Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Cultura escolar y Proyecto Educativo Institucional: Articulación entre el instrumento de gestión y las prácticas de una comunidad educativa

"Diagnóstico e intervención psicoeducativa para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional"

Autores: Javiera Andrea Aravena Chávez.

Pablo Sebastián González Montenegro.

Docente guía: Dra. Gracia Navarro Saldaña.

Facultad de Psicología.

Magíster en Psicología Educacional.

29 de junio de 2026

2. Agradecimientos

Agradezco a Dios, por darme temple y sostenerme en los momentos en que el cansancio parecía más grande que mis fuerzas. A mi familia, por su amor incondicional, por creer siempre en mí y ser una constante en cada etapa de mi vida. A Bruno, por su paciencia y cuidado diario; por abrigarme, alimentarme y hacer más amable este proceso de trabajo y estudio. A Pablo, por compartir este viaje con compañía y apoyo. A mi profesora Gracia, por sus palabras de sabiduría y por ser una guía en este proceso.

A mí, por la tenacidad, valentía y optimismo con que enfrenté este desafío.

JAVIERA

Mis esfuerzos aquí vertidos solo han sido posibles gracias a una larga cadena de personas y circunstancias. Por ello, agradezco a toda mi familia de origen, especialmente a mi madre y mi padre, por su amor y cuidado durante toda mi vida. A mi esposa Isidora, por su comprensión, cuidado y amor para apoyarme en los desafíos de este magíster y de la vida que estamos construyendo. A Carlos y Alejandro, por guiarme en mis primeros pasos como profesional e investigador. A mi profesora Gracia, por ayudarme a romper mi maldición de sufrir al aprender, mostrándome la verdadera esencia del conocer: buscar la felicidad y el bien común. A Javiera, por su apertura y compromiso para convertirnos en un equipo sólido que enfrentó con rigor y excelencia todos los desafíos de esta aventura. A Dios, quién se ha encargado de que todas y todos hayan estado en los momentos indicados y a quien le agradezco por permitirme conocerle, escucharle e intentar vivir una vida bajo su guía.

PABLO

3. Resumen

El presente trabajo se desarrolló en una comunidad educativa de la región del Biobío, con el objetivo general de determinar el grado de adecuación curricular requerido por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), a partir del análisis de los criterios de calidad establecidos por MINEDUC, la cultura institucional y el nivel de apropiación por parte de la comunidad educativa. Para ello, se llevó a cabo un proceso diagnóstico de carácter mixto, que incluyó revisión documental del PEI, entrevistas a representantes de estamentos y aplicación de la Escala de Clima Escolar, la Escala de Prácticas Parentales, el Cuestionario de Resistencia al Cambio y el Cuestionario de Apropiación del PEI. Los resultados evidenciaron que el PEI presenta fortalezas en la coherencia de su sello institucional y en la disposición de los actores a la colaboración; sin embargo, se identificó un nivel de implementación del PEI percibido como medio (47%), junto con oportunidades de mejora en su actualización, contextualización, sistematización de la participación y explicitación del modelo pedagógico, lo que ha derivado en la toma de decisiones de carácter reactivo. A partir de estos resultados, se diseñó e implementó un plan de intervención orientado a institucionalizar un modelo educativo actualizado y participativo, mediante la definición colectiva de sus fundamentos, la construcción de un modelo pedagógico coherente y la socialización del proceso a la comunidad educativa. Los resultados de la intervención permitieron fortalecer la coherencia institucional, promover la participación de los distintos estamentos y consolidar lineamientos pedagógicos comunes. Se concluye que el proceso desarrollado contribuyó en afianzar la identidad institucional, la coherencia entre el PEI y las prácticas pedagógicas, y la proyección de una cultura escolar más participativa y orientada a la mejora educativa.

4. Introducción

El presente informe da cuenta de un trabajo de diagnóstico e intervención desarrollado en un establecimiento particular pagado de la Región del Biobío, con identidad cristiano-evangélica y énfasis declarado en la formación valórica y la excelencia académica. El proceso surgió para responder a la demanda institucional de actualizar su Proyecto Educativo Institucional [PEI].

El trabajo se organizó a partir de dos referentes conceptuales complementarios. Por una parte, el modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) sirvió como el marco comprensivo para leer las problemáticas en función de las relaciones entre las personas, los contextos en que participaban y los procesos que se han desplegado en el tiempo. Por otra parte, el modelo de consultoría colaborativa (Idol et al., 1995) orientó un modo de trabajo basado en la definición compartida de los problemas y en la construcción conjunta de respuestas entre actores con saberes distintos. En este marco, el propósito general del trabajo consistió en diagnosticar las necesidades de adecuación del PEI y, desde allí, desarrollar una intervención orientada a fortalecer su articulación con la cultura escolar y las prácticas institucionales.

A partir de la demanda, se desarrolló un proceso diagnóstico de carácter mixto que combinó revisión documental del PEI, entrevistas a actores clave, aplicación de escalas y registro de notas de campo. Este proceso permitió identificar que el instrumento institucional presentaba una formulación desactualizada y escasamente participativa, que su apropiación e implementación eran parciales y que persistían vacíos en la explicitación del modelo pedagógico y en la sistematización de la participación de la comunidad educativa, siendo estos hallazgos validados por la comunidad. Con esta información, se definió en forma conjunta que el foco de intervención sería la actualización participativa del PEI y la construcción de lineamientos pedagógicos más coherentes con la identidad institucional.

La intervención se desarrolló mediante un trabajo progresivo de construcción, revisión y validación con representantes de la comunidad educativa. El proceso incluyó la definición colectiva de fundamentos institucionales, la elaboración de un modelo pedagógico coherente con esos acuerdos, la revisión sucesiva de los documentos producidos y la socialización del trabajo con los distintos estamentos. De este modo, la actualización del PEI se configuró como un proceso participativo de elaboración y ajuste institucional, orientado a fortalecer su coherencia interna y a favorecer su apropiación por parte de la escuela.

La relevancia institucional del trabajo radicó en que ofreció a la escuela un proceso de revisión y actualización del PEI con capacidad para fortalecer la coherencia entre sus definiciones y sus prácticas, favorecer una toma de decisiones más compartida y menos reactiva, y aportar un marco educativo más consistente para orientar su quehacer formativo.

En los siguientes apartados, se expondrá en detalle el proceso completo que permitió responder a la demanda de la institución, pasando por los siguientes 10 apartados: Caracterización de la institución; Descripción de la demanda; Marco de referencia; Reporte del proceso diagnóstico; Reporte del proceso de intervención; Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención; Limitaciones y fortalezas de la implementación; Conclusiones y proyecciones; Referencias bibliográficas; Anexos.

5. Caracterización de la institución educativa

El establecimiento educacional en cuestión fue fundado en el año 1970, presenta dependencia particular pagada, siendo su sostenedor una fundación que forma parte de una iglesia de confesión cristiana-evangélica. Se encuentra ubicado en la capital de la región del Bío-Bío. Cuenta con nivel de enseñanza pre básica, básica y media entregando una formación científico-humanista. Cuenta con una matrícula de aproximadamente 450 alumnos y dos cursos por nivel.

Su visión aspira a ser una institución educacional evangélica líder en la región, destacada por su impronta de formación valórica cristiana, su excelencia académica y su modelo pedagógico centrado en el aprendizaje. En cuanto a su misión, se basa en la formación de niños, niñas y jóvenes conforme a los valores y enseñanza de Jesucristo, con un estilo educacional innovador que ayude al estudiante a descubrir y desarrollar su vocación y talentos, para que así impacte positivamente su entorno familiar y a la sociedad en general. Los objetivos de formación se enmarcan en los valores de Cristo, con el propósito de impactar su vida y de quienes les rodean, sobre la base del respeto, el amor al prójimo, el valor por la familia y el servicio, conforme a los principios bíblicos. Además, se declara que los estudiantes se desarrollan de manera plena, integral y feliz, reconociendo sus talentos, intereses y su propósito de vida, a partir de aprendizajes significativos, pertinentes al contexto y con una sólida formación en habilidades socioemocionales y fundamento bíblico. Poseen un alto sentido de valor por la familia, entendiendo que es el núcleo en donde se consolidan las bases valóricas, de responsabilidad ciudadana y de vida en comunidad, manifestando conductas saludables en la relación familiar. Finalmente, buscan la excelencia proyectando el liderazgo positivo en su vida futura.

Si bien la escuela no tiene un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) publicado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), ya que no recibe ningún beneficio del estado, el SIMCE establece que el grupo socioeconómico de la escuela es alto. La última categoría de desempeño vigente (2019) sitúa al establecimiento en un nivel medio. Respecto de los resultados SIMCE, se observan brechas respecto del promedio nacional de su grupo socioeconómico, especialmente en sexto básico y segundo medio, tanto en lenguaje como en matemáticas, mientras que en cuarto básico los resultados muestran una evolución más favorable.

En relación con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), se observa un patrón consistente entre los niveles evaluados. En autoestima académica y motivación escolar predominan niveles bajos o medios en interés y disposición al aprendizaje y en la promoción de la motivación. En convivencia escolar, si bien existen valoraciones más favorables en el apoyo docente y en mecanismos de resolución de conflictos, destaca una percepción menos positiva del ambiente organizado para el aprendizaje. En participación y formación ciudadana se evidencian debilidades reiteradas en participación estudiantil, expresión de opiniones y representación democrática, mientras que la identificación con el establecimiento presenta resultados más equilibrados. Finalmente, en hábitos de vida saludable predominan niveles medios y altos, especialmente en la promoción de conductas de autocuidado, configurándose como una de las dimensiones más favorables.

En cuanto a las áreas del establecimiento, este cuenta con un departamento similar a un Programa de Integración Escolar (PIE), que está compuesto por tres profesoras diferenciales y una psicóloga, quienes entregan apoyo emocional y académico a los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial (NEE). Este departamento es liderado por la

coordinadora de pre-básica y básica. Por otro lado, el departamento de convivencia escolar, lo conforman dirección, inspectoría general, subdirección académica, coordinación de primer ciclo, coordinación prebásica, equipo pastoral, psicóloga educacional y encargada de convivencia escolar. Están encargados de promover la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.

Dentro de los protocolos del establecimiento, es relevante mencionar el ‘’Protocolo de respuesta y atención a situaciones de desregulación emocional y conductual con niños, niñas y estudiantes en el espectro autista’’, diseñado para atender a las necesidades de los estudiantes garantizando un ambiente inclusivo. En la primera entrevista con la coordinadora, se señala la existencia de un buen clima organizacional, tanto entre funcionarios como con los estudiantes. No obstante, en una posterior reunión con el director, este manifiesta dificultades en el clima escolar del establecimiento.

6. Descripción de la demanda

La demanda institucional surge de la necesidad de revisar y actualizar el PEI que, según lo señalado por los actores directivos, ha sido modificado de manera superficial y sin un proceso amplio de participación. Esto ha debilitado su capacidad para orientar de forma clara la convivencia escolar, el rol docente en el desarrollo socioemocional y la toma de decisiones pedagógicas, generando respuestas más bien reactivas frente a situaciones complejas dentro del aula. A ello se suma la falta de lineamientos comunes, protocolos claros y mecanismos de retroalimentación que permitan dar continuidad a las acciones emprendidas.

Por ello, la demanda central consiste en actualizar participativamente el PEI, incorporando objetivos socioemocionales concretos, protocolos acotados y circuitos de retroalimentación, de manera que la visión institucional logre traducirse en prácticas preventivas más eficaces y sostenidas en la cultura escolar.

7. Marco de referencia

El desafío de avanzar hacia una educación de calidad en Chile es una meta pública que requiere el compromiso articulado de distintos actores sociales. La literatura reciente sobre transformación educativa enfatiza que mejorar la educación exige cooperación, solidaridad y un compromiso social amplio (Giannini, 2025), mientras que, en el contexto chileno, la Agencia de Calidad de la Educación (2018) plantea que la educación de calidad constituye una prioridad para el país y que los procesos de mejora requieren involucramiento de distintos actores y trabajo conjunto. Esta postura surge en respuesta a las demandas planteadas por los movimientos estudiantiles chilenos, con el resultado de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación que está vinculado con la mejora de la efectividad escolar (Herrera et al., 2018), concepto que tuvo sus primeras investigaciones en los años setenta (Báez, 1994).

Arancibia (1992) sostiene que los “colegios efectivos” son aquellos que permiten a sus estudiantes alcanzar las metas de aprendizaje reconocidas socialmente, sin que el nivel socioeconómico represente una barrera decisiva para ello. Además, la autora resume una serie de rasgos que, basándose en investigaciones de diversos expertos, considera fundamentales para que una escuela sea considerada efectiva, estas características son:

> 1) Sentido de misión: Metas claramente establecidas. Liderazgo académico del director. Ethos escolar positivo. 2) Actitudes frente al aprendizaje: Altas expectativas.

> Focalización en lo académico. Retroalimentación y evaluación permanente del desempeño académico. Estrategias motivacionales positivas. 3) Compromiso de la comunidad (padres). 4) Los profesores asumen su responsabilidad. 5) Una enseñanza efectiva. (p. 108)

Revisiones recientes establecen que una escuela efectiva es aquella que identifica y considera características esenciales que le permiten ofrecer a todos sus estudiantes una formación significativa, capaz de impactar tanto en su desempeño académico como en su desarrollo personal (Javornik y Klemenčič-Mirazchiyski, 2023). En el contexto chileno actual, esta comprensión requiere ser ampliada a la luz del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y de las nuevas exigencias normativas, especialmente la Ley N° 21.809 sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2024; Ley N.º 21.809, 2026). Desde esta perspectiva, la efectividad escolar no se reduce a indicadores tradicionales de rendimiento académico, sino que también refiere a la capacidad técnica e institucional de la escuela para sostener entornos seguros, estructurados, inclusivos y favorables al bienestar socioemocional (Agencia de Calidad de la Educación, s. f.; MINEDUC, 2024; Ley N.º 21.809, 2026).

En esta línea, la Agencia de Calidad de la Educación amplía la evaluación de la calidad educativa mediante indicadores de desarrollo personal y social, complementarios a los resultados Simce y a los Estándares de Aprendizaje, mientras que con el Plan SAC 2024–2027 se vincula la calidad educativa con logros de aprendizaje, bienestar de las comunidades, trayectorias formativas, factores contextuales e institucionales, pertinencia, diversidad y equidad educativa (Agencia de Calidad de la Educación, s. f.; MINEDUC, 2024; Oyarzún Vargas & Falabella, 2022).

Por tanto, la efectividad escolar implica analizar cuánto progresan todos los estudiantes, especialmente quienes enfrentan mayores barreras para el aprendizaje y la participación, y cómo la escuela ajusta sus condiciones institucionales para garantizar oportunidades educativas significativas (MINEDUC, s. f.; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). En consecuencia, avanzar hacia una educación inclusiva requiere fortalecer culturas escolares basadas en la participación, la cooperación y la corresponsabilidad, siendo la actualización participativa del PEI una práctica relevante para alinear el sentido institucional, la gestión pedagógica y las acciones de mejora bajo criterios de equidad, inclusión y calidad (Moreira-Arenas et al., 2022; Peña-Cornejo & Soto-Yáñez, 2023; OECD, 2023; Ley N.º 21.809, 2026).

Siguiendo la categorización hecha por Arancibia (1992), conseguir una orientación clara y dar sentido al accionar en una escuela, involucra que los integrantes de la comunidad educativa conciban un sentido de visión y misión unificado, con la finalidad de fomentar el crecimiento de los estudiantes (Ransom y Vlachopoulos, 2021). En esta línea, Acuña-Ruz et al. (2024) analiza el sentido de una escuela basándose en conceptualizaciones otorgadas por familias, estudiantes, docentes y directivos de esta, detectando que la presión por el rendimiento académico, las tareas y las evaluaciones interrumpen los sentidos personales más vitales y afectivos, provocando un desgaste emocional y un sentimiento de crisis en docentes y directivos. Anclado a lo último, Bryk et al.; Hargreaves & Fullan (2002;2014, como se cita en MINEDUC, 2015a, p.13) señalan que:

> Los directivos, en su relación con la comunidad escolar y su entorno, actúan a partir de un sistema de creencias y un marco de valores universales, tradicionalmente expresados en el Proyecto Educativo Institucional. Es en ese marco, que se expresa el

> comportamiento de los líderes a través de "principios" que guían su conducta. El mantener un comportamiento ético o generar confianza son, entre otros, principios observables y cada directivo los asume a partir de una decisión personal.

Adicionalmente, según Teddlie y Reynolds (2000), Weinstein (2002), Lemov (2010) y Rubie-Davies (2014) como se cita en Martínez (2015), la mantención de altas expectativas sobre el desempeño escolar de los estudiantes es una característica de los docentes efectivos. En concordancia a lo anterior, la retroalimentación también resulta clave en los procesos de evaluación dentro del aula, ya que juega un papel crucial para que los estudiantes alcancen un aprendizaje efectivo (Nuñez-Valdés et al., 2024). Las evidencias obtenidas por Lara et al. (2022) en una investigación realizada sobre relación docente-estudiante y compromiso escolar en estudiantes con NEE, demuestran que la claridad del docente al explicar contenidos, el uso de recursos didácticos innovadores y el apoyo académico son valorados por los alumnos. Estas prácticas fortalecen su sentido de vinculación y competencia, generando seguridad, reconocimiento y facilitando su comprensión académica.

Un ambiente o clima social escolar positivo también es favorable para la efectividad escolar. Así lo concluyó Arancibia (1992) en su planteamiento inicial, lo que sigue vigente en la literatura reciente, como puede verse en Thapa et al. (2026), quienes concluyen en su revisión sistemática de estudios empíricos que el clima escolar es una variable probablemente relevante para mejorar la calidad educativa, aunque su estudio ha sido principalmente observacional y asociacional y sin una definición homogénea y ampliamente aceptada, pero que suelen incluir como dominios: las relaciones dentro de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el ambiente institucional y la seguridad.

En Chile, Carrasco-Aguilar et al. (2024) observaron que tanto el equipo directivo como el profesorado, consideran que la resolución de conflictos de manera inmediata es necesaria en la prevención de un clima de aula negativo y afectación en los aprendizajes de sus estudiantes. Esto es relevante considerando que la Ley N° 21.545 como se cita en Superintendencia de Educación (2023) declara que: "los establecimientos educacionales deben efectuar los ajustes necesarios en sus reglamentos y procedimientos internos, que consideren la diversidad de sus estudiantes y permitan el abordaje de desregulaciones emocionales y conductuales" (p.14). Por lo tanto, desde la norma y la evidencia disponible es relevante que las escuelas presten atención a los elementos que pueden afectar el clima del aula.

Por otro lado, Berger et al. (2013 como se cita en Mardones, 2023) señala que el clima escolar puede ser valorado de manera favorable o desfavorable según diferentes factores, influyendo en las emociones y percepciones de los estudiantes respecto a su sentido de pertenencia en el aula y su motivación para asistir a clases, así como también en su desempeño académico. En este contexto, un trabajo de Calvo et al. (2016) considera que la participación e implicación de la esfera familiar en la vida escolar de los hijos, es un elemento central en la calidad e inclusión educativa. En años recientes, Peng et al. (2026), a partir de una revisión sistemática, sugieren que la participación familiar no solo se asocia a mejores resultados académicos, sino también al fortalecimiento del clima escolar, la resiliencia institucional y la continuidad educativa, especialmente cuando se promueve mediante apoyos institucionales, comunicación accesible y estrategias sensibles a la diversidad sociocultural.

En Chile, Epstein (2013 como se cita en MINEDUC, 2017) mencionaba que, según los datos de la época, "los estudiantes obtienen mejores resultados en la escuela cuando las personas

relevantes en su vida en el hogar, la escuela y la comunidad tienen objetivos compartidos y desempeñan roles complementarios de apoyo y colaboración". En sustento de lo anterior, Miranda et al. (2023) sugiere que fomentar la colaboración mutua requiere que la gestión impulse la actualización del PEI, abra espacios de diálogo con las familias e integre su participación en el currículo. Además, es necesario desarrollar habilidades de liderazgo que promuevan el trabajo colaborativo y la negociación dentro de la cultura escolar.

Es pertinente plantear que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un plan que cada institución diseña para cumplir sus objetivos, basado en su identidad y en un trabajo colectivo continuo (Piñeyro, 2004), motivo por el cual se hace imperativo contar con un marco que defina el quehacer institucional. No obstante, Yevilao-Alarcón (2021) agrega que dicha identidad no surge de manera automática, sino que es una construcción elaborada por los miembros de la comunidad a partir de la cultura que comparten. En esta línea, la cultura escolar sería un flujo invisible y estable de significados sociales que se transmite simbólicamente a lo largo del tiempo (Deal y Peterson, 1990). También se puede entender como el conjunto de creencias, valores y tradiciones profundamente arraigadas que dan forma al comportamiento, la interpretación de las experiencias diarias y la identidad de una escuela (Elías, 2015). En esta línea, Gruenert y Whitaker (2024) señalan que para que una escuela mejore, es esencial que los educadores estén conectados entre sí, de tal manera que cuando exista un esfuerzo de mejora individual este logre ser transferido a toda la institución. En consecuencia, es necesario interpretar la cultura escolar y estructurarla de tal manera que pueda ser modificada a través de procesos educativos (Guzmán, 2015).

En relación a lo anterior, el MINEDUC (2015b) señala lo siguiente:

> La evidencia reciente de la que disponemos en Chile muestra que los Proyectos Educativos Institucionales tienden a ser homogéneos en su contenido, se actualizan con poca frecuencia y que las familias muchas veces tienen un conocimiento insuficiente de lo que estos proyectos definen.

