



UCE UNIDAD DE
CURRÍCULUM Y
EVALUACIÓN

Documento consolidado y Recomendaciones para la construcción y actualización de instrumentos de gestión como los EID

Servicio de Revisión bibliográfica para la actualización de referencias que sustentan los Estándares Indicativos de desempeño (EID)

Informe 6

Documento consolidado y Recomendaciones para la construcción y actualización de instrumentos de gestión como los EID

Investigadora responsable

Carolina Pinto Baleisan

Contrato UNESCO N°4500318404

Martes 4 de abril de 2017

Índice

ÍNDICE.....	2
INTRODUCCIÓN	4
I. FUNDAMENTOS DE LOS EID: ELEMENTOS POSITIVOS Y OPORTUNIDADES DE MEJORA	5
A.- LIDERAZGO	5
1. Subdimensión Liderazgo del Sostenedor.....	5
2. Subdimensión Liderazgo del director	16
3. Subdimensión Planificación y Gestión de resultados	27
B.- GESTIÓN PEDAGÓGICA.....	35
4. Subdimensión Gestión Curricular	35
5. Subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula.....	45
6. Subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes	52
C.- FORMACIÓN Y CONVIVENCIA.....	58
7. Subdimensión Formación.....	58
8. Subdimensión Convivencia.....	65
9. Subdimensión Participación y Vida democrática	82
D.- GESTIÓN DE RECURSOS	97
10. Subdimensión Gestión del personal	97
11. Subdimensión Gestión de Recursos financieros	104
12. Subdimensión Gestión de Recursos Educativos	107
II. COMPARACIÓN DE REFERENCIAS E IDENTIFICACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS QUE SE MANTIENEN Y AQUELLOS QUE DEBIESEN SER ACTUALIZADOS DE LOS EID.....	110
A.- LIDERAZGO	112
B.- GESTIÓN PEDAGÓGICA	150
C.- FORMACIÓN Y CONVIVENCIA.....	185
D.- GESTIÓN DE RECURSOS.....	257
III. SUGERENCIAS DE CAMBIO Y/ O REFORMULACIÓN DE LOS EID.....	277
1. CAMBIOS ESTRUCTURALES SUGERIDOS A LOS EID.....	277
2. SUGERENCIAS DE REFORMULACIÓN PARA CADA EID	286
A. Liderazgo	286
B. Gestión Pedagógica	299
C. Formación y Convivencia	305
D. Gestión de recursos	324
IV. ORIENTACIONES GENERALES PARA LA CONSTRUCCIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS DE GESTIÓN COMO LOS EID	329
A.- PRINCIPALES EJES TEÓRICOS A CONSIDERAR EN LA ACTUALIZACIÓN DE LOS EID	329
Liderazgo	329
Gestión pedagógica	331
Formación y Convivencia	333
Gestión de recursos.....	336
B.- OTRAS PISTAS CONCEPTUALES DE PROFUNDIZACIÓN (ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES NO ABORDADOS EN LA CONSULTORÍA)	338

**Servicio de revisión bibliográfica para la actualización de referencias que sustentan los
Estándares Indicativos de Desempeño (EID)**

C.- RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL USO DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA EN LA CONSTRUCCIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS DE GESTIÓN	342
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS EN ESTA CONSULTORÍA	346
VI. ANEXO - SÍNTESIS TEMÁTICA DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA REALIZADA	354
SECCIÓN TRANSVERSAL	354
A.- LIDERAZGO	362
B.- GESTIÓN PEDAGÓGICA.....	377
C.- FORMACIÓN Y CONVIVENCIA	388
D.- GESTIÓN DE RECURSOS	417

Introducción

El presente documento forma parte del servicio contratado por la Unidad de Currículum y Evaluación de la Subsecretaría de Educación para la actualización de los antecedentes y bibliografía que fundamentan y orientan los Estándares Indicativos de Desempeño (EID). El objetivo de este servicio es realizar una exhaustiva revisión bibliográfica nacional e internacional relativa a sistemas de aseguramiento de calidad, herramientas de evaluación para la gestión educativa, y efectividad escolar que dé cuenta de información valiosa y fundamente o sugiera posibles modificaciones pertinentes de incorporar para la actualización de los EID.

De acuerdo a los términos de referencia del contrato, este documento constituye el **Informe 6** y constituye la versión final y consolidada con todos los informes anteriores de la consultoría. Además incorpora una sección con Orientaciones generales para la construcción y actualización de instrumentos de gestión como los EID (parte IV).

La organización del informe consta de VI secciones, las que representan los seis informes entregados hasta ahora, en el siguiente orden:

- I. Fundamentos de los EID: elementos positivos y oportunidades de mejora
- II. Comparación de referencias e identificación de los fundamentos que se mantienen y aquéllos que debiesen ser actualizados de los EID.
- III. Sugerencias de cambio y/o reformulación de los EID
- IV. Orientaciones Generales para la construcción y actualización de instrumentos de gestión como los EID.
- V. Referencias bibliográficas
- VI. Anexo: Síntesis temática de la revisión bibliográfica realizada

I. Fundamentos de los EID: elementos positivos y oportunidades de mejora

De acuerdo a los términos de referencia del contrato, esta primera parte constituye el **Informe 4** y contiene la identificación de elementos positivos en la fundamentación vigente de cada uno de los Estándares Indicativos de Desempeño, así como las oportunidades de mejora detectadas en base a la revisión bibliográfica realizada. Todas las referencias pueden encontrarse en la sección V.

La organización de la sección sigue las cuatro dimensiones del modelo de los EID. Esta sección es un ejercicio analítico que antecede el diseño de recomendaciones de actualización de los EID.

A.- Liderazgo

1. Subdimensión Liderazgo del Sostenedor

Contexto

La subdimensión de liderazgo del sostenedor se enmarca legalmente en los actuales fundamentos, de la siguiente manera: *“...los estándares contenidos en la subdimensión Liderazgo del sostenedor se sustentan en los derechos y deberes que la Ley General de Educación asigna a los sostenedores de los establecimientos educacionales. A su vez, se consideran otras leyes educacionales vigentes que abordan el rol del sostenedor. Desde este marco legal, los Estándares Indicativos de Desempeño correspondientes a la subdimensión Liderazgo del sostenedor buscan desagregar e instalar en el sistema educativo las funciones y responsabilidades del sostenedor establecidas por la normativa”*.

La generalidad con la que se aborda constituye una oportunidad de mejora ya que por una parte se podrían incorporar referencias más precisas a la LGE, así como se debiera incorporar la ley 20.501 y la ley de inclusión como marcos de referencia. Qué artículos de estas leyes se debieran incorporar desborda los alcances de la revisión bibliográfica que se llevó a cabo.

Respecto de la relevancia del rol del sostenedor, en los fundamentos vigentes se afirma que: *“...distintos modelos de aseguramiento de la calidad educativa consideran en sus inspecciones o visitas a los establecimientos la labor ejercida por figuras afines al sostenedor. En Inglaterra, por ejemplo, la Oficina de Estándares en Educación (Ofsted), considera la visión de los governors, dentro de los cuales se incluyen el equipo gobernador, consejos o comités que gestionan la administración de un establecimiento (Ofsted, 2013)”*.

A la luz de la evidencia revisada, esta argumentación constituye una oportunidad de mejora ya que las medidas que han tomado sostenedores que han logrado mejoras sostenidas son aquellos que ponen la enseñanza y el aprendizaje al centro de su gestión (Honig, et al., 2010; Fullan, 2016). Honig, et al. (2010) encuentran que el sostenedor debe poner esfuerzos en cómo organiza su propia oficina, lo que Seddon (2008) llamaría

“actuar sobre el sistema”. Honig, et al. (2010) encuentran que el distrito necesita transformar – no sólo reformar– la forma en que se relaciona con las escuelas y liceos. ¿Cómo? De manera similar a lo planteado por Fullan (2016), poniendo el foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, donde todos quienes trabajan en la oficina central pueden demostrar cómo su trabajo aporta a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Transformando a toda la oficina, no sólo el departamento de apoyo técnico pedagógico. Redefiniendo sus prácticas laborales y la relación que estas tienen con los colegios y haciendo todo lo anterior independiente de los programas e iniciativas particulares que estén ejecutando.

Por otra parte, en este contexto general respecto del liderazgo del sostenedor, en los fundamentos actuales se asegura que: *“en Chile, diversas investigaciones basadas en la experiencia en establecimientos relevan al sostenedor y su rol de líder como un componente clave para el mejoramiento educativo (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004; Espínola y Silva, 2009)”*.

Ello constituye un elemento positivo a conservar y una oportunidad de mejora desde la revisión bibliográfica realizada, ya que si bien lo corrobora, también lo profundiza. Para Fullan (2015) la relevancia del sostenedor está en conducir una estrategia deliberada que aumente la capacidad y la coherencia interna en las autoridades que están en el medio y así hacerse un colaborador efectivo tanto del gobierno como de las escuelas. Ello con el fin de conseguir un mejor desempeño, pero a nivel sistémico. De este modo el objetivo del liderazgo del sostenedor es aumentar la coherencia del sistema al fortalecer su foco tanto en los objetivos del gobierno como en los de las escuelas.

Finalmente, con la tramitación del Proyecto de Ley de Nueva Educación Pública y la creación de los futuros servicios locales de educación, se abre una oportunidad de mejora para los fundamentos vigentes ya que esta figura debiese ser considerada. Román (2016) identifica funciones prioritarias que estos nuevos sostenedores deberán considerar:

a) Planificación estratégica: es necesario elaborar el diagnóstico de la realidad de la educación en el territorio, elaborar un proyecto educativo común con mística y sentido, construir estilo y estrategia de evaluación que incluya trabajo en red de los establecimientos educativos, un sistema de monitoreo y evaluación de indicadores clave, así como la alineación y coherencia a nivel nacional.

A la luz de la literatura revisada en esta oportunidad es que se hace necesario hacer algunas salvedades a lo propuesto por Román (2016). En primer lugar, desde la propuesta de Seddon (2008) resulta fundamental que la estrategia de evaluación y el sistema de monitoreo no sólo incluya el trabajo en red, sino que también los métodos e indicadores que aquí se definan, se centren en el propósito definido en el proyecto educativo común sugerido por Román (2016).

b) Diseño y validación de una narrativa y proyecto educativo propio de cada SLE. Lo que aporta en la construcción de esta nueva identidad (Ahumada et.al., 2016). Considerando que el proyecto educativo por definición se refiere a la identidad, historia, sellos y sueños de una determinada comunidad educativa (Ahumada et.al., 2016; Castro et.al., 2014; Neyra, 2010; PIIE, 2014), un proyecto educativo común a nivel del SLE puede

entrar en tensión con las identidades y particularidades de cada comunidad educativa. En este sentido es que también vale la pena destacar que los futuros SLE pueden propiciar un cambio en el sistema al construir una nueva identidad –siempre en construcción ya que va cambiando según el contexto– asociada a un nuevo territorio que ya no es la comuna (Ahumada et.al.,2016).

c) Estructura y organización pertinente de los SLE. En este ámbito vale la pena destacar nuevamente lo encontrado por Weinstein et al (2016) al analizar a directivos principiantes chilenos. Este estudio confirma la alta incidencia del contexto socioeducativo en el trabajo directivo y particularmente en la experiencia de los directores principiantes. Este estudio detecta dificultades para gestionar procesos clave del funcionamiento de una escuela que deben ser considerados al elaborar y diseñar la estructura, organización y responsabilidades de los SLE. En particular se refiere a la falta de atribuciones en materia de recursos humanos y financieros, a la vez que se les demanda el cumplimiento de exigentes metas académicas y de matrícula escolar. De manera similar Oplatka (2016) también argumenta que las investigaciones anglosajonas no serían fácilmente replicables en contextos de países en desarrollo porque en estos países los directores cuentan con una autonomía relativamente limitada y se les exige obediencia ciega a sus superiores. En particular en América Latina este autor menciona que los directores tienden a no tener poder de decisión en la gestión de recursos humanos, especialmente en aquello referido a contratación, despidos y fijación de salarios. La estructura que tengan los SLE debería ser capaz también de conocer y atender las necesidades de un territorio más amplio y que contiene un número mayor de escuelas. La escala de atención aumenta 4 o 5 veces respecto de la que hoy manejan los municipios (Horn, s.f.)

d) Gestión de la matrícula (ingreso, retención, trayectoria)

e) Apoyo, supervisión y control en temas pedagógicos. En coherencia con lo propuesto por Fullan (2014), Fullan (2016) y Honig et.al. (2010), resulta fundamental poner los procesos de enseñanza y aprendizaje al centro de la gestión de los SLE.

Román (2016) propone condiciones para el buen funcionamiento de todos los establecimientos educativos: (1) al igual que Fullan (2015) llama al desarrollo de nuevos liderazgos a nivel intermedio, así como en los establecimientos. Ello pasa por la regulación y preparación de profesionales y equipos de los SLE, así como por el desarrollo de nuevas competencias directivas y pedagógicas en los establecimientos educativos. Por otra parte, de manera similar a Anderson (2016, en Mineduc, 2016), propone (2) asegurar equipos profesionales diversos y competentes en los SLE. “No es razonable esperar que los SLE vayan a ejercer una influencia sobre la calidad de la educación si no tienen la capacidad profesional y los recursos adecuados” (Anderson, 2016 en Mineduc, 2016).

Finalmente Alonso (2016 en Tagle, 2016), de manera similar a lo planteado por Murillo (2012) y Bryk & Schneider (2003), también sugiere que parte de las tareas de los futuros SLE será establecer una dinámica de confianza. Las comunidades escolares y autoridades locales confiarán en la medida en que los SLE ayuden a que la mejora se haga más fácil y se oriente a todos los estudiantes.

1.1 El sostenedor se responsabilizan del logro de los Estándares de aprendizaje y de los otros Indicadores de Calidad, así como del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de la normativa vigente

En los fundamentos vigentes, este estándar se enmarca dentro de la normativa legal: *“La normativa vigente establece entre los deberes del sostenedor rendir cuenta pública de los resultados del establecimiento, así como también del uso de los recursos y estado financiero en caso de recibir financiamiento estatal. También se estipula como deber del sostenedor garantizar la continuidad del servicio educacional durante el año y cumplir con los requisitos para mantener el Reconocimiento Oficial (LGE, art. 10). En concordancia con lo establecido por la ley, los estándares atribuyen al sostenedor la responsabilidad última por el logro de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, así como también del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de la normativa vigente, relevando al sostenedor como el responsable de definir e implementar los lineamientos generales que se requieran para cumplir con estas obligaciones.”*.

A la luz de la literatura revisada este fundamento constituye un elemento positivo a conservar, ya que no ha habido modificaciones legales en la materia. Sin embargo, si se identifica una oportunidad de mejora en una eventual incorporación de la ley 20.501 y de la ley de inclusión.

1.2 El sostenedor se responsabiliza por la elaboración del Proyecto Educativo institucional, del plan de mejoramiento Educativo y del Presupuesto anual

De acuerdo con los fundamentos actualmente vigentes *“esta función está respaldada por la normativa vigente que estipula entre los derechos del sostenedor establecer y ejercer un Proyecto Educativo Institucional en conjunto con la comunidad educativa y de acuerdo con la autonomía que garantiza la ley (LGE, art. 10)”*.

Luego, la fundamentación de este estándar plantea que: *“En cuanto al Plan de Mejoramiento, la ley 20.550 que modifica la ley que establece la Subvención Escolar Preferencial (ley SEP) señala que el sostenedor deberá elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo incluyendo orientaciones y acciones en diversas áreas establecidas en la ley SEP, priorizando aquellas donde el sostenedor considere que existen mayores necesidades de mejora (ley 20.550, art. 8º)”*.

A la luz de la información revisada surgen dos posibles oportunidades de mejora. La primera dice relación con las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME (División de Educación General del Mineduc, 2014). Aquí se plantea en primer lugar que el PME se empezará a elaborar para un período de 4 años más una fase anual de actualización. Además en estas orientaciones técnicas, el PEI es el “lugar final que se

quiere alcanzar”, mientras que el PME sería el “medio que permitirá llegar al lugar proyectado”. En este sentido el PEI sería el propósito, mientras que el PME la forma en que este puede ir alcanzando a lo largo de los años.

La segunda oportunidad de mejora se refiere al eje orientación de la priorización que aquí se propone. Cuando el director, equipo directivo o sostenedor priorizan, a la luz de lo planteado por Seddon (2008), lo que debieran estar priorizando en realidad serían resultados que indiquen si el establecimiento se está moviendo o no hacia el propósito indicado en el PEI, es decir, hacia el perfil de egreso ahí definido. La elaboración del PME entonces, que es responsabilidad del sostenedor, debiera poner al PEI al centro y priorizarlo de acuerdo con lo que aquí se propone.

La fundamentación vigente de este estándar continua entonces de la siguiente manera: *“en relación con el presupuesto anual, los estándares le asignan al sostenedor la labor de definir y asegurar el procedimiento de su elaboración, dado que la ley establece a este como el responsable por el uso de recursos y el estado financiero del establecimiento (LGE, art. 10). En esta misma línea, el modelo de gestión para sostenedores de calidad de la Fundación Chile atribuye al sostenedor la responsabilidad de diseñar e implementar instrumentos de control y seguimiento financiero, con el fin de asegurar una gestión eficiente de los recursos disponibles (Fundación Chile, 2010)”*.

A la luz de la literatura revisada este fundamento constituye un elemento positivo a conservar, ya que no ha habido modificaciones legales en la materia.

Finalmente, los fundamentos vigentes plantean que *“es preciso resaltar que los estándares contemplan que los procedimientos de elaboración e implementación de los ejes centrales del establecimiento señalados se efectúen de modo participativo y consultando a los diferentes estamentos de la comunidad educativa según lo estipule la ley”*.

Si bien esta idea constituye un elemento positivo a conservar de acuerdo con la evidencia revisada, el que no esté fundamentado en bibliografía relevante lo vuelve una oportunidad de mejora. A su vez, como se verá a continuación, la evidencia revisada también amplía los conceptos propuestos en materia participativa y en ese sentido también se constituyen en una oportunidad de mejora.

- Tanto la evidencia nacional como internacional revisada insisten en una aproximación participativa y no de simple consulta para la elaboración del PEI (Crespo, et al., 2013; Neyra, 2010; PIIE, 2014; Castro, et al., 2014).
- Es tarea de liderazgo el poner el PEI como propósito del trabajo (Seddon, 2008) y en ese sentido el sostenedor debiera ponerlo al centro de la gestión de la(s) escuela(s) a su cargo.
- Para una construcción participativa del PEI es necesario el ejercicio de un liderazgo distribuido (Spillane & Mertz, 2015). Por otra parte, como no basta con abrir espacios de participación, sino que también es necesario desarrollar las habilidades necesarias para poder participar de manera significativa y legítima (Gutmann, 1987); el liderazgo entendido como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Fullan, 2004; Ganz, 2016; Kegan & Lahey, 2009; Spillane, 2005) resulta también relevante para una construcción participativa tanto del PEI, como del PME.

- Una de las áreas donde Fullan (2016) entiende el liderazgo del sostenedor está en la labor de dar orientación y sentido de propósito a las escuelas. Este sentido de propósito es el PEI.

1.3 El sostenedor define las funciones de apoyo que asumirá centradamente y los recursos financieros que delegará al establecimiento, y cumple con sus compromisos

Los fundamentos de este estándar señalan que *“...este estándar, al igual que todos los anteriores que establecen la importancia de que el sostenedor defina procedimientos, encargados, atribuciones u otros, se basa en el principio del liderazgo que Marzano denomina “orden”, entendido como la importancia de que el líder defina roles, rutinas y procedimientos que inhiban la aparición de problemas y faciliten el funcionamiento de la institución (2005).*

Tras la revisión bibliográfica, el fundamento que aquí se presenta constituye una oportunidad de mejora ya que las referencias revisadas lo expanden a otras áreas relevantes a considerar.

- La definición de roles, rutinas y funciones debe enmarcarse en las áreas de liderazgo del sostenedor definidas por Fullan (2016): (1) dar orientación y sentido de propósito, (2) cultivar culturas colaborativas, (3) poner foco en el aprendizaje y (4) asegurar una rendición de cuentas tanto interna como externa a los establecimientos. Por otra parte, roles, funciones, rutinas y procedimientos son parte de lo que Spillane & Mertz (2015) llaman “la situación” en la práctica del liderazgo. Para estos autores, el liderazgo es interacciones que se dan en un contexto, más allá del orden, los roles, rutinas y procedimientos son un espacio donde se practica el liderazgo y que se puede modificar para su mejor ejercicio.
- Dentro de las funciones que el sostenedor asume centralizadamente se debiera considerar la inducción de los nuevos directores, tanto quienes son novicios como quienes ya tienen experiencia liderando establecimientos educativos. Weinstein, et al. (2016) encuentran que la experiencia de los directores novicios en el cargo es descrita como de shock con la realidad debido a las siguientes circunstancias, todas las cuales pueden y deben ser atendidas por el sostenedor:
 - Ausencia de entrega formal del estado de situación educativo y administrativo del establecimiento por parte de la dirección saliente y/o del sostenedor.
 - Ingreso del nuevo director/a en cualquier período del año
 - Precaria información a la comunidad escolar respecto del proceso de reclutamiento realizado.
 - Escaso tiempo de preparación entre el nombramiento del principiante y su asunción en el cargo, que se cuenta en semanas o días solamente.

Luego, los fundamentos vigentes argumentan lo siguiente: *“Cabe tener en cuenta que las visitas a establecimientos realizadas por la Agencia de Calidad, en el marco del plan piloto de las visitas evaluativas, constataron como un problema frecuente reportado por los equipos directivos de los establecimiento la falta de claridad y de cumplimiento en la entrega de apoyo y recursos por parte del sostenedor, siendo este un problema que genera pérdida de tiempo, confusiones y otras consecuencias que obstaculizan una*

gestión educativa eficiente. En este marco, este estándar busca, en conjunto con los ya descritos, relevar la importancia de que el sostenedor y el equipo directivo formen un sistema sinérgico que, basado en el trabajo conjunto y en las responsabilidades claras, movilice al establecimiento hacia la mejora continua”.

La revisión bibliográfica idéntica este argumento como un elemento positivo a conservar, ya que con la revisión se amplía el enfoque. Directores novicios reportan dificultades al lidiar con la gestión del sostenedor municipal (Weinstein, et al., 2016), así como falta de atribuciones y autonomía en gestión de recursos humanos y financieros.

En escuelas efectivas Bellei, et al. (2014), por su parte, encuentran que sostenedores van delegando funciones y capacidad de toma de decisiones en los directores.

Otra oportunidad de mejora, desde la literatura revisada, viene dada por el argumento que dice relación con que sostenedor y equipo directivo deben formar un sistema sinérgico. Ello resulta un espacio de mejora porque parece radicarse sólo en el ámbito de los buenos deseos ya que al analizar en su conjunto los estándares definidos, la relación entre sostenedor y director pareciera estar más enmarcada en el autoritarismo que caracteriza al sistema escolar chileno, como plantea Muñoz (2011), que en la colaboración que propone Honig, et al. (2010).

1.4 El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que debe cumplir y evalúa su desempeño

Los fundamentos vigentes de este estándar se inician enmarcando las atribuciones del sostenedor en el marco legal vigente: *“Respecto de la definición de roles, la ley determina que los derechos y deberes de los equipos docentes directivos de los establecimientos dependen de las funciones que el sostenedor delega en ellos (LGE, art. 10), denotando con esto que es deber del sostenedor definir y delimitar las responsabilidades y funciones que asumirá centralizadamente, y aquellas que delegará en el equipo directivo del establecimiento”.*

A la luz de la literatura revisada este fundamento constituye un elemento positivo a conservar, ya que no ha habido modificaciones legales en la materia. Sin embargo, sí hay una oportunidad de mejora en la duplicación de atribuciones entre estándares: tanto este estándar como el 1.5 se refieren a la importancia de la definición de roles como parte del trabajo del sostenedor.

Luego los fundamentos pasan a argumentar lo siguiente: *“En coherencia con lo estipulado por la ley, los Estándares Indicativos de Desempeño fueron elaborados resguardando el respeto a la autonomía y diversidad de los establecimientos educacionales del país, ya sea respecto del número de alumnos, cantidad de establecimientos por sostenedor, Proyecto Educativo Institucional, capacidades técnicas u otros. Por lo tanto, la subdimensión Liderazgo del sostenedor se basa en la noción de que existen diversas formas válidas de organizar la dirección de un establecimiento, pero que la efectividad de los distintos modelos depende de la existencia de una definición clara de las funciones y responsabilidades de los distintos actores”.*

Si bien esta argumentación parece referirse a la normativa legal vigente, representa una oportunidad de mejora por dos motivos. El primero es que, para hacer estas

aseveraciones sería aconsejable referirlas a las leyes donde cada una de ellas se estipula. El segundo motivo, por su parte, dice relación con la pertinencia de este argumento en este estándar. El contexto de la subdimensión de liderazgo del sostenedor o el contexto general de la dimensión de liderazgo parecieran ser un espacio más coherente para esta argumentación.

Luego la fundamentación vigente propone que “...para que la fijación de metas y atribuciones resulte en un cumplimiento efectivo de estas es necesario que quien las fije transmita a su equipo confianza en sus capacidades para alcanzar las metas propuestas (Marzano et al., 2005; Leithwood, 2006)”.

