando que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

La práctica **N° 1** el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica posee un **60 %** de desaprobación puesto que demuestra, claramente, que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

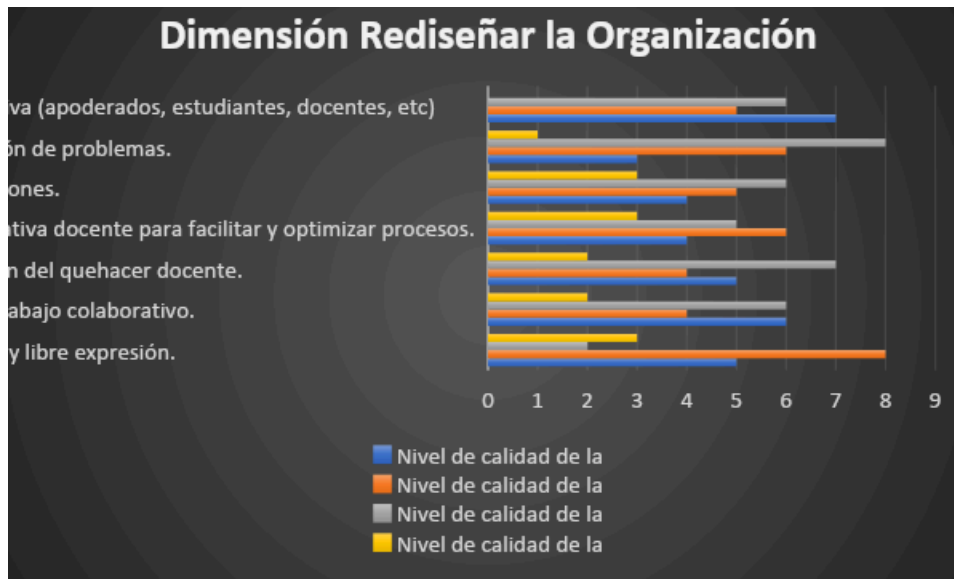
2. Área de Liderazgo pedagógico.

2.1. Dimensión: Establecer Dirección.



Se observa que en las practicas **N°1, 2, 3 y 4** poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **52 %** y **68 %**. Evidenciando desaprobación puesto que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

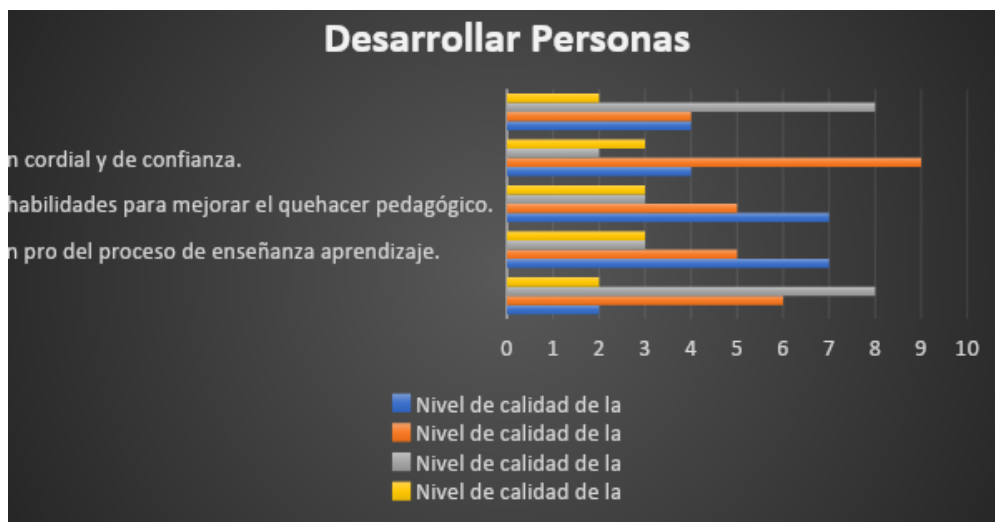
2.2. Dimensión: Rediseñar la Organización.