Según Moreira-Arenas et al. (2022), desarrollar y poner en práctica una visión estratégica común, posibilita que los aspectos fundamentales de una institución se definan con la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto requiere de equipos directivos que sean capaces de comunicar de manera efectiva la visión y las estrategias necesarias para su implementación. En un trabajo de Peña-Cornejo y Soto-Yáñez (2023), los resultados evidencian que contar con procesos sistemáticos y un liderazgo continuo es fundamental para lograr actualizaciones exitosas del Proyecto Educativo Institucional. En dicha investigación, la falta de estabilidad en el equipo directivo del establecimiento en años anteriores, sumada al impacto de la pandemia, dificultó la participación activa de toda la comunidad en la creación de un PEI que los representara y uniera. Considerando lo anterior, el MINEDUC (2021) declara que el Proyecto Educativo Institucional funciona como eje orientador en el mejoramiento educativo, mencionado que:

> Pensar en procesos formativos contextualizados y en función de los sellos educativos no implica desentenderse de los desafíos pedagógicos y de aprendizaje que enfrenta cada comunidad educativa, por el contrario, implica planificar una gestión del currículum que permita reconocer la diversidad y características de la comunidad y, a partir de ahí, diseñar e implementar estrategias de gestión del currículum que faciliten el aprendizaje.

La propuesta ministerial para la renovación del PEI (MINEDUC, 2015b) se estructura en un itinerario de tres fases secuenciales que facilitan la apropiación comunitaria. La primera convoca a todos los estamentos a explicitar sellos educativos mediante la jornada "Hablemos de Educación, Hablemos de PEI", momento en que se definen los aprendizajes esenciales que distinguen al establecimiento. La segunda fase toma ese insumo y formula una misión y visión coherentes con la cultura escolar y los desafíos de inclusión, asegurando que cada declaración sea comprensible para estudiantes y familias. Finalmente, la comunidad decide si corresponde un ajuste, una actualización o una reformulación integral, dependiendo de la distancia entre el documento vigente y la realidad institucional, todo ello sustentado en evidencias internas y reflexión crítica. Este recorrido convierte la actualización en un proceso pedagógico en sí mismo, capaz de reforzar la identidad y orientar la planificación futura.

Para orientar la profundidad de los cambios, el MINEDUC (2015b) propone un set de preguntas diagnósticas que funcionan como "umbral de pertinencia". Preguntarse si los principios declarados reflejan la vida cotidiana, si el PEI responde a la diversidad sociocultural y si promueve efectivamente la inclusión y la equidad permite distinguir los elementos que deben incorporarse, matizarse o suprimirse. Asimismo, examinar la coherencia entre sellos, misión, visión y valores evita que la revisión sea meramente formal y fomenta que cada ajuste se relacione con prácticas pedagógicas concretas y con resultados de aprendizaje verificables. Estas interrogantes no solo clarifican la ruta de trabajo, sino que legitiman las decisiones frente a la comunidad, porque hacen visible la correspondencia entre la cultura que se vive y la que se declara.

Una vez redefinidas las declaraciones estratégicas, el MINEDUC (2015b) establece que el PEI revisado debe articularse con los instrumentos de gestión que rigen el sistema de Aseguramiento de la Calidad. Sus definiciones se proyectan obligatoriamente en las cuatro áreas del modelo—gestión pedagógica, liderazgo, convivencia y recursos—y se traducen en objetivos estratégicos y metas a cuatro años dentro del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Este encaje evita la dispersión de esfuerzos y garantiza que las iniciativas curriculares, las acciones de convivencia y la asignación presupuestaria respondan a una misma lógica sistémica.

Finalmente, en la Tabla 1 pueden revisarse los contenidos sugeridos en un PEI.

Tabla 1

Contenidos sugeridos de un PEI

Bloque	**Propósito**	**Componentes clave**
Contexto	Ofrecer el marco descriptivo de la institución.	Introducción; Información institucional; Reseña histórica; Entorno

Ideario	Definir la identidad y los fundamentos pedagógicos.	Sellos educativos; Visión; Misión; Definiciones y sentidos institucionales; Principios y enfoque educativos; Valores y competencias específicas; Perfiles de actores (equipo directivo, docentes y asistentes de la educación, estudiantes, apoderados, profesionales de apoyo)
Evaluación	Asegurar el monitoreo y la mejora continua.	Seguimiento y proyecciones (indicadores, instrumentos, plazos, articulación con PME/SEP/PADEM)

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2015b).

Con lo anterior dicho, es claro que la participación y colaboración son factores cruciales para una buena elaboración o actualización del PEI, lo que, a su vez, es propio de escuelas efectivas. En ese sentido, una cultura colaborativa se caracteriza por la construcción compartida de metas, la co-responsabilidad en el aprendizaje y la comunicación horizontal entre los actores escolares (Braga et al., 2020; Mello & Hostins, 2018). La colaboración, en contraste con la participación, implica un compromiso activo en procesos colectivos de toma de decisiones, mientras que la participación puede limitarse a la mera asistencia o presencia en espacios institucionales sin incidencia real (Valera, 2023). Para mejorar tanto la colaboración como la participación, se requieren acciones como el diseño de espacios de deliberación auténticos, el reconocimiento del saber docente y la integración de equipos interprofesionales para la planificación escolar (Ortega-Rodríguez & Pozuelos Estrada, 2022). Una cultura participativa favorece un sentido de pertenencia, cohesión institucional y compromiso pedagógico, lo que impacta positivamente en la innovación y la mejora continua de los procesos educativos (Harianto, 2024).

En este contexto, el liderazgo pedagógico desempeña un papel decisivo, especialmente cuando adopta un enfoque transformacional y distribuido, capaz de movilizar al colectivo hacia metas comunes e innovadoras, ya que un liderazgo de este tipo no solo promueve una cultura de confianza, sino que además legitima los espacios de diálogo, reconocimiento profesional y co-construcción de sentido institucional, lo cual reduce el riesgo de resistencias improductivas ante procesos de mejora escolar (Valdés, 2023). Esto sigue vigente en el presente; Sipahioğlu et al. (2026) muestran que, en los procesos de innovación colaborativa escolar, la colaboración docente ocupa un lugar central, especialmente a través de prácticas como el aprendizaje profesional compartido, las reuniones de equipo y la evaluación coordinada, mientras que la articulación del liderazgo con estas dinámicas depende en mayor medida de las condiciones institucionales y culturales de cada contexto, por ello, argumentan que la acción directiva resulta generar condiciones para el trabajo colectivo, la deliberación profesional y la toma de decisiones compartidas.

A nivel de normativa chilena, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2013 como se cita en MINEDUC, 2015a) señala que los equipos directivos requieren un conjunto de competencias para impulsar prácticas efectivas en sus establecimientos. Estas se agrupan en cuatro tipos: ‘’(I) Gestión flexible para el cambio, (II) Habilidades comunicacionales, (III) Construcción de confianzas y (IV) Articulación entre conocimiento y práctica, p.14’’. Lo anterior muestra que el estado chileno reconoce que las habilidades sociales —sobre todo la empatía y la inteligencia emocional— son esenciales para consolidar el liderazgo, propiciar cercanía, confianza y diálogo, y representar a la comunidad en pos de los objetivos del PEI y otros proyectos de mejora, lo que es coherente con la literatura.

Por otro lado, la resistencia al cambio puede definirse como una actitud de oposición activa o pasiva frente a nuevas iniciativas, normas o metodologías que alteran la rutina establecida de una organización (Mejía et al., 2018). Además, esta resistencia no debe interpretarse únicamente como un obstáculo, sino una respuesta compleja de la comunidad educativa que refleja tensiones entre identidad profesional, cultura escolar y políticas de innovación, que puede ofrecer información valiosa para guiar y mejorar los procesos de transformación (Fullan, 2001).

Por ello, un liderazgo empático y participativo, sumado a una cultura institucional que promueva la confianza, el reconocimiento profesional y el sentido de pertenencia, puede reconvertir dichas resistencias en oportunidades de crecimiento institucional y mejora educativa (Ojeda-Delgado et al., 2017). Por su parte, Merino (2019), operacionaliza la resistencia al cambio en las siguientes dimensiones: (1) Inercia, que representa la preferencia del docente por la estabilidad y la rutina frente a nuevas propuestas; (2) Participación, que refleja el grado en que el cambio es percibido como inclusivo o impuesto; (3) Negociación, que se refiere a la posibilidad real de dialogar y construir colectivamente las transformaciones; y (4) Coerción, que alude a la imposición autoritaria de cambios sin mediar consulta ni consenso.

Retomando los antecedentes anteriormente expuestos, se puede decir que el éxito del proceso de actualización de un PEI descansa en un liderazgo directivo estable y en una arquitectura participativa que incluya comisiones mixtas con mandato claro. Estas comisiones deben representar a docentes, asistentes, estudiantes y apoderados, asignando tiempos y responsabilidades para el levantamiento de información, la redacción del nuevo texto y la socialización continua de avances. Tal como fue expuesto, la literatura reciente destaca que la estabilidad del equipo directivo, la comunicación efectiva de la visión y la sistematicidad de las instancias de participación son condiciones indispensables para lograr actualizaciones exitosas del PEI y convertirlo en un documento vivo que oriente la mejora continua (Peña-Cornejo & Soto-Yáñez, 2023; Moreira-Arenas et al., 2022). De este modo, el PEI se consolida como contrato cultural y guía operativa que alinea identidad, gestión y aprendizaje en favor de una escuela inclusiva y de calidad.

Modelos educativos y pedagógicos

Con lo anterior dicho, es importante comprender las bases conceptuales sobre las que descansa un Proyecto Educativo Institucional siendo ello la mirada que tiene la comunidad educativa sobre el proceso educativo y sus participantes, lo que puede identificarse con el concepto de modelo educativo.

El modelo educativo puede entenderse como una representación conceptual y normativa que sintetiza teorías, enfoques y principios que orientan la acción formativa. No es únicamente un documento técnico, sino un marco integrador que da identidad a la institución y organiza la enseñanza. Molina Naranjo et al. (2018) lo describen como una visión conceptual que articula misión, políticas y tendencias, y que funciona como plataforma estratégica de la educación.

En la misma línea, diversos autores sostienen que la educación se fundamenta en dimensiones filosóficas, pedagógicas, psicológicas y sociológicas, las cuales determinan la finalidad y los medios del proceso formativo (Castañeda-Sánchez et al., 2025; Zamora Serrano, 2026; Núñez-Valdés et al., 2022). De este modo, el modelo educativo integra tanto el horizonte institucional (valores, misión, visión) como las bases teóricas y disciplinares que sustentan la práctica pedagógica (Núñez-Valdés et al., 2022; Zamora Serrano, 2026). Asimismo, la construcción de un modelo educativo incluye componentes diversos, entre ellos la misión y visión institucionales, los principios axiológicos, las bases epistemológicas y pedagógicas, así como las estrategias curriculares que concretan estos fundamentos (Moreira-Arenas et al., 2022; Orozco-Gómez, 2021; CPEIP, 2021; Zamora Serrano, 2026).

El currículo, en particular, constituye el puente entre teoría y práctica, pues en él se plasman los contenidos, las metodologías y la evaluación del aprendizaje, tal como sostienen Rodríguez et al. (2019), quienes subrayan que el currículo debe entenderse como la vía práctica del modelo educativo, ya que organiza la enseñanza respondiendo a preguntas como qué, cómo y cuándo enseñar, y cómo evaluar.

Dentro de estos componentes, la axiología, entendida como el estudio de los valores, otorga orientación ética y formativa al proceso educativo. Arellano et al. (2023) muestran, a partir de un análisis de proyectos educativos escolares en Chile, que los valores sociales son los más destacados, seguidos de los intelectuales, dinámicos y religiosos, mientras que valores estéticos y ecológicos tienen una presencia marginal. Esto revela que los proyectos institucionales configuran horizontes de sentido sobre la formación humana que se busca promover. Sakharchuk et al. (2023) añaden que en contextos educativos contemporáneos se observa una tensión entre una ideología postmoderna, marcada por individualismo y relativismo, y la necesidad de rescatar valores unificadores que cohesionen comunidades académicas. Así, la dimensión axiológica no solo orienta los fines, sino que también define el marco ético en el que se desarrollan los aprendizajes.

Por su parte, la dimensión ontológica de los modelos educativos se refiere al tipo de ser humano que se pretende formar. Desde esta perspectiva, el estudiante es considerado un sujeto social, histórico y cultural, capaz de transformarse y transformar su entorno. Se concibe, por lo tanto, la formación integral de la persona, que abarca lo cognitivo, lo social y lo ético. La dimensión epistemológica, por su parte, establece qué se entiende por conocimiento válido y cómo se construye. En los debates actuales, se privilegia el constructivismo y el enfoque histórico-cultural como paradigmas que resaltan el aprendizaje como proceso social y colaborativo, desencadenante del desarrollo humano (Molina Naranjo et al., 2018). En el campo de la investigación, Çelik & Köksal (2019) recuerdan que toda aproximación educativa parte de supuestos epistemológicos y ontológicos, lo que refuerza la idea de que los modelos educativos se sostienen sobre concepciones de realidad y conocimiento.

Finalmente, los modelos pedagógicos constituyen la concreción práctica del modelo educativo. Rodríguez et al. (2019) explican que los modelos pedagógicos orientan al docente en la relación con el conocimiento y con el estudiante, y se vinculan estrechamente con el

currículo. En la literatura se reconocen diversos enfoques: el tradicional, centrado en la transmisión y la memorización; el conductista, basado en refuerzos y repetición; el experimental, que privilegia la práctica y la experiencia; el cognitivista, enfocado en el desarrollo de habilidades intelectuales; y el constructivista, que reconoce al estudiante como protagonista de su aprendizaje (Burgos et al., 2023). Con el tiempo, los enfoques han evolucionado hacia modelos críticos y constructivistas, que promueven aprendizajes significativos y formación reflexiva, considerando al estudiante como agente activo y transformador de su realidad.

Pese a que el foco principal del modelo pedagógico es la relación entre el docente, el estudiante y el conocimiento, Burgos et al. (2023) destacan que los modelos pedagógicos, al ser expresiones del modelo educativo, deben incluir tanto estrategias didácticas como el reconocimiento de las vivencias de los estudiantes y las condiciones sociales que inciden en su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la labor docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica diseñar experiencias de aprendizaje que acompañen el desarrollo integral, socioemocional e inclusivo de los estudiantes. La evidencia sobre aprendizaje y desarrollo muestra que las relaciones pedagógicas, los apoyos diferenciados y las oportunidades de participación son componentes centrales de una práctica educativa efectiva (Darling-Hammond et al., 2020; Finkelstein et al., 2021). En el contexto chileno, esta comprensión se articula con el Marco para la Buena Enseñanza, que sitúa la práctica docente en relación con el aprendizaje, la formación integral, la inclusión y el proyecto educativo institucional (CPEIP, 2021). Asimismo, la formación ciudadana requiere que la escuela promueva experiencias y prácticas concretas de participación, responsabilidad y convivencia democrática, más allá del tratamiento declarativo de contenidos (Rivera Olguín & Sánchez Espinoza, 2022).

En síntesis, los modelos educativos son marcos integrales que articulan dimensiones ontológicas, axiológicas y epistemológicas, ofreciendo coherencia a los fines formativos (Castañeda-Sánchez et al., 2025; Zamora-Serrano, 2026). Los modelos pedagógicos, como concreción práctica, permiten operacionalizar estos fundamentos en el aula mediante metodologías y estrategias didácticas (Rodríguez-Zambrano et al., 2021; CPEIP, 2021). La pedagogía, la didáctica y el currículo no constituyen ámbitos separados, sino expresiones de un mismo entramado conceptual que sostiene la educación (Díaz-Barriga, 2021; Orozco-Gómez, 2021; CPEIP, 2021). Por lo tanto, el modelo educativo es un sistema dinámico que articula teoría y práctica para orientar la formación integral del ser humano (Castañeda-Sánchez et al., 2025; Zamora Serrano, 2026; CPEIP, 2021).

8. Reporte proceso diagnóstico

8.1. Reporte de realización de acciones diagnósticas

Con el propósito de cumplir los objetivos del proceso diagnóstico, se implementó un conjunto de acciones cualitativas y cuantitativas orientadas a analizar el PEI, caracterizar la cultura institucional y determinar el nivel de apropiación del proyecto educativo por parte de la comunidad escolar. En términos generales, las acciones planificadas fueron ejecutadas conforme al diseño metodológico previsto, combinando análisis documental, entrevistas semiestructuradas, aplicación de escalas y construcción de notas de campo. A continuación, se presenta el estado de implementación de cada acción diagnóstica, especificando metodología, tiempos de ejecución, actores participantes y medios de verificación.

En relación con el primer objetivo específico, referido al análisis formal del PEI, se realizó un análisis documental del instrumento mediante la Rúbrica de análisis documental del PEI (Anexo 1), basada en criterios normativos y teóricos. Esta acción permitió revisar la estructura, coherencia y pertinencia del documento institucional, complementándose con la construcción de notas de campo (Anexo 12), que permitieron registrar observaciones relevantes surgidas durante la revisión. Las fuentes principales de información fueron el documento PEI y la observación del establecimiento, y los medios de verificación correspondientes fueron la rúbrica aplicada y los registros de observación generados durante el proceso (Anexos 13b y 12). Estas acciones se desarrollaron durante la fase inicial del proceso diagnóstico, entre abril y mayo, en función del cronograma acordado para la revisión documental del PEI.

Respecto del segundo objetivo específico, orientado a caracterizar la cultura institucional, se implementaron entrevistas semiestructuradas a cinco actores clave del establecimiento: un estudiante representante, un apoderado, un docente, una asistente de la educación y una integrante del equipo directivo. Para ello, se utilizaron pautas de entrevista semiestructurada por estamento (Anexos 2, 3, 4 y 5), específicamente orientadas a recoger información sobre participación, colaboración, liderazgo, resistencia al cambio y apropiación del PEI. De manera complementaria, se aplicó la Escala Clima Escolar de Instituciones Educativas (Becerra, 2016) a los docentes y asistentes de la educación (Anexo 6), la Escala de Participación Parental (Gubbins & Ibarra, 2016) a los apoderados (Anexo 7) y el Cuestionario de Resistencia al Cambio –adaptada de Mejía et al. (2018)– a docentes y asistentes (Anexo 8). Estas acciones fueron acompañadas por la construcción de notas de campo (Anexo 12), lo que permitió triangular información proveniente de entrevistas, observación y escalas cuantitativas. Los medios de verificación asociados fueron las transcripciones codificadas, las bases de datos de las escalas y los informes estadísticos y cualitativos elaborados a partir de los resultados obtenidos (Anexo 13a). Estas acciones se implementaron durante la fase intermedia del diagnóstico, entre abril y julio, combinando instancias de levantamiento cualitativo y aplicación de instrumentos cuantitativos a distintos estamentos.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a determinar el grado de apropiación del PEI por parte de la comunidad educativa, se incorporaron preguntas específicas sobre apropiación del proyecto en las entrevistas ya mencionadas, mediante las pautas de entrevista semiestructurada por estamento (Anexos 2, 3, 4 y 5), y se aplicó el Cuestionario de Apropiación del PEI (Anexos 9 y 10) a docentes, asistentes y apoderados. Esta estrategia fue complementada nuevamente con notas de campo (Anexo 12), de modo de recoger tanto indicadores cuantitativos como percepciones cualitativas sobre el conocimiento, la coherencia, la participación y la aplicación cotidiana del proyecto institucional. Los medios de verificación de esta fase correspondieron a los resultados cuantitativos de la escala y a la categorización temática de las entrevistas vinculadas a la apropiación del PEI (Anexo 13a). En términos generales, las acciones diagnósticas planificadas fueron implementadas satisfactoriamente y permitieron levantar evidencia suficiente para responder a los objetivos del diagnóstico. Esta fase se desarrolló de manera paralela al levantamiento cualitativo y cuantitativo del diagnóstico, entre abril y julio, con el propósito de recoger información específica sobre la apropiación institucional del PEI.

8.2. Reporte del logro del objetivo general y específicos

En relación con el cumplimiento de los objetivos del proceso diagnóstico, se concluye que el objetivo general fue logrado. A partir de la integración del análisis documental, las entrevistas, las escalas cuantitativas y los registros de observación, fue posible determinar el

grado de adecuación curricular que requiere el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento. En términos globales, el análisis indicó la necesidad de una adecuación curricular estructural, más que de ajustes menores, debido a la débil traducción del ideario institucional en definiciones pedagógicas, procedimientos e indicadores verificables. Sobre esta base, se estima un 100% de logro del objetivo general del proceso diagnóstico, en tanto los tres objetivos específicos fueron desarrollados y produjeron evidencia suficiente para sustentar dicha conclusión.

Respecto del primer objetivo específico, orientado a analizar el PEI actual según criterios de calidad formal, se implementaron el diseño y aplicación de una rúbrica de análisis documental, la revisión integral del documento y la sistematización de observaciones cualitativas. No quedaron tareas pendientes para su culminación. Este objetivo específico se declara logrado, ya que permitió establecer que el PEI obtuvo 31 de 66 puntos, equivalente a un 47% de logro, ubicándose en un nivel medio-bajo de la rúbrica. Entre las principales brechas identificadas se encuentran problemas de contextualización y actualización, confusión por la inserción del PME en el documento, limitada explicitación de prácticas, roles e indicadores y ausencia de evidencias internas de construcción participativa. Esta conclusión se respaldó, además, en observaciones cualitativas específicas sobre cifras institucionales desactualizadas, evaluación del PEI sin indicadores claros, participación comunitaria poco documentada y un modelo pedagógico formulado más como conjunto de estrategias que como marco pedagógico fundamentado.

