



Facultad de Ciencias de la Educación
Magíster en Evaluación Educacional

**EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LAS ACCIONES DE LA DIMENSIÓN
GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL PME EN UN COLEGIO PARTICULAR
SUBVENCIONADO DE QUILLOTA: PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES EN 2024**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

Jean Carlos Acosta Farias

Profesor Guía: Mg. Eduardo Gondré Hernández

Valparaíso, Chile

2024

AGRADECIMIENTOS

Durante este proceso, he contado con el apoyo, la comprensión y la compañía de personas que han sido fundamentales en este proceso, a quienes deseo expresar mi más sincero agradecimiento.

A mis padres, por su constante respaldo, por facilitarme las condiciones necesarias para avanzar en mis estudios y por su presencia silenciosa pero decisiva, que me permitió concentrarme plenamente en este desafío académico.

A mi pareja, por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional a lo largo de todo el proceso. Su compañía ha sido clave para mantener el ánimo y la perseverancia.

A mis compañeros y amigos, por su buena disposición y por compartir con generosidad experiencias, ideas y motivación durante esta etapa.

Y a mi profesor guía, por su orientación experta, disponibilidad y compromiso durante cada etapa del trabajo. Su acompañamiento fue esencial para la consolidación de este proyecto.

A todos y todas, muchas gracias.

RESUMEN

La presente evaluación tuvo como propósito analizar el grado de pertinencia que establecen los docentes respecto de las acciones diseñadas en la dimensión de gestión pedagógica del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del año 2024, en un colegio particular subvencionado de la comuna de Quillota. Esta dimensión articula estrategias orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que su análisis resulta clave para valorar su impacto en la calidad educativa.

Para el desarrollo de esta evaluación se utilizó un diseño cuantitativo, sustentado en el modelo CIPP de Stufflebeam, considerando principalmente las fases de contexto, entrada, proceso y producto. La recolección de información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario tipo Likert estructurado en tres dimensiones: fortalezas y debilidades, relevancia, y priorización de acciones. El instrumento fue sometido a validación de contenido a través de juicio de expertos y su aplicación alcanzó a 45 docentes, lo que representa el 75% del total de profesores del establecimiento.

Los resultados evidencian una valoración mayoritariamente positiva hacia las acciones evaluadas, destacando especialmente aquellas relacionadas con el acompañamiento profesional, el apoyo psicopedagógico y el desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora asociadas a la limitada socialización de algunas acciones, lo que afecta su nivel de conocimiento y apropiación por parte del profesorado. Además, los docentes priorizan el fortalecimiento de estrategias centradas en el apoyo al estudiante y en la mejora de la enseñanza en el aula, en concordancia con los estándares indicativos de desempeño del sistema educativo chileno. Esta evaluación contribuye a fortalecer una gestión pedagógica más alineada con las necesidades reales del profesorado y del estudiantado, generando evidencia útil para la toma de decisiones y la mejora continua del proceso educativo.

PALABRAS CLAVE

<PME> <GESTIÓN PEDAGÓGICA> <PERCEPCIONES DOCENTES> <MODELO CIPP> <PERTINENCIA>

ABSTRACT

This evaluation aimed to assess the degree of relevance perceived by teachers regarding the actions designed within the pedagogical management dimension of the 2024 School Improvement Plan (PME) in a publicly funded private school in the commune of Quillota, Chile. This dimension articulates strategies intended to strengthen teaching and learning processes, making its analysis key to understanding its impact on educational quality.

A quantitative design was employed, based on Stufflebeam's CIPP evaluation model, covering the phases of context, input, process, and product. Information was collected through a Likert-type questionnaire structured around three dimensions: strengths and weaknesses, relevance, and prioritization of actions. The instrument was validated by experts and applied to 45 teachers, representing 75% of the school's teaching staff.

The findings show a predominantly positive perception of the evaluated actions, especially those related to professional support, psycho pedagogical assistance, and reading comprehension. However, the limited dissemination of certain actions emerged as an area for improvement. Teachers prioritized strategies focused on student support and classroom teaching, aligning with Chile's educational performance standards. This evaluation contributes to strengthening a pedagogical management more aligned with the real needs of teachers and students, generating useful evidence for decision-making and the continuous improvement of the educational process.

KEYWORDS

<PME> <PEDAGOGICAL MANAGEMENT> <TEACHERS' PERCEPTIONS> <CIPP MODEL> <RELEVANCE>

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	7
FOCALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN	10
Objeto de la evaluación	10
Fundamentación del objeto de Evaluación	11
Propósito del objeto evaluativo	12
Proyecciones de la evaluación	13
Audiencias	14
Delimitación espacio temporal de la evaluación	14
Pregunta evaluativa	14
Sub preguntas evaluativas:	15
Objetivos.....	15
Objetivo General	15
Objetivos específicos	15
MARCO REFERENCIAL	16
Ley de Subvención Escolar Preferencial 20.248	20
Ley de aseguramiento de la calidad 20.529	22
Estándares Indicativos de Desempeño (EID)	23
MARCO METODOLÓGICO	29
Paradigma	29
Modelo: CIPP de Stufflebeam.....	29
Rol del evaluador.....	32
Fuentes de información	32
Estándares	33
Evidencias	34
Unidad Muestral.....	34
Instrumento.....	35

Características del instrumento	36
Dimensiones del instrumento	37
Indicadores	37
Validación	38
Administración	39
Recolección de la información	40
Técnicas para el análisis de la información	40
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	42
Caracterización de la Muestra	42
Dimensión 1: Fortalezas y Debilidades.....	42
Dimensión 2: Relevancia de las acciones	53
Dimensión 3: Priorización	55
CONCLUSIONES.....	58
Resumen de Hallazgos.....	62
Sugerencias y recomendaciones.....	65
Proyecciones	67
METAEVALUACIÓN.....	69
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.....	72
ANEXOS	75
Anexo 1: Instrumento de recolección de información	75
Anexo 2: Carta al juez y pauta de validación	92

INTRODUCCIÓN

La literatura académica ha respaldado consistentemente la importancia de la gestión institucional en el logro de resultados educativos positivos. Investigaciones como las de Fullan (2007) indican que las acciones de mejora educativa deben estar centradas en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo profesional de los docentes. La implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y efectivas es fundamental para lograr una mejora continua en los resultados académicos. Además, Barber y Mourshed (2007) destacan que los sistemas educativos más exitosos son aquellos que logran que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, alcancen altos niveles de rendimiento académico. En esta misma línea, Stufflebeam (2003) sostiene que la evaluación de las acciones institucionales permite asegurar que los recursos y esfuerzos se enfoquen en las áreas que realmente impactan el aprendizaje de los estudiantes.

La mejora continua en la calidad educativa es un desafío permanente en los sistemas escolares, particularmente en el contexto chileno, donde las políticas de aseguramiento de la calidad buscan garantizar que los procesos de enseñanza y aprendizaje respondan eficazmente a las necesidades del estudiantado. En este sentido, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) se constituye como una herramienta clave para orientar la gestión institucional, asegurando que las acciones implementadas impacten positivamente en los aprendizajes y en la equidad educativa.

Dentro del PME, la dimensión de gestión pedagógica ocupa un rol central, ya que articula el diseño, implementación y evaluación de estrategias dirigidas a fortalecer la práctica docente y el acompañamiento a los estudiantes. Esta dimensión, además de guiar la planificación pedagógica, busca promover ambientes de aprendizaje inclusivos, pertinentes y desafiantes. No obstante, el diseño e implementación de estas acciones requiere ser analizado de manera crítica para asegurar su pertinencia y su alineación tanto con los estándares educativos nacionales como con las características específicas de cada comunidad escolar.

El interés por realizar esta evaluación surge a partir de la participación activa del autor en procesos de planificación pedagógica y en la gestión del PME en el

establecimiento. Esta experiencia permitió observar la necesidad de contar con una retroalimentación sistemática y fundamentada sobre la implementación de las acciones pedagógicas, especialmente aquellas que apuntan al fortalecimiento de la práctica docente. La inquietud profesional por mejorar continuamente estos procesos motivó la decisión de centrar el estudio en la evaluación de esta dimensión clave.

Este proyecto tiene como propósito evaluar el grado de pertinencia que establecen los docentes sobre las acciones diseñadas en la dimensión de gestión pedagógica del PME durante el año 2024 en un colegio particular subvencionado de la comuna de Quillota. Esta evaluación se fundamenta en la mirada de los docentes como actores clave en la implementación de estas acciones, lo cual otorga especial valor a sus percepciones, experiencias y reflexiones. Considerar su perspectiva permite relevar aspectos que van más allá del cumplimiento técnico del PME, abordando su coherencia con las prácticas reales del aula y su impacto en los aprendizajes.

La evaluación se enmarca en el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) propuesto por Stufflebeam, el cual permite analizar de manera integral la pertinencia, eficiencia y resultados de las acciones implementadas. La metodología utilizada es de carácter cuantitativo, basada en la aplicación de un cuestionario tipo Likert a los docentes del establecimiento, permitiendo obtener datos objetivos sobre su percepción y experiencia con respecto a las estrategias evaluadas.

Se espera que los resultados de esta evaluación permitan no solo determinar el grado de efectividad de las acciones implementadas, sino también proporcionar orientaciones concretas para su ajuste y optimización en futuras versiones del PME. Asimismo, se busca contribuir al fortalecimiento de la cultura evaluativa dentro del establecimiento, promoviendo una gestión basada en evidencias, más reflexiva y centrada en la mejora continua de los procesos educativos. De este modo, se espera aportar al fortalecimiento de la gestión pedagógica del establecimiento, asegurando que las acciones diseñadas respondan de manera efectiva a las necesidades del estudiantado y al desarrollo profesional docente, consolidando así una educación de calidad y equitativa para toda la comunidad escolar.

El presente proyecto se estructura en cinco capítulos. El primer capítulo aborda la focalización del objeto evaluativo, incluyendo su definición, propósito, audiencias, delimitaciones, objetivos generales y específicos, así como las preguntas evaluativas. El segundo capítulo desarrolla el marco referencial, contextualizando la evaluación en el marco de la legislación educativa chilena y revisando estudios previos sobre gestión pedagógica y evaluación de pertinencia. El tercer capítulo describe el marco metodológico, detallando el modelo de evaluación utilizado, los instrumentos de recolección de información y las técnicas de análisis empleadas. El cuarto capítulo presenta el análisis e interpretación de la información recogida a través del cuestionario aplicado. Finalmente, el quinto capítulo expone las conclusiones del estudio, junto con sugerencias, recomendaciones y la metaevaluación del proceso evaluativo.

FOCALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Para estructurar este capítulo, se tomarán en cuenta los componentes del Plan de Evaluación de Larrondo (2014), que proporciona directrices importantes para la evaluación de sistemas educativos, junto con los lineamientos que facilitan la organización de la información. Esto permitirá que la evaluación aborde efectivamente las necesidades de la Unidad Educativa.

Objeto de la evaluación

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), promulgada en Chile en 2008, tiene como finalidad mejorar la equidad y calidad educativa en establecimientos subvencionados que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad, proporcionando recursos adicionales para la implementación de Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Estos planes deben contemplar estrategias orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, con especial atención a los estudiantes prioritarios. Así, la SEP no solo representa una fuente de financiamiento adicional, sino que establece un marco normativo para la planificación, ejecución y evaluación de acciones que promuevan la mejora continua en los establecimientos educacionales (Ministerio de Educación de Chile, 2008).

El PME se estructura en cuatro dimensiones fundamentales: gestión pedagógica, gestión de recursos, convivencia escolar y liderazgo, cada una enfocada en aspectos clave del quehacer institucional. A través de este instrumento, las escuelas planifican, ejecutan y evalúan intervenciones específicas con el propósito de fortalecer el aprendizaje, garantizar la equidad educativa y elevar los estándares de calidad, especialmente en contextos con alta concentración de estudiantes vulnerables (Orientaciones PME, 2024).

En el caso de esta evaluación, el objeto evaluativo se centra en la pertinencia percibida por los docentes respecto de las acciones diseñadas e implementadas durante el año 2024 en la dimensión de gestión pedagógica del PME, en un colegio particular subvencionado de la comuna de Quillota. La evaluación busca comprender en qué medida estas acciones se alinean con las necesidades educativas, expectativas profesionales y contexto del establecimiento, así como su contribución al mejoramiento

de la calidad pedagógica. Para efectos de este estudio, se entiende por acción una intervención específica y planificada que responde a un área de mejora detectada, e incluye una descripción clara, responsables, recursos, temporalización e indicadores de seguimiento, según lo establecido por el Ministerio de Educación de Chile.

Fundamentación del objeto de Evaluación

En un contexto educativo marcado por la búsqueda constante de equidad y calidad, la mejora continua se ha transformado en una prioridad a nivel internacional y nacional. Organismos como la UNESCO (2022) han promovido lineamientos que orientan a los sistemas educativos hacia el fortalecimiento de la gestión institucional, el desarrollo profesional docente y la mejora de los aprendizajes. En este marco, evaluar sistemáticamente las acciones que se ejecutan dentro de los establecimientos escolares resulta esencial para garantizar su efectividad y pertinencia.

Dentro del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), la dimensión de gestión pedagógica se erige como un componente clave, al articular las prácticas docentes, la planificación curricular y las estrategias de acompañamiento al aula. Tal como sostienen Fullan (2007), Bellei (2015) y Weinstein et al. (2010), la calidad de la gestión pedagógica incide directamente en el logro de aprendizajes significativos y en el desarrollo profesional de los docentes. Por ello, evaluar la pertinencia de las acciones de esta dimensión resulta indispensable para asegurar que dichas estrategias realmente contribuyan al desarrollo académico y personal de los estudiantes, ajustándose a sus necesidades y potenciando su trayectoria educativa.

Asimismo, la evaluación de la pertinencia permite identificar cómo estas acciones impactan en la calidad educativa y si están alineadas con los objetivos de mejora establecidos por el PME. Este proceso evaluativo no solo entrega retroalimentación sobre lo que se está haciendo bien, sino que también ofrece evidencia concreta para ajustar, rediseñar o fortalecer aquellas acciones que requieren mayor efectividad. Desde la mirada de Stufflebeam (2003), evaluar es un proceso ético y orientador que permite a las instituciones tomar decisiones informadas para el mejoramiento continuo.

Por otro lado, analizar la pertinencia de estas acciones implica observar cómo contribuyen al cumplimiento de los objetivos educativos del establecimiento y a la

creación de un entorno propicio para el aprendizaje. En este sentido, se vuelve fundamental que estas estrategias no sean únicamente bien intencionadas, sino que respondan de forma concreta y coherente al contexto particular de la comunidad educativa.

En el establecimiento objeto de esta investigación, las acciones del PME han sido concebidas y planificadas casi exclusivamente por el equipo directivo, sin articular mecanismos de consulta o retroalimentación con el cuerpo docente. Esta centralización en la gestión radicaliza la brecha entre las decisiones institucionales y las prácticas reales del aula, pues los profesores, al estar en contacto permanente con los estudiantes, conocen de primera mano las barreras y oportunidades de aprendizaje que enfrentan. Al prescindir de su visión y experiencia, las estrategias corren el riesgo de no ajustarse a las necesidades concretas del alumnado, reduciendo su efectividad y pertinencia pedagógica. Por otra parte, la ausencia de cualquier evaluación formal de estas intervenciones impide que la institución cuente con datos objetivos para calibrar su impacto y tomar decisiones fundamentadas. De este modo, existe una necesidad apremiante de poner en marcha un proceso de evaluación de pertinencia —que incorpore la voz de los docentes y evidencias empíricas—, tanto para validar las acciones exitosas como para reelaborar aquellas que requieren ajustes, fortaleciendo así la gestión pedagógica y orientando la toma de decisiones hacia prácticas verdaderamente significativas y efectivas.

Si bien existen trabajos como los de González, C. & Ahumada, M. (2020). Que evidencian la importancia de la participación y la conexión con el aula para el éxito del PME, no existen estudios recientes que evalúen de manera sistemática cómo los docentes perciben la pertinencia de las acciones específicas del PME.

Propósito del objeto evaluativo

El propósito central de esta evaluación es generar información valiosa y significativa que permita establecer el grado de pertinencia de las acciones diseñadas en la dimensión de gestión pedagógica del PME en un colegio particular subvencionado de la comuna de Quillota. Esta evaluación busca determinar si dichas acciones están

alineadas con los desafíos y necesidades que perciben los docentes, quienes son actores clave en la implementación de las estrategias pedagógicas al interior del aula.

En particular, se busca identificar en qué medida las acciones se corresponden con las expectativas educativas del profesorado, evaluando si estas intervenciones responden a los contextos reales del establecimiento y al quehacer pedagógico cotidiano. A su vez, la evaluación se orienta a valorar la efectividad de dichas acciones en el fortalecimiento de la calidad pedagógica y en la mejora de los resultados educativos, considerando su impacto en las prácticas docentes, la planificación y el acompañamiento al aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se espera que los hallazgos obtenidos sirvan como insumo para optimizar la toma de decisiones institucionales, entregando evidencia concreta para ajustar, fortalecer o rediseñar las estrategias de gestión pedagógica, reconociendo tanto sus fortalezas como las áreas que requieren mejora. Todo ello con el objetivo último de contribuir al cumplimiento del propósito del PME: asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y alcancen su máximo potencial.

Agregar que la mayoría de las evaluaciones de PME publicadas se enfocan en la implementación general, impacto en resultados académicos, pero no en la “pertinencia” de cada acción diseñada por los colegios, por lo que podemos afirmar que no existen estudios recientes que evalúen de manera sistemática cómo los docentes perciben la pertinencia de las acciones específicas del PME.

Proyecciones de la evaluación

En cuanto a las proyecciones de esta evaluación, se espera entregar al establecimiento educativo, información que les permita diseñar de mejor manera las acciones de la dimensión gestión pedagógica para el año 2025.