Con respecto a las practicas **N°1, 2, 3, 4, 6 y 7** poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **48 %** y **60 %**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

La práctica **N° 5** posee el siguiente puntaje más bajo en el nivel **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando un **48 %**, el cual evidencia desaprobación ya que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

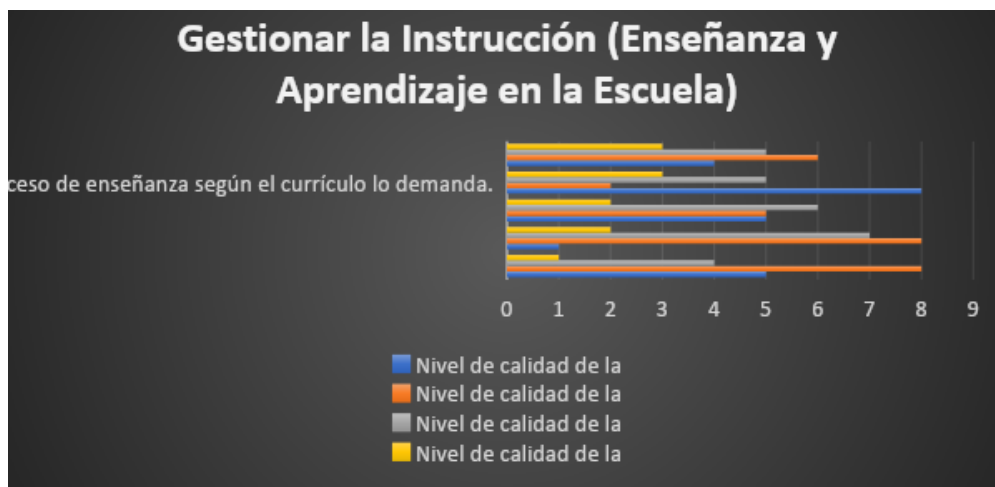
2.3. Dimensión: Desarrollar Personas.



En relaciona a las practicas **N°2, 4 y 5** poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un 36 % y 48 %. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las prácticas **N° 1 y 3** poseen el siguiente puntaje más bajo en el nivel **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando entre un 40 % y 52 %, el cual evidencia desaprobación ya que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