En cuanto al segundo objetivo específico, referido a caracterizar la cultura del establecimiento en torno a la colaboración, la participación, el liderazgo y la resistencia al cambio, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, aplicación de escalas y construcción de notas de campo. Tampoco se reportan tareas pendientes para su culminación. Este objetivo específico se considera logrado, dado que permitió identificar una valoración significativa del diálogo y del trabajo conjunto, así como la presencia de liderazgos reconocibles y una disposición favorable al cambio. Esta caracterización se sostuvo en evidencia cuantitativa convergente, especialmente en los altos niveles de apertura al cambio del cuerpo docente y directivo (73,5% alto; 17,6% muy alto), participación (85,3% alto), negociación (88,2% alto) y bajos obstáculos en las relaciones entre docentes (76,5% bajo). A nivel cualitativo, las entrevistas y notas de campo permitieron identificar una cultura colaborativa expresada en la presencia de subliderazgos, apoyo del Centro de Padres, disposición del director y participación de distintos estamentos en actividades institucionales. Al mismo tiempo, se detectaron tensiones relevantes en la participación estudiantil, en los canales de comunicación interna y en la relación entre docentes y familias, elementos respaldados por la percepción más descendida de la relación docente-apoderado (70,6% nivel medio; 20,6% nivel bajo), datos SIMCE y las entrevistas cualitativas.

Finalmente, respecto del tercer objetivo específico, orientado a determinar el grado de apropiación del PEI actual por parte de la comunidad educativa, se implementaron preguntas específicas en entrevistas, una escala de apropiación aplicada a distintos estamentos y registros de observación complementarios. No quedaron tareas pendientes para su desarrollo. Este objetivo específico se declara logrado, ya que permitió concluir que predomina una apropiación de carácter valórico y una identificación medio-alta con el PEI, coexistiendo con un dominio limitado de su contenido y una baja participación en su elaboración, particularmente en el caso de los apoderados. La evidencia cuantitativa mostró una apropiación total medio-alta en apoderados (M=34,81) y alta en docentes (M=38,82), junto con niveles medio-altos de identificación con el PEI en ambos estamentos (docentes:

M=6,88; apoderados: M=6,17). Sin embargo, la participación de las familias en la construcción del PEI fue baja (M=4,54), lo que coincide con la evidencia cualitativa: el sello cristiano aparece como referente identitario transversal, pero algunos actores reportan bajo conocimiento del documento más allá de sus lemas o sellos principales. Estos resultados muestran que el proyecto institucional es reconocido en su dimensión simbólica, pero todavía requiere fortalecerse como instrumento compartido, comprendido y apropiado por la comunidad educativa en su conjunto.

8.3. Reporte de resultados del proceso diagnóstico

El proceso diagnóstico permitió precisar y complejizar la necesidad inicialmente planteada por la institución. Si bien la demanda original se formuló como la necesidad de revisar y actualizar el Proyecto Educativo Institucional, el análisis realizado mostró que el problema no se reducía a una desactualización documental, sino a una dificultad más amplia de articulación entre el PEI, el modelo pedagógico y las prácticas institucionales que organizan la vida escolar. En ese sentido, el diagnóstico permitió pasar de una necesidad percibida en términos generales a una definición más específica del problema, con base en evidencia documental, cualitativa y cuantitativa.

En términos sistémicos, el árbol de problema construido a partir de los resultados puede organizarse del siguiente modo. Entre las causas principales se identifican: la desactualización del PEI y la baja precisión de algunos de sus lineamientos; la débil explicitación del modelo pedagógico; la limitada sistematización de la participación de los distintos estamentos en la construcción y actualización del instrumento; la escasa articulación entre el PEI y otros instrumentos de gestión; y la presencia de dificultades de comunicación interna que obstaculizan la apropiación compartida del proyecto institucional. Como problema central, se establece la insuficiente articulación entre el Proyecto Educativo Institucional, el modelo pedagógico y las prácticas institucionales del establecimiento. Entre sus efectos se observan la apropiación parcial del PEI por parte de la comunidad educativa, la toma de decisiones de carácter reactivo más que preventivo, la baja trazabilidad de acuerdos institucionales y la dificultad para traducir el ideario declarado en prácticas pedagógicas y organizacionales verificables.

Los resultados del primer objetivo específico permiten sostener esta formulación. El análisis formal del PEI mostró fortalezas en la coherencia general del sello institucional y en la alineación valórica entre misión, visión, sellos y principios. Sin embargo, también evidenció brechas importantes en actualización, contextualización, explicitación del modelo pedagógico, articulación con otros instrumentos de gestión y documentación de la participación comunitaria. En conjunto, estos hallazgos muestran que el PEI conserva una identidad reconocible, pero no logra todavía operar con suficiente claridad como instrumento orientador de la gestión pedagógica e institucional.

Los resultados del segundo objetivo específico mostraron que la cultura escolar presenta condiciones favorables para impulsar procesos de mejora, pero también tensiones que inciden en la vigencia práctica del PEI. Entre las fortalezas destacan la cercanía del equipo directivo, la disposición al diálogo, la valoración del trabajo colaborativo y una apertura relativamente favorable al cambio cuando este se desarrolla de manera participativa. No obstante, también se identificaron dificultades en los canales de comunicación, en la efectividad de ciertos espacios de participación y en la articulación entre algunos estamentos. Estas tensiones

ayudan a explicar por qué un ideario institucional valorado no siempre se traduce en prácticas consistentes y compartidas.

En relación con el tercer objetivo específico, el diagnóstico mostró que la apropiación del PEI es desigual. Predomina una identificación valórica con el sello institucional y una valoración positiva de ciertos principios del proyecto educativo; sin embargo, esa identificación coexiste con un conocimiento limitado del documento y con baja participación en su elaboración, especialmente en el caso de las familias. Esto confirma que el problema no radica solo en la existencia formal del PEI, sino en su legitimación, comprensión y uso efectivo por parte de la comunidad educativa.

En comparación con la necesidad identificada inicialmente por la institución, los resultados permiten concluir que la preocupación por "actualizar el PEI" era pertinente, pero insuficiente para describir la complejidad del problema. El diagnóstico mostró que la actualización requerida no es solo formal, sino también curricular, participativa y pedagógica, ya que compromete la relación entre identidad institucional, conducción escolar, prácticas de aula y apropiación comunitaria. En consecuencia, la principal necesidad del establecimiento no consiste únicamente en revisar un documento, sino en fortalecer su capacidad para orientar de manera compartida, coherente y operativa la vida institucional.

A continuación, se presenta el árbol de problema elaborado a partir de la integración de los resultados documentales, cuantitativos y cualitativos, seguido de una síntesis de los principales hallazgos cuantitativos y de extractos de fuentes primarias que ilustran las categorías de participación, liderazgo y apropiación del PEI.

Árbol de problema del proceso diagnóstico

Causas

- Desactualización y contextualización insuficiente del PEI.
- Limitada explicitación del modelo pedagógico y de sus criterios de implementación.
- Escasa participación de la comunidad en la elaboración y actualización del PEI.
- Débil articulación entre el PEI y otros instrumentos de gestión, especialmente el PME.
- Tensiones en los canales formales de comunicación y en la participación efectiva de algunos estamentos.
- Baja apropiación del contenido técnico del PEI, especialmente en actores con menor participación en su construcción.

Problema central

- Insuficiente articulación entre el Proyecto Educativo Institucional, el modelo pedagógico y las prácticas institucionales del establecimiento.

Efectos

- Apropiación parcial del PEI por parte de la comunidad educativa.
- Dificultad para traducir el ideario institucional en prácticas pedagógicas y organizacionales verificables.
- Toma de decisiones más reactiva que preventiva.
- Menor trazabilidad de acuerdos institucionales.

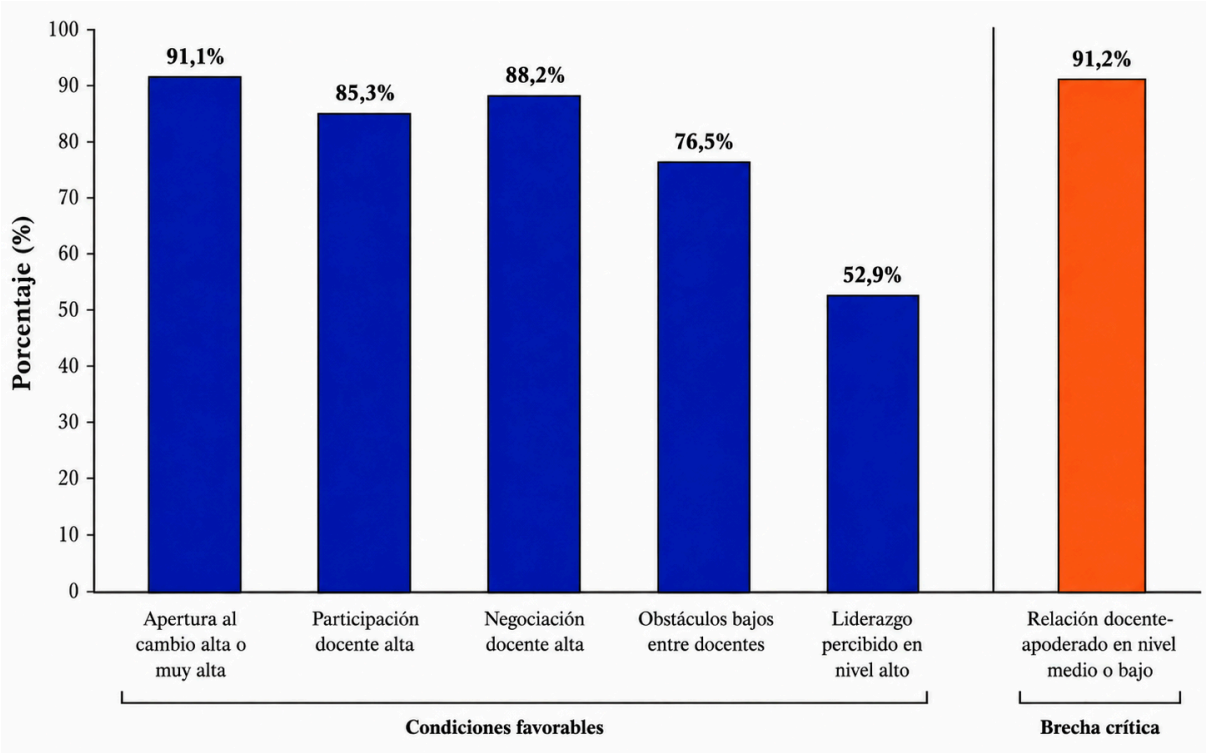
- Debilitamiento del PEI como instrumento orientador de un currículo coherente, implementable y evaluable.

Resultados cuantitativos

Con los datos cuantitativos se puede evidenciar que la dificultad central del árbol del problema no se explica por una baja disposición general al cambio, sino por una articulación insuficiente entre el PEI, la participación efectiva de los estamentos y la operacionalización pedagógica del proyecto institucional. En términos generales, los datos muestran una comunidad con condiciones favorables para participar y colaborar, pero con brechas relevantes en la apropiación técnica del PEI, la participación de las familias en su construcción y la traducción del ideario institucional en prácticas verificables.

Figura 1

Indicadores cuantitativos asociados a condiciones favorables y brechas del proceso diagnóstico



Con estos resultados se puede establecer que la escuela cuenta con una base favorable para iniciar procesos de actualización institucional: el nivel de apertura al cambio es alto o muy alto en la mayor parte del cuerpo docente y directivo, y las dimensiones de participación y negociación también se ubican mayoritariamente en niveles altos. A la vez, la baja presencia de obstáculos entre docentes sugiere que el problema no radica principalmente en una cultura interna cerrada o fragmentada. La principal tensión cuantitativa aparece en la relación docente-apoderado y en la baja participación familiar en la construcción del PEI, lo que refuerza la necesidad de fortalecer canales formales de participación y comunicación.

Tabla 2

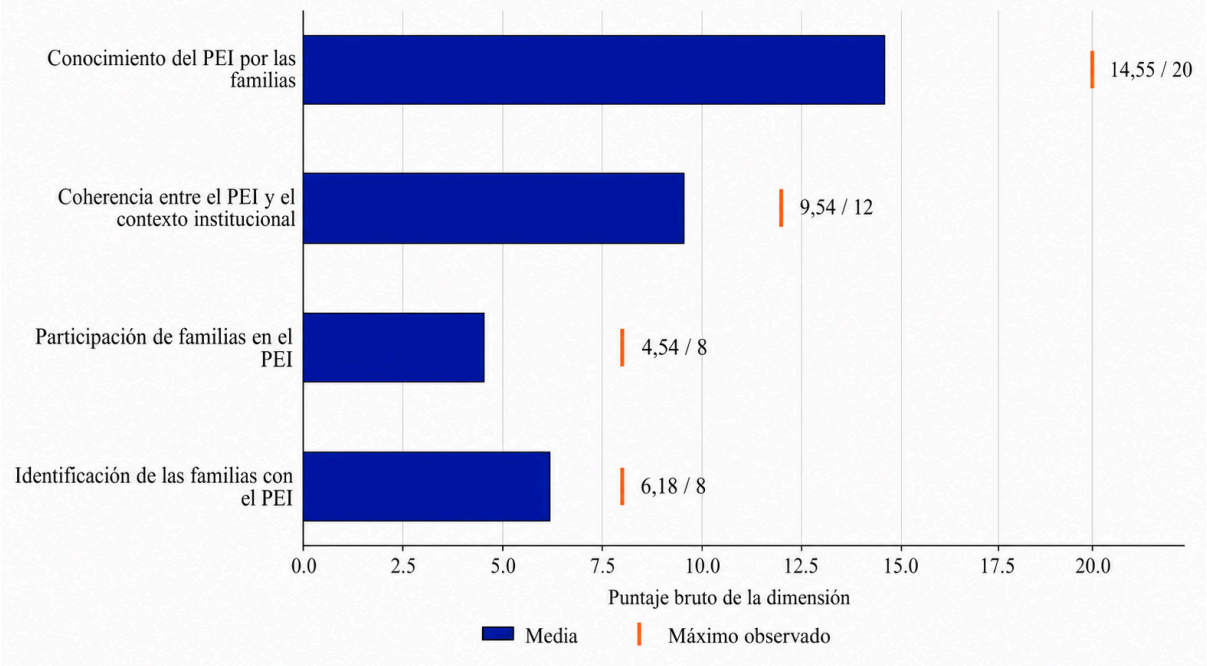
Percepción sobre el ajuste PEI en familias

Variable evaluada	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Conocimiento del PEI por las familias	84	8	20	14,55	2,93
Coherencia entre el PEI y el contexto institucional	84	5	12	9,54	1,83
Participación de familias en el PEI	83	2	8	4,54	1,40
Identificación de las familias con el PEI	84	2	8	6,18	—

En términos globales, el puntaje total de ajuste entre las familias y el PEI (APEI_Total) alcanzó una media de 34,82 en un rango de 17 a 48, lo que sugiere una percepción positiva general, aunque con margen de variabilidad. El patrón de resultados es consistente con el árbol de problema: las familias declaran cierto conocimiento, coherencia percibida e identificación con el PEI, pero la participación en su construcción aparece como la dimensión más descendida. Por tanto, los niveles de apropiación familiar parecen operar más desde la identificación simbólica con el proyecto que desde una participación activa en su elaboración o actualización.

Figura 2

Apropiación familiar del PEI por dimensión



A partir de los resultados cuantitativos se puede respaldar la formulación del problema central: el PEI no se encuentra completamente deslegitimado ni desconectado de la comunidad, ya que existen niveles favorables de identificación, apertura al cambio y disposición a participar. Sin embargo, con la evidencia se muestran brechas entre esa disposición y la participación efectiva, especialmente en familias, junto con debilidades en la apropiación técnica y en la relación escuela-familia.

Resultados cualitativos

A partir de la evidencia cualitativa se puede decir que el PEI posee una base identitaria reconocida por la comunidad, pero presenta dificultades para operar como instrumento compartido, apropiado y traducido en prácticas institucionales verificables. Los siguientes extractos de entrevistas, en la Tabla 3, se pueden usar para ilustrar, simultáneamente, condiciones favorables —como sentido de pertenencia, colaboración y valoración del liderazgo actual— y brechas relevantes asociadas a comunicación interna, participación efectiva y conocimiento limitado del PEI.

Tabla 3

Síntesis de los resultados cualitativos

Indicador	**Descripción**	**Fragmentos de apoyo**
Identidad institucional y sello compartido	Los participantes reconocen una identidad institucional construida en torno al sello cristiano, el ambiente familiar y una aspiración de formación integral. Esta base identitaria constituye una fortaleza del PEI, aunque no asegura por sí misma su operacionalización pedagógica.	"Entonces es como lo que marca en este colegio ha sido el sello cristiano y el ambiente familiar que hay". (Entrevistado 2). "El colegio busca una mejora continua en sus procesos educativos, entendiendo la excelencia como una formación que abarca tanto el desarrollo intelectual como el crecimiento personal, emocional y espiritual [...]". (Entrevistado 5)
Participación y colaboración institucional	Se identifican prácticas colaborativas y disposición a participar en actividades del establecimiento. Esto muestra una condición favorable para procesos de actualización participativa del PEI.	"Así que nosotros si hay que hacer algo lo hacemos entre todos. Por ejemplo, cuando hay celebración del día del estudiante de aniversario. Todos no nos metemos, todos participamos en alguna área en alguna acción, todos [...]". (Entrevistado 3). "Esta promoción se materializa a través de diversas instancias formativas y participativas, como talleres pedagógicos, jornadas de reflexión, reuniones informativas, actividades pastorales y celebraciones institucionales". (Entrevistado 5)
Dificultades en la participación efectiva	Aunque existen instancias formales de participación, algunos actores las perciben como poco incidentes. Esto se vincula con la baja trazabilidad de acuerdos y con la limitada documentación de la participación comunitaria en el PEI.	"Entonces existe una instancia para poder apelar a esta decisión, pero es casi imposible finalmente llegar a cambiarlo [...]". (Entrevistado 4). "De repente a mí no me dicen nada y con el director, entonces eso también mi carga laboral y mi estrés se va a las nubes". (Entrevistado 1)

Comunicación interna y articulación entre estamentos	Los relatos dan cuenta de problemas de comunicación entre dirección, administrativos, docentes y funcionarios. Esta brecha ayuda a explicar por qué un ideario institucional valorado no siempre se traduce en prácticas consistentes y compartidas.	“Me he dado cuenta que la comunicación interna de todo el colegio es horrible, entre ellos entre dirección, administrativos, los profesores y funcionarios [...]”. (Entrevistado 2)
Liderazgo institucional como condición favorable	El liderazgo actual es descrito como más cercano, disponible y abierto a la escucha que la gestión previa. Esta percepción favorece la posibilidad de conducir un proceso de actualización institucional.	“La figura del director ahora se hizo más cercana. Antes se consideraba la directora como una figura intocable, como que era casi imposible ir a hablar con ella. Pero ahora lo que considero que el director ha hecho que me parece muy positivo es finalmente darle la oportunidad de ir a pedir una hora con ellos, o incluso en un pasillo, plantearle algo y realmente lo va a escuchar”. (Entrevistado 4). “Ella es muy preocupada. Ella estuvo de reemplazo cuando se quedó el colegio sin dirección [...]”. (Entrevistado 2)
Tensiones del liderazgo y toma de decisiones	Junto con la valoración del liderazgo actual, aparecen tensiones asociadas al control de la fundación, la subdirección y la distancia entre intención directiva y capacidad efectiva de acción. Esto se relaciona con la toma de decisiones reactiva y con dificultades para sostener acuerdos institucionales.	“La fundación tiene como sé, como el colegio estrangulado. No le deja confianza a las personas que tiene [...]”. (Entrevistado 1). “Si, la subdirección de finanzas es la que tiene el control. El director de repente puede tener muchas ganas. Y ella aprieta [...]”. (Entrevistado 1)
Apropiación valórica del PEI	Algunos actores reconocen coherencia entre el PEI y la práctica cotidiana, especialmente desde sus principios identitarios. Esto sugiere apropiación simbólica o valórica del proyecto institucional.	“Esta alineación entre el PEI y la práctica diaria evidencia no solo conocimiento, sino una vivencia auténtica de los principios que definen al colegio”. (Entrevistado 5)
Conocimiento limitado del PEI	La apropiación del PEI aparece como desigual: se reconocen lemas y sellos centrales, pero no necesariamente el contenido técnico o pedagógico del documento. Esto refuerza la necesidad de fortalecer su comprensión y uso efectivo por parte de la comunidad.	“Yo creo que el nivel de conocimiento es bajo. Finalmente, yo creo que la mayoría de los estudiantes finalmente conocen... son los lemas del colegio, el sello cristiano, la excelencia académica, pero más que eso nada”. (Entrevistado 4)

Los resultados cualitativos muestran que el establecimiento cuenta con una base identitaria y relacional favorable para actualizar el PEI, especialmente por la valoración del sello institucional, la existencia de prácticas colaborativas y la percepción de un liderazgo más cercano. Sin embargo, también evidencian brechas que sostienen el problema central del diagnóstico: participación poco incidente, comunicación interna débil, tensiones en la toma de decisiones y apropiación desigual del PEI.

8.4. Conclusiones del proceso diagnóstico

En términos generales, los resultados obtenidos guardan coherencia con los referentes teóricos y empíricos desarrollados en el marco de referencia, en tanto permiten concluir que el establecimiento cuenta con fortalezas institucionales relevantes para sostener un proceso de mejora. Entre ellas, se reconoce una identidad valórica clara, una cultura escolar caracterizada por vínculos cercanos entre sus miembros y una disposición significativa a la participación y al cambio cuando existen espacios legítimos para ello. No obstante, estas fortalezas no se encuentran suficientemente traducidas en un Proyecto Educativo Institucional actualizado, explícito y articulado con las prácticas pedagógicas y organizacionales del colegio. Este hallazgo refuerza lo planteado por MINEDUC (2015b), respecto de la necesidad de que el PEI no sea concebido solo como una declaración formal, sino como un instrumento orientador de la gestión escolar, articulado con evidencias internas, procesos participativos y mecanismos de seguimiento. Asimismo, se relaciona con Piñeyro (2004), quien comprende el PEI como una construcción colectiva y continua, y con Yevilao-Alarcón (2021), al señalar que la identidad institucional se construye a partir de la cultura compartida por la comunidad educativa.