Asimismo, se espera visibilizar las buenas acciones que el establecimiento ha diseñado durante el año 2024, evidenciando la pertinencia de estas a partir de las percepciones de los docentes que trabajan allí.

Audiencias

Primarias

Equipo de Gestión: Este grupo incluye al director del colegio, coordinadores académicos y administrativos, así como al personal encargado de la gestión y coordinación del PME. Son responsables de liderar y gestionar la implementación de las acciones del PME en la institución educativa.

Secundarias

Docentes y Personal Educativo: Los docentes del establecimiento educativo son una parte fundamental de la audiencia, ya que son quienes implementarán las acciones del PME en el aula. También pueden incluirse otros profesionales educativos, como orientadores, psicopedagogos y personal de apoyo, que pueden estar involucrados en la implementación de algunas acciones.

Delimitación espacio temporal de la evaluación

La evaluación se llevará a cabo en un colegio particular subvencionado ubicado en la comuna de Quillota, en la Región de Valparaíso, Chile. El establecimiento es de carácter científico-humanista, imparte enseñanza desde prekínder hasta cuarto medio y cuenta con dos cursos por nivel, con una matrícula aproximada de 1.040 estudiantes.

En cuanto a su delimitación temporal, la evaluación se centrará en el análisis de las acciones de gestión pedagógica diseñadas e implementadas durante el año 2024, conforme al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) vigente en dicho periodo.

Pregunta evaluativa

¿Cuál es el grado de pertinencia que establecen los docentes, sobre las acciones diseñadas en el año 2024 de la dimensión de gestión pedagógica del PME en un colegio particular subvencionado de Quillota?

Sub preguntas evaluativas:

1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las acciones de la dimensión gestión pedagógica, según la mirada de los docentes?
2. ¿Cómo perciben los docentes cada una de las acciones de la dimensión gestión pedagógica del PME, considerando el contexto educativo del establecimiento?
3. ¿Cuáles son las acciones de la dimensión gestión pedagógica que deben ser abordadas por el establecimiento educacional para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, según las políticas educativas y los estándares indicativos de desempeño?

Objetivos***Objetivo General***

Evaluar el grado de pertinencia que establecen los docentes, sobre las acciones diseñadas en el año 2024 de la dimensión gestión pedagógica del PME en un colegio particular subvencionada de Quillota, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Objetivos específicos

1. Identificar las fortalezas y debilidades que presentan las acciones de la dimensión gestión pedagógica, desde la mirada de los docentes.
2. Describir las percepciones que tienen los docentes sobre cada acción de la dimensión gestión pedagógica del PME, a la luz del contexto educativo.
3. Analizar las acciones de la dimensión gestión pedagógica que deben ser abordadas por el establecimiento para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo con las políticas educativas y los estándares indicativos de desempeño.

MARCO REFERENCIAL

Desde el año 2014, el Ministerio de Educación ha promovido en los establecimientos educacionales del país un enfoque de trabajo basado en el Modelo de Gestión Escolar, el cual se articula directamente con los procesos de mejoramiento continuo. El principal desafío del sistema educativo chileno actual es que las escuelas y liceos brinden una educación de calidad, equitativa e inclusiva, promoviendo tanto los aprendizajes como el desarrollo integral de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2023).

En este contexto, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), establecido por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248), representa un instrumento de planificación estratégica que permite a los establecimientos proyectar acciones en cuatro áreas fundamentales: gestión pedagógica, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos. Estas acciones deben estar alineadas con los principios orientadores del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la cultura escolar, el contexto socio territorial y los resultados del diagnóstico institucional (Ministerio de Educación, 2019).

Dentro de estas dimensiones, la gestión pedagógica constituye un eje estructural del quehacer educativo, ya que organiza y orienta las prácticas docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la planificación curricular y el uso de estrategias de acompañamiento profesional. Según Bellei (2015), una gestión pedagógica efectiva es aquella que logra articular el liderazgo pedagógico, el desarrollo profesional docente y el uso de información para la toma de decisiones pedagógicas. A su vez, Weinstein et al. (2010) señalan que esta dimensión debe enfocarse en tres grandes componentes: la gestión curricular, la enseñanza y aprendizaje en el aula y el apoyo al desarrollo de los estudiantes.

La gestión curricular se refiere a la planificación y organización sistemática de los contenidos, tiempos, recursos y estrategias para garantizar que todos los estudiantes accedan a aprendizajes significativos. La enseñanza en el aula, por su parte, apunta a las interacciones pedagógicas que ocurren en el espacio educativo, donde se concretan las metodologías, las evaluaciones formativas y los apoyos diferenciados. Finalmente, el

apoyo al desarrollo de los estudiantes considera las intervenciones que promueven el bienestar emocional, social y académico del alumnado, lo que permite una educación más integral e inclusiva (Weinstein et al., 2010; CEPPE UC, 2016).

Se ha puesto en evidencia la necesidad de evaluar la pertinencia de las acciones pedagógicas dentro del PME. Por ejemplo, el estudio realizado por González y Ahumada (2020) en escuelas municipales de la Región del Biobío, concluye que aquellas instituciones que diseñan sus acciones pedagógicas con participación docente y en función de diagnósticos internos, logran mayores niveles de apropiación, coherencia institucional y mejora en los resultados de aprendizaje. Esta investigación también advierte que cuando las acciones son definidas únicamente por equipos directivos, sin diálogo con los docentes, tienden a generar resistencias, baja implicancia en su ejecución y, en consecuencia, menor efectividad pedagógica. Los autores proponen fortalecer instancias de construcción entre docentes y directivos, lo que resulta altamente pertinente para el caso evaluado en este estudio, donde las acciones fueron diseñadas sin la participación sistemática del profesorado.

Asimismo, el informe elaborado por Fundación Educación 2020, basado en el acompañamiento a más de 60 escuelas públicas chilenas, destaca que la efectividad del PME está directamente relacionada con tres factores clave: el uso de datos para tomar decisiones pedagógicas, la participación de los equipos docentes en la formulación de acciones, y la conexión concreta entre las estrategias y las prácticas de aula. El informe señala que, en muchos establecimientos, las acciones del PME se transforman en documentos formales con bajo nivel de apropiación por parte del profesorado, especialmente cuando no se vinculan de forma clara con los desafíos pedagógicos diarios. En contraste, aquellos colegios que desarrollaron procesos participativos, contextualizados y con foco en la sala de clases, lograron evidenciar mejoras concretas en el clima escolar, las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, Máximo Quiero, Pablo Torche & Nataly Cáceres (2018), evaluaron la implementación del “nuevo enfoque” del PME (ciclo de mejora a 4 años) en establecimientos de educación básica y media a nivel nacional. Hallaron que los directores perciben positivamente los cambios introducidos en el PME: más del 94%

valoró que el nuevo PME integra otros planes institucionales y se articula mejor con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el 93% indicó que el PME actualizado mejora la gestión escolar y cerca del 90% afirmó que facilita la comprensión de la orientación hacia la mejora. Estos resultados sugieren una mayor pertinencia y apropiación del PME por parte de los equipos directivos, quienes ahora lo ven como una herramienta útil de planificación (y no solo como un requisito burocrático). No obstante, el estudio también señala desafíos, como la alta carga de trabajo que implica el PME para los equipos escolares y la necesidad de fortalecer el apoyo externo en su implementación.

Por otro lado, también cabe mencionar algunas limitaciones del modelo de gestión escolar vigente, las cuales corresponden, en primera instancia, a la desconexión entre la planificación formal y la práctica docente cotidiana, junto con la escasa participación de los profesores en la toma de decisiones. Un estudio realizado por el Centro Estudios MINEDUC en el año 2018 sobre la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo, muestra que los plazos y metas fijados centralmente por el MINEDUC a menudo no coinciden con los tiempos de implementación en los establecimientos educativos. Esta desarticulación temporal provoca que muchas escuelas se vean obligadas a ejecutar acciones de mejora antes de que estén planificadas oficialmente en la plataforma del PME, o fuera de los plazos formales, generando una brecha entre la planificación burocrática y la realidad operativa del aula. En términos cualitativos, se expresa que los tiempos y procedimientos impuestos chocan con los ritmos escolares, dificultando la implementación efectiva de las acciones de mejora. Por otra parte, el carácter vertical y centralizado del actual sistema de gestión ha tendido a relegar la voz del profesorado en las decisiones. Este enfoque supone que las prioridades y definiciones se imponen desde arriba, dejando a los docentes con escaso poder de influencia en la planificación estratégica de la escuela.

Siguiendo la misma línea, los Planes de Mejoramiento Educativo, introducidos como instrumentos obligatorios de planificación estratégica en las escuelas subvencionadas desde 2011, también han sido objeto de análisis crítico. Una revisión sistemática muy reciente de 29 investigaciones chilenas sobre el PME (Bustos, 2024) concluye que la evidencia acerca de su aporte al mejoramiento escolar no es

concluyente. Si bien algunos estudios cuantitativos detectan ligeros efectos positivos asociados al PME, estos son de baja magnitud, focalizados sobre todo en el fortalecimiento del liderazgo directivo, y probablemente poco frecuentes en el conjunto del sistema. Se han documentado escuelas que utilizan el PME de manera burocrática, registrando en él prácticas y acciones que no siempre son fieles a la realidad, e incluso establecimientos que llenan el plan a posteriori, usando el PME como bitácora y no como herramienta de planificación auténtica. Este divorcio entre el papel y la práctica sugiere que en muchos casos el PME termina siendo un trámite formal más que un instrumento efectivo de mejora. Algunos directivos escolares han manifestado abiertamente su malestar con estas exigencias: consideran que la proliferación de indicadores de verificación y evidencias para documentar cada acción del PME representa una carga laboral adicional y refleja una desconfianza hacia los colegios por parte de las autoridades, donde las críticas apuntan a que los PME, tal como se implementan actualmente, no siempre se alinean con las necesidades reales de los establecimientos. En lugar de ser una herramienta útil para orientar el desarrollo escolar, a menudo se convierten en un requisito burocrático atado a la obtención de recursos SEP y al control externo, con un aporte efectivo al cambio educativo que por ahora luce acotado y condicionado por las lógicas de la estandarización.

Estas investigaciones empíricas permiten comprender que la evaluación de la pertinencia de las acciones pedagógicas no es un ejercicio meramente técnico, sino una herramienta crítica para determinar si dichas acciones están generando valor pedagógico real dentro del establecimiento. Por lo tanto, su análisis no solo es deseable, sino imprescindible para garantizar una gestión pedagógica que sea efectiva, coherente con el contexto, y centrada en los aprendizajes. En el caso del establecimiento evaluado, estos antecedentes justifican la necesidad de revisar críticamente el diseño y la implementación de las acciones del PME, considerando la ausencia previa de procesos evaluativos y la escasa participación docente en su formulación.

Las evidencias recogidas en estudios nacionales recientes advierten que la efectividad de las acciones pedagógicas depende fuertemente de su diseño participativo, su conexión con las necesidades reales del aula y su capacidad de generar cambios

concretos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta perspectiva, evaluar la percepción de los docentes sobre las acciones contenidas en la dimensión de gestión pedagógica del PME constituye un paso necesario para avanzar hacia una planificación institucional más consciente, contextualizada y orientada a la mejora continua.

Ley de Subvención Escolar Preferencial 20.248

La ley de subvención Escolar Preferencial (SEP) es una ley que entrega recursos del Estado para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados de nuestro país. Esta subvención adicional se le entrega al sostenedor, por los alumnos prioritarios que estén cursando desde el primer nivel de transición de la educación parvularia, hasta el 4to año de enseñanza media. Para percibir estos recursos, el sostenedor firma un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, mediante el cual adquiere el compromiso de destinar esta subvención a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, que contenga iniciativas que apoyen con especial énfasis a los estudiantes prioritarios, y acciones de apoyo técnico-pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes con bajo rendimiento académico. El objetivo de la SEP es mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educacionales que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar; para avanzar hacia una educación con mejores oportunidades para todos. Pueden estar en la SEP todos los establecimientos educacionales (municipales y particulares subvencionados) que se rigen por la Ley de Subvenciones, que imparten enseñanza regular diurna y que tienen matrícula en los niveles incorporados al beneficio y cuyo sostenedor haya postulado voluntariamente y firmado el convenio. Cerca del 85% de los establecimientos educacionales que cumplen los requisitos están incorporados a la SEP, 99% de los municipales y 2 de cada 3 particulares subvencionados. (MINEDUC, 2024)

Como agregado, para dejar mayor claridad y transparencia, declaramos lo que expresa la ley 20.248 es sus artículos 7° y 8°.

Artículo 7°: Para incorporarse al régimen de la subvención escolar preferencial, cada sostenedor deberá suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de

Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, por el establecimiento educacional correspondiente. Dicho convenio abarcará un período mínimo de cuatro años, que podrá renovarse por períodos iguales. Mediante este convenio, el sostenedor se obligará a los siguientes compromisos esenciales:

d) Presentar al Ministerio de Educación y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con el director del establecimiento y el resto de la comunidad, que contemple acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela, de conformidad a lo dispuesto en el artículo siguiente. Para efectos de esta ley se entenderá que el Plan de Mejoramiento Educativo es el mismo al que se hace referencia en la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, sin perjuicio de los requisitos de formulación del plan y los efectos en caso de incumplimiento, los que quedarán sujetos a las normas que contempla esta ley. El mencionado Plan deberá ser presentado conjuntamente a la Agencia de Calidad de la Educación.

Artículo 8°: Para dar cumplimiento a lo dispuesto en la letra **d)** del artículo anterior, el sostenedor deberá elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo que incluya orientaciones y acciones en cada una de las áreas o dimensiones señaladas a continuación, priorizando aquellas donde el sostenedor considere que existen mayores necesidades de mejora.

Las acciones a que hace referencia el inciso anterior son las siguientes:

1. Acciones en el área de gestión del currículum, tales como fortalecimiento del proyecto educativo; mejoramiento de las prácticas pedagógicas; apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales; mejoramiento de los sistemas de evaluación de los alumnos; modificación del tamaño de cursos o contar con profesores ayudantes; apoyos a alumnos rezagados en sus aprendizajes y desarrollo personal; giras y visitas a lugares funcionales al cumplimiento de los objetivos educativos, entre otras.

2. Acciones en el área de liderazgo escolar, tales como preparación y capacitación de equipos directivos; fortalecimiento del Consejo de Profesores; participación en el establecimiento de personalidades de la vida cultural y científica y de profesionales o

dirigentes de la sociedad local o nacional; proyección de la escuela en la comunidad; fortalecimiento de la formación valórica y cívica de los alumnos, entre otras.

3. Acciones en el área de convivencia escolar, tales como apoyo psicológico y de asistencia social a los alumnos y a sus familias; mejoramiento de la convivencia y gestión del clima escolar; fortalecimiento del Consejo Escolar; fortalecimiento de las familias y de los apoderados en el vínculo educativo y afectivo con los alumnos y la escuela; apoyos a los aprendizajes de todos los alumnos, y contratación de personal idóneo para el logro de las acciones mencionadas en este número, entre otras.

4. Acciones en el área de gestión de recursos, tales como la definición de una política de perfeccionamiento para los docentes del establecimiento, destinada a fortalecer aquellas áreas del currículo en que los alumnos han obtenido resultados educativos insatisfactorios; diseño e implementación de sistemas de evaluación de los docentes de los establecimientos educacionales particulares subvencionados y sistemas de evaluación complementarios en establecimientos municipales o administrados por corporaciones municipales; incentivo al desempeño de los equipos directivos, docentes y otros funcionarios del establecimiento, los que deberán estar referidos a las metas y resultados estipulados en el Plan de Mejoramiento Educativo, de acuerdo a lo establecido en el artículo 47 del decreto con fuerza de ley N° 1, de 1996, del Ministerio de Educación, o en base a los mecanismos propios que establezcan los establecimientos particulares subvencionados, los que deberán estar basados en instrumentos transparentes y objetivos; fortalecimiento de los instrumentos de apoyo a la actividad educativa, tales como biblioteca escolar, computadores, Internet, talleres, sistemas de fotocopia y materiales educativos, entre otras.

Ley de aseguramiento de la calidad 20.529

La Ley 20.529 establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y su Fiscalización. Este sistema tiene como objetivo principal garantizar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad, promoviendo la mejora continua de los establecimientos educacionales. Algunos puntos relevantes de esta ley que pueden relacionarse con el PME incluyen:

Evaluación y Mejoramiento Continuo: La ley establece que las escuelas deben someterse a procesos de evaluación externa y autoevaluación, con el fin de identificar áreas de mejora y desarrollar planes de mejoramiento. Esto se alinea directamente con los objetivos del PME, que busca implementar acciones específicas para mejorar la calidad educativa. **Artículo 3:** "El sistema de aseguramiento de la calidad tiene como objetivo principal evaluar y orientar los procesos educativos de los establecimientos para que estos logren mejores resultados de aprendizaje."

Roles y Responsabilidades: La ley define claramente las responsabilidades de los sostenedores, directores y docentes en la implementación de acciones de mejora. Esto es crucial para la ejecución efectiva del PME, ya que cada actor educativo tiene un papel específico en la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de mejoramiento. **Artículo 8:** "Los sostenedores deberán elaborar, ejecutar y evaluar un plan de mejoramiento educativo, tomando en cuenta las orientaciones del Ministerio de Educación y los resultados de las evaluaciones externas e internas."

Monitoreo y Evaluación: La Agencia de Calidad de la Educación es responsable de monitorear y evaluar el desempeño de los establecimientos educacionales. Los resultados de estas evaluaciones deben ser utilizados para informar y ajustar los planes de mejoramiento educativo. **Artículo 10:** "La Agencia de Calidad de la Educación deberá informar a los establecimientos educacionales sobre sus debilidades y fortalezas, para que estos puedan ajustar sus planes de mejoramiento."