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

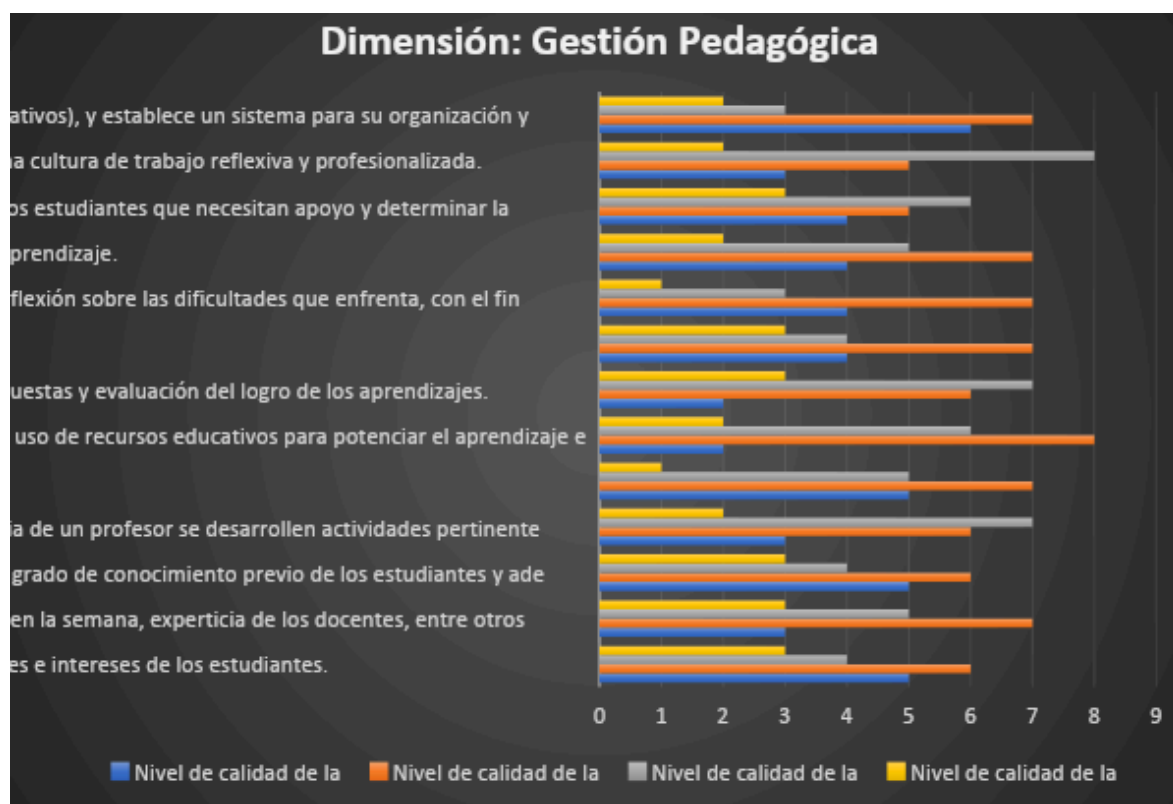


Se observa que en las prácticas **N°2, 4 y 5** poseen el más bajo puntaje en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **48 %** y **56 %**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las prácticas **N° 1 y 3** poseen el siguiente puntaje más bajo en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando entre un **48 % y 88 %**, el cual evidencia desaprobación ya que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

3. Área de Gestión del Currículum.

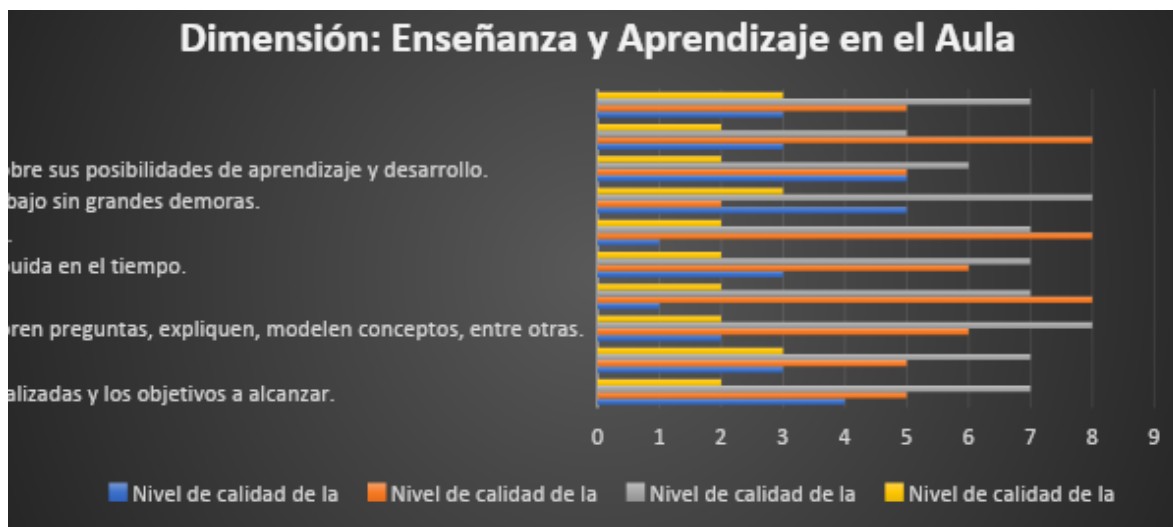
3.1. Dimensión: Gestión Pedagógica.



Con respecto a las prácticas N° 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 el más alto puntaje de desaprobación en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando entre un **36 % y 68 %**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

Las practicas N° 1, 2, 3 y 5 poseen el siguiente más bajo puntaje en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **44 % y 52 %**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