Esta argumentación constituye una oportunidad de mejora a la luz de la evidencia revisada. A continuación se presentan algunos conceptos que podría ser relevante incorporar:

- Por una parte la fijación de metas o indicadores tiene sentido sólo en la medida en que se relacione con el propósito (Seddon, 2008), de no ser así el indicador – o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de trabajar por cumplir con el propósito. El propósito en este caso viene dado por el perfil de egreso definido en el PEI de la escuela.
- Por otra parte Elgueta, et al. (2015) describen características de escuelas chilenas que han mostrado un mejoramiento escolar sostenido y que son relevantes a la fijación de metas.
 - o En primer lugar el mejoramiento es gradual y acumulativo. Ello sucede en base al ensayo y error, en base a lo que funciona o no en la escuela. En este sentido resulta importante que al fijar metas se brinde también espacio para que los directores se puedan equivocar, ya que la mejora funciona en base a la prueba y error.
 - o En segundo lugar, la fijación de metas debe considerar que el mejoramiento no es lineal sino desbalanceado: el proceso de mejora tiene momentos fructíferos, intercalados por retrocesos y estancamientos, tras lo cual empiezan nuevos ciclos fructíferos o de mejora. No es resultado de un plan simple ni tiene ritmo sostenido y parejo.
 - o En tercer lugar, el mejoramiento toma tiempo. Los procesos dieron frutos luego de 10 años de esfuerzos sostenidos. Finalmente, el mejoramiento no tiene una ruta única definida previamente, cada establecimiento encuentra su propia ruta de mejora.

Finalmente, otra oportunidad de mejora que se podría incorporar en la fundamentación de este estándar es la siguiente:

Bellei, et al. (2014) encuentran diferencias entre sostenedores municipales cuyas escuelas muestran ciclos de mejoramiento sostenido y sostenedores particulares que cumplen con la misma condición. Mientras en el sector municipal, el sostenedor va delegando muchas decisiones en el director/a y así dándole más autonomía; en el sector privado, se observan dos tipos de sostenedores. Primero, sostenedores que son docentes-propietarios. Ellos imprimieron su sello y controlan toda la gestión. Estos establecimientos son autónomos por definición y dependen excesivamente de su

fundador o fundadora, lo que conduce a preguntarse por la sostenibilidad de la mejora continua observada. Por otra parte, estos autores observan que hay sostenedores privados que son redes de establecimientos y que los gestionan con altos niveles de autonomía. Combinan formas y espacios de gestión autónoma de las escuelas con el cumplimiento de la misión a nivel institucional mayor, ya sea a través de la colaboración entre establecimientos o actuando como red de servicios apoyo.

1.5 El sostenedor introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento

Los fundamentos vigentes hablan en este apartado de “cambios estructurales”, de la siguiente manera: *“...se considera clave en el ejercicio de su liderazgo [del sostenedor] introducir los cambios estructurales necesarios para asegurar el buen funcionamiento del establecimiento. Por “cambios estructurales” se entiende todas aquellas reformas mayores que deben implementarse en un establecimiento más allá de las medidas y cambios regulares contemplados en el Plan de Mejoramiento Educativo”*.

La evidencia revisada si bien coincide con este fundamento, constituyéndolo así en un elemento positivo a conservar, lo profundiza y amplía constituyendo así también una oportunidad de mejora. Este argumento coincide con Seddon (2008) cuando dice que la labor de la administración es “actuar sobre el sistema”. Sin embargo si observamos las medidas que han tomado sostenedores que han logrado mejoras sostenidas, estas dicen relación con poner la enseñanza y el aprendizaje al centro de su gestión (Honig, et al., 2010; Fullan, 2016). Honig, et al. (2010) encuentran que el sostenedor debe poner esfuerzos en cómo organiza su propia oficina, lo que Seddon (2008) llamaría “actuar sobre el sistema”. Honig, et al. (2010) encuentran que el distrito necesita transformar – no sólo reformar– la forma en que se relaciona con las escuelas y liceos. ¿Cómo? De manera similar a lo planteado por Fullan (2016), poniendo el foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, donde todos quienes trabajan en la oficina central pueden demostrar cómo su trabajo aporta a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Transformando a toda la oficina, no sólo el departamento de apoyo técnico pedagógico. Redefiniendo sus prácticas laborales y la relación que estas tienen con los colegios y haciendo todo lo anterior independiente de los programas e iniciativas particulares que estén ejecutando.

Luego los fundamentos de este estándar pasan a definir qué se entiende por liderazgo cuando plantean: *“Diversos modelos de liderazgo contemplan entre los aspectos esenciales para el ejercicio de un liderazgo efectivo la capacidad del líder de implementar cambios. Marzano, Waters y McNulty, en su modelo sobre las responsabilidades del líder educativo (2005), se refieren al líder como un agente de cambio que debe desafiar el statu quo de la institución, estar dispuesto a liderar iniciativas de cambio e intentar funcionar en el nivel óptimo de competencia del establecimiento. En la misma línea, el modelo de liderazgo efectivo de Leithwood (2006) plantea el rediseño constante de la organización como una de las cuatro áreas claves del liderazgo educativo. Según este autor, “las personas están motivadas cuando sienten que las circunstancias en que se encuentran son conducentes al cumplimiento de las metas que ellos consideran importantes” (p. 38) y, por lo tanto, el líder debe tener la capacidad de rediseñar la*

organización que lidera, con el fin de lograr adaptar las circunstancias institucionales de modo que faciliten el cumplimiento de las metas”.

A la luz de lo que se discutió en el contexto de la dimensión de liderazgo, esta conceptualización estaría representando una oportunidad de mejora. Ello porque parece faltar aquí un sentido de propósito que oriente el cambio, la única referencia similar a ello es la referencia a metas individualmente importantes (Leithwood, 2006), no colectivamente acordadas. Al respecto la revisión bibliográfica releva que la mejora sucede por medidas sostenidas en torno a un propósito (Elgueta, et al., 2015), no es el cambio por el cambio. Es el cambio teniendo el propósito como eje ordenador (Seddon, 2008). El mejoramiento en escuelas chilenas toma tiempo, los procesos dieron frutos luego de 10 años de esfuerzos sostenidos y coherentes (Elgueta, et al., 2015).

Luego los fundamentos proponen lo siguiente: *“...los criterios para obtener la certificación de calidad Malcolm Baldrige refieren, en el área de planificación estratégica, la necesidad de que los que dirigen una organización educativa tengan la capacidad de modificar sus planes de acción en el caso de que las circunstancias así lo requieran (Baldrige Performance Excellence Program, 2011), lo que da cuenta de la importancia de que el líder tenga la capacidad de implementar cambios. Específicamente, el modelo de Estándares Indicativos propuesto atribuye al establecimiento como un todo, entendiéndose con ello que puede ejercer el rol el equipo directivo, administrativo, técnico-pedagógico u otro según corresponda, la responsabilidad de implementar los cambios necesarios al plan de acción de la institución. Sin embargo, la responsabilidad de implementar cambios de mayor magnitud, definidos en este documento como cambios estructurales, se le atribuye al sostenedor, ya que este es el responsable último de asegurar la viabilidad del establecimiento”.*

Este argumento constituye una oportunidad de mejora por distintos motivos. En primer lugar, en este párrafo se observa un salto lógico en la argumentación. Se concluye que los líderes deben poder implementar cambios de un argumento que postula que los líderes educativos deben ser flexibles a las circunstancias (Baldrige, 2011).

Si el argumento es de flexibilidad la literatura revisada sugiere que los líderes deben ser flexibles a las circunstancias, pero necesitan un sentido de propósito que oriente dicha flexibilidad. Deben mantener el propósito como eje ordenador (Seddon, 2008; Elgueta, et al., 2015) que les permita tomar decisiones frente a las nuevas circunstancias.

Luego los fundamentos vigentes proponen que: *“El estudio de terreno realizado por el equipo de elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño (ver Anexo III) reveló que existe una gran confusión dentro de los establecimientos educacionales respecto de quién hace qué y quién es o son los responsables de determinados procesos. Es decir, en coherencia con lo plasmado en el estudio sobre las escuelas nacionales elaborado por Eyzaguirre y Fontaine (2008), uno de los problemas que se observa dentro de los establecimientos educacionales es la falta de claridad de roles y de definición de procedimientos”.*

Este argumento constituye una oportunidad de mejora. Ello porque cuesta entender cómo esta argumentación se relaciona con el estándar propuesto ya que este último

habla de la necesidad de liderar cambios estructurales y este argumento dice relación con la falta de claridad en la definición de roles a interior de las escuelas.

Luego los fundamentos vigentes mencionan lo siguiente: *“En términos generales, una escuela, así como cualquier otra institución, requiere del diseño de una estructura organizacional que, a fin de cuentas, consiste en “[...] cómo distribuir una gran tarea en pequeñas partes, y en cómo coordinar esas partes para que funcionen adecuadamente” (Burton, Obel y Desanctis, 2011). Los mismos autores señalan que la estructura de una organización, no obstante depende del contexto particular en que se desempeña, debe considerar elementos esenciales como la definición de metas, acciones y sus responsables, y estructura de comunicación”*.

“En este contexto, una de las funciones esenciales del sostenedor consiste en diseñar la estructura organizacional del establecimiento, incluyendo la definición de roles y procedimientos, y la asignación de responsables de determinados procesos, con el fin de evitar que se diluyan responsabilidades, se superpongan funciones o existan vacíos en la gestión escolar”.

En esta argumentación parece haber una contradicción con argumentos anteriores de este mismo estándar y en ese sentido se abre una oportunidad de mejora. Al iniciar la fundamentación de este estándar se establece que los cambios estructurales son aquellos que van más allá del PME. Sin embargo, en esta argumentación se habla de la estructura organizacional, es decir, de atribuciones que son propias del director/a al interior de un establecimiento educacional.

Otra oportunidad de mejora viene dada por la revisión bibliográfica realizada, que expande lo que aquí se propone. El objetivo del sostenedor es aumentar la coherencia del sistema, colaborando tanto con las autoridades de gobierno, como con las escuelas, desde la posición del liderazgo desde el medio (Fullan, 2015). Tres de las áreas donde Fullan (2016) entiende el liderazgo del sostenedor y que debieran orientar la estructura organizacional son: cultivar culturas colaborativas, poner foco en el aprendizaje y asegurar una rendición de cuentas tanto interna como externa a los establecimientos.

De manera similar Honig, et al. (2010) encuentran que el sostenedor debe poner esfuerzos en cómo organiza su propia oficina, no sólo en cómo se organiza la escuela. Estos autores encuentran que no se observan mejoras a nivel del distrito si la oficina central no se involucra con los establecimientos y los ayuda a construir capacidad para la mejora constante. El distrito necesita transformar – no sólo reformar– la forma en que se relaciona con las escuelas y liceos. ¿Cómo? De manera similar a lo planteado por Fullan (2016), poniendo el foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, donde todos quienes trabajan en la oficina central pueden demostrar cómo su trabajo aporta a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Transformando a toda la oficina, no sólo el departamento de apoyo técnico pedagógico. Redefiniendo sus prácticas laborales y la relación que estas tienen con los colegios y haciendo todo lo anterior independiente de los programas e iniciativas particulares que estén ejecutando.

1.6 El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y con la comunidad educativa

Los fundamentos vigentes de este estándar argumentan que: *“...la literatura es consistente en señalar la importancia de que exista una comunicación eficaz como elemento transversal y clave para el ejercicio de un liderazgo efectivo. Los autores Marzano et al. señalan que “la comunicación efectiva debe ser considerada como el pegamento que mantiene unidas a todas las demás responsabilidades del líder” (2005, p. 46)”*.

Tras la revisión de literatura realizada esta fundamentación aparece como un elemento positivo a conservar ya que coincide con la idea del liderazgo distribuido como interacciones (Spillane & Mertz, 2015; Spillane & Ortiz, 2016). Las interacciones suceden a través de la comunicación.

Luego los fundamentos vigentes continúan con lo siguiente: *“En la misma línea, diversos modelos nacionales e internacionales de liderazgo efectivo y de gestión escolar consideran, de una u otra forma, la existencia de una comunicación efectiva entre los distintos actores del establecimiento como un componente esencial para una buena gestión educativa (Fundación Chile, 2010; Leithwood, 2006; Baldrige Performance Excellence Program, 2011)”*.

La revisión bibliográfica revisada constituye una oportunidad de mejora al expandir el argumento aquí propuesto. Tanto en Bellei, et al. (2014) como en Bryk & Schneider (2003), además de la comunicación efectiva, se repite la capacidad de escucha como una actividad relevante en el trabajo de liderazgo.

2. Subdimensión Liderazgo del director

Contexto

Los fundamentos de esta subdimensión plantean que *“La inclusión de la subdimensión de Liderazgo del director se sustenta en la amplia literatura que releva el liderazgo del director como elemento clave para la efectividad escolar, así como también en la normativa vigente que estipula que se debe incluir el liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo dentro de los Estándares Indicativos de Desempeño (ley SNAC, art. 6º)”*.

A la luz de la literatura revisada este fundamento constituye un elemento positivo a conservar, ya que no ha habido modificaciones legales en la materia.

Luego los fundamentos continúan mencionando que *“Actualmente, la concepción del director como un actor clave para la mejora continua de un establecimiento educacional es un hecho ampliamente consensuado por la investigación sobre efectividad escolar, así como también lo es su rol e importancia como líder educativo. El impacto del liderazgo del director sobre la efectividad de los establecimientos educacionales se sustenta en la transversalidad de su influencia, afectando significativamente variables a nivel de establecimiento, de docentes y de estudiantes (Marzano, 2003). Kenneth Leithwood, durante décadas de investigación sobre liderazgo escolar, ha reunido variada evidencia sobre el efecto del liderazgo efectivo del director. Según este autor, el accionar del director es clave para reforzar el impacto de la educación impartida sobre el aprendizaje (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006), pues su liderazgo es el segundo factor que más influye, luego de la enseñanza en el aula, sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood y Harris, 2008). Acorde con la influencia señalada por la*

literatura, se ha observado que el liderazgo del director explica al menos un 25% del impacto de la escuela sobre el aprendizaje de los alumnos (Marzano et al., 2005)”.

Ello constituye un elemento positivo a conservar ya que es respaldado en la reciente revisión bibliográfica por autores como Elmore (2006), Fullan (2014), Bellei, et al. (2014) y Astor, et al. (2009).

Finalmente, la fundamentación del contexto de esta subdimensión menciona que: *“Cabe aclarar que, a pesar de que la literatura define al director como la figura clave del liderazgo educativo, estudios sobre el tema han señalado la importancia de que el liderazgo sea una función compartida al menos por un grupo reducido de actores educativos en lugar de concentrada en una sola persona (Eyzaguirre y Fontaine, 2008). Marzano (2003) señala que, aunque el accionar del director es clave para impulsar el cambio en un establecimiento, es necesario que las funciones de liderazgo se distribuyan en una directiva que trabaje en equipo. En este contexto, a pesar de que los estándares de Liderazgo encabezan las diversas funciones con la figura del director como responsable, los criterios interiores recalcan la importancia de que las funciones sean realizadas en conjunto entre el equipo directivo y otros miembros del establecimiento, según corresponda”*.

A la luz de la literatura revisada este argumento constituye un elemento positivo a conservar por dos motivos. El primero es que se aleja del líder heroico que plantea Spillane (2005, 2015).

Esta argumentación, por otra parte, es corroborada por Bellei, et al. (2014) que encuentra que en escuelas efectivas chilenas el director/a trabaja como dupla con el jefe/a de UTP.

2.1 El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento

Los fundamentos de este estándar mencionan que: *“En coherencia con lo planteado por la literatura internacional sobre el ejercicio del liderazgo educativo por parte del equipo directivo, distintos estudios nacionales se refieren a la importancia de que el director asuma, más allá de funciones administrativas, un rol académico relevante dentro del establecimiento (Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Weinstein y Muñoz, 2012). Marzano (2005) menciona, en su modelo de 21 responsabilidades “clave” del director, la importancia de que el director esté involucrado directamente en la implementación, enseñanza y evaluación del currículum, así como también que conozca y esté actualizado sobre buenas prácticas curriculares”*.

“En directa relación con lo anterior, la literatura refiere como requisitos claves para el ejercicio de un liderazgo académico o instruccional efectivo por parte del director la presencia y visibilidad de este dentro del establecimiento. Concretamente, la literatura señala la importancia de que el director sea una figura presente durante la rutina escolar, que observe clases, apoye los procesos de enseñanza-aprendizaje, esté accesible para conversar con los estudiantes y docentes, entre otros aspectos (Bambrick-Santoyo, 1972; Leithwood et al., 2006; Marzano, 2005)”.

Si bien este argumento es compartido por la literatura revisada, esta lo profundiza y expande. Es en este sentido que se constituye como una oportunidad de mejora.

- De acuerdo con Fullan (2014), ante el relativo acuerdo respecto de la importancia del director como líder pedagógico, muchos distritos en EEUU y Canadá han reaccionado incorporando la observación de clases y desarrollo docente como parte de la descripción de cargo de directores de escuelas. Ello ocupa gran parte del tiempo de los directores y los hace responsables del desarrollo individual de cada uno de los docentes en su establecimiento. A modo de reacción ante lo que él llama locura de *micromanaging*, Fullan (2014) sugiere tres roles que maximizan el impacto del liderazgo directivo, en este caso es relevantes uno de ellos:
 - o Director como un aprendiz que lidera: no se hace responsable del desarrollo individual de cada docente sino que crea una cultura de colaboración. Directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados.
- Bellei, et al. (2014), por su parte encuentra que los directores de escuelas efectivas son líderes que gozan de legitimidad y validación tanto en la conducción de la escuela como en el ámbito técnico-pedagógico; a la vez que hacen de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, el centro y foco de su gestión.
- Por su parte una de las cinco dimensiones de práctica del Marco para la Buena Dirección es “liderando procesos de enseñanza y aprendizaje”.
- Cabe además señalar que el Proyecto de Ley Nueva Educación Pública y la creación de los Servicios Locales de Educación apuntan, entre otras cosas, a liberar a directores de labores administrativas y burocráticas para que pueda centrarse con mayor fuerza en lo técnico-pedagógico y la formación integral (Aziz dos Santos 2016). En este sentido, los lineamientos de gestión deberán incorporar estos cambios cuando sean aprobados.

Luego los fundamentos continúan, planteando lo siguiente: “A su vez, la Ley General de Educación indica que es deber de los miembros del equipo directivo de establecimientos que reciban aportes del Estado realizar supervisión pedagógica en el aula (LGE, art. 10). Por último, la normativa educacional vigente establece que el director debe rendir cuenta al sostenedor y al resto de la comunidad educativa por las metas y objetivos acordados con el sostenedor en el convenio de desempeño suscrito entre ambos (Ley 20.501, art. 33)”.

A la luz de la literatura revisada este fundamento constituye un elemento positivo a conservar, ya que no ha habido modificaciones legales en la materia.

2.2 El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento

El primer argumento planteado en la fundamentación vigente de este estándar se presenta a continuación:

“Es ampliamente avalado por la literatura que los seres humanos se desempeñan mejor cuando funcionan a partir de ideales y creencias sólidas (Pree, 1989); dado esto, resulta evidente que un director que logra articular en conjunto con la comunidad educativa una visión y misión sólida favorece el buen desempeño de todos los actores del establecimiento. En esta misma línea, Michael Fullan (en Weinstein y Muñoz, 2012) señala que el poder del director se refleja, entre otros aspectos, en su rol movilizador “del proceso de transformación que construye la motivación de los profesores” (p. 5). El modelo de Marzano de las 21 responsabilidades del líder educativo se refiere a este aspecto bajo el concepto de “cultura”, descrito como la labor del director de promover creencias comunes y un sentido de comunidad entre los miembros del establecimiento. En este marco, el autor señala que un líder efectivo es aquel que logra articular una cultura que influencia positivamente a los docentes, quienes, a su vez, influyen positivamente a los estudiantes. Sin embargo, para lograr lo anterior no basta con contar con una mera definición de las orientaciones y metas del establecimiento, sino que es necesario implementar las medidas necesarias para que todos los miembros de la comunidad educativa las sientan como propias (Leithwood, 2006). En este sentido, la función del director estipulada por este estándar guarda directa relación con la función directiva de “establecer dirección”, indicada en el modelo de Leithwood (2006). Según este autor, y en coherencia con lo planteado en la descripción del estándar, constituye un error establecer variadas orientaciones, prioridades o metas sin articularlas en un todo comprensible, concreto y alcanzable por la comunidad educativa”.

Si bien la literatura revisada no contradice este argumento, si lo complementa y es en ese sentido que se presenta como una oportunidad de mejora. Más que articular a la comunidad en torno a una visión, ideales o creencias, la literatura revisada en torno al PEI se basa en la necesidad de construir este instrumento de manera participativa. Es la comunidad quien debe acordar cuáles son los valores e ideales que los reúnen y convocan (Castro, et al., 2014; Crespo, et al., 2013; Neyra, 2010; PIIE, 2014). Bellei, et al. (2014) por su parte también encuentra que los directores de escuelas efectivas, de manera similar a lo planteado por Seddon (2008), se caracterizan por reconstruir y transmitir a la comunidad escolar un propósito moral, un destino hacia donde quieren conducir la escuela.

Respecto del rol movilizador que se le asigna al director/a en esta argumentación, si bien se encuentra este rol en la literatura ya que Bellei, et al. (2014) identifica que los directores y escuelas efectivas son iniciadores o motores de cambio. Fullan (2014) también lo menciona, pero lo complementa al definir el rol del director como “agente de cambio”: mezcla de habilidades para empujar (cuestionar el statu quo, sentido de urgencia en la mejora, uso de datos de manera estratégica) y habilidades para tirar (involucrar a las personas, crear sentido de pertenencia y autoría, desarrollar capacidad, construir sustentabilidad). Este último se podría relacionar con **el liderazgo entendido como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento** (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005) que abre una oportunidad de mejora en la fundamentación de este indicador.

2.3 El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad

La fundamentación vigente de este estándar dice lo siguiente: *“En directa relación con el establecimiento de metas y prioridades, la literatura señala la importancia de que el director trasmite altas expectativas a la comunidad educativa, ya que es clave que el director confíe en las capacidades de los distintos actores educativos para alcanzar las metas propuestas. Esta idea es abarcada en profundidad por las teorías de liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 1994; Burns, 1978; Leithwood, 1994), en especial bajo el concepto de “motivación inspiradora”, que se refiere a la capacidad del líder de comunicar altas expectativas a los docentes y estudiantes mediante una presencia activa y dinámica (Bass y Avolio, 1994). El modelo de Marzano, Waters y McNulty (2005) también aborda esta temática al señalar entre las responsabilidades del líder educativo la función de optimizer, que corresponde a la importancia de que el líder inspire y desafíe a la comunidad educativa y que confíe en las capacidades de todos sus miembros”.*

La revisión bibliográfica que se llevó a cabo abre oportunidades de mejora para la fundamentación de este estándar. Esta argumentación parece equiparar las altas expectativas con la confianza. Se entienden las altas expectativas como un signo de confianza, de confianza en las capacidades que las personas ya tienen. Sin embargo, con ello se están pasando por alto el que las capacidades actuales de la comunidad educativa pueden no ser suficientes para alcanzar dichas expectativas. Al entender el liderazgo como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005), no basta con fijar altas expectativas, es también necesario desarrollar capacidades para poder alcanzarlas.

Por otra parte, si el liderazgo son interacciones que se dan en un contexto, en una situación (Spillane & Mertz, 2015), la forma en que se fijen estas expectativas habla también de la forma de liderazgo del director/a.

2.4 El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento

Los fundamentos de este estándar se refieren en primer lugar a que *“a pesar de que esta función abarca la gran mayoría de los aspectos abordados en la subdimensión Liderazgo del director, se reúnen en este estándar los elementos esenciales para una conducción efectiva del establecimiento. Marzano et al. (2005) abordan estos elementos en su modelo. Por un lado, relevan que el director esté “atento a la situación”, es decir, que esté al tanto de los detalles que conforman la cotidianeidad del establecimiento y que utilice esta información para abordar dificultades actuales o potenciales”.*

En la revisión bibliográfica realizada no se encuentra evidencia que contradiga o apoye lo planteado en este argumento por lo que no es posible clasificarlo como un elemento positivo a conservar ni como una oportunidad de mejora.

Luego la argumentación continua de la siguiente manera: *“A su vez, al referirse a la “asertividad” y al “refuerzo contingente”, el modelo establece la necesidad de que el líder educativo reconozca los logros y dificultades de los docentes, estudiantes y del establecimiento como un todo, así como también de que retroalimente a los diferentes actores a partir de su desempeño y de los resultados obtenidos [Marzano et al., 2005]”.*

La literatura revisada considera que no basta con reconocer logros y dar retroalimentación, se espera un trabajo más estratégico y centrado en el aprendizaje de parte del director/a. Es en este sentido que constituye una oportunidad de mejora.

Resulta importante retroalimentar a la comunidad educativa, pero City (2013) al referirse a la gestión de personas como una de las tareas del liderazgo directivo –de manera similar a la conceptualización del liderazgo como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005)- menciona que es tarea del líder escolar apoyar el desarrollo de las personas que componen su equipo de trabajo. City (2013) hace notar en este sentido que ha habido una tendencia equivocada en creer que la sola evaluación va a producir la mejora, sin embargo, si bien los datos –o los resultados de cualquier evaluación– ayudan a ver los problemas, no serán los datos por sí solos quienes los resuelvan. Para esta autora, los directivos necesitan analizar los talleres y jornadas de desarrollo profesional bajo el siguiente prisma: ¿qué predice usted que los adultos sabrán y serán capaces de hacer, si hacen exactamente lo que la jornada o taller espera de ellos? Muchas veces, tanto en formación de adultos como de estudiantes, la respuesta a esta pregunta es: serán capaces de escuchar instrucciones, dar respuestas cortas a las preguntas de quien lidera la sesión y podrán también repetir cierta información básica. Si a través del desarrollo profesional, se espera que los adultos desarrollen tareas de baja exigencia cognitiva como las aquí mencionadas, ¿cómo se puede esperar que ellos/as entreguen tareas de alta exigencia a sus estudiantes? (City 2013).

Finalmente, la fundamentación vigente de este estándar arguye que “...este estándar aborda indirectamente la necesidad de que el director funcione como un “agente de cambio” efectivo, al señalar la importancia de que tome decisiones de modo expedito con el fin de facilitar y darle fluidez a la administración del establecimiento [Marzano et al., 2005]”.