Participación de la Comunidad Educativa: La ley promueve la participación activa de la comunidad educativa en el proceso de mejoramiento. Esto incluye la consulta a los padres, apoderados y estudiantes, lo cual es esencial para asegurar que las acciones del PME sean pertinentes y respondan a las necesidades de todos los actores involucrados. **Artículo 15:** "Los establecimientos educacionales deberán promover la participación de la comunidad educativa en la elaboración y seguimiento del plan de mejoramiento educativo."

Estándares Indicativos de Desempeño (EID)

Los EID, establecidos por el Ministerio de Educación de Chile, son criterios que guían y evalúan la calidad educativa en los establecimientos escolares. Estos estándares

se centran en diversos aspectos del proceso educativo, incluyendo la gestión pedagógica, y buscan asegurar que las acciones implementadas en los colegios contribuyan efectivamente al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile)

El siguiente esquema ofrece una síntesis del modelo de mejoramiento continuo que incide en el desarrollo de los procesos de gestión de los establecimientos y, por consiguiente, en la calidad de la educación que estos imparten.

Figura 1

Contribución de los Estándares Indicativos de Desempeño a mejorar la calidad de la educación 2021.



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

Dimensión Gestión Pedagógica: La dimensión gestión pedagógica constituye el eje del quehacer de cada establecimiento y comprende las políticas, procedimientos y prácticas de planificación, implementación y evaluación del proceso educativo,

considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares. Para lograr el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes, es necesario que los docentes, el equipo técnico-pedagógico y el director trabajen de manera coordinada y colaborativa. Los docentes deben llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, lo que implica el uso de estrategias pedagógicas adecuadas y el monitoreo de la evolución de sus estudiantes. A esto se suma un elemento fundamental del trabajo pedagógico: responder a las características particulares y diversas de los estudiantes, en miras de superar las dificultades y favorecer el despliegue de sus potencialidades. Por otra parte, la principal labor del director es asegurar la implementación curricular mediante la realización de tareas de programación, apoyo y seguimiento del proceso educativo (EID, 2021).

Considerando lo anterior, la dimensión Gestión pedagógica se organiza en las sub dimensiones de Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes

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

Tabla 1

Estándares Gestión curricular 2021

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

ESTÁNDAR 4.2	El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
ESTÁNDAR 4.3	El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
ESTÁNDAR 4.4	El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases.
ESTÁNDAR 4.5	El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas.

Fuente: Adaptado de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. MINEDUC (2021).

Subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula: describe los procedimientos y prácticas que implementan los docentes en clases para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares. Los estándares definen el uso de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje y de manejo de la clase como elementos clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 2

Estándares enseñanza y aprendizaje en el aula 2021

ESTÁNDAR	DESCRIPCIÓN
ESTÁNDAR 5.1	Los docentes centran sus clases en los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares, con un manejo riguroso de las habilidades, contenidos y actitudes a desarrollar.
ESTÁNDAR 5.2	Los docentes usan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje para el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

ESTÁNDAR 5.3	Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con todos sus estudiantes y generan motivación por la asignatura.
ESTÁNDAR 5.4	Los docentes monitorean el aprendizaje de sus estudiantes y les entregan retroalimentación constante durante las clases.
ESTÁNDAR 5.5	Los docentes se aseguran de que todos sus estudiantes trabajen en clases y promueven el estudio independiente y la responsabilidad.
ESTÁNDAR 5.6	Los docentes hacen uso efectivo del tiempo de clases para que este se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. MINEDUC (2021).

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

Tabla 3

Estándares apoyo al desarrollo de los estudiantes 2021

ESTÁNDAR	DESCRIPCIÓN
ESTÁNDAR 6.1	El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican tempranamente a los estudiantes que presentan vacíos de

	aprendizaje o necesidades educativas especiales, y articulan los apoyos necesarios.
ESTÁNDAR 6.2	El equipo directivo, en conjunto con los docentes, implementan estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas.
ESTÁNDAR 6.3	El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, e implementan medidas efectivas para apoyarlos.
ESTÁNDAR 6.4	El equipo directivo y los docentes implementan estrategias efectivas para evitar la deserción escolar.
ESTÁNDAR 6.5	El equipo directivo y el técnico-pedagógico incorporan un enfoque inclusivo e intercultural para asegurar el desarrollo de los estudiantes de distintas culturas.

Fuente: Adaptado de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. MINEDUC (2021).

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma

El paradigma cuantitativo descriptivo se elige para esta evaluación debido a su capacidad para proporcionar una visión clara y objetiva mediante la recolección y análisis de datos numéricos. Este enfoque es particularmente útil para describir y analizar la pertinencia de las acciones implementadas en la dimensión de gestión pedagógica del PME. El método cuantitativo busca establecer patrones generales y relaciones mediante el análisis de datos numéricos, ofreciendo una evaluación objetiva de las acciones implementadas (Bryman, 2012; Creswell, 2014). Los datos cuantitativos facilitan la generalización de los resultados y la comparación entre diferentes grupos o períodos (Babbie, 2010; Neuman, 2011). Por último, el uso de técnicas estadísticas robustas asegura la validez y confiabilidad de los resultados, proporcionando un fundamento sólido para la toma de decisiones educativas (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Muijs, 2010).

La complementariedad metodológica en esta evaluación se evidencia en el instrumento utilizado para la recogida de datos: cuestionario con preguntas cerradas y escala tipo Likert, a través del cual se mide cuantitativamente, el grado de pertinencia que establecen los docentes, sobre las acciones diseñadas en el año 2024 de la dimensión gestión pedagógica del PME.

Modelo: CIPP de Stufflebeam

Para la evaluación, se seleccionó el modelo CIPP propuesto por Daniel Stufflebeam, orientado a la toma de decisiones, al perfeccionamiento y a desarrollar un proceso evaluativo continuo y cíclico (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, Bauselas, 2003, Bisquerra 2009). Su selección dice relación con la concepción que se tiene de evaluación, definiéndola Stufflebeam en 1971 como “un proceso de identificar, observar, obtener y proveer de información útil y descriptiva respecto al valor de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir a la toma de decisiones” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 176)

La utilización de este modelo es concebida como una evaluación para promover el desarrollo y ayudar a los actores responsables, dentro de una institución, con el

propósito de que puedan obtener y utilizar la información de manera sistemática para satisfacer las necesidades o hacer lo posible con los recursos que se cuenten (Stufflebeam y Shinkfield, 1993) En este contexto, la evaluación se orienta a perfeccionar más que a demostrar, pues es un instrumento de ayuda para que los programas mejoren.

El modelo CIPP refiere a cuatro fases evaluativas: contexto, input o entrada, proceso y output o producto, las que pueden ser utilizadas como guías para la toma de decisiones, en cuanto a la función formativa de la evaluación o bien, para suministrar información para la responsabilidad, con relación a su función sumativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 189). Es importante señalar, que la evaluación a través del modelo CIPP, en cuanto a su aplicación no es purista, pues, se deben considerar variables que responden a la realidad del objeto y del fenómeno en evaluación, por lo que su fases y procesos pudiesen tener algunas variaciones y/o ajustes.

De todas maneras, la evaluación del modelo CIPP se puede aplicar en sus cuatro etapas o escoger algunas de ellas debido a la flexibilidad del modelo, pues cada etapa de evaluación conduce a la toma de decisiones diferenciadas y estas responden a las características del programa evaluado (Stufflebeam & McKee, 2003;).

Considerando la revisión de (Stufflebeam y Shinkfield, 1993), (Bauselas, 2003), (Bisquerra, 2009) a continuación se presenta la aplicación del modelo CIPP a la presente evaluación, donde se evaluarán sólo las 3 últimas fases, es decir, la etapa de entrada, la del proceso y la del producto. La primera se centra en la revisión de la planificación y ejecución del PME, la segunda se centra en evaluar la pertinencia de las acciones del PME en la dimensión de gestión pedagógica y la tercera en evaluar los resultados en términos de pertinencia de las acciones del PME en la dimensión de gestión pedagógica.

Entrada: La evaluación de input o entrada corresponde al análisis de los programas y la planificación de la intervención, determinando los recursos, pertinencia, oportunidad y forma de utilizarlos.

En esta línea, la fase de evaluación de input o entrada se orientó a identificar los materiales utilizados y provistos desde el establecimiento para el diseño del PME. Esto corresponde a la planificación estratégica del periodo a 4 años, la planificación

estratégica del año 2024 y la implementación en caso de que la planificación presentase modificaciones. Asimismo, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de referentes empíricos y conceptuales que permitieron orientar la construcción del instrumento de evaluación. Para la elaboración de la escala tipo Likert, se consideraron los lineamientos metodológicos de Likert (1932) y las recomendaciones actuales de Morales Vallejo (2006) y Boone & Boone (2012), quienes abordan la estructura, número de opciones de respuesta y formulación de ítems en contextos educativos. Estos autores destacan la importancia de formular ítems claros, alineados con los objetivos evaluativos y medibles en una escala ordinal.

También en esta fase se definió la planificación para la aplicación del instrumento, considerando tanto los aspectos logísticos como el cronograma general del proceso evaluativo. En este sentido, se estableció una distribución temporal que contempla cuatro etapas principales: el primer mes estará destinado al diseño y validación del instrumento, asegurando su adecuación a los objetivos del estudio; el segundo mes se centrará en la aplicación del cuestionario y recopilación de datos; el tercer mes se empleará en el análisis e interpretación de la información obtenida; y, finalmente, el mes de febrero estará dedicado a la elaboración del informe final y la entrega de resultados. Junto con esta planificación, se realizó una estimación de los recursos materiales, tecnológicos y de tiempo necesarios para garantizar el cumplimiento de los plazos definidos, asegurando la viabilidad de la evaluación.

Proceso: Esta evaluación se orienta al análisis de la realización de la intervención, las actividades desarrolladas y la implementación de los programas. Se registran los procedimientos, tiempos, plazos de cumplimiento, roles de ejecutores, beneficiarios.

De acuerdo con esta fase, la evaluación de proceso se focalizó en la aplicación del instrumento “Cuestionario Dimensión Gestión Pedagógica”, el cual se orienta para proporcionar una retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades de las acciones de la dimensión gestión pedagógica, las percepciones que tienen los docentes cada una de las acciones de la dimensión y las acciones que deben ser abordadas por el

establecimiento educacional para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, a modo de que las audiencias puedan tomar las decisiones de mejora finales.

Producto: Esta se orienta a los resultados. Se valora, interpreta y juzga los logros del programa, para ver qué es lo que se debe hacer posteriormente.

En esta línea, en esta última fase de evaluación de productos, se analizaron los resultados del instrumento aplicado a los docentes que imparten clases en el colegio evaluado, el cual evidencia el grado de pertinencia que establecen los docentes, sobre las acciones diseñadas en el año 2024 de la dimensión gestión pedagógica del PME y con ello se da respuesta a las preguntas y sub preguntas evaluativas planteadas en esta evaluación, emitiendo finalmente recomendaciones a la Institución para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Rol del evaluador

De acuerdo con los objetivos de la presente evaluación y modelo evaluativo seleccionado, el rol del evaluador en este estudio es externo. Como evidencia la literatura en investigación educativa, “cuando se realiza una evaluación sobre un objeto por parte de un agente diferenciado, se denomina heteroevaluación. En cambio, si el objeto evaluado forma parte del mismo agente evaluador, se denomina autoevaluación” (Bisquerra, 2009, p. 429). Ahora bien, cuando se trata de programas o instituciones, los términos que se utilizan son evaluación externa o interna (Tejada, 2004).

Si bien, el evaluador forma parte del establecimiento como docente, se saldrá de su cargo para no interferir ni influenciar en el proceso evaluativo, dejando de lado sus percepciones. En su rol externo, el evaluador veló por el levantamiento y análisis de la información lo más apegado a la realidad evaluada. Payne, 1994 citado por Bisquerra, 2009 señala que, la evaluación externa aporta valores añadidos con mayor objetividad, credibilidad y conocimiento sobre la evaluación al tiempo que soporta menor presión política.

Fuentes de información

El levantamiento de información de la evaluación se focalizó en las siguientes fuentes:

Fuentes Primarias:

La fuente primaria corresponde a los docentes que trabajan en el establecimiento evaluado, siendo estos los que dan los insumos para determinar el grado de pertinencia sobre las acciones diseñadas en el año 2024 de la dimensión gestión pedagógica del PME

Fuentes Secundarias:

Equipo directivo del establecimiento

Fuentes Documentadas:

Estándares indicativos de desempeño otorgados por el MINEDUC.

Reporte de planificación anual PME 2024 o su actualización en caso de tener modificaciones.

Reporte de implementación anual PME 2024 actualizado al 1 de diciembre del 2024.

Estándares

El proceso que se llevó a cabo en esta evaluación consistió en:

1. Solicitud de documentación interna de la Institución en relación con el PME
2. Revisión de los Estándares Indicativos de desempeño y las orientaciones para la confección del PME entregado por el MINEDUC.
3. Elaboración del instrumento para aplicar a los docentes que trabajan en el establecimiento.
4. Validación del instrumento por medio de juicio de experto.
5. Aplicación del instrumento en modalidad presencial.
6. Tabulación de los resultados en Excel.
7. Cierre proceso de aplicación y análisis de la información recabada.

Evidencias

La presente evaluación se sustentará en diversas fuentes de evidencia que permitirán responder de manera sólida a los objetivos, preguntas y sub preguntas planteadas. En primer lugar, se considerarán datos cuantitativos obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados a los docentes, específicamente el instrumento “Cuestionario Dimensión Gestión Pedagógica”, diseñado para medir su grado de acuerdo o desacuerdo frente a afirmaciones relativas a la pertinencia de las acciones implementadas durante el año 2024. Este instrumento, estructurado en base a una escala tipo Likert, recogerá percepciones directas de los docentes sobre la alineación, relevancia e impacto de dichas acciones.

En segundo lugar, se recurrirá a evidencias documentadas proporcionadas por el establecimiento, tales como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), los informes de seguimiento internos, planificaciones institucionales y registros de implementación de las acciones. Estos documentos permitirán contextualizar las percepciones docentes y validar la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado.

Finalmente, se podrá incorporar información complementaria referida a datos académicos relevantes del establecimiento, como los resultados de evaluaciones internas o externas aplicadas durante el año, con el objetivo de explorar posibles vínculos entre la implementación de las acciones y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, siempre y cuando dicha información esté disponible y sea pertinente para el análisis.

Unidad Muestral

Para la presente evaluación se ha empleado un muestreo no probabilístico por conveniencia, pues se busca lograr un conocimiento profundo y detallado del objeto de evaluación, generalizable para otras situaciones en las que dicho fenómeno ocurre (Martínez -Salgado, 2012), por lo que los participantes fueron seleccionados teniendo como criterio a todos los docentes que asistan al consejo de profesores el día que se aplique el cuestionario. Teniendo en cuenta que el lugar donde se aplica la evaluación consta de aproximadamente 60 profesores, el día de la aplicación respondieron exactamente 45 personas.

Tal como señala Martínez-Salgado (2012): Cada unidad– o conjunto de unidades – es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación. De ahí que a este procedimiento se le conozca como muestreo selectivo, de juicio o intencional (p.614).

Este muestreo permite recolectar datos de manera rápida y eficiente, lo cual es esencial cuando el tiempo y los recursos disponibles para la recolección de datos son limitados. (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Al seleccionar a los docentes que asisten al consejo de profesores se asegura una muestra accesible y disponible en un momento específico, lo cual es crucial para garantizar la participación y recolección de datos (Creswell, 2014). Aunque el muestreo por conveniencia no asegura la representatividad estadística, en este caso específico, los participantes seleccionados son los actores clave en la implementación de las acciones del PME. Por lo tanto, sus percepciones y evaluaciones son directamente relevantes y valiosas para el propósito de este estudio. Este enfoque asegura que se capturen las opiniones de aquellos más involucrados y afectados por las acciones evaluadas (Marshall, 1996).

Instrumento

El instrumento utilizado en esta evaluación corresponde a un cuestionario estructurado de tipo cuantitativo, diseñado para recopilar datos numéricos sobre la percepción docente respecto de la pertinencia de las acciones implementadas en la dimensión de gestión pedagógica del PME. Este cuestionario se compone de preguntas cerradas organizadas en una escala tipo Likert de cinco puntos, que mide el nivel de acuerdo o desacuerdo frente a una serie de afirmaciones. Las escalas Likert son ampliamente utilizadas en investigación educativa, ya que permiten cuantificar actitudes, percepciones y opiniones de manera clara y sistemática (Likert, 1932), favoreciendo además la comprensión por parte de los encuestados y la obtención de datos de calidad (Boone & Boone, 2012). Como señala De Vaus (2013), los cuestionarios estructurados ofrecen un alto grado de estandarización, lo que facilita la comparación de respuestas entre distintos grupos o momentos y asegura mayor objetividad en el análisis.

El diseño del instrumento se organizó en tres secciones y se desarrolló durante las fases de entrada (*input*) y proceso del modelo de evaluación CIPP, integrando tanto la revisión documental del PME institucional como referentes empíricos y teóricos en evaluación educativa. La construcción de las dimensiones e ítems se basó en indicadores que permiten abordar las fortalezas, debilidades, percepciones docentes y elementos institucionales clave, lo cual permitió operacionalizar el concepto de pertinencia a partir de evidencia sistemática. Este trabajo culminó con la elaboración de un instrumento coherente con las preguntas evaluativas, capaz de generar información útil para orientar decisiones y fortalecer el proceso de mejora continua.