3.2. Dimensión: Enseñanza y Aprendizaje en el Aula.



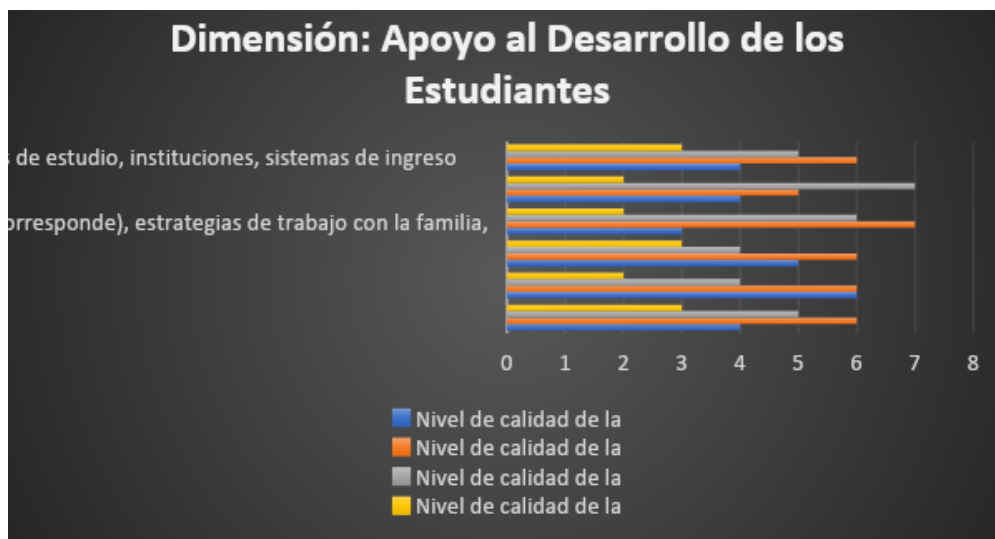
Se puede evidenciar que las practicas **N° 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8** poseen el puntaje más bajo en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **44 %** y **64 %**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

La práctica **N° 9** posee el siguiente puntaje más alto de desaprobación en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando un **44 %**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

La práctica **N° 10** posee **equilibrio** entre los **NIVELES 1 y 3**, arrojando un **36%**. Demostrando que los encuestados en el **NIVEL 1** de practica consideran que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática. Del mismo modo según el **NIVEL 3** de practica los encuestados consideran que el quehacer pedagógico incorpora un propósito explícito y claro para toda la comunidad educativa; que además el quehacer

es sistemático, progresivo, secuencial y con una orientación en mejorar los resultados institucionales si se incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente durante el proceso.

3.3. Dimensión: Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes.

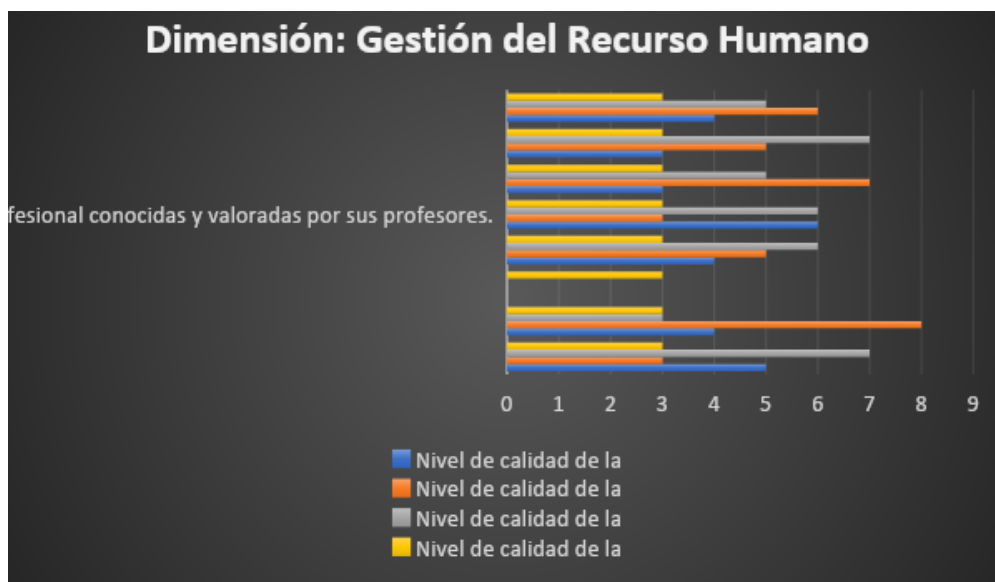


Se puede inferir que en las practicas **N° 1, 3, 4 y 5** poseen el puntaje más bajo en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **48 %** y **60 %**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las prácticas **N° 2 y 6** poseen el siguiente puntaje más elevado de desaprobación en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando entre un **44 % y 48 %**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

4. Área Gestión de Recursos.