La literatura revisada entiende de manera más amplia el concepto de “agente de cambio”, a la vez que no es claro en la argumentación que aquí se presenta cómo la toma de decisiones de manera expedita, de manera que la administración sea fluida, hace del director un agente de cambio. Es así como esta sería una oportunidad de mejora.

Mientras Fullan (2014) entiende al director como “agente de cambio” como mezcla de habilidades para empujar (cuestionar el statu quo, sentido de urgencia en la mejora, uso de datos de manera estratégica) y habilidades para tirar (involucrar a las personas, crear sentido de pertenencia y autoría, desarrollar capacidad, construir sustentabilidad); Bellei, et al. (2014) encuentran que los directores de escuelas efectivas coordinan distintos ámbitos, programas y demandas al interior de la escuela evaluando permanentemente su coherencia.

2.5 El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua

Los fundamentos vigentes de este estándar parten mencionando que: “Este aspecto es abordado por el modelo de Gestión de Calidad Total (TQM, por sus siglas en inglés), el cual, a pesar de ser elaborado por Deming (1986) para el mundo empresarial, ha influenciado significativamente las prácticas de liderazgo educativo. El modelo ha sido

sistematizado en cinco grandes áreas, entre las cuales se encuentra la mejora continua de los aspectos críticos de una organización. Deming señala que un líder efectivo “debe ‘invitar’ y ‘mantener viva’ la mejora continua en la organización intentando mantener las metas de la organización en lo alto de las mentes de los empleados y juzgando la efectividad de la organización en términos del cumplimiento de tales metas” (Deming, 1986, en Marzano et al., 2005, p. 15)”.

Esta argumentación constituye una oportunidad de mejora por distintos motivos relevados de la revisión bibliográfica realizada.

En primer lugar, vale la pena hacer notar, que la transferencia mecánica de lógicas que funcionan en el mundo productivo a los servicios públicos –como es el caso de la educación– ha sido criticada por autores como Seddon (2008). Ello porque de acuerdo con este autor un servicio es *experticia intangible* por lo que no puede ser directamente asimilable a un proceso productivo donde la experticia es *tangible* es decir demostrable.

Por otra parte, la fijación de metas o indicadores tiene sentido sólo en la medida en que se relacione con el propósito (Seddon, 2008), de no ser así el indicador –la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de trabajar por cumplir con el propósito. El propósito en este caso viene dado por el perfil de egreso definido en el PEI de la escuela.

Elgueta, et al. (2015), por su parte, proponen características de escuelas chilenas que han mostrado un mejoramiento escolar sostenido y que son relevantes a la aspiración de mejora continua. En primer lugar el mejoramiento es gradual y acumulativo. Ello sucede en base al ensayo y error, en base a lo que funciona o no en la escuela. En este sentido resulta importante que al movilizar a la comunidad educativa, ellos suceda en un espacio donde los miembros de la comunidad educativa se puedan equivocar, ya que la mejora funciona en base a la prueba y error.

En segundo lugar, el mejoramiento no es lineal sino desbalanceado: el proceso de mejora tiene momentos fructíferos, intercalados por retrocesos y estancamientos, tras lo cual empiezan nuevos ciclos fructíferos o de mejora. No es resultado de un plan simple ni tiene ritmo sostenido y parejo. La mejora continua, entonces, debe considerar estas condiciones.

En tercer lugar, el mejoramiento toma tiempo. Los procesos dieron frutos luego de 10 años de esfuerzos sostenidos. Finalmente, el mejoramiento no tiene una ruta única definida previamente, cada establecimiento encuentra su propia ruta de mejora.

Luego los fundamentos de este estándar plantean que: *“...la mejora continua es abordada por las teorías de liderazgo transformacional, las cuales señalan que un líder efectivo es aquel que ejerce una “estimulación intelectual” sobre su equipo, ayudándolo a pensar problemas antiguos en formas nuevas (Marzano et al., 2005). En este marco, el estándar en cuestión destaca la importancia de que el director esté constantemente atento a los aspectos del establecimiento que se pueden mejorar, incentivando a la comunidad educativa a que las dificultades se enfrenten como oportunidades de mejora”.*

Este argumento constituye un elemento positivo a conservar a la luz de la evidencia revisada. Bellei, et al. (2014) lo expande al encontrar que los directores de escuelas

efectivas tienen un fuerte sentido de urgencia respecto del mejoramiento de los aprendizajes.

Finalmente, los fundamentos vigentes argumentan que: *“Marzano, Waters y McNulty (2005) se refieren a este aspecto bajo el concepto “agente de cambio”, destacando la importancia de que el líder educativo desafíe el statu quo del establecimiento, incentivando al personal para que junto con él implementen cambios en pos de la mejora de la institución y evitando la tentación de resignarse con un funcionamiento normal”*.

Tras la revisión bibliográfica realizada, esta argumentación se constituye como una oportunidad de mejora. Fullan (2014) entiende al director como “agente de cambio” como mezcla de habilidades para empujar (cuestionar el statu quo, sentido de urgencia en la mejora, uso de datos de manera estratégica) y habilidades para tirar (involucrar a las personas, crear sentido de pertenencia y autoría, desarrollar capacidad, construir sustentabilidad).

Una última oportunidad de mejora viene dada por un concepto adicional que se rescata de la revisión bibliográfica. De manera similar a lo planteado por Elgueta, et al. (2015), City (2013) menciona la creación de condiciones para la mejora como una de las tareas de los líderes escolares. Aquí menciona que además de administrar los recursos antes descritos, el líder escolar necesita invertir en cinco áreas cruciales: visión, esperanza, confianza, ideas y energía. Si bien esta autora desarrolla en mayor profundidad la esperanza y la energía, en la necesidad de una **visión compartida** se encuentra con otros autores revisados como Seddon (2008) y Bellei et.al. (2014); así como en la necesidad de invertir en un ambiente de **confianza** se encuentra con autores como Byrk & Scheneider (2003) y Murillo (2012).

La idea de invertir en **esperanza** dice relación con tomar acciones que permitan a docentes y estudiantes ver que ciertos desarrollos son posibles: como una mayor complejidad en la escritura o entrar a la universidad. Tiene que ver con elevar las expectativas de lo que es posible.

Por su parte la inversión en **energía** dice relación con acciones de autocuidado que necesitan tomar quienes ejercen cargos de liderazgo escolar. Las necesidades y demandas son múltiples y muchas son urgentes, entonces es en este sentido que resulta fundamental que quien ejerce este rol tome medidas de autocuidado para evitar quemarse (burnout) y poder así seguir ejerciendo su rol en el mediano y largo plazo.

2.6 El director instauro un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa

En la fundamentación vigente de este estándar se menciona que: *“Leithwood et al. (2006) señalan que la creación de una cultura colaborativa y orientada hacia el buen desempeño de la tarea educativa es un elemento clave del liderazgo del director, pues una cultura de esas características constituye un medio esencial para la mejora continua del establecimiento, el desarrollo del conocimiento profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes”*.

La revisión bibliográfica realizada, si bien no contradice lo que aquí se plantea, si lo profundiza y en ese sentido aparece como una oportunidad de mejora.

City (2013) al referirse a la gestión de personas como una de las tareas del liderazgo directivo y de manera similar a la conceptualización del liderazgo como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005), menciona que es tarea del líder escolar apoyar el desarrollo de las personas que componen su equipo de trabajo.

City (2013) hace notar en este sentido que ha habido una tendencia equivocada en creer que la sola evaluación va a producir la mejora, sin embargo, si bien los datos –o los resultados de cualquier evaluación– ayudan a ver los problemas, no serán los datos por sí solos quienes los resuelvan. Para esta autora, los directivos necesitan analizar los talleres y jornadas de desarrollo profesional bajo el siguiente prisma: ¿qué predice usted que los adultos sabrán y serán capaces de hacer, si hacen exactamente lo que la jornada o taller espera de ellos? Muchas veces, tanto en formación de adultos como de estudiantes, la respuesta a esta pregunta es: serán capaces de escuchar instrucciones, dar respuestas cortas a las preguntas de quien lidera la sesión y podrán también repetir cierta información básica. Si a través del desarrollo profesional, se espera que los adultos desarrollen tareas de baja exigencia cognitiva como las aquí mencionadas, ¿cómo se puede esperar que ellos/as entreguen tareas de alta exigencia a sus estudiantes? (City, 2013).

Luego, la fundamentación vigente menciona que: *“La función del líder con respecto a esta labor incluye el desafío de poder equilibrar un ambiente de trabajo desafiante y comprometido con la excelencia y buen desempeño de la tarea educativa, con la existencia de un clima laboral armónico que ofrezca las condiciones necesarias para que los miembros de la comunidad educativa colaboren mutuamente y se comprometan con la labor educativa”*.

El motivo por que el esta argumentación constituye una oportunidad de mejora tras la revisión bibliográfica realizada radica en que no está sustentado por investigación alguna. Fullan (2014) dice que se crea una cultura de colaboración cuando el director asume el rol del aprendiz que lidera. Así los directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados

También en espacios de colaboración, Bellei, et al. (2014) encuentran que los directores chilenos más efectivos constituyen una dupla de liderazgo con el/la jefe de UTP. Comparten visión y se distribuyen tareas, eso les permite tener más impacto en su trabajo.

Luego la fundamentación vigente continua: *“Para poder asumir este desafío, el director debe estar atento a los aspectos personales de los miembros del personal, así como también estar al tanto de los grupos informales y de las relaciones que existen entre ellos, para poder intervenir en caso de que surjan dificultades interpersonales que puedan obstruir el trabajo colaborativo y el buen desempeño de la labor educativa (Marzano, Waters y McNulty, 2005). Peterson y Deal (1998) se refieren a la importancia del rol de líder educativo en evitar que se consoliden ambientes tóxicos dentro de los establecimientos. Para los autores, todos los establecimientos están expuestos a eventos críticos que pueden afectar el clima laboral, pero la clave está en la existencia de un líder educativo efectivo que evite que los conflictos y valores negativos se instalen y consoliden una cultura tóxica dentro del establecimiento”*.

En la revisión bibliográfica realizada no se encuentra información que contradiga o respalde lo que aquí se propone. Es por ello que no es posible enmarcar lo anterior como oportunidad de mejora ni como un elemento positivo a conservar.

Finalmente una oportunidad de mejora viene dada por información nueva que se encontró en la revisión bibliográfica y que tiene que ver con el rol que juega un ambiente de confianza en la construcción de un ambiente laboral colaborativo.

Bryk & Schneider (2003) encuentran una relación positiva entre la confianza social o relacional de una escuela y el logro de aprendizajes. A la inversa también es cierto: escuelas con baja confianza no mejoran sus resultados.

- Un ambiente de confianza antecede a la construcción de un ambiente colaborativo. La confianza reconoce la interdependencia y la hace posible, reduce el riesgo asociado al cambio, es posible hablar de aquello que resulta y de aquello que no resulta para la mejora y los equipos confían en que las acciones de mejora que se toman son las correctas (Bryk & Schenider, 2003).
- Sin embargo, es en este sentido que Murillo (2012) levanta una alerta: el abuso sucede por hay confianza ciega en la autoridad –que es lo que Bryk & Schenider (2003) parece sugerir–, pero la reacción sana al abuso no es la desconfianza total sino la confianza lúcida. Bryk y Schenider (2003) lo demuestran en forma elocuente: en un espacio de desconfianza no puede haber mejoras en los aprendizajes, pero la solución no pasa por volver a la confianza ciega. En un espacio de confianza lúcida los docentes se debieran preguntar cómo es que las medidas que se están tomando ayudan a la mejora, pero ello no significa que estén desconfiando, sino que existe la certeza de que existe respecto y escucha para preguntas y respuestas.

Para la construcción de confianza, Bryk y Schenider (2003) le dan un rol activo al director/a del establecimiento:

- Reconocer la vulnerabilidad de otros, escucharlos y evitar acciones arbitrarias.
- Esto junto con una visión inspiradora del trabajo en esa escuela.
- Consistencia entre lo que dice y lo que hace.
- Apoyar a los docentes en su relación con los apoderados ya que no necesariamente han recibido entrenamiento profesional para ello.
- Hacer esfuerzos para tener una comunidad escolar relativamente estable.

2.7 El director instaura un ambiente cultural y académicamente estimulante

Los fundamentos vigentes de este estándar parten argumentando que *“La literatura destaca que los líderes educativos son clave para modelar la cultura imperante dentro del establecimiento, “sus palabras, sus mensajes no verbales, sus acciones y sus logros, todo modela la cultura” (Peterson y Deal, 1998, p. 30). Esta labor incluye, por un lado, la promoción de la cultura y el amor por el conocimiento a nivel de estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa y, por otro, la promoción del desarrollo profesional del equipo docente.*

En la revisión bibliográfica realizada no se encuentra información que contradiga o respalde lo que aquí se propone. Es por ello que no es posible enmarcar lo anterior como

oportunidad de mejora ni como un elemento positivo a conservar. Sin embargo, en este argumento parece estarse confundiendo la cultura organizacional (que se trata en la dimensión de Convivencia y Formación) con la cultura como conocimiento, lo que constituiría una oportunidad de mejora.

Luego los fundamentos vigentes mencionan que: *“En cuanto a lo primero, cabe señalar que la Ley General de Educación estipula Objetivos Generales de la Educación para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito de la cultura y el conocimiento (art. 29 y 30)”*.

A la luz de la literatura revisada este fundamento constituye un elemento positivo a conservar, ya que no ha habido modificaciones legales en la materia.

Los fundamentos vigentes entonces continúan con la siguiente argumentación: *“Acorde con lo planteado por la literatura, el accionar del director y el equipo directivo es clave para modelar y fomentar un ambiente proclive a que se cumplan tales objetivos, pues se ha observado, tal como refiere Berger (2003), que “los estudiantes ajustan sus actitudes y esfuerzos para calzar con la cultura que predomina en su ambiente” (p. 34). Este mismo autor profundiza esta idea al describir cómo la cultura imperante dentro de un establecimiento influye sobre el acercamiento de los estudiantes al conocimiento. En este marco, surge la transformación de la cultura escolar como una vía efectiva para poder mejorar el desempeño y los resultados de un establecimiento. Concretamente, el autor refleja, por ejemplo, cómo una cultura escolar que ridiculiza el esfuerzo y el logro académico genera un ambiente en que no es bien visto entre los estudiantes participar en clases, hacer las tareas o demostrar abiertamente interés por el estudio. En cambio, si la cultura de un establecimiento celebra y muestra aprecio por el conocimiento, involucrarse en el estudio y trabajar esforzadamente se convierte en algo deseable y cool (Berger, 2003)”*.

Lo que este argumento plantea resulta coherente con lo planteado por Levinson (2012) cuando menciona que la escuela influye en las creencias y actitudes de sus estudiantes no sólo en ese espacio físico, sino en su vida cotidiana como miembros de una sociedad. Los y las estudiantes desarrollan de este modo habilidades y comportamientos, a través de su experimentación con las experiencias que la escuela les ofrece y de esta manera se van formando como ciudadanos y ciudadanas. Dicho en otras palabras, los/as estudiantes desarrollan actitudes y hábitos de colaboración en escuelas que modelan este tipo de normas y prácticas, aprenden a pensar de manera individualista y a poner sus energías sólo en poder sobrevivir, en escuelas donde estas las actitudes son necesarias para desenvolverse. Es así como las escuelas y liceos entregan a los estudiantes muchas oportunidades para practicar distintas formas de relacionarse, distintas normas y distintos comportamientos que, a su vez, pueden ser empoderantes o desempoderantes, como los aquí mencionados. En ese sentido constituiría un elemento positivo a conservar.

Sin embargo, en esta argumentación el término “cultura” parece estarse tratando de manera distinta a lo que propone el enunciado de este estándar, lo que constituye una oportunidad de mejora.

Finalmente, la última argumentación ofrecida por los fundamentos vigentes de este estándar es la siguiente: *“En cuanto al desarrollo profesional docente, hay consenso en*

la literatura sobre la importancia de que el líder educativo estimule intelectualmente al personal del establecimiento, promoviendo diálogos significativos y constructivos sobre nuevas investigaciones y teorías educativas, con el fin de que el equipo directivo y docente se mantenga actualizado sobre los avances existentes relacionados con la labor educativa que ejercen (Leithwood et al., 2006; Marzano, et al., 2005). Fullan (2001) describe esta labor en términos de la necesidad de que el líder educativo contribuya a “construir conocimiento, compartir conocimiento, crear conocimiento y gestionar el conocimiento” (en Marzano et al., 2005, p. 53)”.

La argumentación que aquí se plantea resulta coherente con lo planteado con City (2013) respecto de lo significativo y relevante que debe ser la formación docente sin embargo Fullan (2014) lo complementa y en ese sentido la revisión bibliográfica se constituye en una oportunidad de mejora.

Fullan (2014) sugiere tres roles que maximizan el impacto del liderazgo directivo, en este caso es relevantes uno de ellos: el director/a como un aprendiz que lidera. En este rol no se hace responsable del desarrollo individual de cada docente sino que crea una cultura de colaboración. Directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados.

También como un área de mejora para la presente subdimensión, vale la pena hacer notar que el desarrollo profesional docente también se aborda en los estándares 2.4, 2.5 y 2.6.

Finalmente, la fundamentación vigente encuadra el argumento anterior en el marco legal al señalar que *“en coherencia con lo planteado por la literatura, la normativa educacional vigente establece como deber del equipo directivo promover el desarrollo profesional docente (LGE, art. 10)”*.

A la luz de la literatura revisada este fundamento constituye un elemento positivo a conservar, ya que no ha habido modificaciones legales en la materia.

3. Subdimensión Planificación y Gestión de resultados

Contexto

La fundamentación del contexto de esta subdimensión es principalmente legal, ya que los fundamentos vigentes dicen que *“Esta subdimensión considera las políticas y procedimientos de planificación institucional que definen las directrices a mediano y largo plazo del establecimiento, en términos de su finalidad educativa y perfil de estudiante que busca formar –plasmados en el Proyecto Educativo Institucional que establece la Ley General de la Educación, art. 46b–, y los lineamientos a corto y mediano plazo, en relación con los resultados educativos y formativos, junto con las estrategias para conseguirlos –establecidos en el Plan de Mejoramiento Educacional, estipulado por la Ley SNAC, art. 26–”*.

Al no haber habido modificaciones legales en la materia, esta argumentación representa un elemento positivo a conservar.

Luego la fundamentación prosigue a proponer lo siguiente: *“Cabe señalar que la generación de estas proyecciones requiere del conocimiento e interpretación apropiada de los resultados académicos y formativos del establecimiento, de indicadores de eficiencia interna, de las características del alumnado, del contexto, y de indicadores de satisfacción y participación de la comunidad educativa, así como de la revisión de las prácticas institucionales y pedagógicas”*.

A la luz de la evidencia revisada esta argumentación representa una oportunidad de mejora por distintos motivos. El primero es que esta afirmación no está respaldada en bibliografía alguna, lo que la hace más débil. En segundo lugar, a la luz de la evidencia revisada, en esta argumentación sería necesario incorporar alguna referencia al propósito de la escuela, es decir su misión, visión y perfil de egreso.

El modelo de pensamiento sistémico de Seddon (2008) ubica el propósito como eje ordenador. Este autor propone que el primer paso es pensar el propósito en función del usuario final, luego corresponde elaborar un sistema de medición que indique si se está alcanzando o no ese propósito y finalmente se debe liberar el método utilizado para llevar a cabo ese propósito y, de esta manera, abrir espacio para la innovación. Si lo que se está midiendo es la consecución o no consecución de un propósito definido en términos del usuario final, en realidad importa poco cómo este se alcance y es ahí donde este autor sugiere que se abre un espacio de cambio.

Para Seddon (2008), el problema entonces se observa cuando, producto del foco exagerado que hoy se pone en los indicadores, en lugar de partir por definir el propósito, el primer paso consiste en definir un sistema de medición. Esta forma de proceder genera entonces un propósito de facto que constriñe el método con que éste se lleva a cabo. El indicador –o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de cumplir con el propósito.

En el caso de la escuela el propósito viene dado por el PEI y la forma de alcanzarlo se define en el PME. En el PEI la visión, misión, valores y marco legal se sintetizan en el perfil del egresado/a o perfil del estudiante ideal que se quiere formar. A la luz de Seddon (2008) entonces, el PME debiera definir objetivos e indicadores que permitan saber si ese perfil de egreso se está o no alcanzando. La forma en que se alcance entonces importa poco y es ahí donde se abre espacio para la innovación en cada establecimiento y en las sala de clases.

3.1 El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional actualizado que define claramente los lineamientos de la institución e implementa una estrategia efectiva para difundirlo

De acuerdo con la fundamentación vigente, el PEI *“...establece los lineamientos y orientaciones de la institución escolar para que todo el accionar sea coherente y dé sentido a la gestión del establecimiento (Mineduc, 2011e)”*.

A la luz de la revisión bibliográfica realizada, esta argumentación representa un elemento positivo a conservar. Ello por que es corroborado por el Ahumada et.al. (2016), Castro et.al. (2014), Neyra (2010) y PIIE (2014) quienes se refieren al proyecto

educativo como la identidad, historia, sellos y sueños de una determinada comunidad educativa.

Luego la fundamentación prosigue diciendo que *“...la definición de los principios y objetivos institucionales no es solo un requerimiento legal (Decreto N° 315, 2011), sino también una herramienta de gestión que otorga sentido al quehacer pedagógico, y da racionalidad a la gestión organizacional y a las decisiones estratégicas al interior del establecimiento (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Mineduc, 2002; Weinstein, 2009)”*.

Al no haber habido modificaciones legales en la materia, la primera parte de esta argumentación representa un elemento positivo a conservar, al igual que la segunda. Pero esta última tiene esta condición porque corrobora lo planteado por Seddon (2008) y Elgueta, et al. (2015) al poner el propósito como eje ordenador del trabajo escolar.

A continuación la fundamentación vigente argumenta que *“El PEI indica el norte hacia donde se encamina el establecimiento: señala lo que este se propone alcanzar –misión–, las metas que se pretenden conseguir en el futuro –visión–, el conjunto de principios éticos y reglas sobre los que se asienta la cultura organizacional –valores– y los objetivos estratégicos alineados a todo lo anterior (Educar Chile y Fundación Chile, sin año; Lavín y del Solar, 2000; Mena, Bugueño y Valdés, 2008; Mineduc, 2002)”*.

La evidencia revisada constituye una oportunidad de mejora ya que si bien el perfil del estudiante sigue siendo el centro y síntesis del PEI en la literatura revisada, parece no haber acuerdo respecto de la inclusión de aspectos de gestión como objetivos estratégicos, planes de acción, indicadores, sistema de monitoreo, etc., en los PEI. Mientras Crespo et.al. (2013), Neyra (2010) y PIIE (2014) incluyen programas de acción, planes de mejora, productos, indicadores y seguimiento; Castro et.al. (2014) no los considera, pero sí menciona que el horizonte y los sellos definidos son la base para la construcción del PME. De esta forma pareciera que al incluir aspectos de gestión, el PEI estaría duplicando información que también estaría contenida en el PME.

Para la División de Educación General del Mineduc (2014), por su parte, en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME, el PEI es el “lugar final que se quiere alcanzar”, mientras que el PME sería el “medio que permitirá llegar al lugar proyectado”. En este sentido el PEI sería el propósito, mientras que el PME la forma en que este puede ir alcanzando a lo largo de los años.

Por otra parte se observa, cierto acuerdo a nivel internacional respecto de la necesidad de enmarcar el PEI de cada establecimiento dentro de los propósitos definidos en las política y leyes educativas a nivel nacional y local (Crespo et.al., 2013; Neyra, 2010). Si bien, a nivel nacional el PEI tiene impacto en otros documentos legales como por ejemplo el PADEM (Ley 19.410) en el caso de los establecimientos municipales, el marco legal a nivel nacional (como podría ser la Ley General de Educación o los mismos EID) no son mencionados en la literatura revisada respecto de orientaciones para la construcción participativa del PEI en cada establecimiento (Castro et.al., 2014; PIIE, 2014).

Finalmente, la fundamentación vigente de este estándar plantea que *“Además, el Proyecto Educativo debe ser conocido por toda la comunidad escolar de modo que profesores, padres y alumnos estén alineados con su cumplimiento, y de que exista un*

mayor compromiso con un objetivo común. De esta forma, el PEI define el perfil del estudiante que desea formar y orienta las estrategias y prácticas de la organización hacia ello (Mineduc, 2011e)".

A la luz de la evidencia revisada, esta última argumentación del presente estándar constituye una oportunidad de mejora. Ello porque el foco ya no está en que PEI sea conocido, sino en que se sea construido de manera participativa con todos los estamentos que conforman la comunidad educativa (Crespo, et al., 2013; Neyra, 2010; PIIE, 2014; Castro, et al., 2014).

3.2 El establecimiento lleva a cabo un proceso sistemático de autoevaluación que sirve de base para elaborar el plan de Mejoramiento Educativo

La fundamentación de este estándar comienza diciendo que *"La práctica del establecimiento de autoevaluar su gestión institucional está presente en la mayoría de los modelos de aseguramiento de calidad y, dada su relevancia, la ley SEP y la ley SNAC la contemplan dentro de sus exigencias"*.

Si bien esta fundamentación se refiere al marco legal en que se enmarca este estándar, hay una oportunidad de mejora en la incorporación tanto de los modelos de aseguramiento de la calidad a los que se hace mención como a las leyes SEP y SNAC.

Luego la fundamentación vigente prosigue diciendo que *"El fin de la autoevaluación consiste en obtener un diagnóstico de la situación del establecimiento y constatar los cambios que se han producido en el tiempo, con el fin de reflexionar en torno a ellos y definir estrategias para el mejoramiento de su gestión (Grau y Álvarez, 2005; Lavín y del Solar, 2000; Mineduc, 2005). A partir del análisis de resultados y de las prácticas de gestión, se obtiene información relevante respecto de las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora y crecimiento del establecimiento, la que debe ser utilizada para optimizar los recursos en miras de lograr los resultados y objetivos estratégicos, para implementar las acciones necesarias para el cumplimiento de las metas, y para anticipar y responder a los cambios que afectan a la organización (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Lavín y del Solar, 2000).*

Tras la revisión de bibliografía realizada, esa argumentación se constituye como una oportunidad de mejora.