Características del instrumento

El instrumento utilizado en esta evaluación, denominado “Cuestionario Dimensión Gestión Pedagógica”, se estructuró en tres secciones principales, cada una orientada a recoger información específica sobre la percepción docente. Antes de las secciones, el cuestionario incluye una introducción general, la definición de la dimensión de gestión pedagógica y una descripción detallada de las ocho acciones implementadas en el marco del PME, con el objetivo de asegurar que todos los participantes comprendan el contexto de las afirmaciones.

La primera sección está compuesta por 24 ítems con escala tipo Likert, y la segunda sección incluye 10 ítems, también organizados en la misma escala. Ambas buscan evaluar el grado de acuerdo de los docentes respecto de distintos aspectos de la pertinencia de las acciones desarrolladas.

La tercera sección consta de dos preguntas cerradas, precedidas por una presentación de las subdimensiones que componen la gestión pedagógica: Gestión Curricular, Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, y Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes. Estas subdimensiones se acompañan de la descripción de sus Estándares Indicativos de Desempeño, con el propósito de contextualizar las respuestas y facilitar la comprensión del marco conceptual en el que se inscribe la evaluación.

Las tres secciones fueron construidas cuidadosamente para dar respuesta a las sub preguntas de evaluación, permitiendo así recoger evidencia específica sobre las

percepciones docentes en relación con fortalezas, debilidades, contextualización e impacto de las acciones implementadas.

Todo este diseño fue pensado para minimizar posibles ambigüedades o confusiones al momento de responder, asegurando que los encuestados contaran con la información necesaria para emitir juicios fundamentados sobre cada aspecto evaluado.

Dimensiones del instrumento

El instrumento fue diseñado en torno a tres dimensiones clave, definidas con el propósito de dar respuesta a la pregunta general y a las sub preguntas evaluativas de este estudio. Cada dimensión representa un aspecto específico que se busca explorar en relación con la percepción docente sobre las acciones de gestión pedagógica implementadas.

Fortalezas y debilidades: Esta dimensión permite identificar la percepción que tienen los docentes sobre los aspectos positivos y las áreas de mejora de cada una de las acciones evaluadas. Se centra en la efectividad y utilidad observada en la práctica educativa.

Relevancia: Busca analizar el grado de pertinencia y significado que atribuyen los docentes a las acciones implementadas, considerando el contexto particular del establecimiento, sus necesidades institucionales y características del estudiantado.

Priorización: Esta dimensión está orientada a establecer cuáles de las acciones evaluadas deben ser abordadas o reforzadas con mayor urgencia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, desde la mirada del profesorado.

Indicadores

A partir de las dimensiones señaladas, se definieron tres indicadores específicos que permiten operacionalizar cada una de ellas. Estos indicadores orientaron la construcción de los ítems del cuestionario y guían la recolección de evidencia cuantitativa para responder a los objetivos de la evaluación.

Indicador de fortalezas y debilidades: Grado de reconocimiento, por parte de los docentes, de los aspectos positivos y negativos asociados a las acciones de gestión pedagógica implementadas en el establecimiento.

Indicador de relevancia: Nivel de percepción docente sobre la pertinencia y adecuación de las acciones de gestión pedagógica en relación con las necesidades reales del contexto educativo del establecimiento.

Indicador de priorización: Nivel de acuerdo de los docentes en relación con aquellas acciones que, a su juicio, deberían ser priorizadas o fortalecidas por el establecimiento para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Validación

El juicio de expertos es un método utilizado para evaluar la validez de contenido de un instrumento, asegurando que todas las dimensiones relevantes del constructo que se desea medir estén adecuadamente representadas en el cuestionario (Lynn, 1986). En el contexto de esta evaluación, se aplicó este procedimiento con la participación de tres especialistas en el ámbito educativo, con experiencia en gestión pedagógica, evaluación institucional y diseño de instrumentos. Los expertos realizaron una revisión detallada del cuestionario “Dimensión Gestión Pedagógica”, valorando la coherencia, claridad, pertinencia y redacción de cada ítem en relación con las dimensiones e indicadores definidos. A partir de sus observaciones, se realizaron ajustes en la redacción de ciertas afirmaciones para reducir ambigüedades, así como la reorganización de algunos ítems para mejorar la coherencia interna del instrumento. La incorporación de estas recomendaciones no solo aportó rigor técnico al instrumento, sino que también consolidó su validez de contenido, asegurando su pertinencia en relación con el contexto educativo evaluado y su potencial para orientar decisiones pedagógicas informadas (Haynes, Richard, & Kubany, 1995; Polit & Beck, 2006).

El equipo de expertos está formado por 3 personas que se describen a continuación:

Tabla 4*Descripción de los expertos*

Nombre	Cargo(s) actual(es)	Títulos y grados
Juez 1	Coordinadora CRA Docente de Lenguaje	Profesora de Castellano Magíster en desarrollo curricular y proyectos educativos.
Juez 2	Encargado de Convivencia escolar Gestor PME	Profesor Educación General Básica Magíster en gestión y dirección escolar.
Juez 3	Director Escolar Docente de Historia	Profesor de Historia Magíster en Evaluación.

Nota: La carta y la pauta de validación se presentan en el anexo 2.

Administración

Para la aplicación del instrumento diseñado “Cuestionario Dimensión Gestión Pedagógica”, se opta por una administración presencial en papel, para garantizar el acceso de todos los participantes, independientemente de su familiaridad con herramientas digitales, además de dará un tiempo específico para la entrega de los cuestionarios completados, asegurando que todos los participantes tengan suficiente tiempo para responder. De igual modo se proporcionará asistencia técnica para resolver cualquier duda que los participantes puedan tener al completar los cuestionarios, asegurando así la precisión y completitud de las respuestas. A nivel operativo, el cuestionario de aplicará el jueves 2 de enero, en un consejo de profesores, en esta instancia están reunidos todos los profesores del establecimiento. Esto nos permite tener una muestra mucho más abultada y controlada.

Recolección de la información

El proceso de recolección de información de la evaluación se orienta de acuerdo con las tres etapas seleccionadas del modelo evaluativo CIPP.

El primer procedimiento de recolección se relaciona con la evaluación de entrada, fase en la cual se realiza una revisión exhaustiva de la documentación asociada al objeto de estudio, cuyo análisis de información permitió tener claridad de las acciones diseñadas en el año 2024 y así poder diseñar el “Cuestionario Dimensión Gestión Pedagógica”. En cuanto su formato, consta de un documento que contiene las acciones diseñadas de la dimensión gestión pedagógica, su descripción, responsables y verificadores

El segundo procedimiento de recolección se relaciona con la evaluación de proceso del modelo evaluativo CIPP; en el cual se diseña el “Cuestionario Dimensión Gestión Pedagógica” compuesto por preguntas cerradas y una escala tipo Likert, siendo sometido a un proceso de validación de contenido por medio de juicio de experto. Luego de esto se aplica el cuestionario el día 2 de enero de 2025, para posteriormente tabular los datos y construir los gráficos en el software Microsoft Excel.

El tercer procedimiento se relaciona con la evaluación de producto del modelo evaluativo CIPP, en el cual se sistematizan los resultados del cuestionario y se realizan los análisis en base a los criterios definidos, los cuales permitirán responder a los objetivos y a la pregunta de evaluación en las conclusiones.

Finalmente, se comunican los resultados al establecimiento educacional, junto con las orientaciones y sugerencias emanadas de esta evaluación, para apoyar la toma de decisiones de los siguientes procesos de diseño del PME. Esto se describe en las sugerencias al final de las conclusiones

Técnicas para el análisis de la información

Para el análisis de los datos se empleó solamente Microsoft Excel. En primer lugar, todas las respuestas del cuestionario fueron codificadas manualmente con valores numéricos (1 a 5) en una hoja de cálculo, garantizando la integridad de los registros

mediante la función de validación de datos. A continuación, se calcularon las frecuencias absolutas y sus correspondientes porcentajes para cada categoría de respuesta (“totalmente de acuerdo/ de acuerdo”, “neutral” y “desacuerdo/ totalmente en desacuerdo”) en cada una de las ocho acciones evaluadas, utilizando las fórmulas contar y simples divisiones. Con estos resultados se elaboraron gráficos de columnas agrupadas que permiten visualizar de un vistazo cuáles son las acciones con mayor respaldo de los docentes y dónde se concentra la mayor incertidumbre o desacuerdo.

Para facilitar la comparación entre dimensiones evaluativas, se agruparon los ítems por cada una de las tres categorías analíticas (Fortalezas y Debilidades, Relevancia, Priorización) y se calculó el porcentaje promedio de respuestas favorables en cada una. Estas comparaciones se representaron en gráficos de barras horizontales, destacando los puntos fuertes y las áreas de mejora. Todo el proceso de edición de gráficos, ajuste de ejes y etiquetado se realizó en Excel, lo que permitió obtener resultados reproducibles y transparentes, listos para ser interpretados y discutidos en base a la percepción agregada del profesorado.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el presente apartado, se presentan los resultados obtenidos de la Evaluación del PME, referente al grado de pertinencia de las acciones diseñadas en la dimensión de gestión pedagógica, desde la percepción de los docentes de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Quillota. La información requerida para esta evaluación fue levantada de acuerdo con el modelo evaluativo CIPP, desarrollando las etapas de Entrada, Proceso y Producto. Cabe destacar que, de acuerdo con los objetivos específicos y preguntas evaluativas definidas, la recolección de la información se sustentó en tres dimensiones: Fortalezas y Debilidades, Relevancia y Priorización de las acciones de la dimensión gestión pedagógica. Se utilizó solamente el software Microsoft Excel, ya sea para la tabulación de datos y la construcción de gráficos, dado que es un estudio carácter cuantitativo y de enfoque netamente descriptivo. Por último, cabe señalar que tanto los títulos de las acciones como las descripciones son recopiladas de las fuentes documentadas del PME del establecimiento.

Caracterización de la Muestra

La muestra total de esta evaluación estuvo compuesta por 45 docentes del establecimiento, lo que representa aproximadamente el 75% del total del cuerpo docente. La mayoría de los participantes se desempeña directamente en funciones de aula, aunque también se incluyeron docentes que forman parte de otros estamentos institucionales, como el equipo directivo, el área de gestión pedagógica y el equipo psicoeducativo. Esta composición permite contar con una visión amplia y representativa de la percepción docente sobre las acciones implementadas en la dimensión de gestión pedagógica del PME.

Dimensión 1: Fortalezas y Debilidades

Acción 1: Visita y acompañamiento profesional

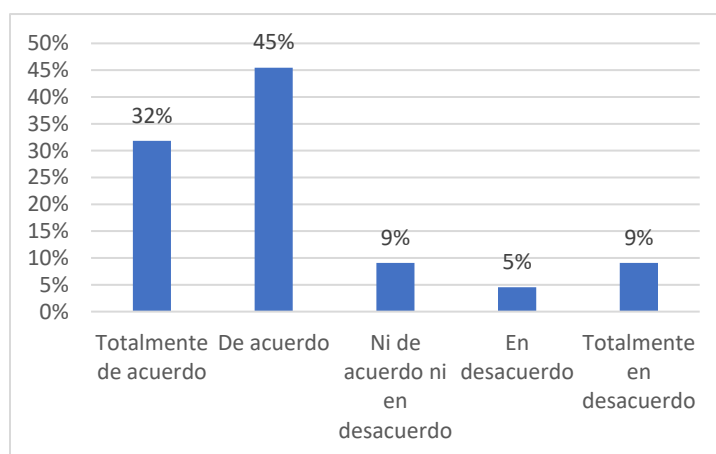
Esta acción consiste en que las coordinaciones y/o jefes de departamento realizan acompañamientos profesionales a los docentes, en función de los niveles de desempeño obtenidos en la ficha DAH (Diversificación, Actitudes y Habilidades). Dichos acompañamientos se enfocan en las asignaturas de lenguaje, matemática, ciencias e historia, y se aplican en los niveles de 4° y 6° básico, y 2° medio. Su propósito es

fortalecer la implementación de prácticas docentes que fomenten el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes, diversificando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a esto, es que en esta acción los informantes son sólo los docentes que cumplen con las características antes mencionadas, siendo estos un total de 22.

Figura 2

Acción 1: Visita y acompañamiento profesional



El análisis del gráfico correspondiente a la acción "Visita y acompañamiento profesional" evidencia una percepción mayoritariamente favorable por parte del cuerpo docente. El 77% de los encuestados declaró estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta iniciativa, lo que sugiere que el acompañamiento profesional es percibido como un recurso valioso que contribuye significativamente a su desarrollo profesional y al desempeño en el aula. Esta alta valoración indica que los docentes consideran este proceso como un apoyo efectivo para su labor pedagógica, ya sea a través del monitoreo, la retroalimentación o la orientación recibida durante las visitas de aula.

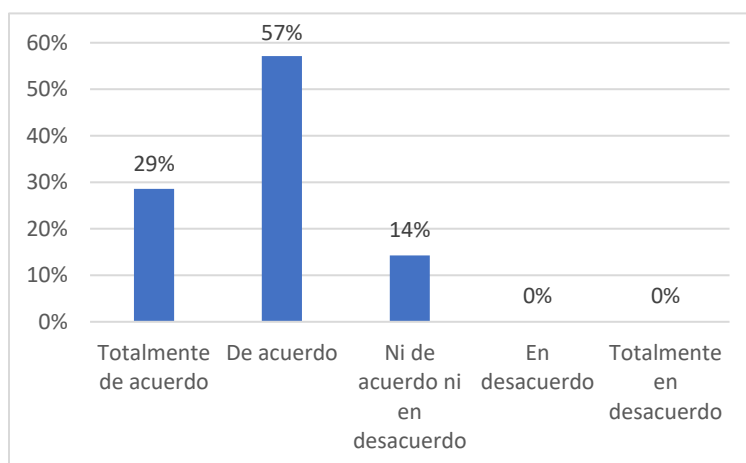
En contraste, solo un 14% de los encuestados expresó una opinión desfavorable, lo que representa una proporción baja en comparación con la apreciación positiva general. La escasa presencia de respuestas negativas refuerza la idea de que las visitas y el acompañamiento profesional son estrategias bien recibidas y valoradas dentro del establecimiento.

Acción 2: Evaluación con memoria

Esta acción se centra en el diseño de evaluaciones por parte de los docentes de lenguaje y matemáticas en 2° medio, incorporando habilidades y conocimientos a través de un procedimiento espiral. Esto permite que los estudiantes movilicen saberes, resignifiquen aprendizajes y establezcan conexiones con distintas asignaturas, fomentando un enfoque interdisciplinario en la evaluación. Esta acción es bastante específica por lo que sólo cuenta con 14 informantes.

Figura 3

Acción 2: Evaluación con memoria



El análisis de la percepción docente sobre la acción "Evaluación con memoria" refleja una valoración ampliamente positiva. Un 86% de los docentes se manifiesta de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta acción, lo que evidencia una fuerte aceptación y reconocimiento de su pertinencia dentro del contexto educativo. Este nivel de aprobación sugiere que la evaluación con memoria ha sido una estrategia efectiva y valorada por el cuerpo docente, posiblemente debido a su impacto en el aprendizaje y en la práctica pedagógica.

Además, un 14% de los encuestados se mantiene en una posición neutral, lo que indica que, aunque existe un pequeño grupo que no expresa una postura definida, no hay indicios de una percepción negativa. De hecho, no se registraron respuestas en desacuerdo, lo que refuerza la idea de que la implementación de esta acción no genera

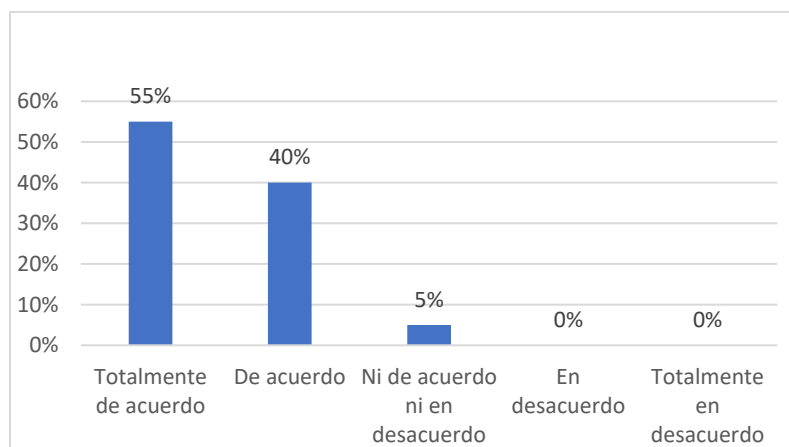
resistencias dentro del equipo docente. En conclusión, los resultados destacan que la evaluación con memoria es considerada una acción pertinente y bien recibida, lo que respalda su continuidad dentro de la planificación institucional.

Acción 3: Estrategias de transición educativa (prekínder a 2do básico)

Esta acción busca fortalecer la transición educativa entre los niveles de educación parvularia y los primeros años de enseñanza básica. Para ello, las educadoras de párvulos, docentes de 1° y 2° básico, asistentes de aula y psicopedagoga implementan actividades que aseguren continuidad, progresión y diferenciación en el aprendizaje. Además, se abordan tanto los aspectos curriculares como socioemocionales, facilitando la adaptación de los estudiantes en este proceso clave de su formación. Aquí los informantes corresponden a 20 docentes.

Figura 4

Acción 3: Estrategias de transición educativa (prekínder a 2do básico)



La acción "Estrategias de transición educativa (prekínder a 2° básico)" cuenta con un respaldo prácticamente unánime por parte del cuerpo docente. Un 95% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con su implementación, lo que refleja un alto grado de aceptación y valoración. Este resultado indica que las estrategias de transición han sido percibidas como efectivas y alineadas con las necesidades del estudiantado en las primeras etapas de su formación.