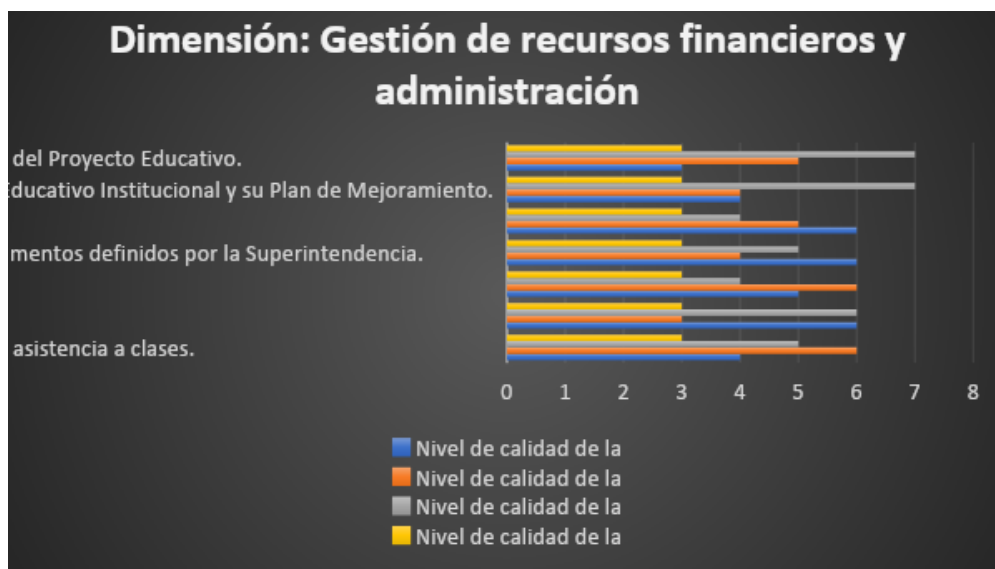
4.1. Dimensión: Gestión del Recursos Humanos.



En relación con las prácticas **N° 2, 3, 4, 5, 6 y 7** poseen el puntaje más elevado de desaprobación en el **NIVEL 1**, con respecto a la calidad de la práctica arrojando entre un **56 % y 80 %**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

Según las practicas **N° 1 y 8** poseen el siguiente puntaje más bajo en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **44 % y 64%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

4.2. Dimensión: Gestión de Recursos Financieros y Administración.



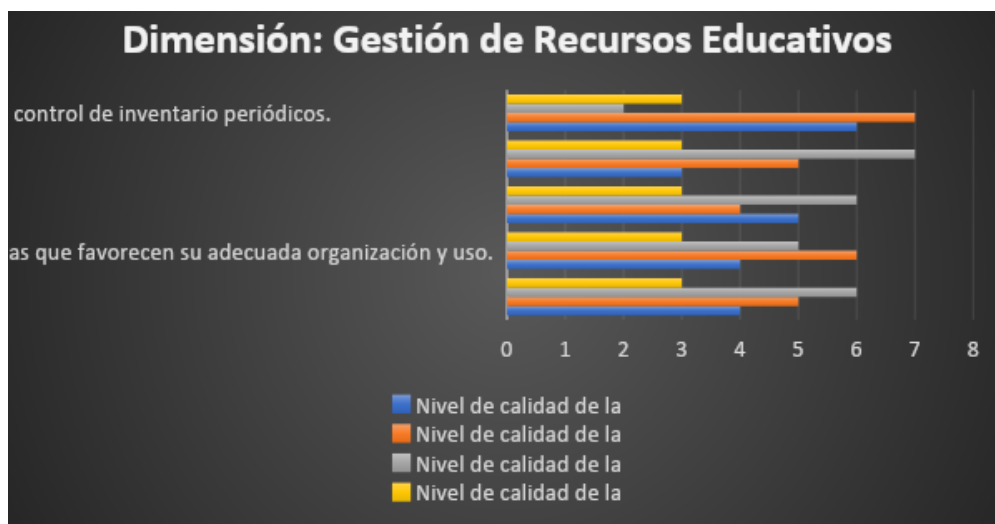
Se puede evidenciar que en las prácticas **N° 1, 3, 4, y 6** poseen el puntaje más bajo en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **56 %** y **64%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

Las prácticas **N° 2 y 5** poseen el siguiente puntaje más elevado de desaprobación en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando entre un **44 %** y **52 %**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

La práctica **N° 7** posee en el **NIVEL 3** de la calidad de la práctica un **60 %**

demostrando, claramente, que el quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.