A la luz de los objetivos del diagnóstico y del árbol de problema elaborado, la principal conclusión es que el PEI vigente requiere una adecuación de carácter estructural, más que ajustes superficiales o meramente formales. En relación con el primer objetivo específico, el análisis documental permitió constatar debilidades en la actualización del documento, en la explicitación del modelo pedagógico, en la articulación con otros instrumentos de gestión y en la trazabilidad de los procesos de evaluación y participación. En cuanto al segundo objetivo, los resultados mostraron que la cultura institucional ofrece condiciones favorables para la mejora, pero también presenta tensiones en la comunicación interna, en la participación efectiva de algunos estamentos y en la coherencia entre ciertos discursos institucionales y su expresión práctica. Respecto del tercer objetivo, se evidenció que la comunidad educativa manifiesta una identificación valórica con el PEI, aunque dicha identificación coexiste con un conocimiento parcial del documento y con una baja participación en su elaboración y actualización, especialmente en el caso de las familias.

En este marco, los hallazgos se vinculan con lo planteado por Arancibia (1992), quien destaca que las escuelas efectivas requieren un sentido de misión compartido, liderazgo académico, compromiso de la comunidad y responsabilidad docente frente a los aprendizajes. De igual manera, se relacionan con Moreira-Arenas et al. (2022) y Peña-Cornejo & Soto-Yáñez (2022), en cuanto la actualización del PEI requiere una visión estratégica común, liderazgo sostenido y espacios sistemáticos de participación que permitan transformar el documento en una guía efectiva para la mejora escolar. Desde esta perspectiva, las causas identificadas en el árbol de problema, tales como la desactualización del PEI, la limitada explicitación del modelo pedagógico, la escasa participación documentada de la comunidad y las dificultades en los canales de comunicación institucional, convergen en un problema central: la insuficiente articulación entre el PEI, el modelo pedagógico y las prácticas institucionales del establecimiento.

A su vez, este problema genera efectos relevantes, entre ellos una apropiación parcial del proyecto institucional, dificultades para traducir el ideario en prácticas verificables, menor capacidad orientadora del PEI y una toma de decisiones más reactiva que preventiva. En consecuencia, el diagnóstico permitió precisar que la necesidad institucional no se reduce a actualizar un documento, sino a fortalecer su función orientadora, participativa y pedagógica dentro de la vida escolar. Esto adquiere especial relevancia si se considera lo planteado por Miranda et al. (2023), respecto de la importancia de abrir espacios reales de participación e incorporar a las familias en los procesos de mejora institucional, así como lo señalado por Fullan (2001), quien advierte que los procesos de cambio educativo requieren comprender las tensiones de la cultura escolar y transformarlas en oportunidades de aprendizaje institucional.

Por tanto, el proceso diagnóstico no solo permitió identificar brechas formales y operativas, sino también establecer un criterio claro para la intervención posterior: avanzar hacia la explicitación y validación participativa de un modelo educativo y pedagógico más consistente con la identidad del establecimiento, más coherente con sus prácticas institucionales y más apropiable por parte de la comunidad educativa. Esta orientación resulta consistente con la necesidad de que el PEI funcione como un marco vivo de sentido, gestión y mejora continua, capaz de articular identidad, participación, currículo, convivencia y toma de decisiones pedagógicas.

8.5. Validación social del diagnóstico

La validación social del diagnóstico se realizó en una reunión presencial convocada por el director del establecimiento, con participación de representantes de distintos estamentos de la comunidad educativa. En esta instancia se presentaron la demanda inicial, los objetivos del diagnóstico, los principales hallazgos y las alternativas de trabajo derivadas del proceso. La recepción de la devolución fue positiva y transversal, valorándose el diagnóstico como un insumo pertinente para la toma de decisiones institucionales. En dicha reunión se validó como línea prioritaria de trabajo el desarrollo y explicitación del modelo pedagógico, por su relación directa con la identidad institucional y con el sello de excelencia académica del establecimiento. Como evidencia de esta instancia, la presentación utilizada en la devolución al consejo escolar y el informe de devolución diagnóstica junto con el acta de la instancia de entrega del informe se encuentran en los Anexos 15b, 16 y 18, respectivamente. Cabe destacar que la entrega del informe se realizó posterior a la exposición en el consejo, con dos directivos, instancia en la que también se validó la propuesta de intervención.

9. Reporte proceso de intervención

9.1. Justificación de la intervención

La intervención propuesta se justifica, en primer lugar, por su relevancia teórica y práctica en el ámbito de la gestión educativa. La literatura sobre efectividad escolar ha destacado que los establecimientos que cuentan con un sentido de misión compartido, liderazgo académico, altas expectativas, compromiso de la comunidad y responsabilidad docente disponen de mejores condiciones para orientar sus procesos de mejora educativa (Arancibia, 1992; Javornik y Klemenčič-Mirazchiyski, 2023). En esta línea, el Proyecto Educativo Institucional [PEI] no debiera comprenderse únicamente como un documento normativo, sino como un instrumento de gestión que expresa la identidad institucional, organiza el quehacer pedagógico y permite articular misión, visión, valores y prácticas escolares (MINEDUC, 2015b, 2021; Piñeyro, 2004). Asimismo, la evidencia revisada sostiene que la actualización del PEI requiere una visión estratégica común, liderazgo sostenido y espacios sistemáticos de

participación, de modo que sus definiciones sean comprendidas, apropiadas y utilizadas por la comunidad educativa (Moreira-Arenas et al., 2022; Peña-Cornejo & Soto-Yáñez, 2023). Desde esta perspectiva, avanzar hacia una actualización participativa del modelo educativo y pedagógico resulta coherente con los fundamentos teóricos que reconocen la importancia de una cultura escolar colaborativa, basada en la construcción compartida de metas, la corresponsabilidad y la toma de decisiones con incidencia real en la vida institucional (Braga et al., 2020; Mello & Hostins, 2018; Valera, 2023).

En segundo lugar, la intervención adquiere relevancia a partir de los hallazgos del proceso diagnóstico. Este mostró que el PEI actual presenta fortalezas importantes, como la coherencia del sello cristiano con la cultura institucional y la disposición de los distintos actores a involucrarse en procesos de mejora, apertura al cambio y colaboración. Sin embargo, también se identificaron oportunidades de mejora relevantes: el nivel de logro del PEI fue evaluado como medio (47%), existe escasa sistematización de la participación, persisten problemas de contextualización del documento y, especialmente, se requiere profundizar y explicitar con mayor claridad el modelo pedagógico y educativo de la institución. Estas limitaciones han incidido en que diversas decisiones se tomen de forma reactiva, con menos margen para la prevención y la planificación colaborativa. En este escenario, la intervención se propone responder a una necesidad institucional concreta: fortalecer la articulación entre identidad, gestión y práctica educativa mediante la definición colectiva de los fundamentos del modelo educativo, la construcción consensuada de un modelo pedagógico coherente y la difusión del proceso en la comunidad escolar.

Finalmente, la intervención presenta una relevancia social significativa. Institucionalizar un modelo educativo actualizado desde una lógica participativa permite que docentes, directivos, familias, estudiantes y asistentes de la educación se reconozcan como parte de un proyecto común y contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia, la coherencia institucional y la sostenibilidad de los acuerdos alcanzados. En este sentido, la intervención busca consolidar una cultura escolar más participativa, inclusiva y orientada a la mejora educativa, reforzando la capacidad del establecimiento para proyectar su identidad en prácticas concretas y compartidas, que estén adecuadamente reflejadas y orientadas en el documento actualizado del PEI.

9.2. Objetivos de intervención

Objetivo general:

Institucionalizar un modelo educativo actualizado y participativo que oriente la toma de decisiones educativas en la escuela.

Objetivos específicos:

1. Definir colectivamente los fundamentos y lineamientos del modelo educativo con representantes de todos los estamentos de la escuela.
2. Consensuar entre los docentes un modelo pedagógico institucional coherente con el modelo educativo elaborado.
3. Garantizar la difusión del proceso de construcción del modelo educativo y pedagógico con la comunidad educativa.

9.3. Diseño de la intervención

La intervención se diseñó como un proceso participativo, gradual y secuenciado, orientado a construir, validar y difundir un modelo educativo y pedagógico coherente con la identidad institucional del establecimiento. Para ello, el plan se organizó en torno a tres objetivos específicos: la definición colectiva de los fundamentos del modelo educativo, la construcción consensuada del modelo pedagógico y la socialización del proceso y de sus productos finales en la comunidad educativa. Cada objetivo fue operacionalizado mediante acciones y actividades específicas, con definición de responsables, modalidad de trabajo, número de sesiones, destinatarios, recursos, resultados esperados, indicadores de implementación y medios de verificación. Este diseño permitió asegurar trazabilidad en la ejecución y ajustar algunas acciones en función de las condiciones reales de implementación y de los acuerdos institucionales alcanzados durante el proceso.

Esta propuesta de intervención se validó con el establecimiento en una reunión presencial con directivos de la escuela, instancia en la que fue aceptada y se incorporaron observaciones y comentarios que se detallan en los siguientes párrafos. El acta de esta reunión se encuentra disponible para su revisión en el Anexo 18.

Para reportar la implementación de la intervención, se definieron indicadores orientados a describir el grado en que las acciones planificadas fueron ejecutadas. Estos indicadores no evalúan directamente el logro de los objetivos de intervención, sino las condiciones operativas de su realización, tales como cumplimiento, intensidad, representatividad, alcance, fidelidad, disponibilidad de recursos, participación activa y oportunidad de ejecución. A continuación, se presentan los indicadores utilizados para organizar el reporte de implementación.

En el marco del Objetivo 1, el diseño consideró cuatro acciones principales: conformar un equipo de trabajo encargado de la construcción del modelo educativo; generar una discusión colectiva sobre la concepción del modelo educativo de la escuela; elaborar el documento oficial correspondiente; y realizar su presentación formal, validación y difusión inicial. Para ello se contemplaron actividades de coordinación con el director, definición de representantes y horarios protegidos, sesiones de discusión con el equipo de trabajo, redacción y ajuste del documento, y una instancia final de presentación y cierre documental. Estas acciones fueron planificadas para garantizar representatividad de los distintos estamentos y resguardar la legitimidad institucional del proceso.

Objetivo 1: Definir colectivamente los fundamentos y lineamientos del modelo educativo con representantes de todos los estamentos de la escuela.

Tabla 4

Acciones, actividades e indicadores de logro del objetivo 1

Acción	Actividades	Productos esperados	Indicadores de logro	Medios de verificación

Conformación del equipo del modelo educativo.	Agendar reunión con dirección. Definir representantes y horario protegido. Convocar a representantes. **Tiempo total:** 2 h	Reunión con dirección realizada. Equipo de trabajo conformado. Horario protegido definido. Representantes convocados.	Contacto formal realizado para agendar reunión. Reunión confirmada dentro del plazo y registrada con fecha y hora. Criterios de representatividad validados para los estamentos definidos. Representantes definidos e informados. Horario protegido formalizado.	Registro de correo, llamada, WhatsApp o bitácora. Confirmación del agendamiento. Acta de reunión con dirección, que detalle: Lista de representantes, acuerdo de horario protegido y representantes definidos.
Discusión del modelo educativo.	Capacitar sobre modelo educativo. Discutir dimensiones y sello institucional. Registrar acuerdos iniciales. **Tiempo total:** 4h	Comprensión común del modelo educativo. Aportes de los estamentos sistematizados. Acuerdos preliminares definidos.	80% o más de participantes identifica elementos del modelo educativo. Todos los grupos o participantes presentan aportes. Se registran aportes sobre dimensiones y sello institucional. Se identifican al menos dos propuestas de ajuste o resignificación. Acuerdos preliminares documentados.	Fichas de trabajo grupal. Registro de Mentimeter u otra actividad participativa. Matriz de sistematización. Acta de sesión con registro de acuerdos. Registro fotográfico.
Elaboración del modelo educativo.	Redactar borrador. Integrar observaciones. Consolidar versión final. **Tiempo total:** 10 h (2h x 5 d), asincrónico.	Borrador del modelo educativo. Observaciones integradas. Documento final consolidado.	Sugerencias relevantes integradas. Borrador revisado por ambos psicólogos. Jornadas de trabajo realizadas según planificación. Borrador aprobado internamente antes de su presentación. Versión final clara, coherente y representativa.	Borrador inicial. Documento final. Historial de cambios documentales. Registros de coordinación. Actas de encuentros con los acuerdos sobre documento.

Validación y entrega del modelo educativo.	Presentar documento final. Revisar observaciones finales. Entregar versión oficial. **Tiempo total:** 4h (1,5h presentación + 1,5h ajustes + 1 entrega final)	Modelo educativo validado. Ajustes finales incorporados. Documento oficial entregado.	Documento presentado a actores definidos. Documento revisado por representantes o dirección. Observaciones discutidas e integradas cuando corresponde. Validación institucional obtenida. Documento entregado y preparado para publicación institucional.	Acta de validación o aprobación. Registro de asistencia y firmas. Observaciones escritas. Sistematización de ajustes. Confirmación de recepción. Registro de carpeta, enlace o repositorio institucional.

En el caso del Objetivo 2, el diseño se estructuró también en cuatro acciones: conformar un equipo pedagógico, realizar un taller docente sobre construcción del modelo pedagógico, elaborar el documento oficial del modelo pedagógico y presentar formalmente su versión final. La planificación incluyó una reunión inicial de conformación del equipo pedagógico, el establecimiento de un horario protegido para el trabajo colaborativo, una sesión expositivo-participativa para revisar conceptos y discutir la elección del modelo pedagógico institucional, la elaboración del borrador y su consolidación posterior, y finalmente una instancia de validación y difusión oficial. Este objetivo buscó asegurar que el modelo pedagógico resultara coherente con el modelo educativo previamente definido y con las prácticas pedagógicas del establecimiento.

Objetivo 2: Consensuar entre los docentes un modelo pedagógico institucional coherente con el modelo educativo elaborado.

Tabla 5

Acciones, actividades e indicadores de logro del objetivo 2

Acción	**Actividades**	**Productos esperados**	**Indicadores de logro**	**Medios de verificación**
Conformación del equipo pedagógico.	Definir participantes docentes. Definir horario protegido. **Tiempo total:** 2h	Equipo pedagógico conformado. Horario protegido definido. Trabajo docente calendarizado.	Participación docente representativa o ampliada definida. Criterios de participación registrados. Horario protegido consensuado. Horario incorporado a la planificación institucional.	Acta de reunión. Nómina de docentes participantes. Registro de criterios de participación. Acuerdo de horario protegido. Calendario institucional actualizado.

Taller del modelo pedagógico.	Revisar conceptos clave. Definir modelo pedagógico. Levantar prácticas docentes. **Tiempo total:** 5h (2,5 h por sesión)	Modelo pedagógico acordado. Principios pedagógicos definidos. Prácticas docentes registradas.	Modelo pedagógico acordado explícitamente. Acuerdo documentado en acta. Principios pedagógicos consensuados. 100% de representantes o grupos aporta una práctica docente. Prácticas registradas para sistematización.	Acta de sesión. Registro fotográfico o audiovisual. Fichas, cartulinas o post-it de trabajo. Registro de prácticas docentes. Carpeta digital o repositorio.
Elaboración del modelo pedagógico.	Redactar borrador. Integrar prácticas y acuerdos. Consolidar versión final. **Tiempo total:** 10h (2h x 5d), asincrónicas.	Borrador del modelo pedagógico. Prácticas docentes integradas. Documento final consolidado.	Borrador incorpora acuerdos, principios y prácticas docentes. Estrategias docentes organizadas de forma coherente. Observaciones pertinentes integradas. Documento final coherente con el modelo educativo. Versión final archivada para validación.	Documento preliminar. Actas de acuerdos. Registros de prácticas docentes. Versiones ajustadas. Versión final en PDF y editable. Registro en repositorio institucional.
Validación y entrega del modelo pedagógico.	Presentar documento final. Revisar observaciones docentes. Entregar versión oficial. **Tiempo total:** 4h (1,5h presentación + 1,5h ajustes+1h entrega final)	Modelo pedagógico validado. Observaciones integradas. Documento oficial entregado.	Documento presentado y discutido con docentes. Observaciones revisadas e integradas cuando corresponde. Aprobación del modelo registrada. Documento difundido a actores definidos. Recepción o disponibilidad institucional confirmada.	Acta firmada. Documento con observaciones integradas. Registros de sesión o plenario. Correos enviados/recibidos. Enlace a carpeta institucional. Versión final del documento.

Respecto del Objetivo 3, el diseño contempló cuatro acciones orientadas a difundir el proceso de construcción del modelo educativo y pedagógico: conformar un grupo de trabajo para la difusión, socializar avances mediante redes sociales, informar el proceso y sus resultados en consejo de profesores, e informar el proceso y sus resultados en reunión de apoderados. No obstante, durante la implementación algunas de estas acciones debieron ajustarse. En particular, la coordinadora sugirió reemplazar el material informativo tipo tríptico inicialmente previsto por un recurso audiovisual breve, con el propósito de generar un formato más atractivo y accesible para la comunidad educativa.

Objetivo 3: Garantizar la difusión del proceso de construcción del modelo educativo y pedagógico en la comunidad educativa.

Tabla 6

Acciones, actividades e indicadores de logro del objetivo 3

Acción	Actividades	Productos esperados	Indicadores de logro	Medios de verificación
Coordinación con centro de estudiantes.	Contactar al centro de estudiantes. Definir responsable de redes. Acordar medios de difusión. **Tiempo total:** 1h	Centro de estudiantes informado. Responsable de difusión definido. Medio de difusión acordado.	Coordinación con centro de estudiantes concretada. Contextualización del objetivo de la difusión con actores clave del CE. Responsable de socialización definido. Medio, tiempos y recursos de difusión acordados.	Correos, llamadas o WhatsApp. Acta o registro de acuerdos. Identificación del responsable de difusión. Registro de roles, medios y tiempos. Evidencia de coordinación con redes sociales.
Difusión por redes sociales.	Compartir avances del proceso. Revisar publicación. Retroalimentar contenido. **Tiempo total:** 2h (0,5h x 4 semanas)	Publicación revisada. Avances difundidos en redes sociales.	Comunicación sostenida con responsable de redes. Retroalimentación entregada sobre contenido, texto o imágenes. Materiales revisados y validados por dupla y tutora, cuando corresponda. La publicación comunica objetivos, avances y carácter participativo del proceso.	Registros de WhatsApp o correo. Capturas de coordinación. Capturas o enlaces de publicaciones. Materiales revisados. Registro de validación.

Difusión al equipo docente.	Elaborar síntesis del proceso. Preparar material visual o audiovisual. Presentar o entregar material. **Tiempo total:** 9 h (8h asincrónicas elaboración + 1 h difusión)	Material presentado o entregado. Equipo docente informado.	Material de difusión elaborado y validado. El material sintetiza hitos, acuerdos, fundamentos y resultados. Información presentada o disponible para docentes y equipo directivo. Si hay exposición, asistencia mínima de 80%. Si hay cápsula audiovisual, material listo para difusión institucional.	Documento de síntesis. Presentación, tríptico o cápsula audiovisual. Correo de validación. Acta y asistencia, cuando corresponda. Fotografías o evidencia del material. Registro de entrega a dirección.
Difusión a apoderados.	Preparar material para apoderados. Presentar en reunión formal. Registrar la difusión. **Tiempo total:** 9 h (8h asincrónicas elaboración + 1 h difusión)	Material presentado o entregado. Apoderados informados.	Difusión realizada en el formato acordado. Si es presencial, cobertura del 100% de cursos. Si es audiovisual, presentación al 100% de asistentes a reunión formal. Actividad registrada documentalmente.	Lista de asistencia con firma de recepción, cuando corresponde. Acta de reunión de apoderados. Material visual, tríptico o cápsula audiovisual. Registro de envío a dirección o profesores jefes. Evidencia de presentación del material.

Respecto a la propuesta de evaluación de la implementación, se definieron indicadores orientados a monitorear las condiciones operativas de la intervención. Estos consideran criterios de cobertura, representatividad estamental, participación docente, intensidad, cumplimiento operativo, fidelidad adaptativa, participación activa, disponibilidad de recursos, trazabilidad documental, oportunidad de ejecución, comunicación y soporte institucional. A partir de ello, se establece una matriz que organiza los aspectos a observar para valorar si las acciones diseñadas fueron ejecutadas en condiciones adecuadas y con medios de verificación suficientes. Pueden revisarse en la Tabla 7.