A la luz de lo planteado por Seddon (2008) el propósito viene dado por el PEI y la forma de alcanzarlo se define en el PME. En el PEI la visión, misión, valores y marco legal se sintetizan en el perfil del egresado/a o perfil del estudiante ideal que se quiere formar. A la luz de Seddon (2008) entonces, el PME debiera definir objetivos, tomar acciones y tener indicadores que permitan saber si ese perfil de egreso se está o no alcanzando. La forma en que se alcance entonces importa poco y es ahí donde se abre espacio para la innovación en cada establecimiento y en las sala de clases.

Es así como el rol de la autoevaluación es el de diagnosticar cuan cerca o lejos el establecimiento se encuentra respecto de alcanzar aquello que ha definido como horizonte en el PEI y que se sintetiza en el perfil de egreso o en el estudiante ideal que se pretende formar. A ese perfil de egreso se le debieran asociar perfiles para cada uno de los estamentos: perfil del docente que forma a ese estudiante, perfil del equipo

directivo, de los asistentes de la educación, de los apoderados y de los estudiantes. Al diagnosticar esta realidad es que surgen los espacios de fortalecimiento y mejora del establecimiento.

Por su parte, Román (2011) señala sobre los resultados positivos de la autoevaluación, que las posibilidades de que los estudiantes aprendan más y mejores sus desempeños se ven incrementadas cuando programas de mejora incorporan como parte de su estructura un componente de autoevaluación, desde donde se analice, discuta, critique, evalúe y retroalimente la propia intervención, sus avances y sus pendientes.

3.3 El establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento Educativo que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos

La fundamentación de este estándar comienza declarando que *“De acuerdo con el análisis de los resultados de la autoevaluación, se debe elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo o planificación estratégica...”*

A la luz de la literatura revisada, esta argumentación constituye un elemento positivo a conservar. Se confirma en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME (Mineduc, 2014).

Otro orden de fundamentos continúan diciendo *“...que [el PME] jerarquiza y organiza las necesidades del establecimiento definiendo las acciones de mejora de acuerdo a la realidad y a los recursos económicos existentes (Lavín y del Solar, 2000; Mineduc, 2011)”*.

Esta argumentación representa una oportunidad de mejora tras la revisión bibliográfica. Si bien los recursos económicos disponibles son una limitante, la literatura revisada (Seddon, 2008) sugiere que el eje ordenador para asignarlos debiera el PEI. Si la asignación de recursos como tiempo y dinero revela las prioridades del director y del establecimiento (City, 2013), entonces las acciones de mejora que se tomen, así como los resultados que se esperan alcanzar, debieran tener como eje ordenador la consecución del PEI.

Luego la fundamentación continua diciendo *“Este proceso también se estipula en la mayoría de los modelos de aseguramiento de calidad y quedó instituido en la ley SEP y en la ley SNAC”*.

Si bien esta fundamentación se refiere al marco legal en que se enmarca este estándar, hay una oportunidad de mejora en la incorporación tanto de los modelos de aseguramiento de la calidad a los que se hace mención como a las leyes SEP y SNAC.

Luego la fundamentación se refiere a que *“Este plan debe ser elaborado en función de los resultados que el establecimiento busca alcanzar, considerando sus principales fortalezas y debilidades, para focalizarse en aquellos aspectos que pueden tener mayor impacto en el logro de estos resultados. De esta manera, para que la planificación estratégica sea efectiva debe fijar objetivos claros, específicos, medibles y desafiantes, relativos a todos los ámbitos educativos. También deben definirse los tiempos de implementación de las acciones, considerando los recursos del establecimiento (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Marzano et al., 2005; Mineduc, 2005)”*.

Esta argumentación constituye una oportunidad de mejora porque a los objetivos, con todas las características mencionadas, así como a las acciones les falta un sentido de propósito. El modelo de pensamiento sistémico de Seddon (2008) ubica el propósito como eje ordenador. Este autor propone que el primer paso es pensar el propósito en función del usuario final, luego corresponde elaborar un sistema de medición que indique si se está alcanzando o no ese propósito y finalmente se debe liberar el método utilizado para llevar a cabo ese propósito y, de esta manera, abrir espacio para la innovación. Si lo que se está midiendo es la consecución o no consecución de un propósito definido en términos del usuario final, en realidad importa poco cómo este se alcance y es ahí donde este autor sugiere que se abre un espacio de cambio.

Para Seddon (2008), el problema entonces se observa cuando, producto del foco exagerado que hoy se pone en los indicadores, en lugar de partir por definir el propósito, el primer paso consiste en definir un sistema de medición. Esta forma de proceder genera entonces un propósito de facto que constriñe el método con que éste se lleva a cabo. El indicador –o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de cumplir con el propósito.

En este caso el propósito viene dado por el PEI y la forma de alcanzarlo se define en el PME. En el PEI la visión, misión, valores y marco legal se sintetizan en el perfil del egresado/a o perfil del estudiante ideal que se quiere formar. A la luz de Seddon (2008) entonces, el PME debiera definir objetivos, tomar acciones y tener indicadores que permitan saber si ese perfil de egreso se está o no alcanzando. La forma en que se alcance entonces importa poco y es ahí donde se abre espacio para la innovación en cada establecimiento y en las sala de clases.

Finalmente la fundamentación de este estándar propone que *“Para alcanzar las metas establecidas en el Plan de Mejoramiento Educativo, es importante que la comunidad educativa las conozca y se comprometa con su cumplimiento, y que no exista desacuerdo entre los diferentes miembros que participan en ella (Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez, 2004; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Marzano et al., 2005; Weinstein, 2009)”*.

Tras la revisión bibliográfica esta argumentación se enmarca como una oportunidad de mejora. Ello porque más que conocer o difundir las metas, la División de Educación General del Mineduc (2014), en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME, aboga por una elaboración participativa del PME que se orienta a la mejora continua.

3.4 El establecimiento monitorea el cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo mediante un sistema efectivo de seguimiento

3.5 El establecimiento recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de proceso relevantes y la satisfacción de apoderados del establecimiento

Estos dos estándares son tratados en conjunto porque al analizar los fundamentos, no es claro cómo serían distintos. Un área de mejora transversal se observa en que en la

mayoría de los fundamentos se pierde de vista el PEI como eje ordenador (Seddon, 2008) respecto de qué datos son relevantes para la gestión del establecimiento.

Por otra parte, el sistema de monitoreo del PME que se plantea en el estándar 3.4 debiera ser el mismo que recopila datos para un futuro diagnóstico que es lo que sugiere el estándar 3.5.

A continuación se presenta la fundamentación de los estándares 3.4 y 3.5. En todos los casos las argumentaciones aparecen como un elemento positivo a conservar, pero en la medida en que el foco de todo lo planteado esté en el PEI (Seddon, 2008).

Estándar 3.4

“Una implementación efectiva de la planificación estratégica requiere de un sistema de seguimiento que le permita verificar su cumplimiento, revisar si la implementación se está llevando a cabo y realizar las correcciones necesarias de manera oportuna, para alcanzar los objetivos y las metas establecidas (Bambrick-Santoyo, 2012; Mineduc, 2011)”.

“La información levantada mediante el sistema de seguimiento es fundamental para visibilizar los problemas de gestión, recursos y capacidad técnica que se plantean durante la ejecución, para analizar la factibilidad y continuidad de las acciones y para tomar decisiones, de modo que puedan ser corregidas, deshabilitadas o mejoradas (Lavín y del Solar, 2000; Mineduc, 2011). Asimismo, el uso de información concreta, como indicadores de desempeño y evidencia que ilustra el progreso hacia las metas, permite realizar una apreciación objetiva respecto del grado de avance logrado (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Lavín y del Solar, 2000; Marzano, 2012; Mineduc, 2011). Los planes de mejora normalmente implican la implementación de variadas medidas en paralelo, las cuales deben ser monitoreadas una a una, pues de lo contrario se corre el riesgo de que algunas de ellas queden relegadas y finalmente no se ejecuten”.

Estándar 3.5

“La planificación y la gestión de resultados requieren la recopilación y sistematización continua de datos y su análisis para la toma de decisiones basándose en ellos. La literatura sugiere recopilar información sobre la eficiencia interna, la gestión pedagógica, el uso de los recursos, el liderazgo y la convivencia escolar (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Hallinger y Murphy, 1985; Leithwood et al., 2006; Marzano, Frontier y Livingstone, 2011; Marzano et al., 2005; Mineduc, 2011; Weinstein, 2009). Esta información debe ser utilizada para hacer un seguimiento constante del estado de avance de las metas, evaluar aquellas que contribuyen al logro de los objetivos propuestos y definir dónde poner el foco para gestionar acciones hacia la mejora (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Bambrick-Santoyo, 2010; Educar Chile y Fundación Chile, s.f)”.

3.6 El establecimiento comprende, analiza y utiliza los datos que recopila para tomar decisiones educativas, y monitorea la gestión

La fundamentación de este estándar comienza diciendo que *“Para poder hacer uso efectivo de los datos, es necesario contar con un sistema que los centralice de forma ordenada y que estén disponibles para su uso (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). Este sistema permite la gestión sobre la base de datos concretos y confiables, ya sean de carácter cuantitativo o cualitativo, para verificar el nivel de cumplimiento de las metas y, de esta manera, poder tomar decisiones a tiempo”*.

Esta fundamentación se constituye como una oportunidad de mejora porque es reiterativa respecto de lo planteado en la fundamentación del estándar 3.4 y no es claro cómo da fundamento al enunciado de este estándar.

Luego la fundamentación continua diciendo que *“Por otra parte, el uso de datos permite la comparación con otros establecimientos, de manera de ajustar las propias metas según los logros de referentes que entregan una visión más objetiva de los resultados obtenidos. Contar con referentes desafiantes permite superar la complacencia e incita a reformular sus estrategias y generar cambios para la mejora (Bambrick-Santoyo, 2010)”*.

A la luz de la evidencia revisada, este argumento constituye una oportunidad de mejora porque si el centro de la gestión es el PEI (Seddon, 2008), tendría sentido la comparación con otros establecimientos sólo en la medida en que los proyectos educativos sean similares. O en aquellos aspectos en que son similares. Por otra parte, esto también parecería entrar en contradicción con la autonomía y diversidad de PEI en que se fundan los EID, de acuerdo con la fundamentación del estándar 1.4.

La fundamentación vigente, entonces continua con que *“Se incluyó un criterio sobre la necesidad de que los directivos y docentes conozcan y manejen el significado de los principales indicadores educativos, de modo que puedan hacer buen uso de la información entregada por las principales evaluaciones educativas. En el estudio de terreno se constató que la habilidad de interpretar datos es una práctica que se debe fortalecer”*.

Este argumento aparece como un elemento positivo a conservar, aún cuando en la revisión bibliográfica no se encontró información relevante al respecto.

Es así como finalmente los fundamentos de este estándar mencionan que *“Además, resulta importante evaluar el impacto de políticas implementadas en el establecimiento, pues, muchas veces, prácticas que han resultado efectivas en algunas organizaciones no tienen los mismos resultados en otras. Así, cada establecimiento debe monitorear la eficacia de las estrategias que ha implementado mediante evidencia empírica, para contrastar los avances con los resultados esperados”*.

Si bien este argumento parece razonable, una oportunidad de mejora viene dada por fundamentarlo con bibliografía. De la revisión de literatura realizada no se encuentra evidencia que apoye un argumento como este. Si se encuentra evidencia respecto de la suma dificultad y enorme costo económico que tiene llevar a cabo una evaluación de impacto (Wholey, Hatry & Newcomer, 2010).

B.- Gestión Pedagógica

4. Subdimensión Gestión Curricular

Contexto

Los estándares de esta sub-dimensión tienen por objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa. Los EID vigentes enmarcan este desafío enfatizando la necesidad de *“conducción académica activa que coordine y apoye permanentemente el trabajo pedagógico que estos hacen, lo que implica que en el establecimiento exista un liderazgo académico comprometido con planificar, estimular, supervisar y monitorear la enseñanza y el aprendizaje, lo que comprende trabajar directamente con los docentes en las áreas de diseño de la implementación curricular, de enseñanza y de evaluación (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber 1996; Marzano, Waters y McNulty, 2005).”*

La importancia de la conducción académica para la gestión curricular sigue siendo relevada en la literatura actual, por lo que se trata de un elemento positivo que debe conservarse. Las oportunidades de cambio tienen que ver, por una parte, con una profundización de este argumento considerando nuevos aportes sobre el trabajo de los directores en la gestión curricular:

- Bellei et.al. (2014) encuentran ciertas características comunes en los directores/as de establecimientos que muestran ciclos de mejoramiento sostenido. Similar a lo planteado por Fullan (2014), estos autores encuentran que los directivos chilenos de escuelas que muestran mejoramiento sostenido son motores de los cambios; gozan de legitimidad y validación tanto en la conducción de la escuela como en el ámbito técnico-pedagógico; su gestión tiene como foco principal la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; identifican un fuerte sentido de urgencia respecto del mejoramiento de los aprendizajes; y promueven una cultura colaborativa y de trabajo en equipo con foco en la enseñanza y aprendizaje (Bellei et.al., 2014; Fullan, 2014).
- Mindich, y Lieberman (2012) afirman que el liderazgo y su distribución en las escuelas, el uso juicioso de los líderes, sus medios de control y su interés en potenciar la autonomía del profesorado son factores que influyen en la creación, desarrollo y madurez de las comunidades de aprendizaje de profesores.

Por otra parte, otra oportunidad de mejora tiene que ver con la incorporación dos conceptos fundamentales relevados por la revisión de literatura: las comunidades de aprendizaje y la importancia de compartir instancias de reflexión entre profesores y además con los equipos directivos, entendidas como maneras de aportar a la retroalimentación del trabajo docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sobre el primer concepto, cabe señalar que las comunidades de aprendizaje aprovechan las condiciones desfavorables del contexto de la escuela para crear una fuerte identidad colectiva entre el profesorado y un potente sentimiento de afiliación institucional. Para ello se apoyan en la elaboración y difusión de narrativas que dan sentido a los esfuerzos de cambio y confieren un matiz misionario a la labor docente. La conformación de estas culturas del cuidado capaces de sostener a largo plazo esfuerzos de mejora se completa

con procesos activos de socialización de los nuevos miembros y patrones distribuidos de liderazgo (López Yañez et al. 2011).

En la misma línea, Troen y Boles (2012) identificaron cinco condiciones para el trabajo efectivo de equipos de profesores:

1. Foco de la tarea: muchas veces los equipos dedican toda su energía a aspectos logísticos. Es entonces fundamental definir y clarificar las tareas a realizar y orientarlas a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
2. Liderazgo: en un equipo efectivo de docentes, el liderazgo no recae únicamente en cargos o en las vocaciones personales. Los potenciales roles de líder están distribuidos de manera que resultan disponibles para todos los miembros en diferentes momentos.
3. Clima de colaboración: puede suceder que ciertos docentes prefieren evadir conflictos para lograr cierta armonía en su espacio de trabajo, dejando que directivos y personalidades dominantes tomen las decisiones. Un equipo de profesores efectivo genera en cambio confianza, comunicación y sinergia entre todos sus miembros.
4. Personal accountability: los equipos efectivos de profesores completan todas sus tareas y comparten la responsabilidad del éxito de cada una de ellas.
5. Estructura y proceso: un equipo efectivo de docente logra determinar continuamente la mejor manera para obtener las metas, esto incluye saber articular su estructura y procesos internos, adaptando planes y aportes individuales o grupales para asegurar el foco en las necesidades educativas de los estudiantes.

Respecto del segundo concepto, cabe considerar la importancia de las prácticas reflexivas de los docentes, donde la reflexión es entendida como un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales (Perrenoud 2007, p. 24). La práctica reflexiva metódica se inscribe en el tiempo de trabajo como una rutina paradójica, que puede denominarse “un estado de alerta permanente”. Para ello se necesita una disciplina y métodos para observar analizar y escoger nuevas opciones. La práctica reflexiva pasa también por grupos: solicita opiniones especializadas externas, se inserta en redes e incluso se apoya en formaciones que dan herramientas o bases teóricas para comprender mejor los procesos en juego y a uno mismo (Perrenoud 2007, p. 191). Así mismo, podemos incorporar en este punto la atención de la literatura hacia la autoevaluación que constituye una poderosa herramienta de retroalimentación y reflexión sobre los procesos de aprendizaje por parte de docentes y equipos directivos. Román (2011) señala sobre los resultados positivos de la autoevaluación, que las posibilidades de que los estudiantes aprendan más y mejores sus desempeños se ven incrementadas cuando programas de mejora incorporan como parte de su estructura un componente de autoevaluación, desde donde se analice, discuta, critique, evalúe y retroalimente la propia intervención, sus avances y sus pendientes.

4.1 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio

Los fundamentos de los ED vigentes señalan que *“la conducción académica debe coordinar los tiempos para la implementación curricular, que corresponde a la generación de las condiciones que permiten utilizar de manera efectiva las horas de enseñanza disponibles para el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990; Marzano, 2003; Leithwood, et al., 2006; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012). Esto implica asignar estos tiempos de enseñanza mediante políticas y procedimientos (Murphy, 1990), lo que en el caso chileno incluye definir el uso de las horas de libre disposición del plan de estudios rigurosamente, considerando el Proyecto Educativo Institucional, los resultados educativos alcanzados, las necesidades de los estudiantes, su formación integral y la necesidad de reforzamiento de asignaturas (Mineduc, 2011e).”* Estos argumentos son considerados como elementos positivos a conservar.

La fundamentación entrega además una atención particular al llamado “buen uso del tiempo” que define como *“organizar de manera eficiente los tiempos no destinados a clases como recreos y almuerzos (Marzano, 2003), minimizar el tiempo destinado a actividades extracurriculares innecesarias (Marzano, 2000), implementar rutinas para resguardar el trabajo en el aula (Hallinger y Murphy, 1985) y proteger a los profesores de distracciones (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009), de manera que tanto docentes como estudiantes puedan concentrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje”*. La literatura revisada sugiere oportunidades de mejora respecto del buen uso del tiempo con la introducción de la idea de comunidades de aprendizaje. Wenger (2001) señala que es fundamental acordar tiempos de reunión y reflexión para la colaboración entre docentes. Así mismo, Mindich, y Lieberman (2012) se interesaron en conocer cuáles son los requisitos y factores que influyen en la creación, desarrollo y madurez de las comunidades de aprendizaje de profesores. Mediante encuestas a 33 escuelas de Nueva Jersey, encontraron que la visión, la comunidad y los recursos, incluido el tiempo que tienen para reunirse y la experiencia, están relacionados con el desarrollo de las prácticas colegiales de los profesores.

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

Los fundamentos señalan que *“establecer lineamientos para el trabajo pedagógico de los docentes, implica acordar y coordinar con ellos criterios y estándares en aspectos como la planificación, la evaluación o la política de asignación de tareas (Weinstein, 2009). Esto permite que los profesores dispongan de una visión clara sobre cómo se debiese implementar la enseñanza (Marzano, 2012) y sigan lineamientos pedagógicos comunes para hacerlo de manera coherente entre niveles y asignaturas.”* Estos argumentos son considerados como elementos positivos que deben conservarse.

La fundamentación entrega además una atención particular al soporte al trabajo pedagógico, que también incluye *“asesorar a los profesores sobre el uso de las mejores prácticas y metodologías de enseñanza (Hallinger y Murphy, 1985; Weber, 1996; Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012), y asegurar la provisión de recursos de apoyo para la implementación curricular y la evaluación*

(Murphy, 1990; Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2006), lo que implica que la selección y facilitación de estos materiales efectivamente constituya un apoyo para el logro de los propósitos educativos (Robinson et al., 2009)."

La literatura revisada sugiere oportunidades de mejora respecto soporte del trabajo pedagógico, que debiera incluir además la dedicación de tiempo, la coordinación y la disposición de recursos efectivos para el desarrollo de comunidades de aprendizaje y prácticas reflexivas entre profesores.

Sobre esto Troen y Boles (2012) identificaron cinco condiciones para el trabajo efectivo de equipos de profesores, que pueden ser considerados al momento de organizar los tiempos:

1. Foco de la tarea: muchas veces los equipos dedican toda su energía a aspectos logísticos. Es entonces fundamental definir y clarificar las tareas a realizar y orientarlas a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
2. Liderazgo: en un equipo efectivo de docentes, el liderazgo no recae únicamente en cargos o en las vocaciones personales. Los potenciales roles de líder están distribuidos de manera que resultan disponibles para todos los miembros en diferentes momentos.
3. Clima de colaboración: puede suceder que ciertos docentes prefieren evadir conflictos para lograr cierta armonía en su espacio de trabajo, dejando que directivos y personalidades dominantes tomen las decisiones. Un equipo de profesores efectivo genera en cambio confianza, comunicación y sinergia entre todos sus miembros.
4. Personal *accountability*: los equipos efectivos de profesores completan todas sus tareas y comparten la responsabilidad del éxito de cada una de ellas.
5. Estructura y proceso: un equipo efectivo de docente logra determinar continuamente la mejor manera para obtener las metas, esto incluye saber articular su estructura y procesos internos, adaptando planes y aportes individuales o grupales para asegurar el foco en las necesidades educativas de los estudiantes.

Las comunidades de aprendizaje aprovechan las condiciones desfavorables del contexto de la escuela para crear una fuerte identidad colectiva entre el profesorado y un potente sentimiento de afiliación institucional. Para ello se apoyan en la elaboración y difusión de narrativas que dan sentido a los esfuerzos de cambio y confieren un matiz misionario a la labor docente. La conformación de estas culturas del cuidado capaces de sostener a largo plazo esfuerzos de mejora se completa con procesos activos de socialización de los nuevos miembros y patrones distribuidos de liderazgo (López Yañez et al. 2011).

Finalmente, conviene señalar en este estándar que los lineamientos de trabajo pedagógico pueden además considerar la dedicación de tiempo de trabajo para desarrollar prácticas reflexivas entre los docentes, donde la reflexión es entendida como un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales (Perrenoud 2014, p. 24).

4.3 Los docentes elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Los fundamentos señalan que *“el liderazgo académico se menciona de manera transversal en la literatura es la planificación curricular y de la enseñanza (Weber, 1996; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009; Marzano, Frontier, y Livingstone, 2011a; Bambrick-Santoyo, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012), proceso que constituye una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico en el aula, en concordancia con las metas del establecimiento y los estándares estatales (Murphy, 1990; Marzano, 2012). En términos generales, el proceso de planificación implica identificar los contenidos que resulta esencial que todos los estudiantes aprendan, estimar el tiempo requerido para asegurar que efectivamente puedan ser enseñados, y secuenciarlos y organizarlos para optimizar la experiencia de aprendizaje (Marzano, 2003)”*. Estos argumentos son considerados como elementos positivos a conservar.

Las oportunidades de mejora en este fundamento tienen que ver con agregar dos aportes desde la revisión de literatura realizada:

- La necesidad de considerar espacios de reflexión sistemática de los docentes, tanto de manera colectiva como individual, sobre esta planificación (Perrenoud 2004). La reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar e punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados (Perrenoud 2014, p. 192).
- Es muy relevante que los directivos favorezcan el desarrollo de la planificación basado en un trabajo efectivo de equipo entre profesores (Troen y Boles 2012).

El segundo fundamento viene a especificar lo afirmado en un principio, lo cual es considerado como un elemento positivo que debe conservarse: *“Lo anterior se plasma con diferente nivel de detalle según el tipo de planificación. Dentro de las mencionadas en la bibliografía están la planificación a largo plazo (o planificación anual), la de unidad y la de clases (Teach for America, 2011a; Marzano et al., 2011a; Bambrick-Santoyo, 2012). Considerando lo que plantean estos autores, en la planificación a largo plazo o planificación anual se estipulan los objetivos de aprendizaje, se organizan por unidades y estas se distribuyen temporalmente. En la planificación por unidad se especifica la meta de la unidad y los objetivos de aprendizaje generales desglosados en objetivos específicos, los que se secuencian de manera progresiva, articulada y se calendarizan semanalmente; además se establecen las actividades de aprendizaje y se define la herramienta de evaluación de la unidad. Finalmente, las planificaciones de clase se estructuran en inicio, desarrollo y cierre; en el inicio se presenta a los estudiantes lo que se espera que aprendan, su importancia y su relación con lo que ya saben, de modo de captar su interés; en el desarrollo se llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje, y en el cierre se refuerzan los objetivos de aprendizaje de la clase y se comprueba si han sido logrados.”*

El tercer fundamento del estándar, señala que la planificación debe comenzar con la evaluación: *“Teach for America (2011a) y Bambrick-Santoyo (2012) recomiendan iniciar el trabajo de planificación por la evaluación, es decir, partir por preguntarse lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer y definir de antemano la herramienta*

con la que se va a evidenciar que esto se logró.” Esta idea representa una oportunidad de mejora al complementarse al menos con dos aspectos de la literatura:

- Seddon (2008) que insiste en poner siempre el propósito (procesos de enseñanza-aprendizaje) en el centro de toda evaluación.
- Incorporar la subjetividad en los procesos de planificación. Para que el proyecto de vida de las personas esté en el centro del desarrollo humano, se debe ampliar la mirada e incorporar la subjetividad, lo que sienten y piensan las personas, para dirigir las acciones a la construcción de capacidades para el bienestar subjetivo (PNUD-Síntesis, 2012). En esta línea, la interacción profesor-alumno ha suscitado una atención especial en la literatura reciente. Las interacciones diarias que los niños y adolescentes tienen con los adultos y compañeros impulsan su aprendizaje y desarrollo. Esta interacción excede lo propiamente académico puesto que comprende tres dominios: emocional, organizacional e instruccional (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster, Mashburn, Jones, Brown, Cappella, Atkins, Rivers, Brackett y Hamagami, 2013).