4.3. Dimensión: Gestión de Recursos Educativos.



Se puede evidencia que en las practicas **N° 1 y 5** poseen el puntaje más bajo en el **NIVEL 2** de la calidad de la práctica entre un **48 %** y **68%**. Evidenciando desaprobación puesto que el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

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

La practica **N° 3** posee el siguiente puntaje más elevado de desaprobación en el **NIVEL 1** de la calidad de la práctica arrojando un **52 %**, el cual evidencia que la mayoría de los encuestados considera que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática.

La práctica **N° 4** posee equilibrio entre los **NIVELES 1 y 2**, arrojando un **44%**. Demostrando que los encuestados en el **NIVEL 1** de practica consideran que los propósitos y las acciones realizadas son poco claras para la comunidad educativa y que no se implementan de manera sistemática. Del mismo modo según el **NIVEL 2** de practica los encuestados consideran el quehacer pedagógico incorpora propósitos explícitos y claros para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

VI. PROPUESTAS DE MEJORA

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

Área: Formación Basada en Competencias.

Objetivo	Acciones para realizar	Responsable
Integrar el desarrollo de la Formación Basada en Competencias en sus tres dimensiones, al currículum de educación general básica través del uso de las (TICS) considerando las necesidades de los estudiantes	Aplicar evaluación de diagnóstico a todos los conocimientos de la comunidad educativa para detectar las falencias educativas Plan de mejoramiento para efectuar acciones optimas en post a la necesidad educativa de los estudiantes. Emplear la articulación del trabajo pedagógico colaborativo entre los y las docentes generar estrategia en base a las necesidades que se presenta en el área educativa.	Dirección, subdirección, jefa UTP, área curricular y de evaluación de los docentes.

	Incorporar el uso de las TICS en el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes para ampliar el uso de los recursos	
Incentivar y motivar el trabajo en equipo (colaborativo) entre docentes los docentes.	Organizar los horarios pedagógicos para planificar, articular y evaluar los procesos educativos.	Dirección, subdirección, jefa UTP, área curricular y de evaluación de los docentes.
	Promover instancias colaborativas de aprendizaje para determinar las problemáticas y las soluciones estas.	
	Instaurar canales de comunicación de la gestión educativa.	
Planificar del quehacer pedagógico con la finalidad del progreso de las habilidades blandas,	Generar instancias de planificaciones y acciones habituales con las diferentes estrategias de la unidad educativa.	Dirección, subdirección, jefa UTP y los docentes.
	Articular el equipo educativo que permitan el progreso del pensamiento crítico y la comunicación efectiva.	
	Reflexionar en torno a los resultados obtenidos en planificación de los aprendizajes.	

Planificar nuevamente el plan de educación básica, pero esta vez considerando el método holístico SABER HACER como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje	Reconocimiento del Modelo Holístico Transformador, y relacionar el SER con el SABER y con el SABER HACER para desarrollar la capacidad de SENTIR, PENSAR y ACTUAR de quien aprende. Así se aprende a VIVIR, a CONVIVIR, a APRENDER y a EMPRENDER.	• Dirección, equipo técnico, docentes segundo ciclo, insectoría.
	instancias de salidas pedagógicas de aprendizaje.	
	✓ Idear una instancia de reunión táctica articulada entre establecimientos para el beneficio del proceso de todos los y las estudiantes.	

Área: Liderazgo Pedagógico.

Objetivo	Acciones para realizar	Responsable
Motivar a la comunidad educativa a querer alcanzar metas nuevas, conocimiento de innovación y nuevas estrategias para los aprendizajes.	Diseñar un manual de roles y funciones a nivel institucional en donde se distribuyan con claridad los tiempos y tareas,	Dirección, jefe UTP, Docentes.
	Talleres motivacionales para el alcance de las metas propuestas, a través del refuerzo	