Tabla 7

Indicadores de implementación de la intervención

Dimensión	Indicador de implementación	Definición / meta	Medio de verificación
Cobertura de actores clave	Tasa de cobertura de grupos destinatarios	Porcentaje de grupos efectivamente involucrados respecto de los grupos previstos. Meta: participación de al menos el 80% de los grupos clave: dirección/equipo directivo, Consejo Escolar, docentes, Centro de Estudiantes y apoderados.	Actas de reuniones; listas de asistencia; registros de contacto; evidencia de publicación en RRSS; acta futura de reunión de apoderados.
Representatividad estamental	Índice de participación estamental	Presencia de al menos un representante de cada estamento en las instancias deliberativas sobre modelo educativo. Meta: representación de directivos, docentes, asistentes, sostenedor, estudiantes y apoderados.	Acta de Consejo Escolar; lista de participantes; registro fotográfico.
Cobertura docente	Tasa de participación docente en el trabajo pedagógico	Porcentaje de docentes participantes respecto del cuerpo docente convocado. Meta: participación de al menos el 80% del cuerpo docente o representación de todos los ciclos educativos.	Lista de asistencia del consejo de profesores; acta de sesión; registros de trabajo grupal.
Intensidad / dosis de intervención	Índice de dosis implementada	Relación entre sesiones planificadas y sesiones efectivamente realizadas. Meta: ejecutar al menos el 100% de las sesiones críticas o justificar adaptaciones cuando se modifique la planificación inicial.	Cronograma inicial; actas de sesión; registro de reuniones adicionales; bitácora de la dupla.
Cumplimiento operativo	Índice de ejecución funcional de acciones	Proporción de acciones realizadas o adaptadas preservando su función original respecto del total de acciones diseñadas. Meta: ejecución funcional de al menos el 80% de las acciones planificadas.	Matriz de acciones planificadas versus ejecutadas; actas; registros de modificación; evidencia de entrega de productos finales.
Fidelidad adaptativa	Índice de adherencia a componentes críticos	Grado en que la intervención conserva sus componentes esenciales pese a cambios operativos. Meta: cumplimiento de al menos 5 de 6 componentes críticos: autorización institucional, horario protegido, participación representativa, deliberación guiada, sistematización	Acta con dirección; actas de Consejo Escolar y consejo de profesores; versiones de documentos; registro de difusión; planificación ajustada.

		documental, validación/difusión.	
Participación activa	Tasa de involucramiento deliberativo	Porcentaje de participantes o grupos que realizan aportes sustantivos durante las actividades. Meta: al menos el 70% de los participantes o grupos aporta ideas, comentarios, prácticas u observaciones.	Matriz de discusión; registros Mentimeter; cartulinas/post-it; documentos comentados; actas de plenario.
Calidad de facilitación y soporte	Disponibilidad de recursos para la ejecución	Presencia de materiales, espacios y soportes necesarios para realizar las actividades. Meta: 100% de las sesiones ejecutadas cuenta con recursos mínimos: sala, presentación, documentos, recursos digitales o materiales de trabajo.	Presentaciones; registros de Mentimeter; fotografías; documentos impresos con observaciones; capturas de WhatsApp/Instagram.
Trazabilidad documental	Índice de respaldo de hitos críticos	Proporción de hitos críticos con evidencia documental. Meta: 100% de hitos críticos respaldados por actas, anexos, registros de asistencia, versiones de documentos o comunicaciones.	Actas firmadas; versiones comparadas; correos; capturas; registros de aprobación.
Oportunidad / ajuste al calendario escolar	Índice de ajuste temporal	Grado en que las acciones se ejecutan dentro del periodo institucional disponible. Meta: completar los hitos centrales antes del cierre del año escolar y dejar calendarizadas las acciones que dependan del ciclo escolar siguiente.	Cronograma; actas fechadas; registro de reunión del 24 de noviembre; evidencia de incorporación al RI; calendarización de marzo 2026.
Comunicación y difusión	Índice de activación de canales de socialización	Proporción de canales de difusión activados respecto de los canales previstos/adaptados. Meta: activar al menos dos canales antes del cierre del año y completar la difusión a familias en marzo de 2026.	Captura de publicación en Instagram; mensajes de WhatsApp; material audiovisual; acta futura de reunión de apoderados.
Soporte institucional / sostenibilidad	Índice de anclaje institucional	Grado en que los productos de la intervención son validados y alojados en instrumentos o repositorios institucionales. Meta: validación directiva y vinculación con documentos oficiales del establecimiento.	Documento final; acta/reunión con director; evidencia de incorporación al RI; repositorio institucional; registro de difusión futura.

9.4. Descripción de resultados de la intervención

La presente sección actualiza los resultados esperados definidos en el diseño inicial de la intervención y los transforma en resultados alcanzados, organizados por objetivo específico y por acción. Para cada acción se describe el grado de cumplimiento, los ajustes realizados

durante la implementación, los productos generados y la relación de dichos resultados con el objetivo general. En términos amplios, se logró la explicitación de lineamientos institucionales, fortalecer la coherencia entre el PEI y las prácticas pedagógicas, y promover una participación significativa de distintos actores en la construcción de los documentos finales.

OE1: Definir colectivamente los fundamentos y lineamientos del modelo educativo con representantes de todos los estamentos de la escuela

1) Conformar un equipo de trabajo encargado del proceso de construcción del modelo educativo

La acción alcanzó su propósito central, aunque con un ajuste operativo respecto de la vía de coordinación inicialmente prevista. En el diseño original se esperaba gestionar la reunión con el director mediante la secretaria o recepcionista del establecimiento; sin embargo, al no obtener respuesta dentro de los plazos definidos, la dupla contactó directamente al director por WhatsApp el 23 de septiembre, logrando agendar una reunión para el jueves 25 de septiembre a las 13:00. En dicha instancia participaron el director y la coordinadora de básica, lo que permitió validar la propuesta de intervención a partir de los acuerdos previos establecidos en la devolución diagnóstica. Como resultado, se definieron horarios protegidos en el calendario institucional y se acordó que el equipo de trabajo para la construcción del modelo educativo estaría constituido por los integrantes del Consejo Escolar, resguardando la presencia de representantes de los distintos estamentos. Este ajuste evitó crear una instancia paralela y permitió usar un espacio institucional ya legitimado, fortaleciendo la viabilidad y la representatividad del proceso. Los indicadores asociados a contacto, agendamiento, definición de representantes y formalización de horario protegido se consideran cumplidos.

2) Generar una discusión sobre la concepción del modelo educativo del colegio con el equipo de trabajo

La acción permitió instalar una primera discusión institucional sobre el sentido y los componentes del modelo educativo, utilizando el Consejo Escolar como espacio representativo. Participaron el director, la coordinadora de prebásica y básica, una asistente de la educación, un docente del área de filosofía, la administradora de finanzas en representación del sostenedor, el vicepresidente del Centro de Estudiantes y representantes de los centros generales de padres y apoderados. Durante la sesión, la dupla desarrolló una capacitación orientada a clarificar el concepto de modelo educativo y sus dimensiones axiológica, epistemológica, ontológica y pedagógica. Posteriormente, se utilizó Mentimeter para que los participantes relacionaran distintos enunciados con dichas dimensiones, lo que permitió verificar comprensión conceptual mediante una dinámica participativa y retroalimentada. El resultado más relevante fue la generación de una base común de lenguaje y criterios para discutir el modelo educativo actualizado. Además, cada dimensión fue trabajada mediante aportes de los participantes, quienes propusieron elementos a definir, fortalecer, implementar y evaluar. El indicador de identificación correcta de elementos constitutivos se cumplió sobre el 80%, y el 100% de los asistentes realizó aportes en la puesta en común.

3) Elaboración de documento oficial del modelo educativo

La acción permitió transformar los aportes del Consejo Escolar en un primer producto institucional concreto. La dupla de psicólogos desarrolló un proceso de sistematización

mediante trabajo sincrónico y asincrónico: se realizaron dos reuniones semanales de aproximadamente dos horas y, de manera complementaria, jornadas individuales de revisión, ordenamiento y redacción. El insumo principal fueron los registros, observaciones y acuerdos levantados durante la sesión participativa con el Consejo Escolar. A partir de este material se elaboró un primer borrador del Modelo Educativo actualizado, estructurado en torno a fundamentos, lineamientos y sello institucional. Además, se incorporó una instancia adicional no prevista inicialmente, destinada a revisar la propuesta preliminar con el Consejo Escolar. En esta sesión, cada participante recibió el documento, realizó observaciones y propuso ajustes. Uno de los resultados centrales fue el acuerdo de reemplazar la denominación "excelencia académica" por "excelencia educativa", modificación propuesta por el representante estudiantil y consensuada por los demás estamentos. La acción se considera lograda, ya que permitió integrar el 100% de las sugerencias relevantes, consolidar una versión ajustada y fortalecer la legitimidad participativa del documento.

4) Presentación formal del modelo educativo actualizado de la escuela

La acción alcanzó su propósito de validación institucional, aunque no se ejecutó exactamente en la modalidad inicialmente diseñada. En el plan original se contemplaba una sesión de presentación y validación final del modelo educativo ante el Consejo Escolar, seguida de una difusión oficial del documento. Durante la implementación, esta instancia se reordenó debido a limitaciones de tiempo y a la decisión de integrar los avances del Objetivo 2, referido al modelo pedagógico, antes de realizar la validación final. Este ajuste permitió que el documento educativo no se cerrara de manera aislada, sino articulado con el modelo pedagógico construido junto al cuerpo docente. Como resultado, la versión final del Modelo Educativo incorporó los lineamientos pedagógicos elaborados participativamente, aumentando la coherencia entre identidad institucional y prácticas docentes. La validación formal se realizó en la última reunión sostenida con el director, donde se entregó el documento consolidado, se revisaron sus principales lineamientos y la dirección manifestó acuerdo con la propuesta. Posteriormente, el director informó que el documento oficial del PEI actualizado se publicó dentro del nuevo reglamento escolar. Por lo tanto, el indicador de entrega del documento final se considera cumplido.

OE2: Consensuar entre los docentes un modelo pedagógico institucional coherente con el modelo educativo elaborado

1) Conformar un equipo de trabajo encargado del proceso de construcción del modelo pedagógico

La acción se cumplió y, además, amplió su alcance respecto de la formulación inicial. El diseño original consideraba conformar un equipo pedagógico con representación de los distintos ciclos educativos, mediante una reunión de conformación y la definición de horarios protegidos. En la reunión sostenida con el director y la coordinadora de prebásica y básica, ambos plantearon que la construcción del modelo pedagógico no debía limitarse a representantes por ciclo, sino incorporar a la totalidad del cuerpo docente disponible. Esta decisión modificó la lógica inicial de representatividad restringida y permitió favorecer una apropiación más amplia del proceso por parte de quienes implementarían el modelo en la práctica pedagógica cotidiana. Como resultado, se definió que el trabajo se realizaría con el cuerpo docente, compuesto por 41 profesores, resguardando dos instancias dentro del consejo de profesores para desarrollar las actividades. El resultado de la acción fue doble: por un lado, se aseguró la participación de docentes de los distintos niveles; por otro, se protegieron tiempos institucionales para el trabajo pedagógico. Los indicadores de representatividad,

explicitación de criterios, horario protegido e incorporación en la agenda institucional se consideran cumplidos.

2) Taller docente sobre construcción del modelo pedagógico

La acción fue implementada con ajustes metodológicos orientados a aumentar la pertinencia y la participación docente. En lugar de realizar un taller principalmente expositivo sobre modelos pedagógicos y Marco para la Buena Enseñanza, se diseñó una actividad basada en el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, trabajado previamente en la asignatura de implementación y evaluación. A la sesión asistieron aproximadamente 35 profesores, además del director, la subdirectora académica y la coordinadora de prebásica y básica. La actividad comenzó con una contextualización del proceso realizado con el Consejo Escolar, de manera que los docentes contaran con información común sobre el avance del modelo educativo. Luego, organizados por ciclos, los participantes recordaron la mejor clase que habían impartido y la mejor clase a la que habían asistido, identificando las prácticas pedagógicas que explicaban esas experiencias. El trabajo se registró en cartulinas y post-it, y posteriormente fue socializado por representantes de cada grupo. Aunque no fue posible profundizar en el Marco para la Buena Enseñanza por restricciones de tiempo, la acción permitió levantar prácticas docentes reales, generar discusión pedagógica situada y obtener insumos relevantes para el modelo pedagógico institucional. El resultado fue coherente con el objetivo de consensuar orientaciones pedagógicas desde la experiencia docente.

3) Elaboración de documento oficial del modelo pedagógico

La acción permitió convertir los insumos del trabajo docente en una propuesta formal de modelo pedagógico institucional. La dupla de psicólogos desarrolló un proceso de elaboración que combinó reuniones sincrónicas y trabajo asincrónico, centrado en ordenar, interpretar y articular las estrategias pedagógicas levantadas durante la sesión con profesores. En las reuniones se revisaron las prácticas descritas por los docentes, se identificaron elementos comunes y se ajustaron sus énfasis para transformarlas en orientaciones más generales sobre enseñanza, aprendizaje, evaluación y formación. El trabajo asincrónico permitió consolidar estos acuerdos en un documento con estructura institucional, cuidando su coherencia con el modelo educativo desarrollado en el Objetivo 1. El resultado principal fue la elaboración de un primer borrador de modelo pedagógico que no se limitó a reproducir prácticas aisladas, sino que las organizó como lineamientos pedagógicos institucionales. En este sentido, la acción respondió directamente al objetivo específico 2, porque permitió pasar desde experiencias docentes dispersas a una propuesta pedagógica común. Los indicadores de borrador redactado con los elementos acordados y documento final coherente con el modelo educativo se consideran cumplidos, con respaldo en los anexos correspondientes.

4) Presentación formal del modelo pedagógico actualizado de la escuela

La acción permitió validar participativamente el modelo pedagógico y mejorar su calidad mediante ciclos sucesivos de revisión. En una sesión de consejo de profesores se presentó la propuesta elaborada por la dupla, la cual integraba las estrategias docentes levantadas previamente. Para facilitar una revisión activa, se entregó una copia del documento por cada trío de docentes. Los grupos realizaron anotaciones y sugerencias centradas en precisar el rol de los apoderados, el rol de los estudiantes, algunas prácticas pedagógicas y aspectos formativos del modelo. Luego, los aportes fueron socializados en plenario, generando contraste de miradas, discusión colectiva y acuerdos relevantes. Dado el volumen y pertinencia de los comentarios, la dupla elaboró un nuevo borrador incorporando las

observaciones. Posteriormente, se realizó una sesión adicional no contemplada en la planificación, con participación de un representante por cada trío docente. En esta instancia se revisó la versión actualizada, que fue ampliamente aceptada y solo requirió ajustes menores de redacción. La acción se considera lograda en cuanto a presentación, discusión y aprobación del documento. La difusión final a todos los representantes quedó parcialmente cumplida, ya que la versión final integrada fue entregada formalmente al director para su posterior socialización institucional.

OE3: Garantizar la difusión del proceso de construcción del modelo educativo y pedagógico en la comunidad educativa

1) Conformar grupo de trabajo encargado de la difusión del proceso de construcción del modelo educativo y pedagógico

La acción fue cumplida en términos sustantivos, aunque no mediante la secuencia originalmente planificada. El diseño inicial consideraba gestionar una reunión presencial formal con el Centro de Estudiantes para solicitar su colaboración, definir roles, acordar medios de socialización y establecer tiempos y recursos. Durante la implementación, la dupla aprovechó la primera reunión con el Consejo Escolar para conversar, al finalizar la sesión, con el vicepresidente del Centro de Estudiantes. En ese encuentro se explicó el sentido del Objetivo 3 y la necesidad de difundir el proceso de construcción del modelo educativo y pedagógico hacia la comunidad educativa. El estudiante manifestó disposición a colaborar y, considerando la dificultad de coordinar nuevas instancias presenciales por el cierre del año escolar, facilitó el contacto de una estudiante encargada de redes sociales. Posteriormente, la dupla tomó contacto telefónico con ella, presentó el proceso de intervención, explicó sus objetivos y relevó el rol del Centro de Estudiantes en la socialización. Como resultado, se conformó un canal operativo de difusión con actores estudiantiles clave, asignando a la encargada de redes la función de apoyar la comunicación en Instagram. Los indicadores originales debieron reinterpretarse, pero el propósito de conformar un grupo o canal de difusión se logró.

2) Socializar mediante redes sociales los avances de la construcción del modelo educativo y pedagógico

La acción se cumplió mediante una modalidad más flexible que la prevista originalmente. El diseño inicial consideraba reuniones semanales de monitoreo con el Centro de Estudiantes; sin embargo, por disponibilidad horaria y restricciones propias del período escolar, el seguimiento se realizó principalmente por contacto telefónico y WhatsApp. En la llamada inicial, la dupla explicó a la estudiante encargada de redes sociales los objetivos de la intervención, las acciones realizadas y el avance del trabajo con el Consejo Escolar y los docentes. Posteriormente, la estudiante elaboró una publicación para redes sociales del Centro de Estudiantes, solicitando registros fotográficos y compartiendo una síntesis del proceso. En dicha publicación se informó que los días 1 y 8 de octubre se realizaron reuniones en el marco de una asesoría de la Universidad del Desarrollo, cuyo objetivo era institucionalizar un modelo educativo actualizado y participativo en el colegio. También se destacó que las primeras reuniones involucraron a representantes de todos los estamentos y que el proceso tenía un enfoque participativo. La dupla revisó y retroalimentó contenido, texto e imágenes por WhatsApp. Por ello, aunque no se realizaron reuniones formales de monitoreo, la acción logró instalar una vía concreta de difusión estudiantil y comunicar avances relevantes a la comunidad.

3) Informar en consejo de profesores el proceso de construcción y resultado final del modelo educativo y pedagógico

La acción fue reformulada durante la implementación y no puede evaluarse con los indicadores inicialmente definidos para tríptico y exposición oral en consejo de profesores. En la reunión sostenida con el director y la coordinadora de prebásica y básica, se sugirió reemplazar el material informativo impreso por un recurso audiovisual breve, tipo cápsula, elaborado por la dupla de psicólogos. Este cambio respondió a un criterio de pertinencia comunicacional: un video breve podía resultar más atractivo, accesible y reutilizable para docentes, apoderados y otros miembros de la comunidad educativa. En paralelo, el proceso produjo un hito institucional más robusto que la actividad originalmente planificada: el lunes 24 de noviembre se realizó la entrega formal del documento final del Modelo Educativo y del Modelo Pedagógico al director del establecimiento. El documento fue validado por la dirección y posteriormente incorporado al Reglamento Interno durante una actividad institucional realizada el 4 de diciembre. En consecuencia, los indicadores de asistencia al consejo de profesores y entrega de trípticos no resultan aplicables. El resultado alcanzado se interpreta como una reformulación de mayor proyección institucional, ya que el producto final pasó a formar parte de un instrumento normativo interno del establecimiento.

4) Informar en reunión de apoderados el proceso de construcción y resultado final del modelo educativo

La acción quedó reprogramada, pero con una estrategia reformulada y articulada con un hito institucional de mayor pertinencia. Originalmente se había planificado una exposición oral simultánea en reuniones de apoderados y la entrega de trípticos informativos. Sin embargo, al definirse la elaboración de una cápsula audiovisual como recurso principal de difusión, la acción fue ajustada para ser implementada en marzo de 2026, coincidiendo con la presentación oficial de la actualización del Reglamento Interno. Esta decisión se justifica por dos razones. Primero, el modelo educativo y pedagógico fue incorporado recientemente al Reglamento Interno, por lo que resultaba más coherente presentar ambos elementos de manera articulada a las familias. Segundo, el cierre del año escolar reducía la viabilidad de una difusión amplia, ordenada y verificable hacia los apoderados. El resultado de la acción, por tanto, no corresponde a una ejecución completa durante el período inicial, sino a una planificación ajustada con indicadores redefinidos: presentación del material audiovisual en reunión formal de apoderados durante marzo de 2026 al 100% de los asistentes y registro documental en acta. La acción conserva su sentido original —informar y socializar el proceso con las familias—, aunque su logro queda diferido.

9.5. Evaluación de la intervención

La evaluación de la intervención se desarrolló a partir de los indicadores de logro definidos para cada acción y de los medios de verificación asociados a su implementación. Estos indicadores permiten valorar el grado de cumplimiento de los objetivos específicos, diferenciando entre acciones ejecutadas según el diseño original, acciones ajustadas después de la validación social de la intervención y acciones reformuladas por necesidades emergentes de implementación.

En el caso del Objetivo 1, los indicadores vinculados a la conformación del equipo, la realización de las sesiones, la producción del documento y su validación institucional muestran un nivel de cumplimiento alto, dado que se concretaron las instancias previstas, se generaron productos verificables y se obtuvo validación por parte de la dirección. En

consecuencia, puede sostenerse que este objetivo alcanzó un nivel de logro satisfactorio, respaldado por actas, registros de reuniones, borradores y versión final del documento.

Tabla 8

Evaluación del objetivo 1

Acción	Indicador de logro	Medio de verificación
Conformación del equipo del modelo educativo	**Logrado**. Se concretó la coordinación con dirección, se realizó la reunión en la fecha acordada, se validó la propuesta de intervención y se definió que el Consejo Escolar funcionaría como instancia representativa para la construcción del modelo educativo. Se ajustó la vía de coordinación, ya que inicialmente se esperaba gestionar la reunión mediante secretaría, pero finalmente se contactó directamente al director por WhatsApp ante la falta de respuesta dentro del plazo previsto.	Registro de contacto y agendamiento con dirección (Anexo 17); acta de reunión con dirección (Anexo 18); definición de representantes y horario protegido (Anexo 18); registro de asistentes del Consejo Escolar (Anexo 20).
Discusión del modelo educativo	**Logrado**. Los participantes comprendieron los componentes centrales del modelo educativo y los aplicaron en la discusión institucional. Más del 80% de las respuestas de la actividad Mentimeter fueron correctas y el 100% de los asistentes realizó aportes sobre definición, implementación y evaluación de las dimensiones del modelo. La discusión sobre resignificación del sello se desplazó hacia una instancia posterior de revisión del borrador, manteniendo su función original.	Registro de respuestas en Mentimeter (Anexo 19); matriz de discusión y aportes de los participantes (Anexo 20); acta o registro de sesión del Consejo Escolar (Anexo 20); observaciones posteriores al borrador del modelo educativo (Anexo 21)**.
Elaboración del modelo educativo	**Logrado**. La dupla sistematizó los aportes del Consejo Escolar, elaboró un borrador inicial, integró las sugerencias relevantes y consolidó una versión ajustada del modelo educativo. El proceso incluyó una sesión adicional de revisión con representantes, en la que se consensuó reemplazar “excelencia académica” por “excelencia educativa”, fortaleciendo la representatividad del documento.	Borrador inicial del modelo educativo (Anexo 21); documentos revisados por representantes (Anexo 21); observaciones escritas de los participantes (Anexo 21); versión ajustada del documento (Anexo 21).
Validación y entrega del modelo educativo	**Logrado**. El documento final fue entregado y validado por el director, cumpliendo el hito de validación institucional. La publicación con acceso a toda la comunidad se incorporó formalmente en la actualización del Reglamento Interno en marzo de 2026. La validación final se reorganizó para integrar	Documento final entregado a dirección (Anexo 24); registro de reunión o entrega formal al director (Anexo 22); comprobante o respaldo de envío/recepción (Anexo 23); versión final del modelo

	el modelo pedagógico antes del cierre documental, manteniendo la coherencia entre ambos productos.	educativo y pedagógico (Anexo 24); registro posterior de publicación en Reglamento Interno (Anexo 36)**.