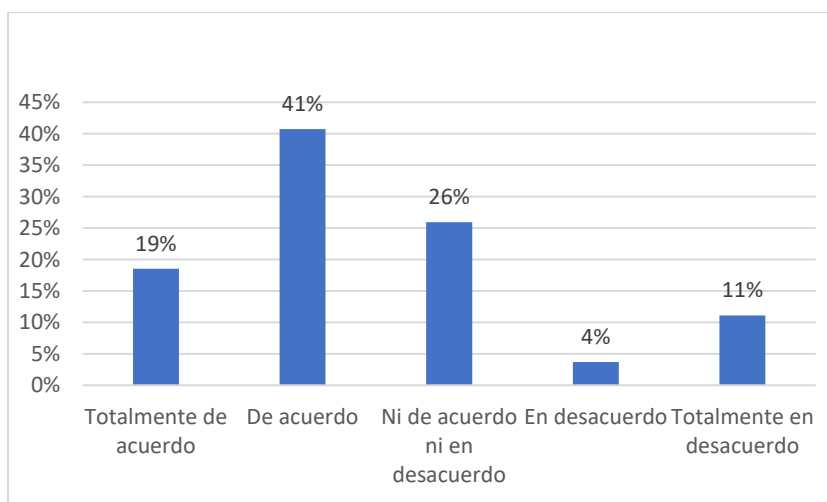
Por otro lado, solo un docente se mantiene en una posición neutral, sin posturas en desacuerdo. La ausencia total de respuestas negativas demuestra que no existen resistencias o cuestionamientos significativos frente a esta acción. En consecuencia, los datos sugieren que la transición educativa desde prekínder hasta 2° básico es considerada una estrategia fundamental y bien ejecutada, lo que valida su continuidad y posible fortalecimiento en el futuro.

Acción 4: Estrategias de transición educativa Básica-Media

Esta acción está enfocada en fortalecer la transición entre 6° básico y 7° básico, asegurando una trayectoria educativa continua y estructurada. Para ello, los docentes de estos niveles, junto con el equipo de convivencia escolar y psicopedagogía, diseñan y ejecutan un plan de transición que busca garantizar progresión y diferenciación en el aprendizaje, tanto en el ámbito curricular como en el socioemocional. Aquí participan 27 informantes

Figura 5

Acción 4: Estrategias de transición educativa Básica-Media



El análisis del gráfico correspondiente a la acción "Estrategias de transición educativa Básica-Media" muestra una percepción mayoritariamente positiva entre los docentes encuestados. Un 60% manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la implementación de esta iniciativa, lo que indica que una mayoría significativa

reconoce su pertinencia y utilidad para favorecer la transición efectiva de los estudiantes desde educación básica hacia enseñanza media.

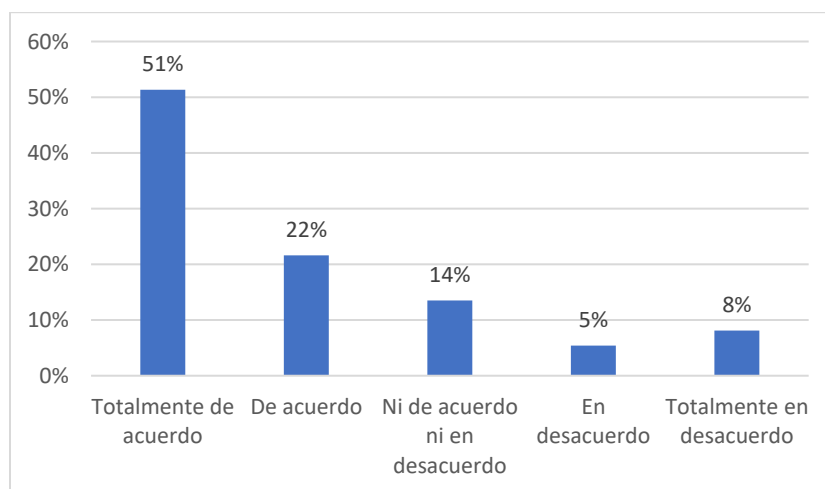
No obstante, destaca también un importante porcentaje de respuestas neutrales (26%), lo que sugiere cierta indecisión o desconocimiento en relación con la acción. Asimismo, un 15% expresa desacuerdo, lo que, aunque es una proporción menor, resulta significativo en comparación con otras acciones evaluadas. Esta presencia de opiniones críticas implica la necesidad de revisar algunos aspectos de su implementación o comunicación, con el fin de lograr un mayor consenso y asegurar que esta estrategia responda plenamente a las necesidades del contexto escolar.

Acción 5: Apoyo psicopedagógico focalizado

Esta acción busca brindar apoyo psicopedagógico especializado a estudiantes que requieren fortalecer sus habilidades en lectoescritura y en el desarrollo de actitudes favorables hacia el aprendizaje y la autoestima académica. Para ello, las psicopedagogas y educadoras diferenciales trabajan con grupos específicos de alumnos, implementando estrategias focalizadas para potenciar su desempeño educativo. En esta acción sólo se excluyen los docentes de talleristas, por lo que son 37 informantes.

Figura 6

Acción 5: Apoyo psicopedagógico focalizado



El análisis del gráfico correspondiente a la acción "Apoyo psicopedagógico focalizado" evidencia una valoración ampliamente positiva por parte del cuerpo docente. Un 73% de los encuestados se manifestó de acuerdo o totalmente de acuerdo con su implementación, lo que indica que esta estrategia es percibida como una herramienta efectiva para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes que requieren refuerzo en sus procesos educativos. Esta alta aprobación sugiere que el apoyo psicopedagógico es considerado un recurso valioso dentro del establecimiento, tanto en su planificación como en su ejecución.

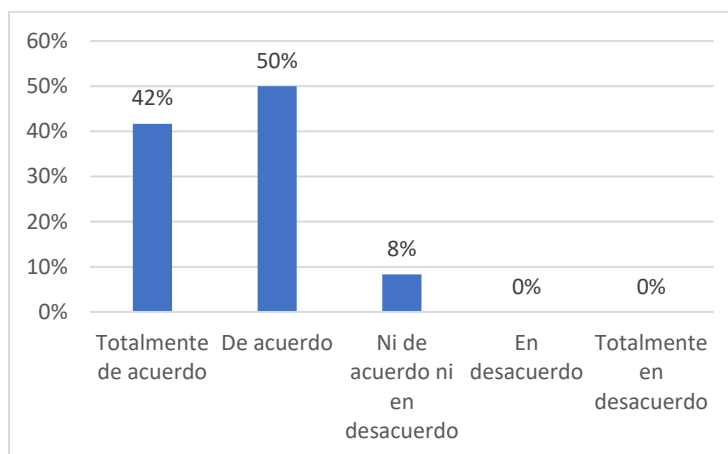
Por otro lado, un 14% de los encuestados optó por una postura neutral, lo que podría interpretarse como una falta de información, experiencia directa o claridad respecto de la implementación de la acción. Además, un 13% expresó desacuerdo, lo que representa una proporción menor en comparación con la valoración positiva predominante. La escasa presencia de respuestas desfavorables, sumada al elevado nivel de acuerdo, reafirma que esta acción es ampliamente aceptada y bien recibida por el cuerpo docente.

Acción 6: Matemáticas con sello Mercedario

Esta acción se basa en la implementación de un documento guía que contiene los lineamientos didácticos acordados por el equipo técnico-pedagógico y los docentes del departamento de matemática, con el objetivo de unificar estrategias en los niveles de 7° básico a 4° medio. Los docentes de matemáticas del establecimiento son 9 pero se agregan las coordinadoras y la dirección académica, por ende, los informantes ascienden a 12.

Figura 7

Acción 6: Matemáticas con sello Mercedario



El análisis del gráfico correspondiente a la acción "Matemáticas con sello Mercedario" evidencia una percepción altamente positiva por parte de los docentes de matemáticas. Un 92% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta acción, lo que indica que esta estrategia es ampliamente valorada dentro del departamento. La alta aprobación sugiere que los lineamientos didácticos establecidos en esta iniciativa han sido bien recibidos y reconocidos como un aporte significativo para la enseñanza de la matemática.

Por otro lado, solo un 8% se posiciona de manera neutral, mientras que no se registran respuestas en desacuerdo. Esto refuerza la idea de que esta acción cuenta con una aceptación prácticamente unánime dentro del departamento de matemáticas, consolidándose como una estrategia relevante y bien implementada en el contexto escolar.

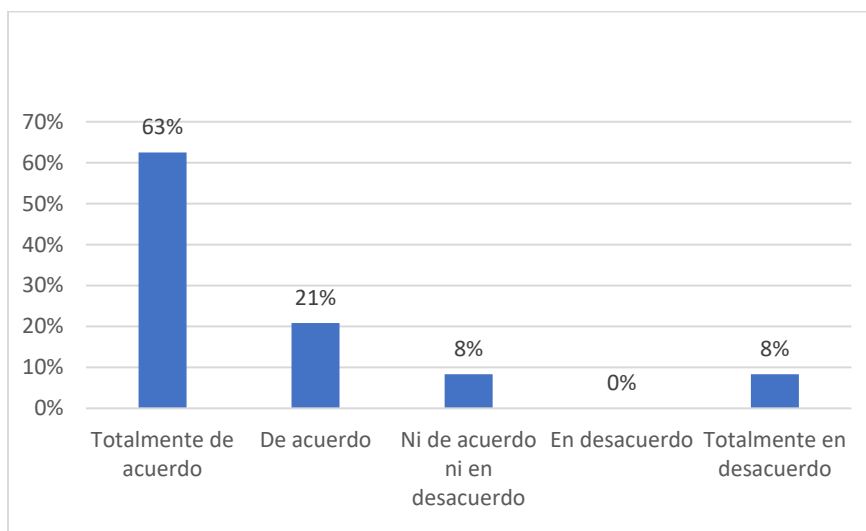
Acción 7: Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora

Esta acción corresponde a la institucionalización de la codocencia de psicopedagogas y/o educadoras diferenciales en la asignatura de Lenguaje Verbal en los niveles de Prekínder y Kínder, así como en el Taller de Lenguaje desde 1° básico hasta 2° medio. Su objetivo principal es favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión

lectora, junto con el fortalecimiento del eje de expresión oral y escrita. Para esta acción, se contó con la participación de 24 docentes informantes.

Figura 8

Acción 7: Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora



El análisis del gráfico correspondiente a la acción "Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora" evidencia una valoración altamente positiva por parte del cuerpo docente. Un 84% de los encuestados declaró estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con su implementación, lo que refleja una percepción favorable respecto de su impacto en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. Esta alta aprobación sugiere que la estrategia es reconocida como una herramienta efectiva para fortalecer las habilidades lingüísticas dentro del aula.

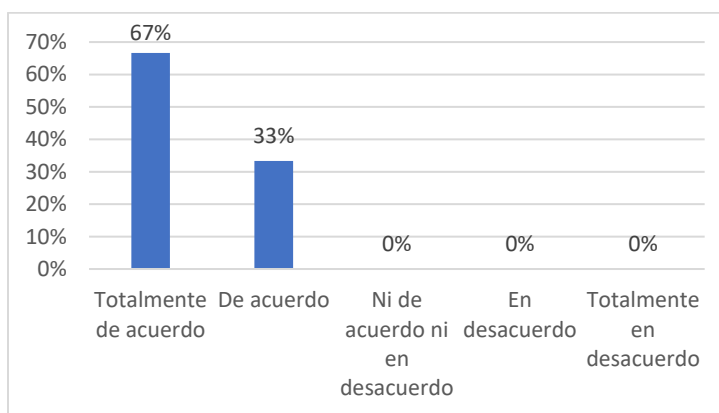
En contraste, un 8% de los docentes adoptó una postura neutral, mientras que otro 8% expresó desacuerdo, cifras que representan una proporción baja frente a la valoración positiva predominante. La escasa presencia de respuestas desfavorables, junto con el alto nivel de acuerdo, refuerza la idea de que esta acción es ampliamente aceptada y valorada dentro del establecimiento, consolidándose como una estrategia clave para el fortalecimiento de los aprendizajes en el área del lenguaje.

Acción 8: Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario

El jefe de departamento junto al encargado del monitoreo del PME evalúan las fortalezas y debilidades en la aplicación de los lineamientos didácticos acordados por el departamento, con el propósito de analizar la efectividad de esta acción. Al igual que en la acción 6, los informantes son sólo de matemáticas, esta vez, sólo docentes de aula, por lo que se reducen a 9.

Figura 9

Acción 8: Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario.



El análisis del gráfico correspondiente a la acción "Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario" evidencia una aceptación unánime por parte de los informantes, ya que el 100% de los encuestados manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con su implementación. Este resultado indica que dicha evaluación es percibida como una instancia pertinente, valiosa y necesaria dentro del departamento de matemáticas, ya que permite analizar la efectividad del manual y realizar los ajustes necesarios para su correcta aplicación en el aula. La ausencia total de respuestas neutrales o desfavorables refuerza la percepción de que esta acción constituye un componente esencial de la gestión pedagógica, con alta legitimidad entre los docentes involucrados.

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de las 8 acciones enmarcadas dentro de la dimensión de gestión pedagógica del PME, se evidencia una

percepción mayoritariamente positiva respecto a las acciones evaluadas. Este alto nivel de aprobación refleja que la mayoría del profesorado considera que las estrategias evaluadas han sido pertinentes y efectivas en su aplicación, lo que sugiere que el enfoque adoptado en estas estrategias es valorado y bien integrado dentro de la comunidad docente.

En contraste, un porcentaje menor de docentes no tiene una postura definida sobre la efectividad de estas acciones. Este grupo neutral, aunque relativamente bajo, podría estar compuesto por docentes que no han tenido una experiencia directa con las estrategias evaluadas o que no cuentan con suficiente información sobre su impacto. Otra posible causa puede deberse a cierto desalineamiento con la institución, reflejado en un bajo nivel de compromiso, lo que puede llevar a no involucrarse plenamente en las iniciativas del PME, limitando así la percepción de su valor. Asimismo, el cansancio acumulado al cierre del año escolar puede afectar la motivación y el rigor en la aplicación de nuevas estrategias, dando lugar a respuestas menos entusiastas.

Por otro lado, la baja presencia de respuestas negativas reafirma que las acciones evaluadas no generan un rechazo significativo entre los docentes y que, en general, las estrategias implementadas son bien recibidas dentro del establecimiento.

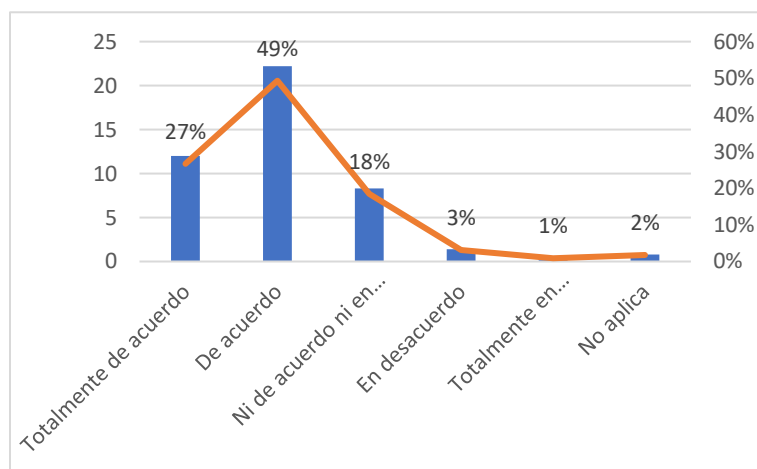
Aunque la aceptación de las acciones evaluadas es amplia, resulta fundamental implementar iniciativas concretas para involucrar a los docentes cuya posición se mantuvo neutral o que podrían desconocer plenamente algunas estrategias. Por ejemplo, se podría organizar un ciclo de talleres de socialización y capacitación —a cargo del equipo técnico-pedagógico— en los que se expliquen los objetivos, beneficios y evidencias de impacto de cada acción, especialmente de aquellas con menor visibilidad. Asimismo, el establecimiento podría elaborar guías breves y visuales sobre cada intervención, distribuirlas periódicamente mediante boletines digitales y reforzarlas con espacios de discusión en los consejos de profesores. Estas acciones de comunicación y acompañamiento sistemático no solo profundizarían la comprensión de las estrategias, sino que también favorecerían la apropiación colectiva y garantizarían un despliegue más sólido y equitativo de las iniciativas en todos los niveles educativos.

Dimensión 2: Relevancia de las acciones

En esta dimensión, se hicieron 10 preguntas a nivel general, las cuales recogen la relevancia de las acciones en su conjunto, es decir, observando la dimensión de Gestión Pedagógica como un todo, como un conjunto de acciones y no una a una. Luego se hace una pregunta donde los docentes deben marcar cuál o cuáles eran las acciones más relevantes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes

Figura 10

Percepción de los docentes sobre las acciones del PME, a la luz del contexto educativo

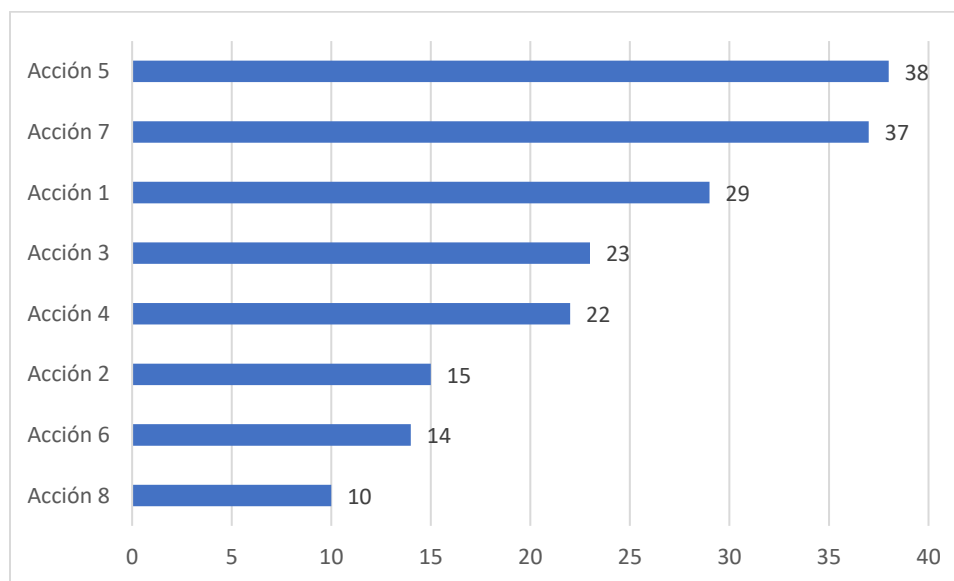


El gráfico evidencia una percepción mayoritariamente positiva respecto de las acciones evaluadas, con un 76% de los docentes manifestando algún grado de acuerdo con su pertinencia. Este resultado indica una alta valoración de las estrategias implementadas en la dimensión de gestión pedagógica. En contraste, un 18% adoptó una postura neutral y un 4% expresó algún grado de desacuerdo, lo que sugiere que existe un grupo reducido de docentes que podría requerir mayor información o acompañamiento para comprender el impacto de estas acciones en su práctica educativa.