	Socializar las buenas prácticas pedagógicas y expectativas en el quehacer pedagógico.	
Promover el trabajo colaborativo entre docentes.	Socializar las herramientas y metodologías empleadas que lograron que los estudiantes pudieran alcanzar un aprendizaje significativo.	Dirección, UTP y equipo técnico.
	Organizar el calendario trabajo colaborativo entre docentes y administrativo.	
	Planificar la instancia de trabajo colaborativo empleado la articulación de nuevas estrategias.	
Proponer que parte de la comunidad educativa (padres y /o apoderados) tengan un rol activo en el proceso de enseñanza aprendizaje del o la estudiante.	Definir un perfil y competencias y rol que se espera tenga el /la del apoderado y familia.	Dirección, CGP, CGE, Inspectoría General, Equipo de Convivencia, Equipo técnico y Profesores jefes.
	Dejar en acta y a vista de la comunidad educativa en general; el rol y responsabilidades de los padres y apoderados del establecimiento.	
Promover la participación.	Proyectar calendario de reuniones incentivando salidas articuladas con otras entidades educativas.	Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa.

Fomentar las instancias de apoyo técnico para el desarrollo del aprendizaje.	Agendar reuniones sistemáticas en la comunidad educativa.	Dirección, UTP, Inspectoría General, Equipo de Convivencia y Equipo técnico
	Socializar la agenda en instancias formales como consejo técnico y docentes.	
	Socializar las experiencias de reflexión realizadas en torno a su quehacer pedagógico.	
Instaurar consejeros técnicos y/o de profesores para reflexionar sobre nuevas estrategias.	Establecer protocolo para abordar en caso de contingencias educativas.	Equipo técnico y UTP.
	Generar instancias en los consejos de profesores para abordar experiencia y retroalimentación en el quehacer pedagógico	
Definir el quehacer pedagógico, para que esta relación sea afable, cercana y de apoyo para los y las docentes.	Reestructurar el rol principal de los y las evaluadores del quehacer pedagógico.	Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa.
	Monitorear los procesos	
	Analizar la precepción que tiene los y las docentes.	
	Analizar los resultados y retroalimentar en los procesos	
Generar un nuevo diseño de evaluación y acompañamiento	Estudiar el diseño de evaluación, detectando sus consecuencias positivas y/o negativas.	Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y

al aula para lograr el alcance de las metas.	Generar un nuevo diseño de evaluación en torno a las necesidades.	comunidad educativa.
Implementar el proceso de monitoreo y evaluar los resultados académicos de los estudiantes.	Agendar equipos de trabajo colaborativo para analizar cualquier problemática emergente.	Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa.
	Planificar un método de obtención de datos cualitativos para supervisar y llevar control de proceso de enseñanza aprendizaje.	

Área: Gestión Curricular

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

Área: Gestión de Recursos

Objetivo	Acciones para realizar	Responsable
Gestionar las estrategias para el reemplazo de docentes en el caso de licencias médicas.	Analizar posibles causas del ausentismo de los y las docentes.	Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa.
	Generar un plan de acción en caso de reemplazos.	
	Generar carga horaria tiempo asignado para reemplazo de aula.	
	Realizar refuerzo positivo en los y las docentes que realicen labores de reemplazo de aula contingente.	
Gestionar refuerzos positivos y de reconocimiento a la labor pedagógica de los y las docentes.	Reconocer la labor pedagoga a través de refuerzo positive.	Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa.
	Socializar las practicas destacadas y los reconocimientos de la comunidad educative.	
Generar instancias de capacitación docente en relación con el quehacer pedagógico.	Taller de capacitación de estrategias innovadoras.	Dirección, Equipo técnico y Profesores jefes, docentes y comunidad educativa.
	Gestionar las instancias de capacitación y las entidades las cuales son idóneas para capacitar al personal docente.	

	Generar instancias de capacitación docente dentro del horario laboral.	
--	--	--

VII. CONCLUSIÓN

Se puede concluir que los resultados obtenidos en el análisis de las áreas de proceso tales como: Formación Basada en Competencias, Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular y Gestión de Recursos del establecimiento Junior College de la, Región de Arica y Parinacota se evidencia áreas más descendidas que se deben abordar diferentes aspecto de gestión en el trabajo de Dirección y su Equipo técnico, que posee demasiadas falencias las cuales se ven manifestadas en las respuestas dadas por los docentes y los estamentos encuestados de la comunidad educativa.