El cuarto fundamento tiene que ver con las necesidades educativas diversas, afirma que *“Marzano et al. (2011a) y Teach for America (2011a) describen consideraciones especiales en el diseño curricular para estudiantes con necesidades educativas diversas”*. Este fundamento contiene una oportunidad de mejora en base a la evolución de los marcos normativos dictados por el Estado chileno y el MINEDUC, así como con brindar una mayor atención al uso de TICs como medio de asegurar una conducción más efectiva de los procesos de aprendizaje frente a la diversidad:

- Debe ser abordadas en coherencia con los esfuerzos de planificación de las escuelas para lograr una convivencia democrática al interior de las escuelas (Mineduc, 2015; Mineduc 2016), así como con la Ley de Inclusión.
- Pueden apoyarse en el uso específico de las TIC, dado que es altamente beneficioso para personas con necesidades educativas especiales (Center on online learning and students with disabilities, 2016).

El quinto fundamento señala que *“la bibliografía destaca la importancia de que exista un liderazgo académico activo y con conocimiento del currículum, de los procesos de enseñanza y de evaluación, de manera de apoyar a los docentes en la mejora continua de la calidad de sus clases (Fullan, 2001, citado en Marzano, 2012; Elmore, 2000, citado en Marzano, 2012; Bambrick-Santoyo, 2012).”* Este fundamento es un elemento positivo que debe conservarse. Como oportunidad de mejora se visualiza señalar que el conocimiento técnico-pedagógico es sin duda una variable importante en el liderazgo académico y es además uno de los requisitos para cumplir con el cargo de director de escuela (Marco para la Buena Dirección 2015 y CPEIP 2015).

4.4 El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes

En este punto, la fundamentación vigente señala que *“es necesario que los encargados de la conducción académica estén en conocimiento de las prácticas de enseñanza que se implementan en el establecimiento y entreguen apoyo a los docentes mediante la observación de clases (Hallinger y Murphy, 1985; Weber, 1996; Robinson et al., 2009; Bambrick-Santoyo, 2012) y la revisión del trabajo de los estudiantes (Reeves, 2004, citado en Marzano et al., 2005). Cabe señalar que la observación de clases por parte de los directivos constituye uno de sus deberes, según lo establece la ley (LGE, art. 10º).”* Estos son elementos positivos a conservar puesto que la observación de clases continúa siendo uno de los deberes de los directores por ley. Las oportunidades de mejora tienen que ver con visitar lo que se busca con la observación de salas.

- Elmore et al. (2009) que cuestionan el método de observación de aulas como una manera de introducir mejoras en los procesos educativos. Su propuesta metodológica (“instructional rounds”) insiste en la importancia de describir diálogos e interacciones entre estudiantes y docentes, buscando objetivar nociones entre observadores y observados para lograr hacer recomendaciones efectivas. El proceso debiera comenzar con una observación que de-construya, para luego analizar y finalmente evaluar en grupo, con los mismos docentes lo que sucede en las salas y cómo lograr aprendizajes con mayores cuotas de autonomía en los estudiantes.
- Fullan (2014) a modo de reacción ante la locura de micromanaging, sugiere tres roles que maximizan el impacto del liderazgo directivo para optimizar su participación en estas tareas:
 - Director como un aprendiz que lidera: no se hace responsable del desarrollo individual de cada docente sino que crea una cultura de colaboración. Directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados.
 - Director como actor del sistema: interactúa con otros en el distrito, con otras escuelas, con el sostenedor, etc., y van así creando redes de aprendizaje. Si bien contribuyen al mejoramiento a nivel más global, también se benefician de este intercambio para su propia práctica. Es similar a lo planteado por Ahumada et al. (2016) cuando hablan de liderazgo sistémico.
 - Director agente de cambio: mezcla de habilidades para empujar (cuestionar el statu quo, sentido de urgencia en la mejora, uso de datos de manera estratégica) y habilidades para tirar (involucrar a las personas, crear sentido de pertenencia y autoría, desarrollar capacidad, construir sustentabilidad).

4.5 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje

Los fundamentos de este estándar señalan que *“otra función del liderazgo académico planteada transversalmente en la literatura es la importancia de llevar a cabo un seguimiento sistemático de la evolución de los aprendizajes y de la implementación*

curricular (...) *Evaluar el aprendizaje de los estudiantes de manera permanente por medio de distintos tipos de instrumentos, tales como pruebas formativas, sumativas y estandarizadas, a partir de lo cual se les debe retroalimentar respecto de su desempeño (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2003; Robinson, et al., 2009)*". Se abre como oportunidad de mejora señalar los efectos no deseados de la utilización de un mismo tipo de evaluación, lo cual puede evitarse recurriendo una mayor variedad de enfoques para evaluar el desempeño y entendiendo los resultados del aprendizaje de manera amplia, por ejemplo el desarrollo del espíritu crítico, las habilidades sociales, el compromiso con el aprendizaje y el bienestar en sentido general (OCDE 2013, Apple 2007, Ravitch 2010).

Adicionalmente, como fundamento se afirma que *"es fundamental contar con un liderazgo académico implicado en el proceso evaluativo de los aprendizajes (Marzano et al., 2005; Leithwood, et al., 2006) que apoye su adecuada planificación, diseño y administración (Weber, 1996)."* Este fundamento también deja ver una oportunidad de mejora en la medida que la literatura revisada insiste en que son los directores quienes deben implementar medidas para evaluar altas exigencias cognitivas en los procesos de aprendizaje.

Según City (2013), los directivos necesitan analizar los talleres y jornadas de desarrollo profesional bajo el siguiente prisma: ¿qué predice usted que los adultos sabrán y serán capaces de hacer, si hacen exactamente lo que la jornada o taller espera de ellos? Esta autora luego muestra que muchas veces, tanto en formación de adultos como de estudiantes, la respuesta a esta pregunta es que serán capaces de escuchar instrucciones, dar respuestas cortas a las preguntas de quien lidera la sesión y podrán también repetir cierta información básica. Si a través del desarrollo profesional, se espera que los adultos desarrollen tareas de baja exigencia cognitiva como las aquí mencionadas, ¿cómo se puede esperar que ellos/as entreguen tareas de alta exigencia a sus estudiantes? (City, 2013).

4.6 El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje

La fundamentación de este estándar contiene tres argumentos principales considerados como elementos positivos a conservar puesto que son ratificados por la literatura revisada.

- i. *Diferentes autores coinciden en que para que el monitoreo del trabajo pedagógico ayude a mejorar el desempeño de los profesores es necesario que se acompañe de una retroalimentación que resulte útil al docente, para lo cual debiese hacerse en relación a prácticas concretas, proporcionar sugerencias y comentarios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990), incluir la revisión conjunta de las prácticas pedagógicas (Robinson et al., 2009; Marzano, 2003), hacerse cara a cara (personalmente), identificar áreas de crecimiento profesional y considerar pasos específicos para la mejora (Bambrick-Santoyo, 2012). Además, es preciso asegurar el desarrollo del docente en pos de las metas de crecimiento establecidas (Weber, 1990; Bambrick-Santoyo, 2012; Marzano, 2012). Si bien en*

general la bibliografía plantea la retroalimentación a los docentes como un espacio de análisis conjunto, Marzano (2003) instala el concepto de “retroalimentación reflexiva”, con el que explicita la importancia de que los líderes académicos favorezcan que el profesor examine su desempeño y decisiones pedagógicas, y así participe activamente de la revisión de sus propias prácticas.

- ii. Por otra parte, el seguimiento requiere también monitorear la implementación del currículum y el aprendizaje alcanzado, para lo cual es preciso que el liderazgo académico se ocupe de supervisar la cobertura curricular mediante visitas al aula, verificando las planificaciones de unidad y de clases, y reuniéndose en forma periódica con los docentes (Marzano, 2003). También es fundamental observar los resultados de las evaluaciones (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2000; Robinson et al., 2009), comparar los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas con aquellos medidos con otros instrumentos (Marzano, 2000) y generar un análisis interpretativo a partir de los datos (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990).
- iii. Sobre la base de lo anterior corresponde examinar si la implementación del currículum se está ejecutando de manera adecuada para que todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje (Marzano, 2012), y tomar decisiones curriculares y pedagógicas junto a los docentes (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2000; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012). Al respecto, Elmore (2010) sostiene que un monitoreo y análisis adecuado de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere identificar relaciones de causa-efecto entre lo que se espera lograr y lo que realmente ocurre. Para esto debiese analizarse permanentemente -y no solo de manera retrospectiva- la forma en que las prácticas pedagógicas se traducen en aprendizaje en el contexto escolar particular, para lo cual propone el método de las “juntas pedagógicas”.

Las oportunidades de mejora que se sugieren a la luz de la revisión de literatura tienen que ver con profundizar dos argumentos.

- Incorporación las recomendaciones de City (2013) sobre cómo lograr una retroalimentación efectiva hacia los docentes desde las evaluaciones de los logros de aprendizaje (tener altas expectativas cognitivas desde los directores hacia los docentes, para que ellos mismos puedan a su vez esperar mejores resultados en sus estudiantes).
- Señalar la importancia de la motivación. Un prerrequisito para implementar enfoques centrados en los aprendizajes, es descubrir y aplicar lo que motiva a los estudiantes y facilita su aprendizaje. En este punto, el compromiso del estudiante, es una condición clave que apoya el logro académico. Un estudio demuestra que al entrenar de manera sistemática y retroalimentada a los profesores, sobre las interacciones de profesores y estudiantes que se vivencia en el aula, puede mejorar modestamente la participación de los estudiantes. Se observó que hubo dos dimensiones de interacción que fueron claves y mediaron un mayor compromiso estudiantil: el enfoque de análisis y la resolución de problemas durante la instrucción, así como el uso de diversos formatos educativos de instrucción (Slavin, 2016).

- Toshalis y Nakkula (2012) señalan que el fomentar la expresión de opinión de los estudiantes y de su experiencia educativa, es una poderosa herramienta para aumentar el aprendizaje. Para lograrlo, los autores recomiendan implementar enfoques pedagógicos personalizados, ayudar a entender a los estudiantes que mediante el esfuerzo se pueden adquirir nuevas competencias, independiente de los logros o fracasos del pasado. A la vez mencionan, que diferenciar y hacer seguimiento de los estudiantes según su nivel de inteligencia, puede potenciar la desmotivación y el aprendizaje de nuevas capacidades. Junto con lo anterior, proporcionar oportunidades de elección, control y colaboración, puede ser potentes estrategias para la adquisición y desarrollo de capacidades, y aumentar el rendimiento académico. Y para aquellos que se sienten desmotivados, es necesario enseñar habilidades de autorregulación, establecer metas, monitorear su aprendizaje y cambiar estrategias cuantas veces sea necesario (Toshalis, & Nakkula, 2012).

4.7 El director y el equipo técnico-pedagógico promueven el debate profesional y el intercambio de recursos educativos generados.

Los fundamentos señalan *“en cuanto a la existencia de espacios para la discusión técnica, diversos autores plantean la importancia de promover el debate e intercambio profesional entre los docentes, de manera de reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas implementadas, analizarlas de manera crítica y constructiva, intercambiar ideas, estrategias, recursos, soluciones, y buscar y entregar apoyo entre los colegas, dando lugar a un trabajo colegiado (Marzano, 2003; Robinson et al., 2009, Weinstein, 2009; Marzano et al., 2011a)”*. Esto es relevado como un elemento positivo a conservar puesto que la literatura revisada ratifica esta dirección.

El fundamento siguiente indica que *“Elmore (2000) y Marzano (2003) destacan la importancia de crear un ambiente laboral de trato respetuoso y profesionalismo, donde el aprendizaje continuo se valore como un bien colectivo, se aprenda en conjunto, se compartan fracasos y errores, y las ideas y prácticas puedan ser sometidas a escrutinio de los colegas para el enriquecimiento profesional”*. Existe una oportunidad de mejora al entender la pedagogía basada en el respeto y valoración de la diversidad, podría generar un impacto positivo, permitiendo a los estudiantes desarrollar mejor las competencias y habilidades (Alcalay, Berger, Milicity y Fantuzzi, 2012).

Así mismo se señala que *“Marzano et al. (2005) enfatizan además la importancia de incentivar la estimulación intelectual del equipo de profesores mediante el fomento de la discusión en torno a las investigaciones, teorías y prácticas pedagógicas actuales, de manera que favorezca una cultura en la que se comparte y construye el conocimiento”*. Una oportunidad de mejora tiene que ver con diferentes maneras de incentivar el trabajo intelectual del equipo docente. Es posible agregar:

Martin Carnoy (2007) especifica que es necesario mejorar la calidad de la docencia, profundizar los contenidos de las asignaturas, capacitar a los administradores educacionales para ser líderes y supervisar el cumplimiento de los programas.

- Los líderes directivos promueven una cultura colaborativa y de trabajo en equipo con foco en la enseñanza y aprendizaje. Abren espacios de reflexión y

colaboración entre docentes, y generan espacios de diálogo sistemático sobre la planificación y gestión de la escuela. Esta relación más horizontal les permite a su vez identificar las fortalezas y características de los docentes que mejor se adecuan a cada nivel, disciplina y grupo de estudiantes (Bellei et.al., 2014; Fullan, 2014).

- Fullan (2016) insiste en que la tarea del sostenedor es dar coherencia al sistema, por lo que también juega un rol en cultivar culturas colaborativas y poner foco en los aprendizajes.
- Perrenoud (2004) señala que la practica reflexiva, entendida como método y objetivo de la formación de profesores, constituye un recurso valioso de autoformación y evolución de competencias y conocimientos profesionales. Las sociedades están en transformación, lo que solicita intensificar la preparación del profesorado para una práctica reflexiva, para la innovación y la cooperación (Perrenoud 2004, p.182).

5. Subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula

5.1 Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases curriculares

El fundamento primero de este estándar indica *“que exista alineación de las clases con el currículum (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2000; Marzano, 2003), lo que implica que las actividades de enseñanza-aprendizaje implementadas deben ser consistentes con los objetivos de aprendizaje ahí establecidos.”* Esta fundamentación es un elemento positivo que se conserva, pero como oportunidad de mejora se propone enunciar motivos señalados por la literatura por los cuales es importante respetar los objetivos de aprendizaje: Carnoy (2007) señala que una mayor vigilancia de los contenidos que los profesores entregan en sus clases permite obtener sistemas educativos más equitativos. Así mismo, las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) insisten en la importancia del monitoreo constante de la cobertura curricular y de los resultados de aprendizaje deficitarios, como parte de las estrategias para fortalecer al retención escolar.

En segundo lugar, la fundamentación afirma que *“es necesario distinguir con claridad la diferencia entre objetivos de aprendizaje y actividades de aprendizaje: estas últimas constituyen un medio para lograr los objetivos de aprendizaje (Marzano, 2007), y por lo tanto, deben apuntar a desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes exigidos en el currículum”* lo cual es un elemento positivo a conservar pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

Luego la fundamentación se pronuncia sobre las habilidades de los docentes. *“Es necesario que el profesor tenga buen dominio de los contenidos y habilidades que busca enseñar, y que esto se traduzca en clases en las que demuestre claridad y rigurosidad conceptual, así como dinamismo e interés, de manera que la forma en que se presentan los conocimientos permita que los alumnos puedan aprenderlos fácilmente: “Una instrucción es de alta calidad cuando la información que se les presenta a los estudiantes les hace sentido, les interesa, y les es fácil de recordar y aplicar” (Slavin, 1996, p.4).*

Algunos elementos específicos para lograr lo anterior son la presentación de la información organizada de manera ordenada (Kallison, 1986, citado en Slavin, 1996), el uso de lenguaje claro y simple (Land, 1987, citado en Slavin, 1996) y el énfasis permanente en los conceptos esenciales (Madox y Hole, 1987, citado en Slavin, 1996; Teach for America, 2011a)."

Estos fundamentos son elementos positivos no discutidos por la literatura revisada, sin embargo se vislumbran oportunidades de mejora en lo que concierne el manejo de contenidos por parte de los profesores. Esta condición está además normada por la Política Nacional Docente, así como en los procesos de selección dirigidos a ellos (Marco para la buena dirección 2015). Por otra parte, respecto de estrategias docentes para "despertar el interés de las y los alumnos", las oportunidades de mejora apuntan a las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) que ponen el foco en manifestar interés, retroalimentar y valorar el aprendizaje. Para ello, algunas estrategias sugeridas son la planificación e implementación de clases activas y participativas; las entrevistas directas con estudiantes en alerta temprana; la diversificación de propuestas didácticas para el aprendizaje pertinente de las y los estudiantes (utilizando distintos recursos pedagógicos, como TIC o salidas a terreno, aprendizaje en espacios no formales e informales, contacto con la comunidad educativa); así como expresar y socializar en la sala y fuera de ella los logros y avances de las y los estudiantes.

Para este mismo estándar, la fundamentación señala que *"el profesor también debe cuidar variables que afecten el ritmo y que pueden dificultar que los estudiantes comprendan lo que se está enseñando o favorecer que se distraigan. Acciones en esta línea son monitorear si el tiempo destinado a la presentación de nueva información es acorde al nivel de conocimiento de los estudiantes, para detectar cuando requieren de más tiempo para asimilarla o si resulta aburrida porque ya la conocen (Slavin, 1996; Marzano, Pickering y Heflebower, 2011); así como también cambiar el ritmo a lo largo de la clase para evitar la sensación de monotonía (Lemov, 2010).* Esta fundamentación no es abordada ni refutada por la literatura revisada.

La última fundamentación destaca el compromiso necesario de los estudiantes para lograr que los profesores brinden clases de acuerdo a los objetivos de aprendizaje y las bases curriculares. *"es central implementar acciones para comprometer a los estudiantes con la clase, entre las que se pueden incluir juegos relacionados con lo que se está enseñando, generar controversias amistosas, usar el humor, presentar información inusual, involucrar el movimiento físico, demostrar entusiasmo por la clase, contar anécdotas, entre otras (Lemov, 2010; Marzano et al., 2011b)."* Esta fundamentación es un elemento positivo a conservar, donde se vislumbra como oportunidad de mejora agregar los hallazgos de la investigación de Slavin (2016) quien observó dos dimensiones de interacción entre profesores y estudiantes que fueron claves y mediaron un mayor compromiso estudiantil: el enfoque de análisis y la resolución de problemas durante la instrucción, así como el uso de diversos formatos educativos de instrucción.

5.2 Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés

No hay fundamentos ni referencias. Tampoco se agrega nada debido a que la revisión de literatura no considero estos aspectos.

5.3 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula

La fundamentación de este estándar contiene cinco argumentos principales considerados como elementos positivos a conservar puesto que son ratificados de manera general por la literatura revisada, movilizando además buena parte de los mismos autores.

- i. *Es relevante que al inicio de una clase se comuniquen a los estudiantes lo que van a aprender, su importancia, la manera en que se vincula con lo que han hecho previamente y lo que van a hacer para lograrlo (Teach for America, 2011a). Esto por una parte los contextualiza y favorece su motivación, pero más importante aún, permite la activación del conocimiento previo relacionado con la nueva información (Marzano, 2007). En este sentido, la asociación explícita de la información nueva con aprendizajes anteriores, por ejemplo, por medio de una síntesis de la(s) clase(s) precedente(s) o de preguntas que intencionen su recuerdo, impacta positivamente en el aprendizaje (Slavin, 1996; Marzano, 2007; Murillo, 2007; Lemov, 2010). Asimismo, la investigación demuestra que los estudiantes que saben lo que van a aprender se desempeñan significativamente mejor que aquellos que no (Brophy, 2001, citado en Teach for America, 2011a; Association for Supervision and Curriculum Development, s.f., citado en Teach for America, 2011a).*
- ii. *Durante el desarrollo de la clase, para favorecer la comprensión de la información nueva que se presenta, es importante aproximarse a esta desde diferentes ángulos (Teach for America, 2011a) y mediante el uso de variados tipos de experiencias de aprendizaje, por ejemplo, visuales, dramáticas, corporales o verbales (Slavin, 1996; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynsky, 2006; Marzano, 2007).*
- iii. *Por otra parte, para lograr la apropiación efectiva del conocimiento, una de las claves es que la información nueva tenga sentido para quien aprende, lo que es posible cuando hay un procesamiento activo de esta, más que su sola memorización (Bransford, Brown y Cocking, 2000; Muijs, 2005; Marzano, 2007). Lo anterior se favorece estimulando la interacción del estudiante con lo que se está enseñando mediante actividades como tomar apuntes, resumir, representar el conocimiento de formas no verbales, responder preguntas elaborativas, sacar conclusiones, generar y probar hipótesis, comparar, clasificar y generar analogías, entre otras (Marzano, Pickering y Pollock, 2001; Marzano, 2007; Lemov, 2010).*
- iv. *Además, para lograr la consolidación del aprendizaje, es necesario dar variadas oportunidades para que los estudiantes ejerciten las habilidades y procesos que han aprendido, usando múltiples variaciones y formatos, y aumentando la complejidad cuando ya se han alcanzado cierto nivel (Marzano, 2007; Lemov, 2010; Teach for America, 2011a).*
- v. *Finalmente, hacer un cierre apropiado de la clase permite reforzar lo aprendido y comprobar lo que los estudiantes han logrado. Para esto se debe enfatizar y clarificar los objetivos de aprendizaje desarrollados y su importancia, y -si no se*

ha hecho antes durante la clase- evaluar el progreso de los estudiantes en relación a dichos objetivos (Teach for America, 2011a), para lo cual se puede hacer el cierre de la clase involucrando un ejercicio o pregunta (Lemov, 2010).

Las oportunidades de mejora que se sugieren a la luz de la revisión de literatura tienen que ver con complementar con lo que se ha dicho previamente sobre el trabajo colaborativo de los docentes, la importancia de la confianza y el buen trato en las escuelas y la motivación a través de la interacción de los estudiantes (Slavin 2016). Estos elementos nuevos son identificados por la literatura y por el Mineduc (2015, 2016) como la base de procesos efectivos de aprendizaje, los que sobrepasan la recomendación de un conjunto de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje.

- Bryk & Schneider (2003) encuentran una relación positiva entre la confianza social o relacional de una escuela y el logro de aprendizajes. A la inversa también es cierto: escuelas con baja confianza no mejoran sus resultados. Es de este modo que un ambiente de confianza antecede a la construcción de un ambiente colaborativo. La confianza reconoce la interdependencia y la hace posible, reduce el riesgo asociado al cambio, es posible hablar de aquello que resulta y de aquello que no resulta para la mejora y los equipos confían en que las acciones de mejora que se toman son las correctas (Bryk & Schenider, 2003).
- Darling-Hammond et.al. (2009) insisten en los beneficios que implica el aprendizaje colaborativo en los profesores: el desarrollo de los docentes está fuertemente relacionado con mejoras de las prácticas de enseñanza y logros de las/los estudiantes. Los enfoques de colaboración para el aprendizaje pueden promover el cambio más allá de las aulas individuales. En otras palabras, cuando los profesores una escuela aprenden juntos, los estudiantes también se benefician (Darling-Hammond et.al. 2009; Troen y Boles 2012).
- Estudios afirman que la educación artística genera efectos positivos en el aprendizaje estudiantil. Técnicas como la demostración, conferencia, trabajo, crítica y la exposición se conciben como estructuras de estudio que favorecen el aprendizaje (Hetland & Winner, 2013).

5.4 Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos

Los fundamentos de este estándar contienen tres argumentos:

- Relacionado con los aspectos motivacionales, el interés y la valoración que los profesores manifiestan a sus estudiantes constituyen variables que favorecen el clima de aula y la autoestima académica y, junto a esto, el aprendizaje (Nelsen, Escobar, Ortolano, Duffy, y Owen–Sohocki, 2001; Muijs y Reynolds, 2005; Conley y Karabenick, 2006). En este sentido, de parte de los docentes son positivas las actitudes que expresen interés y afecto por los alumnos, el uso de lenguaje no verbal cálido (Marzano, 2007), la sensibilidad hacia sus necesidades académicas y emocionales, la consideración de sus puntos de vista, motivación e intereses (Pianta, La Paro y Hamre, 2012), y la valoración de los logros, del esfuerzo y de la colaboración (Teach for America, 2011b).*

- ii. *De manera concreta, lo anterior se puede lograr, por ejemplo, incentivando la participación de todos los estudiantes y valorando que lo hagan; usando estrategias de interrogación apropiadas; haciendo correcciones individuales de forma discreta y no pública; reconociendo y reforzando los logros positivos, entre otros (Slavin, 1996; Nelsen et al., 2001; Muijs y Reynolds, 2005; Conley y Karabenick, 2006; Lemov, 2010; Marzano, et al., 2011b).*
- iii. *El interés también se traduce en la atención permanente a las necesidades educativas y a la evolución de los estudiantes, lo que implica el monitoreo sistemático, tanto durante el trabajo que hacen en las mismas clases como mediante instrumentos de evaluación. El monitoreo en aula provee de importante información al docente, cuya consideración le permite nutrir el trabajo inmediato y posterior con los alumnos (Lemov, 2010). Por su parte, las evaluaciones incentivan el estudio y constituyen en sí mismas un aprendizaje, pues el hecho de tener que recordar y articular una respuesta favorece la asimilación de la nueva información (Dempster, 1997).*
- iv. *Para que este monitoreo resulte efectivo es necesario que se le entregue retroalimentación oportuna a los estudiantes, la que debiese ser específica, hacerse en términos positivos y enfatizando los aspectos bien logrados, así como aquellos que pueden mejorarse. (Slavin, 1996; Bellei et al., 2006; Marzano, 2007; Lemov, 2010). Al respecto, Bransford et al. (2000) y Marzano (2007) destacan el aporte que significa para el aprendizaje de los estudiantes facilitarles herramientas e información que les permita monitorear sus actuales niveles de dominio y comprensión e identificar su evolución, ya que esto les otorga un mayor control y responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje.*

Las oportunidades de mejora que se sugieren a la luz de la revisión de literatura tienen que ver con reforzar cinco puntos ya revisados previamente.