Nota. Los elementos marcados con * fueron modificados después de la validación social de la intervención. Los elementos marcados con ** fueron modificados por necesidades emergentes de implementación, conservando su sentido original.

En el Objetivo 2, la evidencia disponible también indica un cumplimiento alto. Se conformó el equipo pedagógico, se desarrollaron las instancias de trabajo previstas, se elaboró el documento oficial del modelo pedagógico y se incorporó una sesión adicional de revisión que fortaleció su legitimidad. Los medios de verificación incluyen actas firmadas, listas de representantes, documentos con observaciones integradas, correos enviados y respaldo de aprobación final. Por tanto, este objetivo puede considerarse logrado, en tanto produjo un modelo pedagógico validado colectivamente y coherente con el modelo educativo elaborado en la fase anterior.

Tabla 9

Evaluación del objetivo 2

Acción	Indicador de logro	Medio de verificación
Conformación del equipo pedagógico	**Logrado**. Se definió una instancia de trabajo docente para la construcción del modelo pedagógico y se resguardaron horarios protegidos dentro del consejo de profesores. El diseño inicial consideraba representantes por ciclo, pero después de la validación con dirección se amplió la participación a la totalidad del cuerpo docente disponible, favoreciendo mayor apropiación del proceso.	Acta de validación social de la intervención, definición de representantes y horarios protegidos (Anexo 18); registro de actividad y acuerdos de continuidad con Consejo Escolar (Anexo 20); acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico, con registro de cambios derivados de observaciones del Consejo Escolar y Consejo de Profesores (Anexo 22)*.
Taller del modelo pedagógico	**Logrado**. Participaron aproximadamente 35 de 41 docentes, además del director, la subdirectora académica y la coordinadora de prebásica y básica. Los docentes identificaron prácticas pedagógicas significativas por ciclo, las socializaron en plenario y estas fueron usadas como insumo para la construcción del modelo pedagógico. La actividad se ajustó desde un taller centrado en revisión conceptual hacia una dinámica experiencial de levantamiento de prácticas docentes, preservando el propósito de consensuar orientaciones pedagógicas.	Registro fotográfico de discusión docente sobre modelo pedagógico (Anexo 25); registro fotográfico del levantamiento de prácticas docentes para el Objetivo 2, acción 2 (Anexo 30)**; acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico, integrando observaciones del Consejo Escolar y Consejo de Profesores (Anexo 22).

Elaboración del modelo pedagógico	**Logrado**. La dupla sistematizó las prácticas docentes, identificó elementos comunes y elaboró un borrador del modelo pedagógico coherente con el modelo educativo. El documento tradujo las experiencias levantadas en orientaciones institucionales sobre enseñanza, aprendizaje, evaluación y formación.	Propuesta inicial de modelo pedagógico (Anexo 26); registro fotográfico del levantamiento de prácticas docentes para el Objetivo 2, acción 2 (Anexo 30); correo de envío del documento final Modelo Educativo y Pedagógico (Anexo 24); acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico, con registro de cambios integrados (Anexo 22).
Validación y entrega del modelo pedagógico	**Logrado en validación y parcialmente logrado en difusión final**. El primer borrador fue presentado al cuerpo docente y revisado por tríos, quienes realizaron observaciones sobre roles, prácticas pedagógicas y aspectos formativos. Posteriormente, se elaboró un nuevo borrador y se realizó una sesión adicional con representantes docentes, en la que el documento fue aprobado con ajustes menores. La versión final integrada fue entregada formalmente al director, aunque la difusión completa a todos los docentes quedó asociada a una instancia institucional posterior.	Fotografías de la propuesta de borrador del modelo pedagógico-presentada a docentes para registrar observaciones (Anexo 31); acta de cambios integrados a versión final del modelo pedagógico, firmada por representantes del Consejo de Profesores (Anexo 27)**; acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico con directivos (Anexo 22); correo de envío del documento final Modelo Educativo y Pedagógico (Anexo 24).

Nota. Los elementos marcados con * fueron modificados después de la validación social de la intervención. Los elementos marcados con ** fueron modificados por necesidades emergentes de implementación, conservando su sentido original.

La evaluación del Objetivo 3 requiere una lectura más matizada. Aunque se generaron contactos efectivos con el centro de estudiantes y se abrió una vía de colaboración para la difusión del proceso, varias de las acciones inicialmente planificadas fueron reformuladas por razones operativas. Esto implicó que ciertos indicadores de logro originales —como la exposición oral en consejo de profesores o la entrega de trípticos al total de asistentes— dejaran de ser pertinentes para evaluar el cumplimiento de la acción tal como efectivamente se implementó. No obstante, sí existen evidencias de avance relevantes: la disposición de estudiantes a colaborar, la reformulación de la estrategia de difusión, la entrega formal del documento final a la dirección y su posterior incorporación al Reglamento Interno. En consecuencia, este objetivo puede evaluarse como cumplido con ajustes, reconociendo que el logro no se expresó exactamente en el formato inicialmente proyectado, pero sí produjo efectos institucionales verificables.

Tabla 10

Evaluación del objetivo 3

Acción	Indicador de logro	Medio de verificación
Coordinación con centro de estudiantes	**Logrado con adaptación.** Se activó un canal de coordinación con el Centro de Estudiantes, aunque no mediante la reunión formal prevista. La dupla conversó con el vicepresidente del Centro de Estudiantes al finalizar una sesión del Consejo Escolar y posteriormente contactó a la encargada de redes sociales, definiendo Instagram como canal de socialización. La modalidad de coordinación fue ajustada por restricciones de tiempo y disponibilidad de los estudiantes, pero mantuvo el propósito de conformar un canal operativo de difusión**.**	Registro de contacto, confirmación de roles conversados con presidente del Centro de Estudiantes y coordinación para material de difusión (Anexo 28)**.
Difusión por redes sociales	**Parcialmente logrado.** Se generó una publicación en redes sociales del Centro de Estudiantes, informando fechas, participantes, propósito y carácter participativo del proceso. El monitoreo semanal previsto fue reemplazado por coordinación telefónica y retroalimentación por WhatsApp, lo que permitió revisar contenido, texto e imágenes antes de la publicación. El logro es parcial porque la difusión no cubrió todos los canales inicialmente previstos.	Monitoreo y retroalimentación de material de difusión (Anexo 29)**; fotografía de difusión en Instagram del Centro de Estudiantes sobre el proceso de actualización PEI (Anexo 32).
Difusión al equipo docente	**Parcialmente logrado con reformulación.** La estrategia original de exposición oral en consejo de profesores y entrega de trípticos dejó de ser aplicable. Después de la validación con directivos, se reemplazó el material impreso por una cápsula audiovisual breve, considerada más accesible y reutilizable para la comunidad. Además, el documento final fue entregado al director y posteriormente incorporado al Reglamento Interno en una actividad institucional del 4 de diciembre. Por tanto, aunque no se ejecutó la presentación oral originalmente diseñada, el producto final sí quedó informado y anclado institucionalmente.	Correo de envío del documento final Modelo Educativo y Pedagógico (Anexo 24); acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico con directivos (Anexo 22); entrega de video de socialización para la comunidad educativa, acción 3 y 4 del Objetivo 3 (Anexo 33)*; evidencia de incorporación al Reglamento Interno (Anexo 36).

Difusión a apoderados	**Parcialmente logrado con estrategia ajustada**. La exposición oral presencial y la entrega de trípticos a apoderados fueron reformuladas, reemplazándose por una cápsula audiovisual de socialización dirigida a la comunidad educativa. Si bien se solicitó a la institución la difusión del material y el envío de medios de verificación asociados, no se recibió confirmación formal ni acta de reunión de apoderados que permitiera acreditar la ejecución de la instancia inicialmente prevista. No obstante, posteriormente se constató la publicación del video en el Instagram institucional del establecimiento, lo que permite sostener que existió una acción pública de difusión hacia la comunidad educativa. Por tanto, el logro se considera parcial: la acción mantuvo su sentido original de informar y socializar el proceso con las familias, pero se ejecutó mediante un canal distinto al planificado y sin evidencia suficiente para asegurar su cobertura efectiva en todos los apoderados.	Entrega de video de socialización para la comunidad educativa, acción 3 y 4 del Objetivo 3 (Anexo 33); correo de solicitud de difusión y envío de medios de verificación a la institución (Anexo 34); registro de publicación del video en Instagram institucional (Anexo 35); evidencia de incorporación del modelo al Reglamento Interno (Anexo 36).

Nota. Los elementos marcados con * fueron modificados después de la validación social de la intervención. Los elementos marcados con ** fueron modificados por necesidades emergentes de implementación, conservando su sentido original.

Respecto a los resultados de implementación, la matriz permite evaluar las condiciones operativas en que se desarrolló la intervención, diferenciándolas del logro directo de los objetivos. Para ello, se consideran dimensiones como cobertura, representatividad, participación, intensidad, cumplimiento, fidelidad adaptativa, soporte, trazabilidad, oportunidad, difusión y sostenibilidad institucional. De este modo, se busca evidenciar en qué medida las acciones fueron ejecutadas, adaptadas o reprogramadas, resguardando su función original y manteniendo respaldo documental del proceso.

Tabla 11

Evaluación de la implementación de la intervención

Dimensión	**Indicador de implementación**	**Definición / meta**	**Resultado**	**Medio de verificación**
Cobertura de actores clave	Tasa de cobertura de grupos destinatarios	Porcentaje de grupos efectivamente involucrados respecto de los grupos previstos. Meta: participación de al menos el 80% de los grupos	Logro alto. Se involucró dirección, Consejo Escolar, docentes, Centro de Estudiantes, Centro de Padres y Apoderados. La difusión final a apoderados se	Acta de validación social de la intervención, definición de representantes y horarios protegidos (Anexo 18); registro de actividad con

		clave: dirección/equipo directivo, Consejo Escolar, docentes, Centro de Estudiantes y apoderados.	reajustó para hacer un video, en respuesta a la petición del colegio y, aún así, la escuela no siguió el reajuste convenido. No obstante, sí difundió públicamente el video en instagram, pero no se puede verificar el alcance de la difusión a todos los apoderados.	Consejo Escolar, acta y comentarios realizados por participantes (Anexo 20); registro fotográfico de discusión docente del modelo pedagógico (Anexo 25); registro de contacto y coordinación con Centro de Estudiantes (Anexo 28); fotografía de difusión en Instagram del Centro de Estudiantes (Anexo 32); difusión video apoderados instagram(Anexo 35).
Representatividad estamental	Índice de participación estamental	Presencia de al menos un representante de cada estamento en las instancias deliberativas sobre modelo educativo. Meta: representación de directivos, docentes, asistentes, sostenedor, estudiantes y apoderados.	Logrado. En la sesión del Consejo Escolar participaron representantes del equipo directivo, asistente de la educación, docente, sostenedor, centro de estudiantes y centros de padres.	Acta de validación social de la intervención, definición de representantes y horarios protegidos (Anexo 18); registro de actividad de borrador propuesto para modelo educativo con Consejo Escolar, acta y comentarios realizados por participantes (Anexo 20).
Cobertura docente	Tasa de participación docente en el trabajo pedagógico	Porcentaje de docentes participantes respecto del cuerpo docente	Logrado. Participaron aproximadamente 35 de 41 docentes, además	Registro fotográfico de discusión docente del modelo pedagógico (Anexo 25);

		convocado. Meta: participación de al menos el 80% del cuerpo docente o representación de todos los ciclos educativos.	del director, subdirectora académica y coordinadora de prebásica y básica. Esto equivale a una cobertura aproximada de 85%.	registro fotográfico del levantamiento de prácticas docentes para el Objetivo de intervención 2, acción 2 (Anexo 30); fotografías de propuesta de borrador del modelo pedagógico presentada a docentes para registrar observaciones (Anexo 31); acta de cambios integrados a versión final del modelo pedagógico, firmada por representantes del Consejo de Profesores (Anexo 27).
Intensidad / dosis de intervención	Índice de dosis implementada	Relación entre sesiones planificadas y sesiones efectivamente realizadas. Meta: ejecutar al menos el 100% de las sesiones críticas o justificar adaptaciones cuando se modifique la planificación inicial.	Logro alto. Se planificaron alrededor de seis sesiones y se realizaron cerca de ocho, debido a ajustes por necesidades emergentes del proceso.	Respaldo de agendamiento de reunión del Objetivo 1, acción 1 (Anexo 17); acta de validación social de la intervención (Anexo 18); registro de actividad con Consejo Escolar, acta y comentarios al borrador (Anexo 20); acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico con directivos (Anexo 22); acta de cambios integrados a versión final del modelo

				pedagógico (Anexo 27).
Cumplimiento operativo	Índice de ejecución funcional de acciones	Proporción de acciones realizadas o adaptadas preservando su función original respecto del total de acciones diseñadas. Meta: ejecución funcional de al menos el 80% de las acciones planificadas.	Logro medio-alto. El núcleo de construcción del modelo educativo y pedagógico fue ejecutado. Las principales desviaciones se concentraron en el componente de difusión final, especialmente consejo de profesores y apoderados.	Acta de validación social de la intervención (Anexo 18); resultados de Mentimeter y Forms del modelo educativo con Consejo Escolar (Anexo 19); registro de actividad y comentarios al borrador del modelo educativo (Anexo 20); propuesta final de Modelo Educativo (Anexo 21); acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico (Anexo 22); correo de envío del documento final Modelo Educativo y Pedagógico (Anexo 24); entrega de video de socialización para la comunidad educativa, acciones 3 y 4 del Objetivo 3 (Anexo 33).
Fidelidad adaptativa	Índice de adherencia a componentes críticos	Grado en que la intervención conserva sus componentes esenciales pese a cambios operativos. Meta: cumplimiento de al menos 5 de 6 componentes críticos: autorización	Logro alto. Se preservaron autorización, horarios protegidos, participación representativa, deliberación, sistematización y validación. El único elemento cuya adaptación	Acta de validación social de la intervención, definición de representantes y horarios protegidos (Anexo 18); registro de actividad con Consejo Escolar, acta y

		institucional, horario protegido, participación representativa, deliberación guiada, sistematización documental, validación/difusión.	no es fidedigna es la difusión a apoderados quedó sin posibilidad de verificar el alcance de la misma, pero el video quedó disponible para toda la comunidad.	comentarios (Anexo 20); propuesta final de Modelo Educativo (Anexo 21); acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico con directivos (Anexo 22); registro fotográfico de discusión docente del modelo pedagógico (Anexo 25); acta de cambios integrados a versión final del modelo pedagógico (Anexo 27); monitoreo y retroalimentación de material de difusión (Anexo 29); entrega de video de socialización (Anexo 33), difusión video socialización apoderados (Anexo 35).
Participación activa	Tasa de involucramiento deliberativo	Porcentaje de participantes o grupos que realizan aportes sustantivos durante las actividades. Meta: al menos el 70% de los participantes o grupos aporta ideas, comentarios, prácticas u observaciones.	Logrado. En el trabajo con Consejo Escolar, el 100% de los asistentes propuso ideas sobre definición, implementación y evaluación del modelo educativo. En el trabajo docente, los grupos levantaron prácticas pedagógicas y luego revisaron el documento en tríos.	Resultados de Mentimeter y Forms del modelo educativo con Consejo Escolar (Anexo 19); registro de actividad con Consejo Escolar, acta y comentarios al borrador (Anexo 20); registro fotográfico de discusión docente del modelo pedagógico (Anexo 25); registro

				fotográfico del levantamiento de prácticas docentes (Anexo 30); fotografías de propuesta de borrador del modelo pedagógico presentada a docentes para observaciones (Anexo 31); acta de cambios integrados a versión final del modelo pedagógico (Anexo 27).
Calidad de facilitación y soporte	Disponibilidad de recursos para la ejecución	Presencia de materiales, espacios y soportes necesarios para realizar las actividades. Meta: 100% de las sesiones ejecutadas cuenta con recursos mínimos: sala, presentación, documentos, recursos digitales o materiales de trabajo.	Logrado. Las actividades se realizaron con Mentimeter, presentaciones, documentos impresos, cartulinas, post-it, copias de revisión, WhatsApp e Instagram como soportes operativos. No se reportan suspensiones por falta de recursos.	Resultados de Mentimeter y Forms del modelo educativo con Consejo Escolar (Anexo 19); registro de actividad con Consejo Escolar y comentarios al borrador (Anexo 20); registro fotográfico de discusión docente del modelo pedagógico (Anexo 25); registro fotográfico del levantamiento de prácticas docentes (Anexo 30); fotografías de propuesta de borrador del modelo pedagógico presentada a docentes (Anexo 31); monitoreo y retroalimentación de material de difusión (Anexo 29); fotografía de difusión en

				Instagram (Anexo 32).
Trazabilidad documental	Índice de respaldo de hitos críticos	Proporción de hitos críticos con evidencia documental. Meta: 100% de hitos críticos respaldados por actas, anexos, registros de asistencia, versiones de documentos o comunicaciones.	Logro alto. El informe remite sistemáticamente a anexos para confirmar reuniones, acuerdos, observaciones, versiones de documentos, difusión y aprobación. Además, las limitaciones destacan la trazabilidad mediante actas, acuerdos, cambios solicitados y modificaciones realizadas.	Respaldo documental del proceso de intervención en anexos de agendamiento, actas, resultados, documentos, registros fotográficos, comunicaciones, difusión y socialización (Anexos 17 a 33).
Oportunidad / ajuste al calendario escolar	Índice de ajuste temporal	Grado en que las acciones se ejecutan dentro del periodo institucional disponible. Meta: completar los hitos centrales antes del cierre del año escolar y dejar calendarizadas las acciones que dependan del ciclo escolar siguiente.	Logro parcial. La construcción y validación central se realizó entre septiembre y noviembre; el documento fue entregado el 24 de noviembre y luego incorporado al Reglamento Interno el 4 de diciembre. La difusión a apoderados se realizó en 2026, el 8 de mayo, fuera de los plazos de reunión de apoderados que se habían acordado en 2025, pese a los recordatorios del equipo asesor a la escuela.	Respaldo de agendamiento de reunión del Objetivo 1, acción 1 (Anexo 17); acta de validación social de la intervención (Anexo 18); acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico con directivos (Anexo 22); correo de envío del documento final Modelo Educativo y Pedagógico (Anexo 24); entrega de video de socialización para la comunidad educativa (Anexo 33); insistencia en socialización (Anexo 34), Socialización a

				apoderados por instagram (Anexo 35), evidencia de incorporación al Reglamento Interno de marzo de 2026 (Anexo 36).
Comunicación y difusión	Índice de activación de canales de socialización	Proporción de canales de difusión activados respecto de los canales previstos/adaptados. Meta: activar al menos dos canales antes del cierre del año y completar la difusión a familias en marzo de 2026.	Logro parcial. Se activó el canal del Centro de Estudiantes mediante Instagram y se mantuvo retroalimentación por WhatsApp. La difusión a apoderados fue reemplazada por una cápsula audiovisual, pensada para mostrarse en reunión de apoderados, pero, pese a insistencia de equipo interventor, escuela no lo realiza y decide publicarlo por instagram.	Registro de contacto y coordinación con Centro de Estudiantes para material de difusión (Anexo 28); monitoreo y retroalimentación de material de difusión (Anexo 29); fotografía de difusión en Instagram del Centro de Estudiantes sobre actualización PEI (Anexo 32); entrega de video de socialización para la comunidad educativa, acciones 3 y 4 del Objetivo 3 (Anexo 33); entrega de video de socialización para la comunidad educativa (Anexo 33); insistencia en socialización (Anexo 34), Socialización a apoderados por instagram (Anexo 35).

Soporte institucional / sostenibilidad	Índice de anclaje institucional	Grado en que los productos de la intervención son validados y alojados en instrumentos o repositorios institucionales. Meta: validación directiva y vinculación con documentos oficiales del establecimiento.	Logro alto. El modelo educativo y pedagógico fue entregado formalmente al director, validado por dirección e incorporado al Reglamento Interno y se encuentra disponible en la web de la institución.	Acta de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico con directivos (Anexo 22); fotografía de última reunión de validación del modelo educativo y pedagógico final (Anexo 23); correo de envío del documento final Modelo Educativo y Pedagógico (Anexo 24); acta de cambios integrados a versión final del modelo pedagógico, firmada por representantes del Consejo de Profesores (Anexo 27); entrega de video de socialización para la comunidad educativa (Anexo 33); evidencia de incorporación al Reglamento Interno y repositorio institucional (Anexo 36).

En términos globales, la evaluación muestra que la intervención alcanzó un nivel de implementación sólido y generó productos institucionales concretos, aunque con adecuaciones relevantes en el componente de difusión. El conjunto de medios de verificación —actas, correos, documentos finales, registros de reuniones y anexos asociados— permite sostener que la intervención no solo fue ejecutada, sino también integrada en la dinámica institucional del establecimiento, especialmente a través de la validación directiva y la incorporación del documento al Reglamento Interno.

10. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención

En coherencia con un marco de ética aplicada a procesos psicoeducativos y de mejora escolar —centrado en autonomía, confidencialidad/anonimización, no maleficencia, justicia, validez metodológica y beneficencia/valor social—, se resguardó el componente ético de manera diferenciada para el proceso diagnóstico y para la implementación y evaluación de la intervención.