En relación con las respuestas, se ha podido observar que las falencias reflejadas de gestión, expuesta por la mayoría de los encuestados que dieron a conocer las mismas llevan más de quince años al servicio de la comunidad educativa, manifestando que la gestión de liderazgo de la dirección en cuanto al área pedagógica, la formación basada en competencias y gestión curricular no han resultado optimas en relación con la labor y al desempeño docente, a su vez, se detectó que la gestión de la Unidad Técnico Pedagógica no ha sido efectiva y ha dificultado la labor de acompañamiento, monitorio y retroalimentación de los aspectos de enseñanza entregada por los docentes.

Con respecto a lo expuesto en la encuesta se ve reflejada que dentro del equipo no existe un innovación en áreas gestión pedagógica y liderazgo, no se generan instancias de trabajo colaborativo, que aborden estrategias y metodologías

para implementar en la enseñanza y sumando a esto es transcendental señalar que puede haber incidencia en los efectos causados por la falta de conocimiento, trabajo colaborativo, estallido social, pandemia, excesivos horarios de trabajos, en el cual generaron cambios en la estructuración curricular, para llevar a cabo los métodos de enseñanza, que han dificultado el fortalecimiento de las capacidades, competencias a los profesionales a cargo y a su vez la implementación de su PEI y PME.

Según la problemática presentada, como: “deficiente liderazgo en la gestión curricular por parte del equipo directivo”, es que se construye una propuesta de intervención centrada en mejorar la gestión curricular del equipo directivo por medio de un plan de asistencia técnica. Esta propuesta se llevará a cabo a través de jornadas de reflexión y talleres de trabajo grupales, en los que participará la totalidad del equipo directivo. Donde tendrán la oportunidad de conocer y reflexionar en conjunto sobre la importancia de una buena gestión curricular para mejorar diversos ámbitos del establecimiento que van en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes, prácticas pedagógicas e implementación curricular, generando las condiciones óptimas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

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

BIBLIOGRAFÍA

1. Ahumada, I, R (2014). "Las rubricas: integradora del diseño y evaluación de los aprendizajes". Edición N.º IV. Editorial, Ecce, PP.- 1-85. ISBN: 978-84-697-061-4
2. Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
3. Artero, J, M, M; (2001). "La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO",. Editorial. UAB.
4. Benavides, Mayumi y Gómez, Carlos. "Métodos en investigación cualitativa. Triangulación". *Revista colombiana de psiquiatría*, Vol. 34, nº1, 2005, p. 9.
5. Collins, L. A.(2015) "Evaluación para el aprendizaje: experiencia en un curso teórico de pregrado en medicina". *Rev. méd. Chile* vol.143 no.3 Santiago mar.
6. Guerrero, C, A, M y CanValle, D. L. (2015). The CIPP model for evaluation. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 331-662). Springer, Dordrecht.
7. Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata, 2012, p. 17.
8. Förster, C., Núñez, C. (2018). *¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de un reglamento de evaluación*. CEPPE Policy Briefs, N°18, CEPPE UC. Recuperado de
9. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/policy-brief18-230118.pdf>

10. Hernández, Roberto, Fernández, C & Batista, P. *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill, 2014.
11. Hidalgo, L., (2005). La Evaluación: Una acción social en el aprendizaje. Venezuela: Editora El Nacional. Vol II. Pp.1-100
12. Mena, M., Méndez, I., Concha, C. y Gana, Y. (2018). El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación: avances y desafíos para la política pública. En Arratia, A. y Ossandón, L. (Ed.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y propuestas* (pp. 383-415).
13. Ministerio de educación. (2017). "Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula". Septiembre 12, 2017, de Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación.
14. Ministerio de educación. (2015). Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación. Chile.
15. Monzón, M. (2015). Evaluación del Aprendizaje: Un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(6), 12-24. http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf
16. Osorio, Francisco. *Epistemologías y Ciencias Sociales. Ensayos latinoamericanos*. Santiago de Chile, LOM ediciones, 2014, p. 23 – 24.
17. Taylor, SJ y R. Bogdan 1990 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
18. Vallejos, N, R, A. "La entrevista semiestructurada". Investigación cualitativa en educación. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2017, p. 115.
19. Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170.
20. Zúñiga, C. y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de Evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa*, 53(1), 57-72.