- la introducción de la subjetividad en la retroalimentación y evaluación del proceso de desarrollo (PNUD 2012), en este caso, en el proceso educativo,
- valorar la interacción docente-estudiante que excede lo propiamente académico, pues comprende tres dominios: emocional, organizacional e instruccional (Hamre et.al 2013);
- procurar una pedagogía basada en el respeto y valoración de la diversidad (Alcalay et.al 2012);
- valorar las condiciones éticas y relativas a valores del profesorado y del centro educativo en general para lograr una escuela inclusiva (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013. En Milicic, Marchant y Álamos, 2016).

Finalmente, la última fundamentación del estándar afirma que *“Todas las prácticas recién descritas debiesen hacerse transmitiendo altas expectativas hacia los estudiantes, ya que impacta significativamente en los logros de aprendizaje (Slavin, 1996; Bellei et al., 2006; Marzano, 2007; Lemov, 2010; Teach for America, 2011a)”* lo cual es un elemento positivo a conservar pues es además confirmado por la revisión realizada como una de las tareas a reforzar por parte de los directores Seddon (2008).

5.5 Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje

El fundamento primero indica que los *“autores coinciden en la relevancia de que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2003; Marzano, 2007; Robinson et al., 2009), lo que requiere, además de la generación desde la dirección y el equipo técnico-pedagógico de las condiciones que lo permitan, de una conducción efectiva de las clases por parte de los docentes”*. Esta fundamentación es un elemento positivo que se conserva, pero como oportunidad de mejora se propone tomar en cuenta la cantidad de horas pasadas en el aula y en la escuela: Carnoy (2007) señala que en contextos de alta desigualdad socioeconómica, la cantidad de horas pasadas en el aula, así como también aquellas pasadas en la escuela, aportan significativamente a la calidad y la equidad educativa del sistema escolar de un país.

El segundo fundamento sostiene que *“resulta necesario que los profesores instauren reglas y procedimientos que orienten el comportamiento de los estudiantes en el aula y establezcan la forma de proceder ante situaciones como el inicio de las clases, transiciones, entrega de tareas, solicitudes para ir al baño, interrupciones externas, entre otros. De esta manera se les proporciona un referente para guiar la autorregulación, lo que permite minimizar significativamente el uso de tiempo en instrucciones e instalación de la disciplina y del orden por parte del docente (Muijs y Reynolds, 2005; Marzano, 2007; Lemov, 2010, Teach for America 2011b)”* lo cual es un elemento a conservar pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

Luego, la fundamentación se basa en la idea que *“para que las reglas y procedimientos sean efectivos es importante que se establezcan al comienzo del año, que sean pocos pero precisos, y que se explique su sentido a los estudiantes cuando se fijan y cuando se exigen (Muijs y Reynolds, 2005; Marzano, 2007; Teach for America, 2011a). Marzano (2007) propone además que se pueden establecer, revisar y modificar en conjunto con los estudiantes. Asimismo, es importante que los docentes sean consistentes con las reglas y procedimientos establecidos e implementen estrategias dirigidas a favorecer su respeto por parte de los estudiantes. Una práctica orientada a este propósito es la entrega de reforzamiento positivo y el reconocimiento ante el cumplimiento de las normas, ya sea verbal, no verbal (lenguaje corporal) o tangible (Slavin, 1996; Muijs y Reynolds, 2005; Bellei et al., 2006; Marzano, 2007; Murillo, 2007; Lemov, 2010). También se menciona en la bibliografía la aplicación de consecuencias negativas ante las faltas - las que nunca debiesen tomar la forma de tareas- (Muijs y Reynolds, 2005; Marzano, 2007; Lemov, 2010). En cualquier caso, es necesario que los refuerzos y consecuencias se implementen con discernimiento”*. En este punto las oportunidades de mejora tienen que ver con que la efectiva participación de las/los estudiantes en el diseño de normas que les conciernen, es un imperativo ético desde el punto de vista de lograr escuelas más democráticas (Muñoz 2011) puesto que en ellas se aprende de manera cotidiana cómo los adultos hacen ejercicio del poder (Levinson, 2012). La Política Nacional de Convivencia Escolar también incita a la participación de estudiantes en la definición de normas y actividades para fortalecer el compromiso de toda la comunidad educativa.

5.6 Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente

La fundamentación contiene dos primeros argumentos considerados como elementos positivos a conservar puesto que son ratificados por la literatura revisada.

- i. *Esto incluye dar oportunidades para el trabajo autodirigido (Teach for America, 2011a), promover la responsabilidad de los estudiantes en relación al cumplimiento de las normas, al trabajo en equipo y la autodisciplina (Ministry of Education Singapore, 2007), y exigir excelencia: aunque se esté trabajando bien, comunicar la expectativa de que se puede hacer mejor (Lemov, 2010).*
- ii. *Las clases debiesen incluir espacios para la práctica y el trabajo independiente para que los estudiantes demuestren y ejerciten lo que han comprendido. La práctica y el trabajo independiente permiten además que los estudiantes progresen a su propio ritmo y que el profesor observe el trabajo de cada alumno individualmente (Teach for America, 2011b).*

Luego, la fundamentación se basa en otros dos otros argumentos considerados también como elementos positivos a conservar:

- i. *La relevancia de asignar tareas para la casa, las que además de mejorar la actitud frente al aprendizaje y favorecer el desarrollo de la concentración y la autodisciplina, ayudan a practicar y profundizar el nuevo conocimiento, al desarrollo de habilidades de acceso a la información, a una mejor retención de datos y procesos, a mejorar la fluidez del pensamiento procedimental, y a aumentar la comprensión y el pensamiento crítico (Cooper, 1989; Bellei et al., 2004; Muijs y Reynolds, 2005; Marzano, 2007; Lemov, 2010). El impacto positivo de las tareas en el aprendizaje está dado en parte importante por el hecho de que estas sean revisadas y luego se entregue retroalimentación a los estudiantes (Cooper, 1989; Marzano et al., 2005; Muijs, 2005).*
- ii. *Finalmente, la responsabilidad también se desarrolla cuando se transmite a los estudiantes el valor intrínseco de su trabajo, se les involucra en la discusión sobre la relevancia a largo plazo de lo que están aprendiendo, de las consecuencias a largo plazo de plagiar o hacer trampa, así como al establecer reglas claras en este aspecto y haciéndolas cumplir (Nelsen, et al., 2001).*

Como oportunidades de mejora, esta sección puede profundizarse afirmando que no sólo se espera que los estudiantes trabajen, sean responsables y estudien de manera autónoma, sino que además se formen como personas tolerantes y ciudadanos comprometidos. Las *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016) que tiene como propósito que estudiantes que se formen como personas integrales, es decir, con autonomía y pensamiento crítico, con principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad, y que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadana.

6. Subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Contexto

Los fundamentos vigentes señalan una breve introducción considerada un elemento positivo y que no se actualiza en principio a la luz de la bibliografía revisada puesto que insiste en el proceso de detección. *“Para poder entregar apoyo oportuno es necesario estar en conocimiento de que existe la necesidad de ello, por lo que resulta fundamental el proceso de detección. En el caso de los estudiantes que presentan dificultades en el ámbito socio-afectivo, habilidades destacadas o talento académico, o necesidades educativas especiales, a menudo no son identificados tempranamente, pudiendo pasar desapercibidos para los profesores e incluso para los padres, de manera que resulta necesario que los docentes cuenten con el conocimiento que les permita visibilizar los indicadores de estas condiciones para comunicárselo a los padres y hacer las derivaciones correspondientes (Flanagan y Arancibia, 2005; Milicic, Mena, López y Justiniano, 2008).”*

6.1 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos

Los fundamentos vigentes argumentan el apoyo de estudiantes diversos sin citar ninguna referencia: *“Los estudiantes con dificultades académicas y “El apoyo a los estudiantes diversos debe considerar por una parte, a aquellos que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje, diferenciándolos de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. En el primer caso, las dificultades pueden estar dadas por ejemplo, por situaciones como un cambio de establecimiento o la ausencia a clases debido a una enfermedad prolongada, o incluso debido a que el estudiante tiene un ritmo de aprendizaje diferente, sin existir un déficit o trastorno asociado a ello. Sin embargo, al igual que en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, si no se entrega apoyo oportuno las dificultades pueden agravarse y las brechas respecto a los pares acrecentarse”*. Estos fundamentos presentan oportunidades de mejora al proponer como referencia el documento Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) donde se brindan una serie de recomendaciones transversales que apelan directamente a la gestión pedagógica de los establecimientos educativos. El acento está puesto en desarrollar un conjunto de mecanismos para asegurar la detección temprana dirigida tanto a estudiantes con dificultades académicas, aquellos con dificultades sociales, afectivas y conductuales, sin necesariamente diferenciarlos.

Como estrategias para el ámbito pedagógico, el documento sugiere: detectar tempranamente estudiantes con dificultades pedagógicas y necesidades especiales; diseñar y evaluar de estrategias de apoyo dirigidas a estudiantes en riesgo académico; y analizar los resultados de las evaluaciones en cada asignatura o sector de aprendizaje estableciendo una relación con los indicadores referidos a registro de anotaciones, de inasistencia y otros antecedentes de la realidad familiar.

6.2 El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas

Los fundamentos señalan para estándar una serie de elementos positivos a conservar pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

“En coherencia con la noción holística de educación, que considera el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico (LGE, art. 2º), es necesario que el establecimiento se haga cargo de ofrecer oportunidades de aprendizaje que respondan a los intereses diversos de los estudiantes, así como a las necesidades de aquellos con habilidades destacadas, de manera de que los alumnos se desarrollen de acuerdo a sus potencialidades e intereses en estos diferentes ámbitos.”

6.3 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos

Los fundamentos señalan elementos positivos que deben conservarse respecto de este estándar: *“Ante la presencia de indicadores que den cuenta de algún tipo de necesidad educativa especial o problema psicológico es necesario que se lleve a cabo una evaluación diagnóstica que permita identificar con claridad la situación y tomar las medidas correspondientes (Milicic et al., 2008; Tarazona, 2011). El diagnóstico debe ser realizado por profesionales especializados, ya sean del mismo establecimiento o externos, y los padres o apoderados siempre deben estar en conocimiento de cualquier tipo de intervención o evaluación (Mineduc, 2012d). En cuanto a este último punto, si bien la participación de los padres y apoderados en el proceso educativo resulta fundamental en el caso de todos los estudiantes (Cotton y Wikelund, 2001; Unesco, 2004a; Palma y Álvarez, 2009; Gubbins, 2012), en situaciones en las que el niño o joven presenta alguna condición o atraviesa por alguna situación que lo hace requerir de apoyo adicional, es especialmente necesario involucrar a los padres, apoderados y la familia, y estimularlos para que participen de la toma de decisiones, contribuyan en la educación de sus hijos y se hagan cargo de las responsabilidades que les correspondan (Unesco, 2004c; Espínola 2010; Tarazona, 2011). Para esto se deben desarrollar alianzas y relaciones de confianza que permitan un trabajo colaborativo entre la familia y el establecimiento, y en algunos casos, entregar apoyo y orientaciones a los padres y apoderados en relación a la situación de sus hijos y a la forma de proceder (Unesco, 2004c; Milicic et al., 2008).*

La oportunidad de mejora detectada en base a la literatura revisada tienen que ver con las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) que añaden elementos nuevos a las estrategias de detección oportuna como el trabajo en red y la efectiva coordinación entre equipo directivo y docentes.

Las estrategias sugeridas insisten en la coordinación efectiva y por curso de profesores jefes, orientador y equipo directivo, definiendo los mecanismos de apoyo pedagógico y psicosocial específicos y sus respectivos planes de trabajo. Así mismo, se aconseja la información y gestión de estrategias conjuntas con entes exteriores a la escuela, como Junaeb (referida a los mecanismos y dispositivos de apoyo social, como son, becas pro retención, residencia familiares, becas de alimentación, etc.) y organismos como Fosis, Sename o servicios de salud, para asegurar las condiciones de educabilidad y garantizar la permanencia de niños y adolescentes en el sistema escolar.

6.4 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar y cuenta con mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar

Los fundamentos señalan la importancia de conocer una serie de elementos predictivos de la deserción: *“En el caso de estudiantes que se encuentran en riesgo de desertar del sistema educativo también es necesario que profesores y directivos conozcan los indicadores predictivos que permiten actuar a tiempo para prevenir esta situación, distinguiéndose factores intraescolares -notas en lenguaje y matemática, asistencia, repitencia, sobreedad y problemas de disciplina- y extraescolares -ingreso familiar, embarazo adolescente, disfuncionalidad familiar, consumo de drogas, bajas expectativas de los padres con respecto a la educación- (Espínola, 2010).”*

Estos argumentos y referencias son elementos positivos y se actualizan agregando nuevos elementos predictores relevados por las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) y Romero (2015). Por su valor predictivo, factores de alerta temprana respecto de la deserción escolar son bajo promedio de notas y rendimiento, baja asistencia a clases, dos o más repitencias, problemas de disciplina, inserción y adaptación de inmigrantes, y madres o padres adolescentes que siguen asistiendo a la escuela regular.

6.5 El establecimiento cuenta con un programa de orientación vocacional para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o de educación superior al finalizar la etapa escolar

Los dos fundamentos de este estándar se mantienen pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

“Es importante construir un marco positivo, en el que los docentes hablan del futuro y transmiten altas expectativas a los estudiantes respecto de lo que van a lograr más adelante (Lemov, 2010).”

“Chilecalifica y Gobierno de Chile (s.f.) definen cuatro ejes temáticos que debe abordar un programa de orientación vocacional”(se especifican a continuación).

6.6 Los establecimientos adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE), implementan acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional

No se propone fundamentos para este estándar y tampoco se observan argumentos a considerar desde la revisión realizada.

6.7 Los establecimientos adscritos al Programa Bilingüe cuentan con los medios necesarios para desarrollar y potenciar las competencias interculturales de sus estudiantes

Los seis fundamentos vinculados a este estándar están fundamentalmente dirigidos a presentar el programa y asegurar su correcta implementación en las escuelas. Por esta razón, son considerados elementos positivos y descriptivos que debieran mantenerse.

1. *En el caso de establecimientos adscritos al Programa de Educación Intercultural Bilingüe -programa que tiene dentro de sus finalidades la promoción y defensa de los derechos de las culturas indígenas (Mineduc, s.f.a), y la contribución a la recuperación, desarrollo y valoración de la cultura local (Mineduc, s.f.b)-, es necesario el cumplimiento de las diferentes disposiciones para orientar su implementación. Entre estas, los Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe y sus Fundamentos (Mineduc, s.f.a), el Manual Instructivo para la Implementación del PEI Intercultural (Mineduc, s.f.b) y las Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe (Mineduc, 2005i), así como el Marco Curricular del sector Lengua Indígena y los Programas y Planes de Estudio correspondientes.*
2. *El Programa considera tres ejes prioritarios para implementar la propuesta pedagógica en las escuelas adscritas a él: Participación, contextualización del currículum, y fortalecimiento de las lenguas indígenas (Mineduc, s.f.b). Asimismo, se definen tres factores relevantes que inciden en el perfil de cada proyecto específico de educación intercultural bilingüe: el desarrollo de lo que se denomina pedagogía intercultural, el perfil de los docentes, y la participación de la comunidad en el proyecto educativo (Acuña, 2012).*
3. *Resulta fundamental que la adscripción al Programa sea un elemento central del Proyecto Educativo Institucional, el cual debe interpretar la realidad sociocultural y lingüística local, contemplar en su construcción la participación de la comunidad, la reflexión en torno a la educación intercultural bilingüe y socializarse (Mineduc, s.f.b). Asimismo, en el Plan de Mejoramiento Educativo se deben incluir actividades como parte del desarrollo de la estrategia curricular del establecimiento (Mineduc, s.f.b).*
4. *En cuanto a la implementación en aula del PEIB, Acuña (2012) en un documento publicado por el Ministerio de Educación y UNICEF define las competencias de los educadores tradicionales en cuatro ejes de capacidades: (1) profesionales, referidas a la capacidad de innovación, conocimiento de estrategias didácticas, conocimiento de la educación intercultural bilingüe, capacidad de modificar la propia práctica docente, capacidad de reflexión sobre el propio desempeño y capacidad de trabajo en equipo; (2) personales, correspondientes a la sensibilidad a las necesidades de los estudiantes, buen trato con ellos, valoración de la diversidad cultural, respeto por las diferentes experiencias en el aula, tolerancia y aceptación frente a distintas cosmovisiones; (3) culturales, referidas al conocimiento de la historia de la comunidad y aceptación de las diferencias interculturales (comunitarias); y (4) lingüísticas, correspondientes a la capacidad de hablar y escribir la lengua de las comunidades, y hablar y escribir la lengua oficial.*
5. *En miras de garantizar que los docentes efectivamente cumplan con este perfil, desde el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha establecido que los educadores tradicionales y los profesionales de educación que impartan la asignatura de Lengua Indígena deben contar con una validación de sus*

respectivas comunidades o asociaciones indígenas, con una constatación de sus competencias lingüísticas y culturales por parte de asociaciones vinculadas al ámbito educacional y cultural de los pueblos originarios, respaldadas por la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva y con la autorización del Ministerio de Educación, y con una autorización del Ministerio de Educación para ejercer la docencia en la asignatura de Lengua Indígena

6. *Lo anterior, en coherencia con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), que establece en su artículo 27 que “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.”*

Dicho esto, la literatura revisada deja ver oportunidades de mejora que puedan incorporar hallazgos sobre deficiencias detectadas en la implementación del programa en Chile.

- Lagos (2015) señala que este programa, no fue diseñado para revitalizar las lenguas indígenas, sino para instalar una educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y su posibilidad de ascenso social (Lagos, 2015, p. 86).
- El MINEDUC (2011), en su evaluación del PIEB, concluye que hay una serie de falencias que se mantienen, entre ellas el engorroso sistema burocrático que lo ordena, por lo mismo hay tardanza en la entrega de recursos. A la vez, mencionan que existe una falta considerable de recurso humano que permita ejecutar las tareas del PIEB, así como lo limitado de los recursos materiales. Se agrega también, la falta de capacitación del profesorado, déficit en los canales de comunicación entre directores, sostenedores y funcionarios del MINEDUC; la poca prioridad que se le da al programa a nivel nacional, y falta compromiso de sostenedores y autoridades.
- El estudio de Cristián Lagos (2015) concluye que el PEIB se constituye en una medida política pública que reproduce las relaciones asimétricas y las representaciones sociales sobre el sujeto indígena que propone superar, porque no potencia la revitalización de las lenguas indígenas, no cumple con su promesa de ser bilingüe, pues los niños y jóvenes indígenas llegan a la escuelas hablando en castellano y no es intercultural, pues no promueve el diálogo simétrico entre las dos culturas, pues los contenidos indígenas no parecen significativos, en el programa ni en la relación educador y comunidad escolar.
- Williamson y Flores (2015) mencionan que es muy difícil resolver rezagos educativos relacionados con el acceso y con la permanencia de estudiantes multiculturales, si no se transforma el sistema educativo, el que también es vinculado a la pertinencia cultural y lingüística de la respectiva oferta educativa.

Otra oportunidad de mejora tiene que ver con incorporar los aspectos positivos de la implementación del programa señalados por el MINEDUC. Estos son:

- La incorporación de un Educador Tradicional, sin embargo su inserción no ha sido lo suficientemente profunda;

- la evaluación positiva por parte del profesorado de incorporar estos programas en las escuelas,
- el incorporar personas indígenas dentro del sistema general del PIEB, también fue considerado beneficioso, pues aporta mayor conocimiento y fuerza a las acciones generadas.
- la percepción positiva por parte del estudiantado, en pro de la valoración de la cultura indígena y en términos identitarios y se destaca, aunque sea incipientemente la revitalización de las lenguas originarias (MINEDUC, 2011)

Para terminar, una última oportunidad de mejora puede ser destacar los desafíos en la implementación del programa en Chile señalados por Williamson y Flores (2015).

- i. profundizar acciones para la protección y revitalización de las lenguas indígenas y la interculturalidad, en todos los niveles del sistema educativo.
- ii. Promover el reconocimiento constitucional de derechos a la libre determinación en educación.
- iii. Aumentar significativamente la cobertura del programa entre la población potencial y el impacto de sus acciones entre la sociedad nacional e indígena.
- iv. Desarrollar una estrategia de encadenamiento de políticas y acciones educativas en EIB en todos los niveles del sistema educativo; y v. utilizar los estándares internacionales para realizar procesos de consulta indígena, los que deben regular la construcción de políticas en esta materia, junto con los pueblos indígenas (Williamson y Flores, 2015, p. 172).

C.- Formación y Convivencia

7. Subdimensión Formación

Contexto

Los estándares vigentes de esta subdimensión buscan *“contribuir al desarrollo integral de los estudiantes con especial énfasis en el autocuidado y en las relaciones con los demás”*. Para ello los fundamentos vigentes buscan que las escuelas puedan entregar oportunidades para *“...el aprendizaje de competencias cognitivas, afectivas y conductuales, entre las que se encuentran la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, habilidades para las relaciones sociales y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2012), el respeto y la responsabilidad (Lickona, 2004). Todas estas competencias constituyen aprendizajes que permiten el desarrollo pleno de las personas como sujetos individuales y sociales”* y además mencionan que *“la acción formativa se traduce no solo en la implementación del currículum establecido, sino también en la cultura escolar y en las relaciones que establecen los miembros de la comunidad educativa. Así, el logro de los objetivos formativos radica en que estos sean trabajados en todas las asignaturas y espacios”* lo que aparece como un elemento positivo a conservar.

Si bien estas aparecen como características relevantes del desarrollo integral de los estudiantes, se observan oportunidades de mejora en general en cierto traslape constante entre esta subdimensión y la subdimensión de convivencia. En este caso, se menciona que la acción formativa se traduce en la cultura escolar y en las relaciones que establecen sus miembros, es decir, en la forma en que conviven.

También se observan oportunidades de mejora en la investigación desarrollada por Berger et al. (2013). Aquí el aprendizaje socioemocional a nivel individual está compuesto por el autoestima y el bienestar emocional, mientras a nivel colectivo por la percepción del clima social escolar. Este aprendizaje, no es un medio para mejorar resultados académicos. Es una función propia de la labor formativa escuela, igualmente importante que los resultados académicos.

7.1 El establecimiento planifica la formación de los estudiantes en concordancia con el proyecto Educativo Institucional, los Objetivos de Aprendizaje Transversales y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares

Los fundamentos de esta subdimensión señalan que está se justifica en *“consideración de la concordancia entre el Proyecto Educativo Institucional y la formación de los estudiantes en los Estándares Indicativos de Desempeño se encuentra establecida en la ley 20.529 (art. 6º). Por su parte, los Objetivos de Aprendizaje Transversales buscan dar cumplimiento a los Objetivos de Aprendizaje Generales de la educación (LGE, art. 29 y 30), y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares se derivan de estos objetivos (Mineduc, 2013c)”*. Además, junto con esta normativa, esta subdimensión se hace necesario debido a la *“...ley de Violencia Escolar [que] -en su artículo único- apunta precisamente a que el establecimiento se responsabilice por la formación de sus*

estudiantes. Para esto, se exige al establecimiento contar con un Encargado de la Convivencia y un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar. El Encargado de Convivencia debe coordinar al Consejo Escolar para la determinación de las medidas del Plan de Gestión, elaborarlo, e implementar las medidas ahí establecidas (Mineduc, 2013d)”.

Entonces, los fundamentos concluyen que “contar con un plan de gestión o de acción para el área formativa y de convivencia implica que el establecimiento debe intencionar un trabajo formativo, para lo cual es necesario que defina lo que espera lograr en relación al desarrollo integral de los estudiantes, y diseñar los procedimientos que permitan alcanzar estos objetivos”.

Esta argumentación constituye en si misma una oportunidad de mejora ya que no es claro cómo esta argumentación respalda la necesidad o mandato de planificar la formación de los estudiantes. Aquí más bien hay argumentos relativos a la necesidad de un plan de gestión de la convivencia. Se observa también un salto lógico desde el plan de gestión de la convivencia a un plan “de gestión o de acción para el área formativa y de convivencia”

Otra oportunidad de mejora viene dada cuando el director o equipo directivo elaboran algún plan que luego querrán medir, a la luz de lo planteado por Seddon (2008), lo que debieran estar gestionando en realidad son indicadores que indiquen si el establecimiento se está moviendo o no hacia el propósito indicado en el PEI, es decir, hacia el perfil de egreso ahí definido. Es en este sentido que la elaboración de un plan de formación debiese tener al centro el perfil de egreso definido en el PEI.

7.2 El establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto

Los fundamentos vigentes justifican este estándar argumentando que el monitoreo de un eventual plan de formación es necesario “para asegurar que los objetivos formativos planificados se correspondan con las prácticas que se desarrollan en el establecimiento y que estas son efectivas” y así “retroalimentarlo en base a la información recogida, y proponer alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a la formación de los estudiantes (Córdoba, 2006)”. Luego continua dando un par de ejemplos sin fundamentarlos en evidencia: “algunos medios que permiten hacer este seguimiento son el levantamiento de información relacionada, por ejemplo, con el acoso escolar y la sexualidad, mediante encuestas anónimas, la evaluación del grado de participación de los estudiantes en las actividades concretas dirigidas a la formación integral, entre otros”.

Un elemento positivo a conservar de esta fundamentación viene dada por la necesidad de contar con un sistema de monitoreo de un eventual plan de formación. Ella es respaldada por Seddon (2008). Sin embargo, es desde este autor que también se identifica una oportunidad de mejora ya que al centrar el sistema de monitoreo en el propósito, el foco del plan de formación, así como de su sistema de monitoreo debiera estar relacionado explícitamente con las habilidades que los estudiantes deben desarrollar para alcanzar el perfil de egreso definido en el PEI.