Luego, se pidió a todos los docentes, independiente de su apreciación, que marcaran cuál o cuáles eran las acciones más relevantes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, explicitando que podía marcar de 1 hasta las 8 opciones.

Figura 11

Nivel de relevancia de las acciones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes



A partir de lo que se observa en la Figura 11, se identifica que las acciones "Apoyo psicopedagógico focalizado" y "Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora" fueron percibidas como las más relevantes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, al registrar un alto número de menciones por parte del profesorado. Este resultado sugiere que dichas estrategias logran conectar de manera efectiva con las necesidades reales del aula, generando un impacto significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En contraste, la acción "Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario" obtuvo la menor cantidad de menciones, lo que podría evidenciar que su implementación aún no es lo suficientemente visible para el cuerpo docente, sino más bien, sólo es visible para los integrantes del departamento de matemáticas.

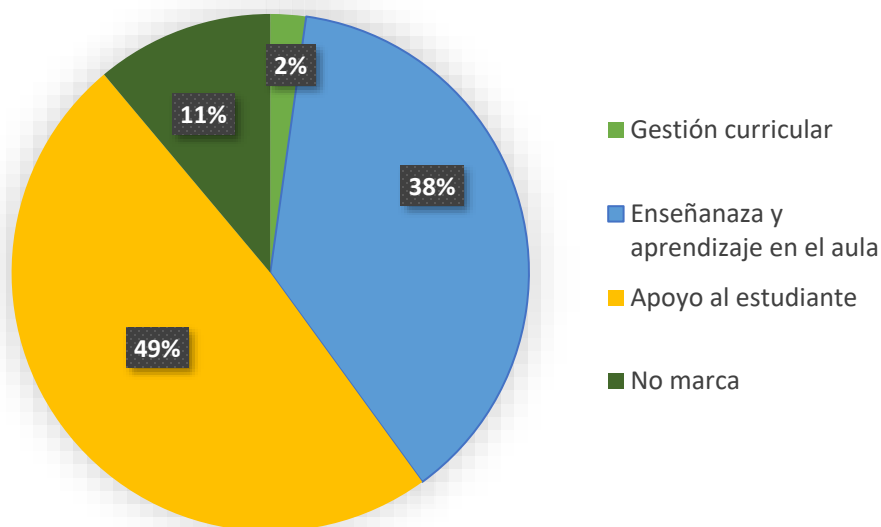
Desde la perspectiva de la Dimensión de Relevancia, la mayoría de los docentes se manifestaron de acuerdo o totalmente de acuerdo con la pertinencia de las acciones evaluadas, lo que refleja una percepción positiva en términos generales. Sin embargo, se observa un porcentaje menor que se mantiene neutral o en desacuerdo, lo que sugiere que algunas estrategias pueden requerir ajustes o una mayor clarificación de sus beneficios.

Dimensión 3: Priorización

La siguiente figura refleja la priorización que los docentes otorgan a las distintas subdimensiones dentro de la dimensión de gestión pedagógica del PME

Figura 12

Priorización de acciones

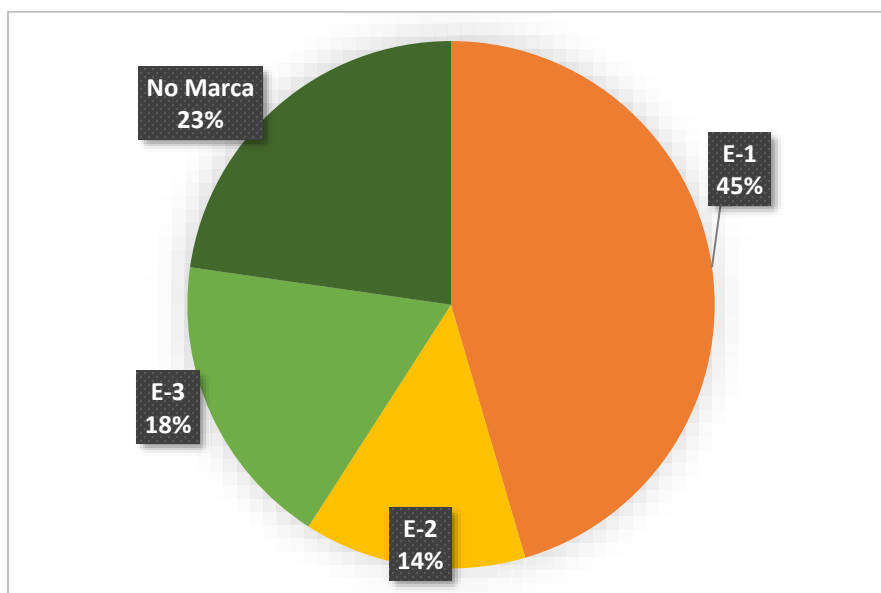


El análisis muestra que la subdimensión "Apoyo al estudiante" fue la más priorizada por los docentes, con un 49% de las menciones, seguida por "Enseñanza y aprendizaje en el aula", con un 38%. Estos resultados evidencian que los docentes otorgan mayor relevancia a las estrategias que fortalecen el acompañamiento directo a los estudiantes, así como a aquellas que impactan directamente en las prácticas pedagógicas dentro del aula. En contraste, la subdimensión "Gestión curricular" obtuvo solo un 11% de las preferencias, lo que sugiere que esta área es percibida como suficientemente consolidada o de menor urgencia en relación con las otras.

La siguiente figura desglosa la priorización de los estándares dentro de la subdimensión "Apoyo al estudiante", considerando solo las respuestas de los 22 docentes que eligieron esta opción en la etapa anterior.

Figura 13

Priorización de los Estándares de la dimensión Apoyo al estudiante



Se observa que el estándar E-1 es el más relevante para los encuestados, con un 45%, lo que indica que consideran esta área como la más crítica para fortalecer el apoyo a los estudiantes.

Por otro lado, E-3 alcanza un 18%, seguido de E-2 con un 14%, lo que sugiere que, si bien estos estándares también son importantes, tienen menor urgencia en comparación con E-1. Finalmente, un 23% de los encuestados no marcó ninguna opción, lo que podría deberse a falta de claridad en los estándares, falta de conocimiento sobre su aplicación o, en algunos casos, una percepción de que todos son igualmente prioritarios. Es relevante destacar que los estándares E-4 y E-5 no recibieron votos, lo que indica que los docentes no los consideran prioritarios en comparación con los demás. Esto podría interpretarse como una percepción de menor impacto o necesidad en relación con el apoyo a los estudiantes dentro del contexto evaluado.

Si desea recordar estos estándares puede dirigirse a la Tabla 3, *Estándares apoyo al desarrollo de los estudiantes 2021*.

A partir del análisis de las Figuras 12 y 13, se evidenció que la subdimensión Apoyo al estudiante fue priorizada por la mayoría de los docentes (49%), seguida de

Enseñanza y aprendizaje en el aula (38%), mientras que Gestión curricular obtuvo un menor porcentaje (11%). Esto sugiere que, desde la percepción docente, las necesidades y desafíos actuales en el establecimiento se centran en fortalecer las estrategias de acompañamiento y apoyo a los estudiantes, más que en la gestión de los aspectos curriculares.

Dentro de esta subdimensión, el estándar más relevante fue E-1, con un 45% de los votos, seguido por E-3 (18%) y E-2 (14%). Este patrón sugiere que los docentes perciben que el apoyo al estudiante debe centrarse en aspectos específicos relacionados con identificar tempranamente a los estudiantes que presentan vacíos de aprendizaje o necesidades educativas especiales.

CONCLUSIONES

Esta evaluación se centró en evaluar el grado de pertinencia que establecen los docentes sobre las acciones diseñadas en el año 2024 en la dimensión de gestión pedagógica del PME, implementado en un colegio particular subvencionado de la comuna de Quillota. Para ello, se establecieron tres objetivos específicos orientados a identificar las fortalezas y debilidades de las acciones evaluadas, describir las percepciones docentes a la luz del contexto institucional, y determinar cuáles de estas acciones deben ser abordadas con mayor prioridad según las políticas educativas vigentes y los estándares indicativos de desempeño. Los resultados obtenidos proporcionaron una base sólida para reflexionar sobre el impacto real de estas estrategias en el mejoramiento de los aprendizajes, y permiten proyectar líneas de acción que fortalezcan la gestión pedagógica del establecimiento, asegurando una educación pertinente, inclusiva y de calidad, acorde a los desafíos del siglo XXI.

Recordemos que el Objetivo General de nuestra evaluación es evaluar el grado de pertinencia que establecen los docentes, sobre las acciones diseñadas en el año 2024 de la dimensión gestión pedagógica del PME en un colegio particular subvencionada de Quillota, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. A partir de este se desglosan los objetivos específicos que se responden a continuación.

OE 1: Identificar las fortalezas y debilidades que presentan las acciones de la dimensión gestión pedagógica, desde la mirada de los docentes.

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de las 8 acciones enmarcadas dentro de la dimensión de gestión pedagógica del PME, los resultados reflejan una aceptación mayoritaria de las estrategias evaluadas, con un 83.4% de respuestas favorables entre las categorías "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo". Esto sugiere que la mayoría de los docentes considera que estas acciones son pertinentes y generan un impacto positivo en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje dentro del establecimiento.

Entre las principales fortalezas identificadas, destacan aquellas acciones con los niveles más altos de aprobación, como "Estrategias de transición educativa (prekínder a 2° básico)", "Matemáticas con sello Mercedario" y "Evaluación de la aplicación del

manual Matemáticas con sello Mercedario", que presentan un respaldo prácticamente unánime. Esto indica que estas iniciativas han sido bien recibidas por el profesorado, ya sea por su diseño, implementación o impacto en la enseñanza. Asimismo, la acción "Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora" también se posiciona como una estrategia altamente valorada, lo que sugiere que los docentes reconocen su efectividad en el desarrollo de competencias clave para los estudiantes.

Por otro lado, se identifican algunas debilidades o áreas de mejora en ciertas acciones, donde la presencia de respuestas neutrales y desfavorables es más significativa. La acción "Estrategias de transición educativa Básica-Media" presenta un menor nivel de aprobación en comparación con otras iniciativas, reflejado en un 26% de respuestas neutrales y un 15% de desacuerdo. Esto sugiere que esta estrategia podría requerir ajustes en su implementación o una mayor clarificación de sus objetivos y beneficios para que sea mejor comprendida y aceptada por el cuerpo docente.

A nivel general, la baja presencia de respuestas en desacuerdo (con un promedio de solo 6.3% entre "En desacuerdo" y "Totalmente en desacuerdo") reafirma que las estrategias evaluadas no generan un rechazo significativo. No obstante, el 10.5% de respuestas neutrales indica que un segmento del profesorado aún no tiene una postura definida sobre ciertas acciones, lo que podría deberse a una falta de información sobre su implementación o a una participación limitada en ellas. Mientras la mayoría de las acciones evaluadas son consideradas pertinentes y bien ejecutadas por los docentes, aquellas estrategias como la transición de Básica a Media requieren fortalecer su implementación y comunicación para aumentar su nivel de aceptación y efectividad dentro del establecimiento.

OE 2: Describir las percepciones que tienen los docentes sobre cada acción de la dimensión gestión pedagógica del PME, a la luz del contexto educativo.

A partir del análisis de las Figuras 10 y 11, se identificaron tendencias claras en la percepción docente sobre las acciones implementadas en la dimensión de gestión pedagógica del PME. Las estrategias "Apoyo psicopedagógico focalizado" y "Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora" fueron las más valoradas, con un alto nivel de selección por parte de los docentes. Esto sugiere que estas acciones

responden mejor a las necesidades del aula y generan un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, la acción "Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario" obtuvo la menor cantidad de menciones, lo que podría indicar una menor visibilidad de su implementación o una percepción de menor relevancia en comparación con otras estrategias. Este resultado es coherente con el número acotado de docentes informantes observado en análisis previo, lo que refuerza la idea de que muchos docentes no han participado directamente en su aplicación o no perciben un impacto significativo en su labor.

Desde la perspectiva de la dimensión de relevancia, la mayoría de los docentes se manifestaron "De acuerdo" o "Totalmente de acuerdo" con la pertinencia de las acciones evaluadas, reflejando una percepción general positiva. Sin embargo, se identificó un grupo menor de docentes que se mantuvo neutral o en desacuerdo, lo que sugiere que ciertas estrategias podrían requerir ajustes, mayor difusión o una mejor clarificación de sus beneficios. Todo esto indica que, si bien hay consenso sobre la importancia de algunas acciones, otras necesitan mayor integración en la práctica docente o estrategias de comunicación más efectivas para aumentar su reconocimiento y valoración dentro del contexto educativo.

OE 3: Analizar las acciones de la dimensión gestión pedagógica que deben ser abordadas por el establecimiento para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo con las políticas educativas y los estándares indicativos de desempeño.

Los resultados del análisis reflejan que, según la percepción docente, el establecimiento debe enfocar sus esfuerzos en fortalecer las estrategias de Apoyo al estudiante, ya que esta subdimensión fue priorizada por la mayoría de los encuestados (49%). Le sigue Enseñanza y aprendizaje en el aula con un 38%, mientras que Gestión curricular obtuvo un menor reconocimiento (11%). Esta distribución sugiere que las preocupaciones del profesorado están más orientadas hacia el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes que hacia la administración del currículo.

Dentro de la subdimensión de Apoyo al estudiante, el estándar más relevante identificado fue E-1, con un 45% de las respuestas, lo que indica que los docentes consideran fundamental establecer mecanismos eficaces para detectar de manera temprana a los estudiantes con vacíos de aprendizaje o necesidades educativas especiales. En menor medida, los estándares E-3 (18%) y E-2 (14%) también fueron mencionados, lo que indica potenciar a los estudiantes con intereses diversos y los que presentan necesidades conductuales.

Desde la perspectiva de las políticas educativas y los estándares indicativos de desempeño, estos hallazgos sugieren que el establecimiento debe reforzar las acciones orientadas a la detección y atención de dificultades de aprendizaje, asegurando que existan mecanismos efectivos para responder a las diversas necesidades del estudiantado. Esto implica fortalecer instancias de acompañamiento pedagógico, optimizar recursos de apoyo psicopedagógico y potenciar estrategias de enseñanza que favorezcan la inclusión, la equidad en el aula, la mejora de los aprendizajes y en la reducción de brechas educativas.

OG: Evaluar el grado de pertinencia que establecen los docentes, sobre las acciones diseñadas en el año 2024 de la dimensión gestión pedagógica del PME en un colegio particular subvencionada de Quillota, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Los resultados evidencian que las acciones implementadas dentro de la dimensión de gestión pedagógica son mayoritariamente valoradas como pertinentes y efectivas por el cuerpo docente, con un 83.4% de respuestas favorables en promedio. Esto indica que la gran mayoría de los docentes reconoce el impacto positivo de estas estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que sugiere que el diseño e implementación de las acciones han sido acertados en términos de alineación con las necesidades educativas del establecimiento.

Entre las acciones mejor valoradas se encuentran "Estrategias de transición educativa (prekínder a 2° básico)", "Matemática con sello Mercedario" y "Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario", todas ellas con un alto nivel de aprobación. Esto sugiere que estas iniciativas han logrado consolidarse dentro del

establecimiento y que su aplicación responde de manera efectiva a las expectativas del profesorado. Asimismo, el "Apoyo psicopedagógico focalizado" y el fortalecimiento de la "Comprensión lectora" destacan como estrategias altamente valoradas, lo que indica que los docentes perciben que estas acciones contribuyen significativamente a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, también se identifican áreas de mejora. La acción "Estrategias de transición educativa Básica-Media" presenta una menor aceptación en comparación con las demás, reflejando un mayor porcentaje de respuestas neutrales (26%) y en desacuerdo (15%). Esto sugiere que, si bien la acción es valorada por una parte del profesorado, aún existen dudas sobre su efectividad o su implementación, lo que puede deberse a una falta de claridad en sus objetivos o a la necesidad de ajustes en su desarrollo.

Por otro lado, la percepción de pertinencia también está relacionada con las prioridades establecidas por los docentes en función de las necesidades del establecimiento. Los resultados indican que la subdimensión de Apoyo al estudiante es considerada la más relevante, seguida por Enseñanza y aprendizaje en el aula, mientras que Gestión curricular recibe menor prioridad. Esto sugiere que los docentes consideran que las acciones más pertinentes son aquellas que tienen un impacto directo en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes, especialmente en la detección y atención de dificultades educativas, como lo señala la priorización del estándar E-1. La mayoría de las estrategias implementadas son consideradas efectivas y alineadas con las necesidades del establecimiento, aunque algunas requieren ajustes o una mejor comunicación para ampliar su alcance y fortalecer su impacto. La priorización de la subdimensión de apoyo al estudiante refuerza la idea de que las estrategias pedagógicas más valoradas son aquellas que abordan directamente las dificultades de aprendizaje y la equidad en el aula, lo que sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo estas áreas para seguir mejorando los aprendizajes de los estudiantes.