Resguardos éticos del proceso diagnóstico

Para el diagnóstico psicoeducativo, se resguardó la autonomía de los participantes mediante la firma de consentimiento informado (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999), asegurando una explicación veraz y detallada de la naturaleza, alcances y posibles riesgos del proceso, en el marco de un diagnóstico orientado a determinar el grado de adecuación curricular requerido para el PEI. Se mantuvo estricta confidencialidad de los datos aportados, restringiendo el acceso al equipo profesional responsable; y, en caso de participación del representante del estamento estudiantil, se contempló el asentimiento y el consentimiento de sus tutores legales.

En entrevistas, considerando que participó un solo representante por estamento y que, aun omitiendo nombres, la referencia a cargos puede volver identificables a los informantes, se mitigó el riesgo de inferencia mediante la presentación de discursos agrupados por tendencias (p. ej., "varios/algunos entrevistados"), evitando atribuciones individuales directas; adicionalmente, toda cita literal relevante se incorporó solo tras solicitar y obtener consentimiento expreso del participante. Estas medidas abordaron el dilema confidencialidad/anonimato y resguardaron no maleficencia, minimizando identificación involuntaria; en encuestas, la anonimidad y confidencialidad se aseguraron por diseño. En complemento, se explicitó la beneficencia y valor social del diagnóstico al orientarlo al mejoramiento del PEI y, con ello, de la calidad y equidad educativa; la justicia, mediante selección equitativa de participantes que representaron a cada estamento; y la validez, mediante uso riguroso de instrumentos y procedimientos. Este marco ético se sostuvo en coherencia con Emanuel et al. (2000), Rodríguez (2004) y Vega y López (2014).

Resguardos éticos del proceso de intervención

En la fase de intervención, siguiendo a los autores usados en el apartado de diagnóstico, el resguardo ético se operacionaliza, primero, mediante autorización institucional formal y delimitación explícita de alcance. Tras la aprobación y validación general del diagnóstico por el Consejo Escolar, se realizó una reunión específica con el director y la coordinación de básica, en la cual el director autorizó formalmente la intervención y se consignaron acuerdos en acta (Anexo 18), incluyendo qué se realizaría y por qué: generar instancias de participación y diálogo ajustadas a los tiempos reales de la escuela, con el objetivo de avanzar con celeridad y factibilidad en la construcción del PEI. Este encuadre no solo resguardó gobernanza y transparencia del proceso, sino que también acotó expectativas y evitó intervenciones "extractivas" o desalineadas con la capacidad instalada. Asimismo, se declaró la inexistencia de conflictos de interés en la implementación, dado que no se identificaron incentivos, dependencias o dobles roles que comprometiesen la integridad profesional de la dupla de psicólogos.

En segundo lugar, respecto de la autonomía y voluntariedad, si bien en esta fase no se aplicó un consentimiento informado individual equivalente al utilizado en diagnóstico, se resguardó la no coerción mediante un mecanismo de convocatoria institucional informada: el director contactó a los participantes comunicando propósito y sentido de cada actividad, dejando explícito el carácter no obligatorio de la participación y respaldando los acuerdos a través de la firma de actas. En términos éticos, esto se tradujo en una operacionalización de la autonomía ajustada al formato de trabajo institucional, basada en información previa, libertad de participación y trazabilidad documental. Adicionalmente, la participación estudiantil no se abordó como intervención directa con menores, sino que se acotó a una representación formal en instancias regulares (p. ej., Consejo Escolar), bajo resguardos institucionales propios de dicha estructura de participación.

En tercer lugar, en confidencialidad, anonimización y riesgo de identificabilidad, se resguardó que el informe final omitiera toda referencia directa identificatoria de la institución y de integrantes de la comunidad educativa, en coherencia con la pauta del entregable final.

En cuarto lugar, en seguridad y gestión de datos, los registros (actas, materiales, evidencias y productos) se resguardaron en Google Drive con acceso restringido exclusivamente a la dupla de trabajo y tutores, reduciendo el riesgo de filtración o circulación no autorizada.

En quinto lugar, en no maleficencia y minimización de carga, las decisiones de implementación se orientaron explícitamente a no aumentar el desgaste del personal: las instancias se realizaron dentro de horarios laborales ya establecidos (reuniones existentes) y propuestos por el equipo directivo, incorporando las actividades en espacios donde la comunidad ya estaba reunida. Además, el diseño metodológico buscó promover participación y deliberación, evitando demandas cognitivas o de preparación adicional que pudieran recargar a docentes y asistentes; complementariamente, dupla de psicólogos asumió la responsabilidad de sistematizar y representar fielmente las ideas expresadas por los estamentos, reduciendo carga administrativa y cuidando la integridad interpretativa.

Finalmente, respecto de beneficencia/valor social y evaluación responsable, la intervención se orientó a resultados útiles y transferibles para la institución, concretándose en la elaboración de un documento formal del modelo educativo y pedagógico, validado por el director y retroalimentado progresivamente por los estamentos representados.

Los documentos de resguardo ético antes mencionados, tanto para el diagnóstico como para la intervención, se encuentran en los anexos 11, 14, y 15a.

11. Limitaciones y fortalezas de la implementación

A continuación, se presenta una reflexión crítica y técnicamente fundada sobre las limitaciones y fortalezas del proceso, distinguiendo elementos del diagnóstico y de la implementación. Dado que la intervención fue diseñada de manera situada a partir del diagnóstico, este análisis se apoya en la lógica de fidelidad de implementación entendida como adherencia a los componentes esenciales del proceso, reconociendo que las adaptaciones de forma pueden ser pertinentes cuando resguardan dichos componentes. En

este marco, resulta útil considerar dimensiones como la “dosis” o exposición efectiva de participantes, así como factores que suelen moderar la implementación (p. ej., estrategias de facilitación, calidad de entrega y receptividad de los actores), tal como propone el marco de Carroll et al. (2007), para interpretar con mayor precisión qué dificultades afectaron (o no) el logro del propósito central.

Limitaciones del diagnóstico

En la fase diagnóstica, una limitación relevante al inicio del proceso fue la baja claridad institucional respecto del objetivo y del producto esperado. La demanda se expresó inicialmente como preocupación por desregulaciones emocionales, pero sin un acuerdo explícito sobre qué se pretendía transformar a nivel organizacional ni qué tipo de resultado debía producir el acompañamiento. Esta ambigüedad incrementaba el riesgo de orientar el diagnóstico y el diseño de intervención hacia la gestión del síntoma, en vez de abordar determinantes estructurales. La principal medida de mitigación fue la realización de una reunión adicional con dirección (consignada en acta en anexos), que permitió precisar el foco y reconducir la comprensión del problema hacia una prioridad institucional más profunda: la actualización participativa del Proyecto Educativo Institucional y, con ello, la necesidad de definir fundamentos y lineamientos de un modelo educativo y pedagógico coherente con el contexto y con la identidad institucional.

En cuanto a participación y cobertura del diagnóstico cuantitativo, se logró aproximadamente un 76,92% de respuesta docente (en torno a 30 respuestas para un universo cercano a 39 docentes) y alrededor de 86 respuestas de apoderados (28,66% de un universo estimado de 300). Si bien estas cifras resultan suficientes para orientar decisiones internas y describir tendencias relevantes, sobre todo la docente, en el caso de las familias constituye una limitación en términos de representatividad total y de cobertura homogénea por nivel o curso, ya que, en una primera instancia, no se anexó el cuestionario sociodemográfico, por lo que solo se tiene constancia de esos datos para 36 apoderados, siendo estos, además, el 94% mujeres, por lo que hubo muy poca representatividad masculina. La mitigación aplicada consistió en extender el periodo de recolección por algunas semanas para compensar tiempos de respuesta, el error inicial del cuestionario sociodemográfico y contingencias institucionales, dado que el equipo directivo también se encontraba atendiendo situaciones puntuales de la escuela que enlentecían ciertos procesos de coordinación. Como aprendizaje controlable, se identifica como mejora plausible incorporar desde el inicio estrategias de levantamiento presenciales en instancias de alta convocatoria, particularmente reuniones de apoderados, complementadas con una gestión directa con profesores jefes para reforzar participación docente por niveles y aumentar el alcance global del diagnóstico.

Respecto de sesgos, el diagnóstico enfrentó riesgos esperables de deseabilidad social al indagar sobre convivencia, relaciones y percepciones institucionales. Adicionalmente, emergieron indicios de cautela asociados a experiencias previas de liderazgo percibido como coercitivo, lo que puede favorecer autocensura o inhibición al emitir juicios críticos; esto se evidenció, por ejemplo, en comentarios iniciales (en tono de broma) sobre la grabación y quién podría acceder a la información. Esta condición no es plenamente controlable, porque se vincula a historia organizacional y a climas de confianza que se reconstruyen

gradualmente, pero sí es parcialmente mitigable mediante encuadres éticos consistentes. En este caso, se reforzó sistemáticamente el anonimato en los instrumentos cuantitativos y la confidencialidad en las entrevistas, explicitando de manera reiterada que los registros no serían accesibles para la institución y que no habría consecuencias individuales por las opiniones emitidas. En la práctica, estas medidas funcionaron como condición habilitante para la apertura, aunque no eliminan por completo el sesgo.

Finalmente, una limitación metodológica del diagnóstico se relacionó con la heterogeneidad de los instrumentos utilizados. Algunos contaban con respaldo previo, otros correspondían a adaptaciones o extractos, y otros fueron construidos para responder a particularidades del contexto sin pilotaje psicométrico formal ni validación por comisión experta. Se contó con revisión académica por tutores y docente responsable del curso, lo cual opera como control mínimo de calidad y pertinencia, pero no reemplaza procedimientos psicométricos. Dado que el objetivo del diagnóstico fue situado (orientar decisiones en un establecimiento particular) y no la generalización externa, esta limitación no invalida el proceso; sin embargo, acota el tipo de inferencias posibles y exige interpretar los hallazgos cuantitativos con cautela y triangulación con fuentes cualitativas y documentales.

Limitaciones de la implementación

En la implementación, el proceso se caracterizó por la necesidad de realizar ajustes de forma para asegurar factibilidad en condiciones reales de funcionamiento escolar, manteniendo claridad respecto de los componentes esenciales del propósito interventivo. Se planificaron inicialmente alrededor de seis sesiones y se realizaron finalmente cerca de ocho, reflejando ajustes por necesidades emergentes del proceso. Una adaptación relevante fue reemplazar la idea de constituir un equipo de trabajo paralelo con reuniones específicas por el uso de instancias institucionales ya existentes, particularmente consejo escolar y consejo de profesores, con representantes regulares. Este cambio implicó una modificación del dispositivo de trabajo, pero no del componente esencial, en la medida que se mantuvo la lógica de participación representativa y co-construcción de fundamentos y lineamientos; en términos del marco de fidelidad de implementación (Carroll et al., 2007), se trató de una adaptación en el *cómo* que buscó proteger el *qué* esencial del proceso.

El principal costo asociado a esta decisión se vinculó a la restricción de tiempo propia de dichas instancias, puesto que la disponibilidad real osciló entre una hora y una hora y media y no siempre se contó con el bloque completo para una sola temática. Esta condición, no controlable por la dupla de psicólogos, obliga a priorizar decisiones de alto impacto y limita la profundidad de ciertas discusiones. La mitigación aplicada consistió en estructurar las sesiones con foco en acuerdos esenciales y sostener continuidad mediante sistematizaciones posteriores en actas y productos intermedios, de modo de preservar coherencia y trazabilidad aun cuando el tiempo fuera acotado.

Otra limitación importante, predominantemente no controlable, fue la variabilidad de asistencia y la continuidad de participantes entre sesiones, explicada por contingencias típicas de la vida escolar: licencias médicas en cargos estratégicos, redistribución de funciones docentes para cubrir puestos, emergencias institucionales y eventos del calendario escolar.

Esta variabilidad puede afectar la dosis de intervención (Carroll et al., 2007) recibida por individuos y tensionar la continuidad deliberativa. No obstante, su impacto se amortiguó por dos razones: primero, porque el diseño no dependía críticamente de la presencia de exactamente las mismas personas, sino de la representación estamental y de la circulación de acuerdos; segundo, porque se implementaron estrategias prácticas para sostener el hilo conductor, incluyendo recapitulaciones al inicio de cada sesión, recordatorio explícito de objetivos y supuestos, y solicitud de comunicación interna entre representantes cuando se producía recambio. En los momentos críticos para el avance del producto, se contó con presencia suficiente para sostener la toma de decisiones, observándose que las disminuciones de asistencia se concentraron en instancias posteriores de verificación o validación de ajustes.

En el plano de las decisiones controlables, una limitación se relaciona con la supresión de la actividad destinada a construir un manual o repositorio de prácticas docentes. Esta actividad no era indispensable para el logro del objetivo central (definir y consensuar fundamentos/lineamientos), pero habría contribuido a una transferencia más ágil hacia la implementación pedagógica concreta, actuando como puente entre principios y prácticas. La decisión de prescindir de este componente se explica por la priorización del producto esencial dentro de restricciones temporales disponibles; sin embargo, se reconoce como un aprendizaje relevante para procesos futuros: cuando las condiciones lo permitan, resulta recomendable incorporar al menos un dispositivo breve de transferencia práctica que facilite la apropiación docente y la operacionalización de los lineamientos. Asimismo, desde la perspectiva del diseño, se reconoce que pudo haberse realizado una lectura más pragmática desde el inicio respecto del nivel de compromiso institucional, incorporando tempranamente el uso de consejo escolar y consejo de profesores como dispositivos de trabajo y planificando, bajo ese escenario, una secuencia con mayor holgura (por ejemplo, una sesión adicional) para profundización y consolidación.

En balance, el proceso presentó fortalezas prácticas y metodológicas que ayudaron a sostener el logro del propósito central pese a las limitaciones descritas. En particular, destaca la claridad del equipo respecto de los objetivos y de los componentes esenciales del proceso, lo que permitió tomar decisiones adaptativas ante contingencias sin desviar el núcleo del trabajo; en términos del marco de fidelidad, se resguardó el contenido esencial y se ajustó la forma para sostener la factibilidad (Carroll et al., 2007). Del mismo modo, la legitimidad del proceso y la apropiación observada en actores clave —especialmente el compromiso directivo y la validación progresiva en instancias representativas— operaron como facilitadores transversales. Finalmente, una fortaleza metodológica particularmente robusta fue la trazabilidad del proceso mediante actas que registraron no solo asistencia, fechas y acuerdos, sino también observaciones, cambios solicitados y el reporte de modificaciones efectivamente realizadas, con firmas como evidencia de validación; esto permitió documentar de manera verificable la relación entre deliberación colectiva y producto construido. A partir de lo anterior, se concluye que las limitaciones se concentraron principalmente en aspectos pragmáticos de diseño y ejecución en contexto (controlables en distinto grado) y en contingencias propias de la dinámica escolar (no controlables), y que los aprendizajes centrales se sitúan en fortalecer el diseño inicial para anticipar mejor dispositivos institucionales disponibles, optimizar estrategias de cobertura diagnóstica mediante instancias

presenciales de alta convocatoria y prever componentes breves de transferencia práctica que aceleren la implementación pedagógica posterior. En este sentido, la matriz de síntesis que se incorpora a continuación se utiliza como apoyo para explicitar de manera transparente la distinción entre condiciones controlables/no controlables, las medidas de mitigación desplegadas y la evidencia trazable asociada a cada punto.

Tabla 12

Resumen de las limitaciones de la intervención, las medidas tomadas y las mejoras posibles

Momento	**Limitación**	**Tipo**	**Impacto potencial**	**Medida tomada**	**Mejora posible**
Diagnóstico	Demanda inicial ambigua (objetivo y producto esperado por parte de la escuela era poco claro)	Parcialmente controlable	Riesgo de responder al "síntoma" y no a los determinantes estructurales	Reunión adicional con director; reconducción hacia actualización participativa del PEI	Contactar desde un inicio al director para establecer la demanda de la escuela, luego, complementar con otros actores.
Diagnóstico	Cobertura cuantitativa limitada (participó el 28% en apoderados)	Controlable	Menor representatividad por nivel/curso; las inferencias deben ser más cautas	Extensión de semanas de recolección	Aplicar instrumentos impresos en reuniones de apoderados y activar canal de profes jefes para asegurar cobertura por nivel
Diagnóstico	Deseabilidad social y temor a represalias por dar opiniones controvertidas	Parcialmente controlable	Subreporte/auto-censura en clima y convivencia	Reforzamiento reiterado de anonimato y confidencialidad; aclaración explícita en entrevistas	Triangular con más fuentes y reforzar encuadre de confidencialidad al inicio de cada instancia
Diagnóstico	Instrumentos utilizados sin pilotaje psicométrico formal	Controlable	Limita fuerza psicométrica/ comparabilidad externa	Revisión académica por tutores/docente; ajuste por pertinencia contextual	Pilotaje breve (comprensión) y, si es posible, consistencia interna básica; justificar alcance "situado"

Implementación	Cambio de dispositivo: equipo paralelo → uso de consejos existentes	Parcialmente controlable	Riesgo de menor profundidad por tiempos acotados, pero mayor factibilidad	Adaptación de forma preservando componente esencial (participación/co-construcción)	Consultar desde el inicio la posibilidad de uso de esos espacios y planificar teniendo en cuenta esa información
Implementación	Restricción de tiempo (60–90 min) en consejos	No controlable	Menor profundidad por sesión; priorización obligada	Foco en acuerdos esenciales + sistematización posterior	Diseñar guiones y actividades de "alto rendimiento" para tiempos acotados
Implementación	Variabilidad de asistencia por contingencias escolares	No controlable	Afecta dosis por individuo; continuidad deliberativa	Recapitulaciones; recordatorio de supuestos; solicitud de comunicación interna entre representantes	Actividades A/B (alta/baja asistencia) y secuencias que no dependan de presencia fija
Implementación	Supresión del repositorio/manual de prácticas	Controlable	Menor aceleración de implementación práctica posterior	Priorización del producto central (modelo/lineamientos)	Mantener módulo breve de transferencia práctica o planificarlo como fase 2
Implementación	Menor participación docente en validación final	No controlable	Menor apropiación percibida en cierre	Costo acotado por validación previa amplia y sistematización de observaciones	Complementar cierre con mecanismo asincrónico breve (consulta o retroalimentación por escrito)

12. Conclusiones y proyecciones

A partir del proceso desarrollado se puede concluir que la actualización participativa del PEI adquiere mayor consistencia cuando se aborda como una intervención psicoeducativa situada, orientada a articular identidad institucional, cultura escolar, gestión pedagógica y participación comunitaria. Con los resultados del diagnóstico se pudo mostrar que el establecimiento contaba con una identidad valórica reconocida, disposición favorable al cambio y prácticas colaborativas relevantes, junto con brechas en la actualización del documento, la explicitación del modelo pedagógico, la participación sistemática de los estamentos y la apropiación técnica del PEI. En esta línea, los resultados son coherentes con

una lectura bioecológica del problema, dado que las dificultades identificadas no se reducían a actores individuales, sino que remitían a la relación entre documento institucional, prácticas de gestión, participación y cultura escolar (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A la vez, el modo de trabajo implementado se ajusta al modelo de consultoría colaborativa, en tanto la definición del problema y la construcción de respuestas se realizaron con actores institucionales y no solo para ellos (Idol et al., 1995).

Desde una perspectiva teórica, la principal conclusión es que operar desde la lógica participativa es una condición metodológica de viabilidad en un proceso de actualización de PEI. La inclusión de representantes de la comunidad educativa en la validación diagnóstica, la definición de fundamentos del modelo educativo y la revisión del modelo pedagógico fueron los elementos centrales del proceso en que se transformó una demanda inicial amplia en un proceso institucionalmente aceptado y progresivamente apropiado. Un plan técnico diseñado sin participación habría aumentado el riesgo de ser interpretado como una imposición externa, poco sensible a la historia y a las condiciones reales del establecimiento. En cambio, la deliberación con representantes permitió alinear expectativas, legitimar los acuerdos y sostener la intervención dentro de espacios institucionales disponibles. Este hallazgo se relaciona con la comprensión del PEI como una construcción colectiva y continua, vinculada a la identidad y cultura de la comunidad educativa (Piñeyro, 2004; Yevilao-Alarcón, 2021), y con la literatura que destaca la colaboración, la corresponsabilidad y la toma de decisiones con incidencia real como condiciones para una cultura escolar participativa (Braga et al., 2020; Mello & Hostins, 2018; Valera, 2023).

En términos de resultados, la intervención sirvió para avanzar desde un PEI con nivel de logro formal medio y apropiación desigual hacia la construcción de productos institucionales concretos: un modelo educativo actualizado, un modelo pedagógico consensuado con docentes y una estrategia de socialización ajustada a las posibilidades del establecimiento. La participación aproximada del 85% del cuerpo docente en el trabajo pedagógico, la presencia de representantes de los distintos estamentos en el Consejo Escolar, la validación directiva y la incorporación del documento al Reglamento Interno constituyen evidencias relevantes de anclaje institucional. Estos logros son consistentes con la literatura que señala que la actualización del PEI requiere liderazgo sostenido, comunicación de la visión, procesos sistemáticos y participación activa de la comunidad (Moreira-Arenas et al., 2022; Peña-Cornejo & Soto-Yáñez, 2023). Aun así, con la evidencia disponible de la intervención solo se puede afirmar que la calidad de implementación y la generación de productos institucionales responden en un alto grado a las necesidades identificadas y validadas por la comunidad en el proceso diagnóstico, pero no se puede afirmar si los cambios realizados en el PEI se verán reflejados y sostenidos en prácticas pedagógicas, aprendizajes de los estudiantes, clima escolar o la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos de forma coherente con el modelo educativo y pedagógico desarrollado en la intervención.