Finalmente, otra oportunidad de mejora viene dada por los ejemplos que se mencionan para ilustrar más concretamente los alcances de este estándar. En particular llama la atención la mención al acoso escolar ya que este se aborda en la subdimensión de convivencia escolar.

7.3 El establecimiento basa su acción formativa en la convicción de que todos los estudiantes pueden desarrollar mejores actitudes y comportamientos

El estándar 7.3 se fundamenta desde la importancia de las altas expectativas en las prácticas pedagógicas: *“...se ha estudiado la importancia que tienen los sistemas de creencias de los miembros de la comunidad educativa sobre sus alumnos en las prácticas pedagógicas diarias, y el impacto que tiene sobre los estudiantes la convicción respecto de sus posibilidades de cambio. Dichos estudios revelan que todos los estudiantes son capaces de lograr buenos resultados, independiente de sus características (Feuerstein, Rand y Rynders, 1988). De esta manera, los bajos resultados académicos obtenidos por algunos estudiantes o la mantención a lo largo del tiempo de actitudes y comportamientos inadecuados, pueden ser atribuidos a problemas en las dinámicas pedagógicas (expectativas y metodologías de enseñanza utilizadas), más que a la falta de habilidades de los estudiantes”*.

“Si bien existen factores como la falta de apoyo de los padres, la baja capacidad intelectual, carencia de lenguaje o problemas de aprendizaje, entre otros, estos solo son condicionantes, pero no determinantes de la capacidad de desarrollo en los niños (Eyzaguirre, 2004). Es por esta razón, que la acción formativa del establecimiento es viable en la medida que sus directivos y docentes mantienen altas expectativas respecto de sus alumnos y reconocen la necesidad de intencionar un trabajo formativo (Arancibia, 1991; British Columbia Ministry of Education, 2008)”.

En este caso la argumentación por sí misma constituye una oportunidad de mejora: si bien este estándar se refiere a la relevancia de la convicción de los adultos en el desarrollo de actitudes y comportamientos en los estudiantes, este argumento parece relacionar las creencias de los adultos con sus prácticas pedagógicas y estas con el desempeño académico. Equipara creencias con expectativas y con metodologías pedagógicas. No es claro el punto que intenta argumentar.

Otras oportunidades de mejora vienen dadas por las investigaciones de Berger, et al. (2013) y Caprara, et al. (2000):

- Berger et.al. (2013) encuentra que no es posible separar las dimensiones socioemocionales de las académicas ya que el bienestar socioemocional y la percepción que los estudiantes tienen acerca de las relaciones que se establecen entre compañeros y en los espacios escolares, afectan su rendimiento académico. Sin embargo, las prácticas educativas siguen considerando el aprendizaje socioemocional como secundario a la labor académica de las instituciones escolares y esto se ve reflejado tanto en el currículum como en los énfasis de la formación docente.
- En este sentido Berger et.al. (2013) va más allá y afirma que no es claro que sean las variables socioafectivas las que lleven a un mayor rendimiento académico, sino que es probable que la asociación entre ambas sea bidireccional.

- Caprara, et al. (2000) encuentra una relación directa en niños italianos entre las habilidades prosociales tempranas (en tercero básico) y tanto el desempeño académico como la relación con pares cinco años después. Niños con mayores habilidades prosociales muestran después mejor rendimiento académico y mejores habilidades sociales. Encuentran también que conductas agresivas en la infancia no tienen relación alguna con las habilidades sociales y el rendimiento académico cinco años después. A mayor abundancia, un alto rendimiento académico en la infancia no tiene relación alguna con el rendimiento académico cinco años después, cuando se controla por habilidades prosociales. Es decir, dos estudiantes de distinto desempeño académico, pero con las mismas habilidades prosociales en la infancia, pueden terminar teniendo el mismo desempeño académico en la adolescencia.

7.4 El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso en su proceso de formación

Los fundamentos vigentes argumentan la necesidad de este estándar de la siguiente manera: *“...es importante que el profesor jefe muestre interés por sus estudiantes, genere espacios de orientación y comunicación efectiva con ellos, y propicie que se sientan capaces y motivados por aprender y desarrollar distintas habilidades. El acompañamiento en el aprendizaje potencia la autoestima y favorece experiencias hacia la esperanza y la resiliencia (Toro y Berger, 2012), y las altas expectativas hacia los estudiantes constituyen un elemento que tienen impactos significativos en el aprendizaje, tanto en lo académico como conductual (Bellei et al., 2006; Lemov, 2010; Marzano, 2007; Slavin, 1996)”*.

“La misión de acompañar a los estudiantes y monitorear su desarrollo ubica al profesor jefe en un rol articulador, ya que para cumplir con esto también requiere integrar la visión de otros profesores y de las familias (Parraguez, Navarro y Retamal, 2010; Toro y Berger, 2012). En relación con esto último, parte de su rol implica establecer una alianza efectiva con las familias, ya que esto le permite conocer mejor a cada estudiante y también construir acuerdos en función de distintas acciones del aprendizaje (Palma y Álvarez, 2009). Se ha demostrado que la participación y el compromiso activo de los padres en la educación de sus hijos impactan positivamente en el desempeño escolar y en la actitud frente al aprendizaje, dado que mejora el comportamiento y aumenta la percepción de autoeficacia académica de los alumnos (Romagnoli y Gallardo, 2007)”.

“Relacionado con todo lo anterior, se ha observado que los estudiantes que han sido reconocidos y apreciados por al menos un adulto, ya sea este un profesor o apoderado, disminuyen sus posibilidades de conductas disruptivas y mejoran su autoestima académica (British Columbia Ministry of Education, 2008; Department of Education and Early Childhood Development, 2010)”.

La revisión bibliográfica que se llevó a cabo en esta oportunidad no incluyó varios de los temas que aquí se tocan, por lo que constituyen elementos positivos a conservar. Estos son los argumentos de Toro & Berger (2012), Bellei et al. (2006); Lemov (2010); Marzano (2007); Slavin (1996); Parraguez, Navarro y Retamal (2010); British Columbia Ministry of Education (2008) y Department of Education and Early Childhood Development (2010).

En cuanto al rol de las familias y la relación que se espera que el profesor/a jefe establezca, la literatura revisada profundiza y enriquece los argumentos mencionados, por lo que también sería este un elemento positivo a conservar. Según SEDL (2013), los roles que la familia cumple en la educación de sus hijos son cuatro: apoyo en el aprendizaje, estímulo de la personalidad, estímulo de la determinación y modelos como aprendices permanentes. Estos roles, por su parte, están asociados a importantes indicadores de logro entre los estudiantes, como sus notas y logros de aprendizaje, menores tasas de deserción escolar, sentido de competencia personal, sentido de eficacia en el aprendizaje y creencias sobre la importancia de la educación

7.5 El equipo directivo y docente modela y enseña a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos

En el fundamento de este estándar se observan dos líneas argumentales. La primera dice relación con el aprendizaje socioemocional, sus componentes y la necesidad de la práctica para su desarrollo: *“Diversos estudios han coincidido en el concepto de aprendizaje socioemocional como una aproximación que integra la promoción de competencias y habilidades efectivas, como reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por otros, establecer relaciones positivas, tomar decisiones importantes, contar con un manejo ético y constructivo frente a los problemas, entre otros, con el objetivo de reducir factores de riesgo y favorecer mecanismos protectores para un ajuste positivo (Bisquerra, 2008; New York City Department of Education, 2012; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004; Zins y Elías, 2006)”*.

“En concreto, el aprendizaje socioemocional promueve el desarrollo de cinco competencias afectivas, sociales, cognitivas y conductuales: autoconciencia [...]; autorregulación [...]; conciencia social [...]; habilidades para las relaciones sociales [...]; y toma de decisiones responsables [...] (CASEL, 2012)”.

“...para favorecer el desarrollo de las competencias recién descritas se requiere ponerlas en práctica cotidianamente en las distintas instancias de encuentro, entre estas las actividades de enseñanza-aprendizaje, las situaciones concretas de conflicto entre los alumnos, y las relaciones entre los adultos del establecimiento, los que constituyen referentes para los estudiantes en todo momento (Jennings y Greenberg, 2009; Mineduc, 2011b; Mineduc, 2013c)”.

La segunda línea argumental dice relación con el rol de los adultos como agentes modeladores: *“...la bibliografía da cuenta del rol que cumple el profesor como agente modelador de conductas en la formación de sus estudiantes (Allidière, 2004; Garner, 2010; Toro y Berger, 2012; Watson y Novak, 1996), ya que la función socializadora se ejerce principalmente por medio de la imitación de patrones de conductas que resultan atractivas, lo que implica una gran responsabilidad por parte de los adultos (Mineduc, 2011b)”*.

Por una parte la definición y desarrollo de las habilidades socioemocionales, aparece como un elemento positivo a conservar. Por otra parte, sin embargo, la tensión entre ambas líneas argumentales se muestra como una oportunidad de mejora. Parte significativa de la argumentación define las habilidades socioemocionales y se refiere a la relevancia de la práctica para el aprendizaje socioemocional, sin embargo, el foco de

este estándar está en el modelamiento y enseñanza por parte del equipo directivo y docente, lo que tiene sólo una argumentación marginal.

Otra oportunidad de mejora se relaciona con incorporar las oportunidades que la escuela, a través del currículum oculto, brinda para desarrollar las habilidades socioemocionales. La escuela influye en las creencias y actitudes de sus estudiantes no sólo en ese espacio físico, sino en su vida cotidiana como miembros de una sociedad. Los y las estudiantes desarrollan de este modo habilidades y comportamientos, a través de su experimentación con las experiencias que la escuela les ofrece y de esta manera se van formando como ciudadanos y ciudadanas. Dicho en otras palabras, los/as estudiantes desarrollan actitudes y hábitos de colaboración en escuelas que modelan este tipo de normas y prácticas, aprenden a pensar de manera individualista y a poner sus energías sólo en poder sobrevivir, en escuelas donde estas las actitudes son necesarias para desenvolverse. Es así como las escuelas y liceos entregan a los estudiantes muchas oportunidades para practicar distintas formas de relacionarse, distintas normas y distintos comportamientos que, a su vez, pueden ser empoderantes o desempoderantes, como los aquí mencionados (Levinson, 2012).

7.6 El establecimiento promueve hábitos de vida saludable y previene conductas de riesgo entre los estudiantes

Los fundamentos de esta subdimensión dicen relación con la promoción de hábitos de vida saludable como mandato legal al afirmar que *“la promoción de hábitos de vida activa y saludable constituye un requisito mínimo de la educación en todos sus niveles, según lo definido en la Ley General de Educación (art. 30), y por tanto su consideración es clave para dar cumplimiento a los objetivos generales de la educación”*.

A su vez, este fundamento también se enmarca en las recomendaciones de la OMS: *“...la Organización Mundial de la Salud define salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social (Lister-Sharp, Chapman, Stewart-Brown, y Sowden, 1999). En este marco, se plantea una estrecha relación entre el estado de salud de una persona y su estilo de vida, el cual está condicionado principalmente por la alimentación, el nivel de actividad física y las conductas de autocuidado que presenta (OMS, 2006)”*. Para luego pasar a enumerar riesgos del sobrepeso y el consumo de alcohol y drogas, así como los beneficios de una vida sexual segura.

No se identifican elementos positivos a conservar ni oportunidades de mejora ya que la revisión bibliográfica no incluyó este tema.

7.7 El equipo directivo y docente orienta de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes

La fundamentación de este estándar se enmarca en el rol que la Constitución Política de Chile otorga a los padres: *“...[los padres y apoderados] son los primeros responsables de la educación de sus hijos y a su vez tienen el derecho preferente en este aspecto, lo que se encuentra establecido en la Constitución Política de Chile (art. 19). Es sobre esta base que se da gran relevancia a la alianza familia y escuela en el proceso de aprendizaje formativo y académico de niños y jóvenes ...”*.

Si bien no ha habido cambios legales en la materia, lo que constituye a este argumento como un elemento a conservar, la revisión bibliográfica lo expande ya que aquí faltaría incorporar el que tanto los roles como los tipos de familias están cambiando, lo que exige una mayor flexibilidad a las escuelas para involucrarlas en el proceso educativo (Rivas-Borrell y Ugarte, 2014).

Luego se fundamenta la importancia del compromiso de los padres con el impacto que ello tiene: “...un alto nivel de compromiso de los padres en las actividades escolares y en la toma de decisiones educativas aumenta la efectividad de la acción formativa (Arancibia, 1991). Esto se traduce en un mejor desempeño académico de los estudiantes (Gubbins, 2001) en la capacidad para tomar mayor conciencia de su progreso y de las acciones necesarias para mantener o mejorar sus buenas calificaciones, así como también los ayuda a reducir las conductas disruptivas, lo que facilita un clima armónico y una mejor actitud hacia el aprendizaje (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005)”.

Ello constituye un elemento positivo a conservar que se expande con la evidencia presentada por SEDL (2013). Según SEDL (2013), los roles que la familia cumple en la educación de sus hijos son cuatro: apoyo en el aprendizaje, estímulo de la personalidad, estímulo de la determinación y modelos como aprendices permanentes. Estos roles, por su parte, están asociados a importantes indicadores de logro entre los estudiantes, como sus notas y logros de aprendizaje, menores tasas de deserción escolar, sentido de competencia personal, sentido de eficacia en el aprendizaje y creencias sobre la importancia de la educación

Finalmente los fundamentos vigentes argumentan que: “...diversas investigaciones destacan la necesidad de llevar a cabo un trabajo coordinado entre ambos, siendo los centros educacionales los que amplían o delimitan los espacios de participación de los padres y apoderados en el proceso educativo (Cotton y Wikelund, 2001; Gubbins, 2012; Palma y Álvarez, 2009; UNESCO, 2004)”.

Ello es rescatado también por la literatura revisada, sin embargo, esta constituye una oportunidad de mejora ya que agrega matices no considerados en los fundamentos vigentes. A pesar del impacto que aquí se señala, las políticas para aumentar el involucramiento de las familias no siempre han sido exitosas porque están fundadas en un supuesto erróneo (SEDL, 2013). Estos autores plantean que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias –capacidad colectiva- para llevar a cabo y mantener las relaciones entre el hogar y la escuela. Ambos supuestos son falsos de acuerdo con SEDL (2013).

Por otra parte Rivas-Borrell y Ugarte (2014) recuerdan que tanto los roles como los tipos de familias están cambiando y los profesionales necesitan ser conscientes de lo que suponen estos cambios familiares para poder responder con estrategias que hagan viable la relación familia-escuela en cualquier situación.

Sin embargo sin formación ni construcción de capacidades en ambos lados, todas estas buenas intenciones terminan por favorecer una comunicación unidireccional desde la escuela a los apoderados, junto a eventos aleatorios que intentan involucrarlos (SEDL, 2013). Resulta así fundamental el trabajo de desarrollo de capacidades tanto en las familias (SEDL, 2013) como en el equipo directivo y docente (SEDL, 2013; Rivas-Borrell

& Ugarte, 2014); así como la construcción de un clima escolar participativo (Rivas-Borrell y Ugarte, 2014).

Finalmente otra oportunidad de mejora pasa por cierta carencia en la argumentación. Este estándar pone la responsabilidad del involucramiento de padres y apoderados en directivos y docentes, pero no argumenta por qué debiera ser así. Debido a que para poder construir una alianza escuela-familia exitosa es necesaria la formación de directivos y docentes (SEDL, 2013; Rivas-Borrell & Ugarte, 2014), cabría preguntarse si esta responsabilidad recae sobre ellos mismos/as o sobre el sostenedor.

8. Subdimensión Convivencia

Contexto

Los fundamentos vigentes enmarcan la dimensión de convivencia en la ley de violencia escolar al argumentar que “...*la convivencia es definida como “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (ley sobre violencia escolar, art. único)*”. También se identifica una segunda definición de convivencia entendida como “...*la capacidad de vivir en conjunto y establecer con los demás relaciones de respeto y colaboración. Implica dialogar y ponerse de acuerdo, e incluye reglas y valores que permiten organizar la vida en conjunto (Delors, 1997)*”.

Ello constituye un elemento positivo a conservar ya que la Política Nacional de Convivencia Escolar profundiza esta conceptualización: la convivencia se entiende como “...*un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento*” (Mineduc, 2015, p. 25).

Luego la fundamentación vigente señala que “*Estos principios conciernen no solo a los estudiantes, sino que a todos los miembros de los diferentes estamentos, de manera que la convivencia escolar se constituye como una construcción colectiva que requiere del compromiso y la participación del conjunto de los integrantes de la comunidad educativa, en tanto cada uno de ellos es sujeto de derechos y de responsabilidades (Mineduc, 2011d)*”.

Esta argumentación sería un elemento positivo a conservar ya que resulta coherente con lo planteado en la Política Nacional de Convivencia Escolar que plantea estar dirigida a quienes “son parte de la cotidianidad de la escuela”, es decir, está dirigida a directivos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación y familias (Mineduc, 2015). Como una oportunidad de mejora, no deja de llamar la atención, sin embargo, la ausencia de los sostenedores como público objetivo tanto en este como en otros documentos gubernamentales revisados. El sostenedor es, de acuerdo con la normativa legal vigente, el responsable último del buen funcionamiento de la escuela o liceo, sin embargo, no figura como un actor relevante en la gestión cotidiana del establecimiento

Luego los fundamentos vigentes señalan que “...la convivencia escolar tiene un enfoque eminentemente formativo, pues es un aprendizaje y por lo tanto se enseña....se enseña en los patios, en las oficinas, en el comedor, y en los diversos espacios educativos (Pérez Fragoso y Bazdresch, 2010; Mineduc, 2011o)”. Lo anterior sería un elemento positivo a conservar ya que está en completa coherencia con lo planteado en la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) que busca resituar la convivencia más allá de lo normativo, llevándola a ser parte del aprendizaje de los estudiantes. Se espera que el plan de gestión de la convivencia tenga no sólo una intencionalidad pedagógica, sino también un vínculo con la cultura escolar y con la gestión institucional.

Estos fundamentos continúan asegurando que “para un establecimiento es inevitable enseñar a convivir ya que sus miembros siempre están inmersos en la convivencia. Se requiere, entonces, intencionar este estar juntos y gestionar un contexto escolar que permita el desarrollo de relaciones sociales pacíficas y democráticas”. Si bien este argumento no tiene referencias en los fundamentos vigentes, se plantea como una oportunidad de mejora su coherencia con lo planteado por Levinson (2012) en la presente revisión bibliográfica. Esta autora menciona que a través del currículum oculto, la escuela influye en las creencias y actitudes de sus estudiantes no sólo en este espacio, sino en su vida cotidiana como miembros de una sociedad. Los y las estudiantes desarrollan de este modo habilidades y comportamientos, a través de su experimentación con las experiencias que la escuela les ofrece y de esta manera se van formando como ciudadanos y ciudadanas. Dicho en otras palabras, los/as estudiantes desarrollan actitudes y hábitos de colaboración en escuelas que modelan este tipo de normas y prácticas, aprenden a pensar de manera individualista y a poner sus energías sólo en poder sobrevivir, en escuelas donde estas las actitudes son necesarias para desenvolverse.

Finalmente, los fundamentos vigentes plantean dos argumentos que no serán cuestionados porque la presente revisión bibliográfica no incluyó estos temas. Es así como los fundamentos vigentes plantean que “...lograr una buena calidad de convivencia, además de ser un bien en sí mismo, favorece las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando logros y resultados, y es también un factor protector de eventos negativos y de conductas antisociales (Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Dumas, 2003; Mineduc, 2011c)”.

Por su parte, al argumentar que “la bibliografía permite identificar tres grandes ejes de la convivencia escolar: ambiente de respeto, ambiente organizado y espacio seguro (British Columbia Ministry of Education, 2008; New York City Department of Education, 2012)”, propone dividir los estándares en estas dimensiones. La revisión bibliográfica no encontró evidencia que permita apoyar o desestimar esta propuesta.

8.1 El establecimiento promueve y exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa

En los fundamentos vigentes de esta subdimensión son mencionan lo siguiente: “...ambos conceptos [buen trato y respeto] resultan difíciles de aprehender en tanto se “activan” en la relación con un otro, o bien con el entorno. El respeto y buen trato refieren a las interacciones que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y

valoración, generando satisfacción y bienestar entre quienes interactúan (British Columbia Ministry of Education, 2008)’’.

Respecto de esta primera parte de la argumentación, se identifica una oportunidad de mejora en la posibilidad de incorporar referencias bibliográficas a la aseveración inicial:

- Ball (2013) llama a reconocer que los aprendizajes exitosos requieren relaciones humanas entre educadores y estudiante que son libremente elegidas, basadas en confianza y mutuo respeto, donde los alumnos se sienten seguros, apoyados y desafiados, para ser mejores estudiantes.
- Así mismo Alcalay et al (2012) señala que la pedagogía basada en el respeto y valoración de la diversidad, podría generar un impacto positivo, permitiendo a los estudiantes desarrollar mejor las competencias y habilidades (Alcalay, Berger, Milicity y Fantuzzi, 2012).
- Levinson (2012) recuerda que es en la cotidianidad del establecimiento, a través de la forma en que los adultos ejercitan su poder, influyen con sus discursos y acciones el tratamiento justo e injusto de otros, el respeto o falta de él hacia otros (inferiores, iguales o superiores).

Luego los fundamentos vigentes de esta subdimensión continúan:

“En el contexto escolar, tanto profesores como directivos deben fomentar un tono de respeto y la resolución pacífica de las diferencias, lo que permite que cada individuo se sienta valorado y promueve la tolerancia. La literatura muestra que en situaciones educativas, las variables que se asocian con un clima de convivencia de respeto entre los miembros de la comunidad educativa son: la valoración y el respeto de las opiniones de los estudiantes y de los profesores; la existencia de relaciones de colaboración, confianza y apoyo, tanto en relación a lo académico como de lo personal; la voluntad de escuchar y la preocupación personal por parte de los adultos hacia los estudiantes; el respeto de las diferencias individuales entre todos los miembros de la comunidad educativa; y el respeto del orden y la limpieza del establecimiento (Devine y Cohen, 2007; Muijs y Reynolds, 2005)’’.

Por una parte el rol de docentes y directivos constituye un elemento positivo a conservar y una oportunidad de mejora porque no tiene referencias que respalden la aseveración. La literatura revisada coincide con esta perspectiva al señalar que los/as estudiantes desarrollan actitudes y hábitos de colaboración en escuelas que modelan este tipo de normas y prácticas, aprenden a pensar de manera individualista y a poner sus energías sólo en poder sobrevivir, en escuelas donde estas las actitudes son necesarias para desenvolverse. Es así como las escuelas y liceos, mediante la forma en que ejercitan el poder, no sólo proveen modelos de relaciones cívicas, sino que también entregan a los estudiantes muchas oportunidades para practicar distintas formas de relacionarse, distintas normas y distintos comportamientos que, a su vez, pueden ser empoderantes o desempoderantes, como los aquí mencionados (Levinson, 2012).

Respecto de la construcción de un clima de respeto, la revisión bibliográfica ofrece amplia evidencia que permite actualizar el argumento que aquí se presenta y en ese sentido es que aparece como una oportunidad de mejora:

- La **confianza** se concibe como una condición necesaria para el buen trato. Pero no la confianza ciega, sino la confianza lúcida. El abuso sucede por hay confianza ciega en

la autoridad, pero la reacción sana al abuso no es la desconfianza total sino la confianza lúcida. Que a su vez es la base del buen trato. (Murillo, 2012).

- Conviene además señalar la importancia del **bienestar subjetivo**. Según el PNUD (2012), para que el proyecto de vida de las personas esté en el centro del desarrollo humano, se debe ampliar la mirada e incorporar la subjetividad, entendida como el “espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, imágenes, percepciones, deseos, motivaciones y evaluaciones, entre otros elementos (PNUD-síntesis-, 2012, p. 16). Por lo tanto, toda discusión sobre el desarrollo debe incorporar lo que sienten y piensan las personas para dirigir las acciones a la construcción de capacidades para el bienestar subjetivo (PNUD-Síntesis, 2012).
- Para crear una cultura de respeto y buen comportamiento donde todos se traten de manera respetuosa es necesario que tanto el personal como los estudiantes mayores **permean valores como el respeto hacia el personal y otros alumnos**, el valor de la educación y una comprensión clara de cómo nuestras acciones afectan a otros (Department of Education UK, 2014)
- De acuerdo con Benbehishty & Astor (2005 en Astor, et al, 2009) la percepción de seguridad de los estudiantes en la escuela, tiende a estar relacionada con atributos del clima escolar, relaciones con los profesores y la forma en que la escuela responde a eventos violentos. Es así como estos aspectos parecen estar mediando la percepción de seguridad de los estudiantes.
- Las escuelas chilenas no parecen ser ambientes seguros para los estudiantes y tampoco parecen serlo para los docentes (Madriaza, 2008 en Chaux, 2012; Cornejo, 2009, en Alvarado, et.al., 2010; Dworkin, et al., 1998; Novotney, 2009, en Thapa et al., 2013). Así como también se encuentra que tanto la estructura¹ como el apoyo² están asociados a una menor victimización de profesores (Gregory, et al., 2012 en Thapa, et al., 2013).
- Por su parte Astor, et al. (2009) identifican características comunes a escuelas israelitas que logran ser más pacíficas que su entorno. En estas escuelas (1) el director/a instala una organización escolar, una filosofía y una consciencia colectiva que tiene que ver con la creación de ambientes amables, inclusivos y nutritivos; (2) existe una consciencia compartida respecto de la misión, ideología y procedimientos de la escuela. En estos colegios el personal cree que esa escuela forma a estudiantes que pueden mejorar el mundo y ser miembros activos de una comunidad democrática, tiene una aproximación colectiva al manejo de la violencia y otorgan experiencias cotidianas que permiten la aceptación y entendimiento de la diversidad; (3) hay demostraciones de físicas y emocionales de cuidado a pesar de existir reglas respecto de no tocar a los estudiantes como una forma de prevenir acosos sexuales, en estas escuelas era posible observar signos de cuidado, humor y apoyo social; y (4) hay cuidado por los espacios escolares, gran cuidado en patios, baños, espacios para esperar el bus escolar, rejas, pasillos, aulas, bebederos de agua, canchas y gimnasios. Así como las decoraciones son hechas por docentes y estudiantes.