Resumen de Hallazgos

El análisis realizado sobre la dimensión de gestión pedagógica del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) permite identificar hallazgos relevantes sobre la

percepción docente respecto de la pertinencia de las acciones implementadas durante el año 2024, en un colegio particular subvencionado de la comuna de Quillota. Esta evaluación, guiada por el modelo CIPP en sus fases de entrada, proceso y producto, tuvo como propósito general evaluar el grado de pertinencia de dichas acciones en función de su aporte a la mejora de los aprendizajes, considerando la voz de los docentes como actores clave en su ejecución.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las fortalezas y debilidades de las acciones, los resultados evidencian una valoración predominantemente favorable. El promedio general de respuestas en las categorías "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" alcanza un 83,4%, mientras que las respuestas desfavorables no superan el 6,3%. Acciones como "Apoyo psicopedagógico focalizado", "Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora" y "Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario" destacan por presentar niveles de aprobación cercanos o iguales al 100%, reflejando su aceptación transversal entre los docentes. Esto demuestra que las acciones fueron no solo pertinentes en su diseño, sino también efectivas en su aplicación, lo que refuerza su alineación con las necesidades pedagógicas del establecimiento, tal como lo establece la dimensión de gestión pedagógica del PME (MINEDUC, 2019).

Por otro lado, si bien todas las acciones fueron valoradas positivamente, se identifican áreas de mejora asociadas principalmente a la claridad y socialización de algunas de ellas. Por ejemplo, la acción "Evaluación con memoria", a pesar de no presentar rechazo, evidenció un mayor número de respuestas neutras, lo que podría estar indicando una implementación parcial o poco visible para el conjunto del profesorado. Este tipo de hallazgo, coherente con lo planteado por Fullan (2007), refuerza la necesidad de integrar a los docentes desde la etapa de planificación y asegurar la comprensión y apropiación de cada estrategia.

Respecto del segundo objetivo específico, enfocado en describir las percepciones de los docentes a la luz del contexto, el análisis de los gráficos de selección múltiple reveló que las acciones consideradas como más relevantes para el mejoramiento de los aprendizajes fueron "Apoyo psicopedagógico focalizado" (38 menciones) y

“Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora” (37 menciones). Estas cifras sugieren que los docentes valoran especialmente aquellas intervenciones que fortalecen el acompañamiento directo a los estudiantes, lo que se alinea con las prioridades institucionales en cuanto a equidad, atención a la diversidad y nivelación de aprendizajes. En contraste, la acción con menor cantidad de menciones fue “Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario” (10 menciones), lo que podría reflejar que no es conocida por los docentes ajenos al departamento de matemáticas del establecimiento educativo.

En cuanto al tercer objetivo específico, que buscó analizar las acciones que deben ser abordadas prioritariamente según las políticas educativas y los estándares indicativos de desempeño, los resultados muestran una clara inclinación hacia la subdimensión “Apoyo al estudiante” (49%), seguida de “Enseñanza y aprendizaje en el aula” (38%), mientras que “Gestión curricular” fue la menos priorizada (11%). Esta tendencia refuerza el enfoque de la comunidad docente hacia estrategias que promuevan el acompañamiento pedagógico, la atención a las necesidades educativas especiales y la mejora de las prácticas de aula, elementos que se vinculan directamente con el Estándar E-1, priorizado por un 45% de los encuestados. Este estándar enfatiza la necesidad de identificar tempranamente vacíos de aprendizaje, lo que está en línea con el marco normativo vigente (Ley 20.529) y los principios de equidad y mejora continua establecidos en el PME.

Por todo lo anterior, los hallazgos permiten afirmar que las acciones evaluadas no solo tienen un alto grado de pertinencia, sino que también se encuentran alineadas con las prioridades del establecimiento y con las expectativas docentes. No obstante, la evaluación también pone de manifiesto la importancia de fortalecer los procesos de difusión, monitoreo y participación en la planificación, para asegurar que todas las estrategias —especialmente aquellas con menor visibilidad— puedan alcanzar su máximo potencial. Así, esta evaluación constituye un insumo valioso para la toma de decisiones institucionales, orientadas a consolidar una gestión pedagógica eficaz, participativa y orientada a la mejora de los aprendizajes.

Además, es importante destacar que estos hallazgos van de la mano y reafirman el estudio realizado por González y Ahumada (2020) y el informe elaborado por Fundación Educación (2020), ambos estudios mencionados en nuestro marco referencial.

Sugerencias y recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente evaluación, se proponen una serie de recomendaciones orientadas a optimizar la implementación y pertinencia de las acciones contenidas en la dimensión de gestión pedagógica del PME, reforzando su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y fortaleciendo la cultura evaluativa del establecimiento.

En primer lugar, se recomienda ampliar la participación docente en la planificación y ejecución de las acciones del PME. Esto implica revisar los mecanismos actuales de diseño, que en muchos casos recaen exclusivamente en el equipo directivo, e incorporar la mirada de los docentes como actores fundamentales del proceso educativo. Su participación activa no solo favorecerá una mayor apropiación de las acciones, sino que también permitirá enriquecerlas con conocimientos situados, ajustados a las dinámicas reales del aula.

En segundo lugar, se hace necesario fortalecer la difusión y socialización de las acciones, especialmente de aquellas que han presentado menor nivel de conocimiento o valoración, como la “Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario”. Para ello, se recomienda generar espacios formales de información, como jornadas pedagógicas, reuniones de departamento ampliadas o cápsulas informativas, donde se presenten de forma clara los objetivos, fundamentos y beneficios esperados de cada estrategia. Esto contribuirá a reducir el nivel de neutralidad observado en algunas respuestas y permitirá que las acciones sean comprendidas en su totalidad por toda la comunidad docente.

En el caso de las acciones altamente valoradas, como “Apoyo psicopedagógico focalizado” y “Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora”, se sugiere asegurar su continuidad y profundización. Estas estrategias han demostrado una fuerte conexión con las necesidades del aula y deben ser promovidas como buenas prácticas a replicar en

otros niveles y asignaturas. La formalización de estas acciones dentro del PME a mediano plazo puede contribuir a su sostenibilidad.

Por otro lado, se recomienda realizar una revisión crítica de aquellas estrategias con menor impacto percibido o alcance limitado, como “Evaluación con memoria”, con el fin de comprender si su bajo posicionamiento responde a debilidades en el diseño, a una implementación poco visible o a una falta de alineación con las prioridades del establecimiento. A partir de ello, se podrían generar ajustes que permitan resignificar su propósito y aumentar su efectividad.

En cuanto a las prioridades identificadas por los docentes, resulta clave reforzar las estrategias asociadas a la subdimensión “Apoyo al estudiante”, especialmente aquellas alineadas con el Estándar E-1, que enfatiza la detección temprana de vacíos de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Para ello, se recomienda desarrollar dispositivos concretos de seguimiento pedagógico y fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes de aula y equipos de apoyo. Asimismo, en la subdimensión “Enseñanza y aprendizaje en el aula”, se sugiere promover la incorporación de metodologías activas e inclusivas, tales como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de TIC educativas y el trabajo en equipo docente, para dar respuesta a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Respecto a la baja priorización de la subdimensión Gestión curricular, se propone realizar un análisis participativo que permita indagar si esta percepción se debe a una consolidación efectiva de los procesos administrativos y curriculares, o si, por el contrario, existen debilidades no percibidas. Esta reflexión podría permitir reorientar esfuerzos hacia aquellas áreas que requieren ajustes estructurales.

Finalmente, se sugiere implementar un sistema periódico de evaluación interna que permita monitorear la percepción docente sobre la pertinencia de las acciones del PME, generando retroalimentación continua y promoviendo una cultura de mejora basada en evidencia. Esto favorecerá una gestión pedagógica más flexible, dinámica y ajustada al contexto, que logre responder de forma oportuna a los desafíos educativos del establecimiento.

Proyecciones

A partir de los hallazgos y recomendaciones generadas en esta evaluación, se proyectan una serie de escenarios y líneas de acción que podrían contribuir de manera significativa a fortalecer la dimensión de gestión pedagógica del PME en el establecimiento evaluado. La implementación sistemática de las sugerencias propuestas permitiría no solo mejorar la pertinencia de las acciones actuales, sino también construir una cultura institucional centrada en la evaluación permanente y la mejora continua.

Uno de los principales escenarios proyectados es la ampliación de la participación docente en el diseño del PME, lo cual podría favorecer una mayor apropiación de las acciones, permitiendo que estas sean más contextualizadas, relevantes y sostenibles en el tiempo. Al incorporar la voz docente desde las etapas iniciales de planificación, se podría fortalecer el vínculo entre las acciones del PME y las necesidades reales del aula, potenciando la efectividad de las estrategias implementadas y promoviendo un liderazgo pedagógico distribuido dentro de la escuela.

Asimismo, la mejora en la difusión y socialización de las acciones permitiría aumentar los niveles de comprensión y adhesión del profesorado, reduciendo la neutralidad observada en algunas respuestas y favoreciendo una implementación más transversal. En el mediano y largo plazo, esto podría consolidar una comunidad educativa más informada, alineada y comprometida con los procesos de mejora, lo que impactaría positivamente en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo profesional docente.

En relación con las acciones priorizadas, se proyecta que el fortalecimiento del apoyo psicopedagógico y la mejora de las prácticas de enseñanza en el aula, especialmente a través de metodologías inclusivas y activas, tendrá un efecto directo en la reducción de brechas de aprendizaje, así como en la identificación oportuna de necesidades educativas especiales. Esto está en sintonía con el enfoque de equidad y calidad que promueven tanto el PME como los Estándares Indicativos de Desempeño.

Por otro lado, se vislumbra la necesidad de fortalecer los sistemas internos de monitoreo y evaluación del PME, permitiendo levantar información de manera sistemática sobre el nivel de avance, la percepción docente y los efectos reales de las

acciones implementadas. Esto contribuiría a una toma de decisiones más informada y oportuna, posicionando la evaluación como una herramienta de gestión pedagógica clave.

Desde una mirada prospectiva, también se sugiere abrir nuevas líneas de investigación que permitan profundizar los hallazgos actuales y explorar dimensiones no abordadas en esta evaluación. Por ejemplo, futuras investigaciones podrían incorporar métodos cualitativos, como entrevistas o grupos focales, que permitan capturar con mayor profundidad las percepciones, experiencias y sugerencias del profesorado. Asimismo, podría explorarse el impacto de las acciones del PME en otros actores de la comunidad educativa, como estudiantes, apoderados o equipos de apoyo, para obtener una visión más integral del proceso de mejora institucional.

METAEVALUACIÓN

La presente evaluación tuvo por objetivo evaluar el grado de pertinencia que establecen los docentes sobre las acciones diseñadas en la dimensión de gestión pedagógica del PME en un colegio particular subvencionado de Quillota, con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La temática de esta evaluación surge a partir del interés del evaluador en la gestión y planificación educativa, específicamente en el diseño, implementación y monitoreo de acciones que incidan en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. El evaluador ha participado activamente en la gestión del PME en la institución, lo que ha permitido un conocimiento profundo de las acciones implementadas en la dimensión de gestión pedagógica y de su impacto en la comunidad educativa. Este involucramiento inicial llevó al evaluador a plantearse la necesidad de indagar en la percepción de los docentes respecto a la pertinencia de estas acciones, considerando su experiencia y la realidad del establecimiento.

Para estructurar la evaluación, se utilizó el modelo CIPP, el cual permitió organizar las dimensiones de análisis en contexto, insumo, proceso y producto, favoreciendo así una comprensión integral de la pertinencia de las acciones evaluadas. A lo largo del proceso, el evaluador desempeñó un rol interno, dado su conocimiento del PME y su vinculación con la planificación y monitoreo de las acciones. No obstante, se garantizó la imparcialidad en la recopilación y análisis de los datos, asegurando una evaluación objetiva y fundamentada en evidencia.

Desde la perspectiva de las normas del Joint Committee on Standards for Evaluations of Educational Program, la evaluación fue analizada en términos de su utilidad, viabilidad, adecuación y exactitud. En relación con la utilidad, la evaluación permitió obtener información valiosa sobre la percepción de los docentes respecto a la pertinencia de las acciones de la dimensión de gestión pedagógica. A pesar de las dificultades iniciales en la delimitación de la muestra y la recolección de datos, se logró responder a las preguntas evaluativas y generar insumos concretos para la toma de decisiones y la mejora continua del PME en la institución.

En cuanto a la viabilidad, el proceso de evaluación fue viable gracias a la estructuración clara de sus objetivos y a la aplicación de instrumentos adecuados para la recopilación de datos. La recolección de datos se llevó a cabo mediante encuestas anónimas y confidenciales, lo que garantizó la sinceridad en las respuestas y la obtención de información relevante para el análisis.

Respecto a la adecuación, se cumplieron todos los criterios éticos y legales para la realización de la evaluación. La confidencialidad de los participantes fue resguardada en todo momento, y se obtuvo la autorización de la dirección del establecimiento para la aplicación de los instrumentos. Además, la evaluación se llevó a cabo con transparencia y bajo criterios de rigurosidad metodológica, asegurando la validez de los resultados obtenidos.

En relación con la exactitud, se considera que la evaluación logró describir con claridad el objeto evaluado y proporcionar conclusiones fidedignas. A pesar de que la muestra no alcanzó la totalidad de docentes esperada, la información obtenida permitió identificar fortalezas y oportunidades de mejora en la implementación de las acciones del PME. Los análisis realizados permitieron evidenciar tendencias y generar recomendaciones específicas para optimizar la planificación y ejecución de las acciones en futuras actualizaciones del PME.

Algunas limitaciones contextuales y externas que vale la pena considerar son las siguientes. En primer lugar, la evaluación coincidió con el cierre del año escolar y el cansancio acumulado del cuerpo docente, que ya se encontraba a puertas de las vacaciones; este desgaste pudo reducir la disponibilidad para participar con atención plena en la encuesta. Asimismo, algunos profesores regresaron de licencias médicas prolongadas durante el periodo de implementación del PME, por lo que no estaban familiarizados con todas las acciones evaluadas ni con su evolución a lo largo del año, lo que puede haber afectado la solidez de sus percepciones. A ello se suma la carga administrativa derivada de nuevas normativas ministeriales y la multiplicidad de reuniones de cierre de semestre. Estas condiciones, externas al control del evaluador, deben tenerse en cuenta al planificar futuras evaluaciones.

A partir de todo lo anteriormente descrito, podemos mencionar que uno de los principales aprendizajes derivados de esta evaluación radica en la importancia de una planificación meticulosa y flexible para afrontar los desafíos que surgen en el proceso evaluativo. La experiencia de realizar esta evaluación permitió constatar la relevancia de diseñar estrategias que aseguren la participación efectiva de los docentes y faciliten la recopilación de datos de manera oportuna. Asimismo, se reafirma la importancia de evaluar con un propósito claro, fundamentado en la mejora continua, y con un enfoque metodológico riguroso que garantice la obtención de información válida y útil para la toma de decisiones.

Finalmente, la evaluación realizada representa un aporte significativo para la institución, al proporcionar evidencia concreta sobre la percepción docente respecto a las acciones del PME y sus implicancias en el desarrollo de la gestión pedagógica. A futuro, se sugiere complementar esta evaluación con técnicas cualitativas que permitan profundizar en los hallazgos y enriquecer el análisis, favoreciendo así una toma de decisiones más informada y orientada a la mejora continua de la calidad educativa en el establecimiento.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P., & González, R. (2020). *Evaluación de acciones pedagógicas en escuelas municipales: una mirada desde la participación docente*. Revista de investigación educativa, 38(2), 210–230.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research* (12th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). *Analyzing Likert data*. *Journal of Extension*, 50(2), 1–5.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Bustos Aravena, N. (2024). *Planes de Mejoramiento Educativo: ¿Un aporte a la mejora de las escuelas chilenas? Una revisión sistemática*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Gestión Educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- CEPPE UC. (2016). *Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de educación de Chile.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- De Vaus, D. A. (2013). *Surveys in social research* (6th ed.). Routledge.
- ECDE-SA (2019). *Informe sobre la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo en establecimientos municipales y particulares subvencionados*. Ministerio de Educación de Chile.

- Fundación Educación 2020. (2019). *Informe de experiencias en PME: Buenas prácticas en escuelas públicas chilenas*. Fundación Educación 2020.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). *Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods*. *Psychological Assessment*, 7(3), 238–247.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
- Lynn, M. R. (1986). *Determination and quantification of content validity*. *Nursing Research*, 35(6), 382–386.
- MINEDUC. (2019). *Orientaciones para la elaboración del PME*. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2021). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207508_estandar.pdf
- MINEDUC. (2023). *Política Nacional de Mejoramiento Educativo*. Ministerio de educación de Chile.
- Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). *The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations*. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497.
- Quiero, M., Torche, P., & Cáceres, N. (2018). *Evaluación de la implementación del nuevo enfoque del Plan de Mejoramiento Educativo en establecimientos de educación básica y media de Chile*. Ministerio de Educación de Chile – Programa de las naciones unidas para el desarrollo.

- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation*. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31–62). Springer.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2022). *Directrices para la calidad de la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Raczynski, D. (2010). *La escuela que aprende: Gestión del cambio y mejora educativa*. UNESCO/Universidad Diego Portales.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento de recolección de información

Cuestionario Dimensión Gestión Pedagógica del PME

A continuación, se presenta el “Cuestionario Dimensión Gestión Pedagógica”, cuyo propósito es evaluar el grado de pertinencia que establecen los profesionales en ejercicio sobre las acciones diseñadas en el año 2024 en la dimensión de gestión pedagógica del PME, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Este instrumento es de carácter totalmente anónimo, por lo tanto, responda de manera objetiva.