Desde el punto de vista metodológico, el proceso mostró la importancia de distinguir entre fidelidad rígida y fidelidad adaptativa. Varias acciones debieron ajustarse: se usaron instancias institucionales ya existentes en vez de crear equipos paralelos, se amplió el trabajo pedagógico a la mayoría del cuerpo docente y se reemplazó parte de la difusión impresa por una cápsula audiovisual. Estas modificaciones no debilitaron el núcleo interventivo cuando preservaron sus componentes esenciales: autorización institucional, horarios protegidos, participación representativa, deliberación guiada, sistematización documental y validación de productos. Esta lectura es coherente con el marco de fidelidad de implementación, que permite interpretar las adaptaciones como ajustes legítimos cuando resguardan los

componentes críticos de una intervención (Carroll et al., 2007). La principal tensión metodológica fue que algunas modificaciones ocurrieron durante la implementación y no en una fase inicial de planificación conjunta, lo que aumentó la necesidad de reorganizar acciones sobre la marcha.

Para futuras intervenciones en este establecimiento o en contextos similares, se recomienda incorporar una fase temprana de análisis de factibilidad institucional después de la validación social del diagnóstico. Si con los registros cualitativos, como las entrevistas, notas de campo, pautas de observación, se puede inferir que existe una buena disposición de la institución y, además, la comunidad ha validado positivamente los hallazgos del diagnóstico, sería conveniente consultar de manera explícita qué espacios, horarios, recursos humanos, materiales, canales comunicacionales y soportes administrativos puede disponer el establecimiento, antes de que se les entregue una propuesta formal de intervención.

De esta forma, en lo que respecta al cumplimiento de los indicadores de logro de los objetivos, la información oportuna sobre los recursos disponibles se podría utilizar durante el proceso de diseño de la intervención, de modo que con las acciones y actividades propuestas se pueda sacar el mayor provecho a los recursos de la institución que realmente estén disponibles para ser facilitados. Con ello se podrían evitar ajustes improvisados a las actividades en los casos en que los equipos de la institución ofrezcan recursos diferentes a los solicitados por el equipo asesor, lo que tiene como riesgo potencial disminuir o eliminar la idoneidad de la actividad planificada para alcanzar los objetivos de trabajo, resultando en retrasos en el inicio del proceso de intervención o efectos menos potentes de la misma. Esta recomendación es especialmente relevante para procesos de actualización del PEI, porque el PEI constituye un marco de orientación compartida para la comunidad educativa y requiere condiciones de participación que realmente sean acordes con ese propósito (MINEDUC, 2015b, 2021).

Para los indicadores de implementación, también se recomienda, en futuras intervenciones, que se consulte de forma temprana por recursos y tiempos para disminuir el riesgo de que las actividades se desvíen de los mismos. Además, corroborar de forma oportuna la disposición de los equipos de la institución para facilitar espacios, horarios y recursos puede considerarse un indicador temprano de apertura al cambio, en la medida que expresa condiciones concretas para la participación y no solo adhesión declarativa a la propuesta del equipo asesor (Fullan, 2001; Merino, 2019).

Como proyección para el establecimiento, el siguiente paso debería centrarse en la implementación pedagógica del modelo construido y su comunicación. Sería pertinente diseñar una segunda fase de intervención orientada a traducir el modelo pedagógico en prácticas observables, criterios de planificación docente, lineamientos de retroalimentación y mecanismos de seguimiento articulados con el PME, el Reglamento Interno y los espacios de trabajo docente, además, este proceso también debería ser comunicado en sus distintas etapas con la comunidad educativa, sobre todo con estudiantes y apoderados, con el fin de reforzar el sentido compartido de la institución con la implementación de prácticas concretas y cotidianas que busquen reflejar lo que se co-construyó en la intervención descrita en este informe. Esta fase sería coherente con la función orientadora que el MINEDUC atribuye al PEI (MINEDUC, 2015b, 2021) ya que se transitaría desde la validación documental hacia el uso cotidiano del PEI como criterio para tomar decisiones pedagógicas, convivenciales y organizacionales.

En el plano investigativo, se identifican varias líneas relevantes que no están desarrolladas extensamente en la literatura académica, como se constató, aunque no de forma exhaustiva, en la revisión narrativa realizada para el presente trabajo de grado. Una primera línea consiste en estudiar la relación entre conocimiento del PEI, apropiación del PEI, apertura al cambio y compromiso de los distintos estamentos con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sería pertinente examinar si mayores niveles de conocimiento, sentido de apropiación y participación en la construcción del PEI se asocian con mayor involucramiento familiar con el proceso educativo de sus hijos y con su colaboración con la escuela; el compromiso estudiantil con su aprendizaje, el compromiso docente con la enseñanza, la confianza en la gestión directiva y la disposición para implementar prácticas pedagógicas coherentes con el proyecto institucional. Estos estudios deberían distinguir entre apropiación simbólica, referida a identificación con sellos y valores, y apropiación operativa, referida al uso del PEI para orientar prácticas, decisiones e instrumentos de gestión. Esta distinción resulta relevante porque en el diagnóstico se observó una identificación valórica relativamente favorable junto con participación familiar descendida y conocimiento técnico parcial.

Una segunda línea de investigación debería caracterizar cómo se actualizan los PEI en Chile más allá de la exigencia normativa. Dado que las orientaciones ministeriales señalan que los PEI tienden a actualizarse con poca frecuencia, presentan contenidos homogéneos y son insuficientemente conocidos por las familias, resulta necesario producir evidencia empírica sobre la frecuencia real de actualización, los actores involucrados, los medios para posibilitar la participación utilizados, la profundidad de la reflexión institucional y el grado de articulación con instrumentos como el PME y el Reglamento Interno (MINEDUC, 2015b). En particular, sería útil comparar procesos de actualización meramente administrativos con procesos participativos que incluyan representantes de estamentos, deliberación documentada, trazabilidad de acuerdos y validación comunitaria.

Finalmente, futuras investigaciones podrían desarrollar y validar instrumentos breves para medir apropiación del PEI —como los que se construyeron durante este trabajo de grado para apoderados y docentes—, profundidad participativa y uso institucional del proyecto educativo. Esto permitiría superar evaluaciones centradas solo en la existencia formal del documento y avanzar hacia indicadores más exigentes: conocimiento por estamento, participación efectiva, incidencia en decisiones, coherencia con prácticas pedagógicas, articulación con instrumentos de gestión y seguimiento de acuerdos. Una vez fortalecidos estos aspectos, se generarían condiciones institucionales más favorables para avanzar hacia una incorporación formal de la inclusión en el contexto educativo. Para ello, resultaría pertinente desarrollar un diagnóstico específico sobre inclusión, que permita identificar barreras y debilidades institucionales, para posteriormente diseñar e implementar estrategias orientadas a su abordaje desde una perspectiva participativa y contextualizada.

En suma, con el trabajo realizado se aporta conocimiento construido desde una experiencia situada de que la actualización participativa del PEI puede funcionar como una intervención psicoeducativa de mejora institucional cuando combina diagnóstico mixto, validación social, liderazgos comprometidos con la mejora institucional, participación representativa, trazabilidad documental y adaptación metodológica a las condiciones reales de la escuela.

13. Referencias

Acuña-Ruz, F. A., Concha, S., Galioto, C., & Vilches-Vilches, M. (2024). Sentidos de la escuela en una comunidad escolar rural chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17*, 1–27. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.sece

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (s. f.). *Otros Indicadores de Calidad*. Recuperado el 26 de junio de 2026, de https://www.agenciaeducacion.cl/otros-indicadores-de-calidad/

Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: Un análisis comparado. *Estudios Públicos, (47),* 101–125. https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1368/2313

Arellano, R., Philominraj, A., Ranjan, R., & Cerón, C. A. (2023). Axiological study of educational projects in schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(6), 494–514. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.26

Báez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación,* (4), 93–116. https://doi.org/10.35362/rie40435

Becerra, S. (2016). School climate of educational institutions: Design and validation of a diagnostic scale. *International Education Studies, 9*(5), 96–107. https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p96

Braga, E., Dias, K., Sanches, K., Cardinot, D., Santos, A., Maroun, M., & Braga, M. (2020). Cultura hacker no ambiente escolar: a disseminação da aprendizagem colaborativa e criativa. *Research, Society and Development, 9*(3), e160932663. https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2663

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Burgos, B. A., Vélez, E. E., Sanabria, N. M., & Nieto, C. A. (2023). Modelo pedagógico utilizado y aplicado a la educación. En I. de Souza & N. Albano (Eds.), *Abordagens educacionais voltadas ao desenvolvimento mundial* (pp. 846–851). Seven Editora. https://doi.org/10.56238/aboreducadesenvomundiv1-062

Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 99-113. https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006

Çelik, Ö., & Köksal, D. (2019). Ontological and epistemological foundations of research: The analysis of three educational studies. *ELT Research Journal, 8*(4), 191–199. https://izlik.org/JA65KL59JB

Carrasco-Aguilar, C., Verdejo, T., Ortiz-Mallegas, S., Valdenegro-Egozcue, B., & Figueroa Varela, M. (2024). Liderazgo educativo y clima escolar: Un estudio de caso en una escuela pública en Chile. *Calidad en la educación, (61),* 189–219. https://doi.org/10.31619/caledu.n61.1512

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science, 2,* Article 40. https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40

Castañeda-Sánchez, M. E., Vélez-Jiménez, D., & Chero-Valdivieso, H. A. (2025). Tendencias en los modelos educativos universitarios: Una revisión sistemática. *PODIUM,* (40), 1–20. https://doi.org/10.31095/podium.2025.48.1298

Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de ética profesional.* https://www.colegiomedico.cl/wp-content/uploads/2019/01/Codigo-de-Etica-Colegio-de-Psicologos.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture* (PIP-90-870). U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED325914.pdf

Díaz-Barriga, Á. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: Conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, *46*, e26597. https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597

Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare, 19*(2), 285–301. https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16

Emanuel, E. J., Wendler, D., & Grady, C. (2000). What makes clinical research ethical? *JAMA, 283*(20), 2701–2711. https://doi.org/10.1001/jama.283.20.2701

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education, 25*(6), 735–762. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.

Giannini, S. (2025). Reimagining the futures of education. *Prospects, 55*, 299–307. https://doi.org/10.1007/s11125-025-09740-0

Gruenert, S., & Whitaker, T. (2024). *School culture rewired: Toward a more positive and productive school for all* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: Análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psykhe, 25*(1), 1–17. https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773

Guzmán Utreras, E. (2015). Cultura escolar: Reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica UST, 12*(2), 7–17. https://doi.org/10.18774/summa-vol12.num2-264

Harianto, J. E. (2024). The Role of Participatory Management in Improving Teacher Performance and Student Achievement. *Global International Journal of Innovative Research, 2*(9), 2152–2164. https://doi.org/10.59613/global.v2i9.306

Herrera Jeldres, J. F., Reyes-Jedlicki, L., & Ruiz Schneider, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas, 17*(2). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1110

Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1995). The collaborative consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 6*(4), 329–346. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0604_3

Javornik, Š., & Klemenčič Mirazchiyski, E. (2023). Factors contributing to school effectiveness: A systematic literature review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*(10), 2095–2111. https://doi.org/10.3390/ejihpe13100148

Lara, G., González, N., Lara, F., Lagos, L., Parra, V., & Pérez-Salas, C. P. (2022). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: Percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20*(1), 1–24. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4495

Ley N.º 21.809, sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas, con el objetivo de prevenir y erradicar el acoso escolar, la discriminación y todo tipo de violencia en los establecimientos educacionales. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de abril de 2026. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1222799

Mardones, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa, 3*(2), 121-145. https://doi.org/10.38123/RRE.V3I2.300

Martínez, F. (2015). El rol de las expectativas docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje de la matemática [Tesis de Magíster]. Universidad de Chile.

Mejía, A., Villarreal, C., Silva, C., Suárez, D., & Villamizar, C. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. *Revista Boletín Redipe, 7*(2), 53–63. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/428

Mello, A., & Hostins, R. (2018). Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. *Revista Educação Especial, 31*(63), 1025–1038. https://doi.org/10.5902/1984686X33101

Merino, B. (2019). Resistencia al cambio y desempeño docente en educadores de una institución educativa. *Desafíos, 10*(2), 88–94. https://doi.org/10.37711/desafios.2019.1.2.68

Ministerio de Educación. (s. f.). *Categoría de desempeño de establecimientos educacionales*. Ayuda Mineduc. Recuperado el 26 de junio de 2026, de https://www.ayudamineduc.cl/ficha/categoria-de-desempeno-de-establecimientos-educacionales

Ministerio de Educación. (2024). *Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2024–2027*. Gobierno de Chile. https://subeduc.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/128/2024/08/Plan-SAC-2024-2027.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Plan de Mejoramiento Educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela. Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18434

Ministerio de Educación. (2017). *Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas.* https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar.* https://www.cpeip.cl/buena-direccion/

Ministerio de Educación, División de Educación General. (2015b). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional.* https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/14/2016/05/Orientaciones-para-la-revision-y-actualizacion-del-PEI.pdf

Miranda, L., Moncada, S., Pereira, E., Pinot, D., Quiroz, B., & Navarro, G. (2023). Enriquecimiento curricular en la Región del Biobío; Talento Escuela: Proyecto de innovación del modelo de educación de talentos con estudiantes de educación básica al interior de la escuela. Universidad de Concepción.

Molina Naranjo, J. M., Lavandero García, J., & Hernández Rabell, L. M. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario: Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior, 37*(2), 151–164.

Moreira-Arenas, A., Portales-Olivares, J., & Sáez-Kifafi, P. (2022). El Proyecto Educativo Institucional en el sistema escolar chileno: Propuestas de fortalecimiento a partir de

una revisión comparada. *Revista Saberes Educativos, (9),* 1–27. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67730

Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G., & Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria, 17*(2), 61–72. https://doi.org/10.4067/s0718-50062024000200061

Núñez-Valdés, K., Herrera-Núñez, Y., Carvajal, C., & González-Campos, J. A. (2022). Caracterización de modelos educativos de universidades chilenas: Configuración de sus dimensiones fundacionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *20*(4), 69–88. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.004

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

Ojeda-Delgado, M., Pino-Juste, M., & González-Peiteado, M. (2019). Validación de instrumento para medir resistencias del profesorado al cambio metodológico. *Paideia Revista de Educación*, (61), 13–33.

Orozco-Gómez, W. (2021). La resignificación participativa de la fundamentación pedagógica como escenario vital para la construcción del Proyecto Educativo Institucional. *El Ágora USB*, *21*(1), 270–297. https://doi.org/10.21500/16578031.4593

Ortega-Rodríguez, P. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (2022). Factores influyentes en la mejora escolar. Un estudio de casos en las escuelas Freinet. *Revista Complutense de Educación, 33*(2), 181–189. https://doi.org/10.5209/rced.70415

Oyarzún Vargas, G., & Falabella, A. (2022). Indicadores de Desarrollo Personal y Social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas, 21*(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2194

Peng, Y., Alias, B. S., Wan, X., & Mansor, A. N. (2026). The impact of parental involvement on sustainable school in improving educational quality: A systematic review. Discover *Sustainability, 7*, Article 608. https://doi.org/10.1007/s43621-026-03011-4

Peña-Cornejo, Y., & Soto-Yáñez, R. (2023). Actualización participativa del proyecto educativo institucional: Elementos que inciden en el desarrollo de una escuela democrática e inclusiva. *Revista Educación las Américas, 12*(2). https://doi.org/10.35811/rea.v12i2.209

Piñeyro, M. L. (2004). Planeamiento institucional: Construcción del proyecto educativo institucional como proyecto integral participativo. *Revista Iberoamericana de Educación.* https://rieoei.org/historico/deloslectores/843Pineyro.pdf

Ransom, B., & Vlachopoulos, D. (2021). The meaning of mission statements to school practice and professional development: An interpretative phenomenological analysis. *Educar, 57*(1), 49–63. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1126

Rivera Olguín, P., & Sánchez Espinoza, E. (2022). Formación ciudadana: Innovación didáctica y apropiación curricular en docentes de la comuna de Iquique (Región de Tarapacá, Chile). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21*(45), 278–297. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.014

Rodríguez, D. A., Gutiérrez, P., García, S. E., Martínez, N. J., & Rincón, E. A. (2019). Correlación de los modelos pedagógicos y el currículo en el contexto educativo. *Revista Temas, 13,* 141–153. https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2339

Rodríguez, E. (2004). Comités de evaluación ética y científica para la investigación en seres humanos y las pautas CIOMS 2002. *Acta Bioethica, 10*(1), 37-48. https://doi.org/10.4067/S1726-569X2004000100005

Rodríguez-Zambrano, A. D., Mera-Medranda, M. N., Toala-Tigua, M. J., & Castaño-Moreira, J. C. (2021). Puesta en marcha del modelo pedagógico: Un análisis de la práctica

docente en una institución de educación básica. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, *5*, 94–111. https://doi.org/10.30827/modulema.v5i0.22019

Sakharchuk, E. S., Kiseleva, I. A., Bagramyan, E. R., & Sakharchuk, A. L. (2023). Axiology of education: Ideals and unifying values in social education of modern student youth. *Education and Science Journal, 25*(3), 67–96. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-3-67-96

Sipahioğlu, M., Eryilmaz, N., & Pietsch, M. (2026). Leading collaborative innovation in schools: A psychometric network and meta-analytical approach using TALIS 2018. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17411432261423471

Superintendencia de Educación. (2023). *Circular que imparte instrucciones referidas a la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de párvulos y estudiantes con trastorno del espectro autista (Resolución Exenta N.º586).* https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/Circular-Ley-de-autismo.pdf

Thapa, A., Wolf, S., Mackin, K., Yuan, X., Han, H., Nair, T., & Izawa, M. (2026). Measuring school climate in majority world countries: A systematic review of concepts and constructs. *Research in Comparative and International Education, 21*(1), 138–154. https://doi.org/10.1177/17454999251389368

Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade, 44,* e250906. https://doi.org/10.1590/ES.250906

Valera, C. C. (2023). An integrative literature review of collaborative school culture: Basis for a proposed model [Preprint]. *ScienceOpen Preprints*. https://doi.org/10.14293/PR2199.000439.v1

Vega, P., & López, R. (2014). Ética en la investigación clínica. Revista Chilena de Anestesia, 43(4), 361–367. https://revistachilenadeanestesia.cl/PII/revchilanestv43n04.19.pdf

Yevilao-Alarcón, A. E. (2021). Hacia un proyecto educativo centrado en las comunidades. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 4*(1), 116-129. https://doi.org/10.22320/reined.v4i1.5498

Zamora Serrano, E. (2026). El modelo educativo universitario: Aproximaciones conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, *26*(2), e3341. https://doi.org/10.15517/5av5se94

14. Anexos.

Con el propósito de resguardar la confidencialidad, los que permitan identificar a la institución han sido retirados, pero se mantienen los títulos a modo de orientación.

Anexo 1. Rúbrica PEI.

Anexo 2. Pauta de entrevista semi-estructurada subdirectora

Anexo 3. Pauta de entrevista semi-estructurada docente.

Anexo 4: Pauta de entrevista semi-estructurada apoderado.

Anexo 5: Pauta de entrevista semi-estructurada asistente de la educación.

Anexo 6. Escala Clima Escolar de Instituciones Educativas

Anexo 7. Escala de Participación Parental

Anexo 8. Cuestionario Resistencia al Cambio.

Anexo 9. Percepción de Apropiación del PEI Docentes

Anexo 10. Cuestionario de Apropiación del PEI apoderados

Anexo 11. Formatos de Autorización institucional, consentimiento y asentimiento informado.

Anexo 12. Notas de campo

Anexo 13a. Transcripciones de las entrevistas a representantes de cada estamento.

Anexo 13b. Análisis de rúbrica PEI

Anexo 14. Asentimiento y consentimientos informados

Anexo 15a. Acta Director y consentimiento institucional

Anexo 15b. Presentación validación social diagnóstica.

Anexo 16. Informe de devolución al establecimiento.

Anexo 17. Respaldo de agendamiento reunión objetivo 1, acción 1.

Anexo 18. Acta de validación social intervención, definición de representantes y horarios protegidos. Objetivo 1, acción 2

Anexo 19. Resultados mentimeter y forms modelo educativo con consejo escolar; Objetivo 1, acción 2.

Anexo 20. Registro de actividad de borrador propuesto para modelo educativo con consejo escolar. Acta y comentarios realizados por los participantes al borrador. Objetivo 1, acción 2.

Anexo 21. Propuesta final Modelo Educativo, con comentarios de actividad acción 2 objetivo 1.

Anexo 22. Acta última reunión de validación de modelo educativo y pedagógico con directivos, integrando registro de cambios respondiendo a observaciones del consejo escolar y consejo de profesores.

Anexo 23. Fotografía última reunión de validación modelo educativo y pedagógico final.

Anexo 24. Correo de envío documento final Modelo Educativo y Pedagógico.

Anexo 25. Registro fotográfico discusión docente modelo pedagógico.

Anexo 26. Propuesta inicial modelo pedagógico

Anexo 27. Acta de cambios integrados a versión final del modelo pedagógico, firmada por representantes del consejo de profesores

Anexo 28. Registro de contacto, confirmación de roles hablados con presidente centro alumnos y coordinación para material de difusión

Anexo 29. Monitoreo y retroalimentación de material de difusión

Anexo 30. Registro fotográfico levantamiento prácticas docentes para Objetivo de intervención 2 acción 2.

Anexo 31. Fotos de Propuesta de borrador modelo pedagógico a docentes para que plasmen sus observaciones. Objetivo de intervención 2 acción 3.

Anexo 32. Fotografía de difusión en instagram centro alumnos del proceso de actualización PEI. Objetivo 3 acción 2.

Anexo 33. Entrega video de socialización para la comunidad educativa. Acción 3 y 4 Objetivo 3.