El cuestionario se organiza en tres dimensiones, cada una abordando aspectos clave del proceso de mejora continua:

Dimensión 1: Fortalezas y Debilidades

En esta dimensión se recogen percepciones sobre las acciones ya implementadas, identificando sus puntos fuertes y aquellas áreas donde se requieren ajustes o mejoras para incrementar su efectividad.

Dimensión 2: Relevancia

Esta dimensión profundiza en el grado de pertinencia de las acciones en su conjunto, no de forma individual, en el contexto específico del establecimiento, valorando su significado y adecuación a las necesidades educativas de los estudiantes.

Dimensión 3: Priorización

Finalmente, esta dimensión se centra en determinar cuáles acciones de la gestión pedagógica deben ser abordadas o reforzadas para elevar la calidad de los aprendizajes, teniendo en cuenta las políticas educativas y los estándares indicativos de desempeño.

A lo largo del cuestionario encontrará preguntas cerradas, preguntas con escala de valoración y preguntas breves abiertas. Estas combinaciones buscan obtener información cuantitativa, permitiendo una visión integral de la realidad pedagógica. La

participación y sinceridad de cada profesional son fundamentales. Sus respuestas servirán para orientar la toma de decisiones y el mejoramiento permanente de nuestras prácticas pedagógicas. Agradecemos de antemano el tiempo y la reflexión que dedique al responder este cuestionario.

Gestión pedagógica: La dimensión gestión pedagógica constituye el eje del quehacer de cada establecimiento y comprende las políticas, procedimientos y prácticas de planificación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares. Para lograr el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes, es necesario que los docentes, el equipo técnico-pedagógico y el director trabajen de manera coordinada y colaborativa. Los docentes deben llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, lo que implica el uso de estrategias pedagógicas adecuadas y el monitoreo de la evolución de sus estudiantes. A esto se suma un elemento fundamental del trabajo pedagógico: responder a las características particulares y diversas de los estudiantes, en miras de superar las dificultades y favorecer el despliegue de sus potencialidades. Por otra parte, la principal labor del director es asegurar la implementación curricular mediante la realización de tareas de programación, apoyo y seguimiento del proceso educativo (EID, 2021).

A continuación, se presentan las 8 acciones correspondientes a la dimensión de Gestión Pedagógica diseñadas y trabajadas por el colegio durante el año 2024

1. Visita y acompañamiento profesional: Las coordinaciones y/o jefes de departamento realizan acompañamientos profesionales de acuerdo a los niveles de desempeño obtenido en la ficha DAH (diversificación, actitudes y habilidades) en lenguaje y matemática, ciencias e historia en los niveles de 4° y 6° básico, y 2° medio, aplicada en las visitas de aula, para lograr la implementación de prácticas docentes que desarrollen habilidades y actitudes, y que diversifiquen el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. Evaluación con memoria: Los docentes de matemáticas y lenguaje diseñan evaluaciones en 2° Medio que incorporan habilidades y conocimientos con un

procedimiento espiral que le permita al estudiante movilizar saberes, conocimientos y su resignificación en las diferentes asignaturas.

3. Estrategias de transición educativa: Las educadoras de párvulo junto con las docentes de 1° y 2° Básico, asistentes de aula y psicopedagoga aplican y profundizan actividades de transición para favorecer la transición educativa entre ambos niveles y dar continuidad, progresión y diferenciación al proceso de aprendizaje, desde los aspectos curriculares y socioemocionales.

4. Estrategias de transición educativa Básica-Media: Los docentes de 6° y 7° Básico, equipo de convivencia escolar y psicopedagogía diseñan y aplican un plan de transición para favorecer la trayectoria educativa entre ambos niveles y dar continuidad, progresión y diferenciación al proceso de aprendizaje, desde los aspectos curriculares y socioemocionales.

5. Apoyo psicopedagógico focalizado: Psicopedagogas y educadoras diferenciales realizan un trabajo focalizado a grupos de estudiantes que requieren desarrollar y afianzar habilidades de lectoescritura y actitudes que favorezcan el aprendizaje y la autoestima académica.

6. Matemáticas con sello Mercedario: El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes del departamento de matemática lineamientos didácticos para la asignatura en los niveles de 7° básico a 4to medio, explicitado en un documento guía para ser utilizado por los docentes.

7. Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora: Se institucionaliza la co docencia de las psicopedagogas y/o educadoras diferenciales en la clase de Lenguaje Verbal, de Prekínder y Kínder y en Taller de Lenguaje, desde 1° básico a 2° medio; con la finalidad de favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y el eje de la expresión oral y escrita

8. Evaluación de la aplicación del manual Matemáticas con sello Mercedario: El jefe de departamento junto al encargado del monitoreo del PME, evalúan las fortalezas y debilidades en la aplicación de los lineamientos didácticos acordados por el departamento para observar la efectividad de esta acción

Dimensión 1: Fortalezas y Debilidades

Utilizaremos una escala Likert de 5 a 0 para las siguientes apreciaciones, donde:

5 = Totalmente de acuerdo

4 = De acuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

2 = En desacuerdo

1 = Totalmente en desacuerdo

0 = No aplica

Marque con una X en cada recuadro, su nivel de acuerdo en cada una de las siguientes afirmaciones:

Acción 1: Visita y acompañamiento profesional	Nivel de acuerdo					
	5	4	3	2	1	0
1. Las visitas y acompañamiento profesional han contribuido a la reflexión sobre mi práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes.						
2. Las sugerencias recibidas durante las visitas de aula son aplicables y relevantes para mis clases.						
3. La ficha DAH (diversificación, actitudes						

y habilidades) me ha proporcionado información significativa para diversificar mi enseñanza.						
--	--	--	--	--	--	--

Acción 2: Evaluación con memoria	Nivel de acuerdo					
4. Las evaluaciones con memoria han ayudado a mis estudiantes a conectar conocimientos previos con nuevos aprendizajes.	5	4	3	2	1	0
5. El procedimiento espiral en las evaluaciones es efectivo para el desarrollo de habilidades en mis estudiantes.	5	4	3	2	1	0
6. Considero que las evaluaciones diseñadas permiten una adecuada movilización y resignificación de saberes en los estudiantes.	5	4	3	2	1	0

Acción 3: Estrategias de transición educativa (Prekínder a 2° Básico)	Nivel de acuerdo					
7. Las actividades de transición educativa facilitan la adaptación de los estudiantes entre niveles.	5	4	3	2	1	0
8. El trabajo colaborativo entre docentes, educadoras de párvulo, asistentes de aula y psicopedagogas ha generado estrategias que promuevan el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5	4	3	2	1	0
9. Las estrategias implementadas abordan correctamente las necesidades curriculares y socioemocionales de los estudiantes en transición.	5	4	3	2	1	0

Acción 4: Estrategias de transición educativa	Nivel de acuerdo					
--	-------------------------	--	--	--	--	--

Básica-Media (6° a 7° Básico)						
10. El plan de transición educativa ha sido efectivo para asegurar la continuidad en el aprendizaje de los estudiantes.	5	4	3	2	1	0
11. La colaboración con el equipo de convivencia escolar y psicopedagogía ha resignificado mi enfoque pedagógico	5	4	3	2	1	0
12. Las estrategias aplicadas son adecuadas para las necesidades específicas de los estudiantes en este nivel de transición.	5	4	3	2	1	0

Acción 5: Apoyo psicopedagógico focalizado	Nivel de acuerdo					
13. El apoyo psicopedagógico ha tenido un impacto positivo en las habilidades de	5	4	3	2	1	0

lectoescritura de mis estudiantes.						
14. He notado una mejora en la autoestima académica de los estudiantes que reciben apoyo focalizado.	5	4	3	2	1	0
15. La colaboración con psicopedagogas y educadoras diferenciales me ha ayudado a atender mejor las necesidades de mis estudiantes.	5	4	3	2	1	0

Acción 6: Matemáticas con sello Mercedario	Nivel de acuerdo					
16. Los lineamientos didácticos del documento guía han mejorado mi enseñanza de matemáticas.	5	4	3	2	1	0
17. La iniciativa "Matemáticas con sello Mercedario" ha sido beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes en el área de matemáticas.	5	4	3	2	1	0

18. El apoyo del director y el equipo técnico-pedagógico en la implementación de la acción ha fortalecido mi práctica docente en matemáticas.	5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---	---

Acción 7: Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora	Nivel de acuerdo					
19. La co docencia con psicopedagogas y/o educadoras diferenciales ha mejorado la comprensión lectora de mis estudiantes.	5	4	3	2	1	0
20. La estrategia ha sido efectiva para desarrollar la expresión oral y escrita en el aula.	5	4	3	2	1	0
21. Trabajar conjuntamente con el quipo psicoeducativo ha enriquecido mis métodos de enseñanza en el área de lenguaje.	5	4	3	2	1	0

Acción 8: Evaluación de la aplicación del manual "Matemáticas con sello Mercedario"	Nivel de acuerdo					
22. Las visitas de aula realizadas por el jefe de departamento de matemáticas me han proporcionado información valiosa para mejorar mi práctica docente.	5	4	3	2	1	0
23. He aplicado el manual "Matemáticas con sello Mercedario" en mis clases, y considero que es una herramienta útil para la enseñanza de matemáticas.	5	4	3	2	1	0
24. La retroalimentación recibida tras la observación del uso del manual ha contribuido positivamente a la efectividad de mis estrategias de enseñanza en matemáticas.	5	4	3	2	1	0

Dimensión 2: Relevancia

Utilizaremos una escala Likert de 5 a 0 para las siguientes apreciaciones, donde:

5 = Totalmente de acuerdo

4 = De acuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

2 = En desacuerdo

1 = Totalmente en desacuerdo

0 = No aplica

Marque con una X en cada recuadro, su nivel de acuerdo en cada una de las siguientes afirmaciones:

Acciones	Nivel de acuerdo					
	5	4	3	2	1	0
25. Las acciones de gestión pedagógica implementadas durante este año han demostrado ser relevantes para abordar las necesidades específicas de nuestro establecimiento, contribuyendo a la mejora del aprendizaje						
26. Las acciones de gestión pedagógica se ajustan a las características y						

contextos específicos de nuestros estudiantes.						
27. Considero que las acciones de gestión pedagógica son pertinentes a los desafíos educativos que enfrentamos.	5	4	3	2	1	0
28. Las acciones de gestión pedagógica son coherentes con mi labor como docente en el contexto de nuestro colegio.	5	4	3	2	1	0
29. Las acciones de gestión pedagógica han tenido un impacto significativo en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestros estudiantes.	5	4	3	2	1	0
30. Las acciones de gestión pedagógica reflejan una comprensión profunda de las necesidades educativas	5	4	3	2	1	0

de nuestra comunidad escolar.						
31. Las estrategias implementadas en las acciones de gestión pedagógica son coherentes con los objetivos institucionales del colegio.	5	4	3	2	1	0
32. Las acciones de gestión pedagógica consideran adecuadamente el contexto socioemocional de nuestros estudiantes.	5	4	3	2	1	0
33. La implementación de las acciones de gestión pedagógica han demostrado adaptarse a los recursos disponibles en el establecimiento.	5	4	3	2	1	0
34. Las acciones de gestión pedagógica fomentan prácticas educativas innovadoras y	5	4	3	2	1	0

pertinentes para nuestros estudiantes.						
--	--	--	--	--	--	--

Además, nos interesa conocer su opinión sobre cuáles acciones considera más relevantes para el contexto educativo de nuestro establecimiento.

35. Marque con una X la acción o las acciones que considera más relevantes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (puede marcar de 1 a 8 acciones):

Número	Acción	Opción
1	Visita y acompañamiento profesional	
2	Evaluación con memoria	
3	Estrategias de transición educativa (Prekínder a 2° Básico)	
4	Estrategias de transición educativa Básica-Media (6° a 7° Básico)	
5	Apoyo psicopedagógico focalizado	
6	Matemáticas con sello Mercedario	
7	Fortaleciendo habilidades de comprensión lectora	
8	Evaluación de la aplicación del manual "Matemáticas con sello Mercedario"	

Dimensión 3: Priorización

A continuación, se presentan las 3 sub dimensiones de la Dimensión Gestión Pedagógica y los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) propuestos por el

MINEDUC, entendiendo los EID como los criterios que guían y evalúan la calidad educativa en los establecimientos escolares. Estos estándares buscan asegurar que las acciones implementadas en los colegios contribuyan efectivamente al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

SUB DIMENSIÓN	ESTÁNDARES
La sub dimensión GESTIÓN CURRICULAR describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo directivo, el técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	ESTÁNDAR 4.1 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación efectiva de las Bases Curriculares y los programas de estudio. ESTÁNDAR 4.2 El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum. ESTÁNDAR 4.3 El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. ESTÁNDAR 4.4 El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases. ESTÁNDAR 4.5 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas.
La sub dimensión ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA describe los procedimientos y prácticas que implementan los docentes en	ESTÁNDAR 5.1 Los docentes centran sus clases en los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares, con un manejo riguroso de las habilidades, contenidos y actitudes a desarrollar.

clases para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares.	ESTÁNDAR 5.2 Los docentes usan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje para el logro de los Objetivos de Aprendizaje. ESTÁNDAR 5.3 Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con todos sus estudiantes y generan motivación por la asignatura. ESTÁNDAR 5.4 Los docentes monitorean el aprendizaje de sus estudiantes y les entregan retroalimentación constante durante las clases. ESTÁNDAR 5.5 Los docentes se aseguran de que todos sus estudiantes trabajen en clases y promueven el estudio independiente y la responsabilidad. ESTÁNDAR 5.6 Los docentes hacen uso efectivo del tiempo de clases para que este se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.
La sub dimensión APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES describe las políticas, procedimientos y estrategias que llevan cabo el equipo directivo, el técnico-pedagógico y los docentes para velar por el adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades, características e intereses.	ESTÁNDAR 6.1 El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican tempranamente a los estudiantes que presentan vacíos de aprendizaje o necesidades educativas especiales, y articulan los apoyos necesarios. ESTÁNDAR 6.2 El equipo directivo, en conjunto con los docentes, implementan estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas. ESTÁNDAR 6.3 El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, e implementan medidas efectivas para apoyarlos.

	ESTÁNDAR 6.4 El equipo directivo y los docentes implementan estrategias efectivas para evitar la deserción escolar. ESTÁNDAR 6.5 El equipo directivo y el técnico-pedagógico incorporan un enfoque inclusivo e intercultural para asegurar el desarrollo de los estudiantes de distintas culturas.
--	--

Teniendo presente estas sub dimensiones y los EID (Estándares Indicativos de desempeño), responda a las siguientes preguntas de manera breve y específica. Sus respuestas serán agrupadas y analizadas para identificar las acciones prioritarias según la percepción de los docentes.

36. Marque con una X, cuál sub dimensión, según su experiencia, requiere mayor atención y priorización en las acciones de gestión pedagógica.	☐ Gestión Curricular ☐ Enseñanza y Aprendizaje en el aula ☐ Apoyo al desarrollo del estudiante		
37. A partir de la sub dimensión anterior marcada, elija el estándar que considere más importante priorizar en nuestro colegio para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	☐ 4.1	☐ 5.1	☐ 6.1
	☐ 4.2	☐ 5.2	☐ 6.2
	☐ 4.3	☐ 5.3	☐ 6.3
	☐ 4.4	☐ 5.4	☐ 6.4
	☐ 4.5	☐ 5.5	☐ 6.5
		☐ 5.6	

Agradecemos profundamente su profesionalismo y tiempo para responder este cuestionario, equipo de trabajo PME 2024.

Anexo 2: Carta al juez y pauta de validación

Valparaíso, miércoles 18 de diciembre de 2024.

Sr

Presente:

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a Usted, para expresarle mis saludos e informarle que, como parte del desarrollo de mi tesis del Programa Magíster en Evaluación Educacional, estoy desarrollando el avance de mi tesis titulada **“Evaluación del PME: Grado de pertinencia de las acciones diseñadas en la dimensión de gestión pedagógica, desde la percepción de los docentes de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Quillota”**; para la cual, en su marco metodológico se describe la elaboración de un cuestionario.

Por lo expuesto, y con la finalidad de darle rigor científico necesario, se requiere la validación de dicho instrumento a través de la evaluación de Juicio de Expertos; es así que me permito invitarlo y solicitar su participación como juez, apelando a su trayectoria y reconocimiento como docente y profesional.

Este instrumento consta de tres dimensiones: La primera de fortalezas y debilidades, la segunda de la relevancia de las acciones diseñadas y la tercera corresponde a priorización de estas en el establecimiento educacional. Este cuestionario ha sido creado para obtener información de los profesionales del colegio. El cuestionario consta de 38 ítems y se solicita que Ud. marque si cada ítem es “Claro” en cuanto a redacción, “Coherente” respecto a su objetivo específico y “Relevante” en cuanto a la importancia del objetivo; estaría muy agradecida que me brinde las sugerencias del caso para mejorar cada ítem propuesto, de ser necesario. Especialmente, deseo conocer su opinión experta en relación a las dimensiones constituyentes y las preguntas asociadas a dichas dimensiones.

Agradeciendo por anticipado su colaboración y aportes, los cuales van a permitir obtener la retroalimentación necesaria para mejorar el instrumento en cuestión, me despido de usted no sin antes expresarle los sentimientos de consideración y estima personal.

Atentamente,

Jean Carlos Acosta Farias

Estudiante-tesista en el Magister en Evaluación Educacional - UPLA

Profesor Guía: Mg. Eduardo Gondré Hernández

PAUTA DE VALIDACION DE INSTRUMENTO DE EVALUACION

Nombre Completo:

Cargo y lugar de trabajo:

Títulos y grados académicos:

[illegible]