¹ Medida como la comprensión de las reglas tanto por docentes como por estudiantes

² Medido como docentes que reportan haber pedido ayuda

- De manera similar, otros estudios también muestran que atributos como la distribución de la sala, horarios de actividades y las interacciones entre docentes y estudiantes influyen tanto en el comportamiento de los estudiantes como en su sensación de seguridad (Conroy, et al., 1994; Van Acker, et al., 1996, en Thapa, et al., 2013)
- Gregory, et al. (2010, en Thapa, et al., 2013) encuentra que la aplicación consistente de las normas de disciplina de un establecimiento, así como la disponibilidad de adultos comprensivos y cariñosos se asocian climas escolares más seguros.
- También se encuentra evidencia que climas escolares seguros, cariñosos, participativos y sensibles fomentan una mayor conexión con el establecimiento y con ello las bases óptimas para el desarrollo social y académico de estudiantes tanto de primaria como de secundaria (Blum, et al., 2002; Goodenow, et al., 1993; Lee, et al., 1999; Osterman, 2000; Wentzel, 1997, en Thapa, et al., 2013).
- Por su parte Rust (2012) promueve la necesidad de coherencia e integración de la estructura organizacional, el contenido curricular, la pedagogía/metodología y la acción para la construcción de aulas para paz

8.2 El establecimiento valora la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos y previene cualquier tipo de discriminación

Los fundamentos vigentes de esa subdimensión señalan en primer lugar un encuadre legal: *“...la Ley General de la Educación señala que “corresponderá al Estado (...) fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria (...)” (art.5º). De esta manera se busca que cada establecimiento fomente un sentido de comunidad y nadie se sienta marginado por sus características personales. De esta manera un ambiente sano y respetuoso considera que los miembros de la comunidad educativa logren compartir un sentido de pertenencia y se relacionen con los otros de manera positiva, siendo estos elementos necesarios para crear y mantener un adecuado clima de aprendizaje (British Columbia Ministry of Education, 2008)”*.

Si bien el encuadre en la LGE se considera un elemento positivo a conservar, aparecen dudas respecto de mantener la segunda parte del argumento. Una oportunidad de mejora podría estar en la revisión de esta segunda parte. Aquí se sugiere que un ambiente sano y respetuoso se basa en compartir un sentido de pertenencia y relacionarse de manera positiva para así crear y mantener un buen clima de aprendizaje. No queda claro como esta evidencia apoya la necesidad de un establecimiento de prevenir cualquier tipo de discriminación y valorar la diversidad, que es el foco de este estándar.

Estos fundamentos también señalan que *“...un ambiente de respeto también se caracteriza por prácticas que valoran la diversidad y que previenen conductas discriminatorias (Bear y Yang, 2011; Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Dumas, 2003; British Columbia Ministry of Education, 2008; Schmelkes, 2000). Esto implica conocer, respetar y reconocer la diversidad como una realidad (compartir valores universales y culturales, y respetar valores culturales y personales distintos), y experimentar la riqueza de lo diferente en el intercambio con otros”*.

Ello aparece como un elemento positivo a conservar. La bibliografía revisada apoya esta noción y la expande al sugerir la necesidad de aprender a gestionar la diferencia tanto en prácticas pedagógicas como en políticas institucionales, de modo de poder avanzar en la práctica hacia escuelas inclusivas (Superintendencia de Educación, 2015). Las denuncias de discriminación que recibe la Superintendencia de Educación (2015) vulneran los derechos de los estudiantes de tres maneras: al no permitirles acceso y permanencia en el sistema educativo, al no permitirles acceder a una educación de calidad y al no contar con un entorno de aprendizaje de respeto. Según esta publicación, los efectos que estas vulneraciones traen en los estudiantes van desde (1) cambio de escuela hasta (2) bajo rendimiento académico, (3) repitencia, (4) desmotivación, ansiedad, depresión, ingesta de fármacos, (5) deterioro en el autoestima y (6) bajo nivel de relaciones entre pares (Superintendencia de Educación, 2015).

Luego los fundamentos vigentes incorporan un listado de prácticas para un ambiente de respeto y valoración. Estas son “[1] enseñar tolerancia y respeto [...] (Nelsen, Escobar, Ortolano, Duffy y Owen-Sohocki, 2001; Teach for America, 2011b); [2] responder de manera eficaz a la insensibilidad [...] (Teach for America, 2011b); [3] modelaje de adultos [...] (Bardisa, 1997; Mineduc, 2011c; Teach for America, 2011b); [4] fomentar ayuda y preocupación por los demás [...] (British Columbia Ministry of Education, 2008); [5] comprometer, involucrar y valorar a todos los estudiantes [...] (Teach for America, 2011b)”.

Existe una oportunidad de mejora para este último argumento en el rol que Bryk y Schneider (2003) otorgan al director/a para construcción de confianza: (1) Reconocer la vulnerabilidad de otros, escucharlos y evitar acciones arbitrarias; (2) una visión inspiradora del trabajo en esa escuela; (3) consistencia entre lo que dice y lo que hace; (4) apoyar a los docentes en su relación con los apoderados ya que no necesariamente han recibido entrenamiento profesional para ello; (5) hacer esfuerzos para tener una comunidad escolar relativamente estable.

Finalmente, existe una oportunidad de mejora en la incorporación de las variables de género y presencia de extranjeros como ejes importantes en la valoración de la diversidad y prevención de conductas discriminatorias. Ello porque UNICEF (2004 y 2011, en Poblete, et.al., 2016) destaca que los estudiantes presentan niveles preocupantes de prejuicio asociado fundamentalmente al género y a la presencia de extranjeros. Concentrándose tales conductas en personas afrodescendientes³. Ello resulta coherente con la Política Nacional de Niñez y Adolescencia que reconoce colectivos que requieren especial consideración cuando se trata de su igualdad y no-discriminación. Estos son los niños y niñas indígenas, migrantes y en situación de discapacidad (Consejo Nacional de la Infancia, 2015). A continuación se presenta información relevante a ambos temas y que es fruto de la revisión bibliográfica.

Migrantes: (Poblete, et al., 2016)

- Un espacio que se abre a la discrecionalidad de los distintos establecimientos educativos, de acuerdo con estos autores, es el acceso a servicios y beneficios que

³ De hecho Poblete, et.al. (2016) encuentran que niñas colombianas y haitianas declaran más experiencias de acoso o de burlas que otros niños y sus relatos apuntan a la hipersexualización de sus cuerpos.

- derivan de la condición de estudiantes, como son las becas alimenticias u otros programas públicos. Ello resulta particularmente grave para la convivencia al interior de los establecimientos ya que la diferencia de acceso a estos beneficios genera brechas y recelo entre estudiantes chilenos y migrantes; así como entre migrantes regulares e irregulares
- Un último espacio de discriminación de población migrante respecto del sistema educativo dice relación con el lenguaje. Poblete, et.al. (2016) dan cuenta de niños/as migrante haitianos que pierden un año de escolaridad sólo para dedicarse a aprender la lengua castellana. En estos casos el ingreso a un curso se asigna de acuerdo con su edad, no de acuerdo a sus habilidades y manejo de contenidos, debido a la imposibilidad de medirlos por la barrera del lenguaje. No existe proceso formal alguno de enseñanza del idioma ni metodología para asignar a los niños/as a un nivel que considere estas dificultades.
 - las iniciativas de inclusión intercultural al interior de las escuelas han tenido un carácter más bien reactivo y basado en la voluntad el personal docente o directivo, más que un carácter estratégico y de largo plazo. Destacan en este sentido la necesidad de formación tanto de docentes como de directivos que no ha sido cubierta a pesar de trabajar en escuelas que pueden llevar más de ocho años trabajando con comunidades migradas.

Género

- Existe un sesgo en la forma en que se enseña en Chile que está afectando el desempeño escolar de las mujeres. La maternidad adolescente es la primera causa de deserción escolar entre estudiantes de 15-19 años y esta alta tasa de embarazo adolescente afecta desproporcionadamente a las adolescentes más pobres y/o rurales (Bellei et.al., 2013)
- Hay brechas de desempeño académico que se observan en pruebas internacionales: la brecha estimada a favor de los hombres en matemáticas es mayor y más sistémica que la brecha a favor de las mujeres en lectura (Bellei et.al., 2013).
- Existen prácticas docentes adversas y poco favorables que integran en el contexto escolar las potencialidades diferenciadas de ambos sexos, dándole más espacio de participación en ciencias y matemáticas a los estudiantes hombres, por sobre sus pares mujeres (Bellei et.al., 2013)
- Por su parte la Política Nacional de Niñez y Adolescencia considera que debe prestarse especial atención a situación de discriminación y desigualdad que afecten en mayor medida a las niñas y las adolescentes, como son las violencia y explotación sexual, discriminación en el sistema educativo y la persistencia de estereotipos de género en las pautas de crianza (Consejo de la Infancia, 2015).
- Medidas de acción y prevención:
 - Bellei, et al. (2013) sugieren actuar sobre el currículum oculto del establecimiento y así intentar identificar resabios sexistas –tácitos- del discurso a nivel escolar. En este sentido sugieren revisar iconografía, materiales de aula y textos escolares que vinculan a niñas con lo emocional, la pasividad y la actitud de servicio, ya que ello naturaliza relaciones de género.

- Por otra parte, las escuelas también pueden tomar medidas para ampliar el escenario de participación femenina a lo público (Bellei et.al., 2013).
- Foco en formación docente de modo de inhibir la tendencia a reproducir estereotipos de género y así propiciar ambientes de aprendizaje no discriminatorios (Bellei et.al., 2013).

8.3 EL establecimiento cuenta con un Reglamento de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, lo difunde a la comunidad educativa y exige que se cumpla

Los fundamentos de esta subdimensión se inician enmarcándola en la ley de violencia escolar que exige: *“Contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su mayor gravedad. De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento”*.

Si bien no ha habido modificaciones legales en la materia, una oportunidad de mejora sería hacer presente que dicha ley también crea la figura del Encargado de Convivencia cuyo nombramiento, definición y funciones deben constar por escrito. De acuerdo con esta ley, sus principales atribuciones son (Mineduc, 2013): (1) coordinar al consejo escolar para la determinación de las medidas del Plan de Gestión de la convivencia escolar; (2) elaborar el Plan de Gestión y (3) implementar las medidas de dicho plan.

Junto con la referencia al marco legal los fundamentos entregan también otro tipo de argumentos que intentan respaldar la relevancia de este estándar⁴. Por una parte se afirma que *“...un ambiente organizado cuenta con normas, procedimientos y rutinas que permiten crear un ambiente de aprendizaje en el que todos entienden cuáles son las conductas apropiadas y qué respuestas esperar de los profesores para cada situación, ya que la predictibilidad en este sentido constituye un referente para el comportamiento. Además, un ambiente organizado se caracteriza porque los miembros de la comunidad educativa, en especial los estudiantes, perciben el establecimiento como un buen lugar para estar (British Columbia Ministry of Education, 2008; Teach for America, 2011b)”*. Estos argumentos en si mismos aparecen como una oportunidad de mejora ya que su foco está en la descripción de un ambiente organizado, más que en la relevancia de contar con un reglamento de convivencia conocido por todos/as.

Luego se argumenta que *“...este documento debe estar alineado al Proyecto Educativo Institucional, tener un enfoque formativo, ser conocido y compartido por todos los miembros de la comunidad educativa, y hacerse cumplir de manera efectiva (Mineduc,*

⁴ Vale la pena hacer notar que los argumentos de este estándar y el siguiente (8.4) se presentan intercalados por lo que tuvieron que ser asignados de manera intuitiva.

2011o)”. Este sería un elemento positivo a conservar ya que es coherente con la política nacional de convivencia escolar. Esta busca resituar la convivencia más allá de lo normativo, llevándola a ser parte del aprendizaje de los estudiantes, o dicho de otra manera, los estudiantes necesitan aprender a convivir. Se espera que el plan de gestión de la convivencia tenga no sólo una intencionalidad pedagógica, sino también un vínculo con la cultura escolar y con la gestión institucional (Mineduc, 2015).

Desde el enfoque de gestión institucional, el plan de gestión de convivencia que cada establecimiento diseñe debe ser coherente con el PEI y la normativa vigente. A la vez, también se menciona que el plan de gestión de la convivencia debiese ser el mismo que la sección de convivencia del PME, sin necesidad de elaborar un nuevo documento (Mineduc, 2015).

Finalmente, en los fundamentos vigentes se argumenta que *“...la gestión de un ambiente escolar organizado supone incluir a todos los miembros de la comunidad educativa: implica reconocer la responsabilidad de cada una de las personas que participan en el proceso educativo en la actualización y revisión del Reglamento o Manual de Convivencia: docentes, asistentes de la educación, estudiantes, directivos y familia (Marzano, 2003; Mineduc, 2011o; Ontario Ministry of Education, 2006; Pérez Fragoso y Bazdresch, 2010). Esto permite construir valores de convivencia en los que la participación, el respeto y valoración de la opinión del otro son igualmente válidos e importantes (Banz, 2008b)”*.

A la luz de la bibliografía revisada se identifican oportunidades de mejora tras la revisión de Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015). Aquí el primer paso en la elaboración de dicho plan de gestión de la convivencia es una invitación a que las escuelas y liceos puedan mirarse y reflexionar en torno a procesos que producen y reproducen cotidianamente los modos de relacionarse, de enseñar y de aprender. Llama la atención, eso sí, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea visto como una forma de relacionarse al interior de la comunidad educativa (Mineduc, 2015).

Es así como la Política Nacional de Convivencia Escolar propone cinco ejes estratégicos de trabajo que resultan clave para poder abordar y abarcar de manera integral las acciones que se emprenden en Convivencia Escolar. Los ejes estratégicos del trabajo 2015-2018 son los siguientes:

- Gestión institucional y curricular-pedagógica de la Convivencia Escolar.
- Participación y compromiso de la comunidad educativa.
- Formación y desarrollo de competencias con profesionales de la educación.
- Estructuras de gestión territorial de la Convivencia Escolar: sistemas territoriales y redes de apoyo.
- Promoción, difusión y resguardo de derechos.
- Encargados de Convivencia Escolar y duplas psicosociales.

8.4 El establecimiento define rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas

Los fundamentos vigentes argumentan este estándar de la siguiente manera⁵:

“La existencia de rutinas y procedimientos supone obligaciones de las personas hacia la comunidad y de la comunidad hacia las personas, para garantizar los derechos y deberes que permiten desarrollar una buena convivencia escolar (British Columbia Ministry of Education, 2008; Teach for America, 2011b; Mineduc, 2011o). De esta manera, establecer rutinas y procedimientos favorece la estructura y la predictibilidad que los estudiantes necesitan para ajustarse a los distintos contextos (Teach for America, 2011b; Weinstein y Mignano, 1997)”.

“De acuerdo a lo mencionado anteriormente, un ambiente organizado permite que la sala de clases funcione sin problemas y con la máxima optimización del tiempo. Es decir, los establecimientos que gestionan un ambiente organizado son especialmente proactivos sobre las acciones, interacciones y distracciones. Las acciones refieren a la planificación consciente de cómo hacer las cosas, cómo responder de manera apropiada si estas no llegan a resultar y las expectativas de conductas apropiadas. Un establecimiento proactivo en las interacciones promueve la civilización dentro de la institución, en donde prima el respeto y la cortesía entre los miembros. Finalmente, ser proactivo frente a las distracciones consiste en minimizar al máximo las interrupciones de aprendizaje, de manera que estas sean breves e infrecuentes, y establecer un tipo de vestimenta acorde al contexto escolar de manera que no ofenda, intimide o distraiga el ambiente de aprendizaje (British Columbia Ministry of Education, 2008; Marzano, 2003; Teach for America, 2011b)”.

“Además, la gestión de un ambiente escolar organizado supone definir, explicar y reforzar las normas, procedimientos y rutinas: refiere a contar con criterios para regular y organizar el desarrollo de las actividades cotidianas. Al respecto, cabe destacar los esfuerzos destinados a su construcción conjunta, la socialización de los documentos en los que se plasman, y la comunicación constante y efectiva de las expectativas en relación a la conducta, de manera que todos conozcan y entiendan los comportamientos esperados (British Columbia Ministry of Education 2008; Pérez Frago y Bazdresch, 2010; Teach for America, 2011b; Weinstein y Mignano, 1997)”.

Estos argumentos no pueden ser contrastados con la bibliografía revisada porque dicha revisión no incluyó este tema. Sin embargo, si se identifican oportunidades de mejora en la posibilidad de ir más allá de la definición de rutinas y procedimientos y moverse hacia la conformación de comunidades de aprendizaje en cada aula.

La Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) no sólo se funda en la firme creencia de la potencialidad que tiene cada comunidad educativa para conformarse en una comunidad de aprendizaje, sino que además define qué entiende por una comunidad de este tipo.

Así, una comunidad de aprendizaje es aquella que tiene capacidad para mirar sus procesos, para pensar la escuela/liceo que quieren, para llegar a consensos y trabajar en forma conjunta por las metas y objetivos comunes, transformando así la cultura escolar (Mineduc, 2015). Esta es una escuela que sabe escuchar a todos los estamentos que la componen, que genera oportunidades de participación, que reflexiona en torno

⁵ Vale la pena hacer notar que los argumentos de este estándar y el anterior (8.3) se presentan intercalados por lo que tuvieron que ser asignados de manera intuitiva.

a su quehacer y que se moviliza en función de la formación de los estudiantes (Mineduc, 2015).

En este contexto, las siguientes ideas tienen que ver con el rol que le corresponde a la autoridad (docentes en el aula, directivos en la escuela) en la construcción de habilidades que permitan llegar a acuerdos y así ir construyendo comunidades de aprendizaje.

- Habilidades importantes a desarrollar para poder alcanzar acuerdos son la capacidad de escucha, de dar la razón a otra persona y de considerar cómo la opinión personal puede afectar a otros. Para ello, Hess & Mcavoy (2015) plantean que los docentes y directivos no debieran alejarse de los temas más controversiales ya que son precisamente esos temas los que evidencian las diferentes perspectivas que existen en un grupo. Al evidenciarlas se abre también la oportunidad pedagógica para desarrollar estas capacidades en la práctica.
- En un espacio abierto a discutir temas controversiales, sin embargo, la autoridad debe ser cuidadosa respecto de cómo da su opinión. Hess & Mcavoy (2015) muestran el caso de una profesora estadounidense que, tras la invasión a Iraq le comunica a la clase abiertamente su postura respecto de la guerra, la política exterior de su país y respecto del presidente. El problema con esta aproximación, dicen las autoras, no es que esta profesora haya comunicado su punto de vista, sino que lo hizo sin tener conciencia de su posición de poder. El gran riesgo de esta aproximación tan abierta de parte de la autoridad –la profesora- es que los estudiantes pueden empezar a creer que existen las respuestas fáciles –o únicas- a los problemas políticos y esta creencia sólo estimula la intolerancia política (Hess & Mcavoy, 2015).
- Otro aspecto relativo al uso de la autoridad o ejercicio del poder que afecta la capacidad de desarrollar habilidades que permitan llegar a acuerdos como la apertura de mente o la confianza en otros, viene dado por la forma en que se estructuran las clases. Hess & Mcavoy (2015) tienen un hallazgo muy interesante en aquellos estudiantes que participaron en una clase sobre historia y gobierno de Estados Unidos donde el profesor era muy bien evaluado, pero hacía clases principalmente frontales. Hacía muy buenas clases frontales, es decir, clases donde él hablaba la mayor parte del tiempo. Lo que se observa en sus estudiantes es que ellos/as no reconocen el amplio rango de ideología política que hubo entre los compañeros de esa clase y que muestra el análisis cuantitativo de encuestas realizadas. Dicho en otras palabras, como estos estudiantes no tuvieron la posibilidad de un debate real con sus compañeros, tienden a creer que hay mucho más de acuerdo que el que existe realmente. Si bien asistieron a una clase que la mayoría evalúa muy bien, estos estudiantes no tuvieron la oportunidad, como otros estudiantes de este estudio, de valorar el desacuerdo, entender la complejidad de las decisiones políticas y darse cuenta que “las personas pueden hablar y estar en desacuerdo sin necesidad de gritar”.

8.5 El establecimiento se hace responsable de velar por la integridad física y psicológica de los estudiantes durante la jornada escolar

En los fundamentos vigentes la argumentación que justifica este estándar es la siguiente:

“Generar un clima seguro en los establecimientos conlleva por una parte, velar por la integridad física y psicológica de estudiantes, apoderados y docentes, de manera que todos perciban el establecimiento como un lugar en el que se pueden desenvolver tranquilamente. En concreto, implica reducir y controlar la exposición a situaciones agresivas y asegurar la protección para que los estudiantes se desarrollen en entornos saludables (Yáñez y Galaz, 2009)”.

La bibliografía revisada entrega luces que no contradicen sino que expanden los argumentos aquí señalados, por lo que constituye un elemento positivo a conservar, pero que se puede profundizar y en ese sentido constituye una oportunidad de mejora.

El Department of Education UK (2014) afirma que en las escuelas más exitosas en materia de prevención de acoso escolar, los profesores están observando y juntando información cuando ven cierta tensión entre estudiantes y desarrollan estrategias que prevengan la escalada, como: hablar con los estudiantes sobre diversidad y diferencias, tocar el tema en clases (sobre cómo relacionarnos con las diferencias), eventos o proyectos y asambleas.

Además las estrategias para controlar situaciones agresivas o de bullying propuestas por Department of Education UK (2014) y Chaux et al. (2009) dicen relación con tomar medidas disciplinarias, involucrar a apoderados y a otros estudiantes, revisar permanentemente políticas al respecto, discutir sobre las diferencias entre las personas, entregar información al personal docente y asistentes de la educación, trabajar con la comunidad más amplia, crear un ambiente inclusivo donde estudiantes puedan denunciar hechos de violencia de manera segura y celebrar el éxito.

El U.S. Department of Health & Human Services (s.f), por su parte, señala que un entorno escolar seguro y comprensivo puede ayudar a prevenir el acoso. La seguridad comienza en el aula pero los estudiantes también deberían estar y sentirse seguros en toda la escuela: en la cafetería, la biblioteca, los baños, el autobús y en el patio. Todos en la escuela pueden trabajar en conjunto para crear un entorno donde no se acepte el acoso. Para ello aconsejan:

- Establecer una cultura de inclusión y respeto que involucre a todos los estudiantes y recompensar a los estudiantes cuando muestren tener consideración y respeto por los compañeros, los adultos y la escuela.
- Asegurarse de que los estudiantes interactúen de una manera segura. Controlar los "lugares de mayor incidencia" del acoso en y alrededor del edificio. Los estudiantes pueden tener un mayor riesgo de acoso en los entornos donde hay poco o ningún control o supervisión por parte de un adulto como los baños, los patios de juego y la cafetería.
- Utilizar la ayuda de todo el personal escolar. Todo el personal puede ayudar a controlar si hay algún caso de acoso. Ellos también pueden ayudar a establecer las pautas en la escuela. Los maestros, conductores de autobús, personal de la cafetería, personal de oficina, bibliotecarios, enfermeros escolares y otros ven e influyen en los estudiantes diariamente. Los mensajes llegan mejor a los niños cuando vienen de

diferentes adultos que hablan acerca del respeto y la inclusión y lo muestran dando el ejemplo. Capacitar al personal escolar para prevenir el acoso.

- Fijar pautas de respeto en el aula. Esto significa controlar la buena conducta del alumno en el aula. En las aulas donde hay un buen control existen menos probabilidades de problemas de acoso.

En términos más generales Bellei et.al. (2013) llaman la atención respecto que las políticas más recientes en la materia que apuntan a mejorar el clima escolar, tienden a poner énfasis en la reducción de la violencia, con enfoques punitivos y de control, sin contener propuestas positivas de promoción de la buena convivencia.

Por su parte, los fundamentos de este estándar continúan de la siguiente manera:

“Cabe señalar que esto también implica proteger y resguardar a los estudiantes ante situaciones de acoso o abuso sexual, considerando que a la vez que es una responsabilidad familiar y de la sociedad en general, es también una tarea ineludible de los establecimientos educacionales. Al respecto, es deber de todos los miembros adultos de la comunidad educativa informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante de las cuales tome conocimiento, conforme al reglamento interno del establecimiento (Ley Sobre Violencia Escolar, art. único)”.

La forma en que se conceptualiza aquí el acoso o abuso sexual representa una oportunidad de mejora a la luz de la bibliografía revisada. Bellei et.al. (2013) llaman a la necesidad de proveer ambientes seguros frente al riesgo de abuso sexual y de esta manera expanden el alcance de las iniciativas de prevención y atención de *bullying*. Ello por que el abuso sexual, al igual que el *bullying*, es un abuso de poder, no una relación sexual (Fundación para la Confianza, 2015).

Finalmente, una última oportunidad de mejora viene dada por la distinción que Mineduc (2013) hace entre agresividad, conflicto, violencia y *bullying*.

- La **agresividad** es una condición o comportamiento defensivo natural. Según Mineduc (2013), los impulsos agresivos no deben ser suprimidos sino modulados, orientados y canalizados a través de la autorregulación y el autocontrol. El **conflicto**, por su parte, para estos autores, es un hecho social que involucra a dos o más personas que están en oposición o desacuerdo. Debe ser abordado, no ignorado, a través de la mediación, negociación y arbitraje.
- Al pasar a la **violencia**, en cambio, ya nos encontramos frente un comportamiento ilegítimo que implica uso y abuso de poder. No es natural o inevitable, si no que según Mineduc (2013) es una forma de relación que se aprende y que debe ser erradicada mediante prácticas formativas, solidarias y pacíficas que fomenten el diálogo y la convivencia social. Finalmente, el **acoso escolar o bullying** para Mineduc (2013) es una de las formas más graves de expresión de la violencia, por lo que debe ser abordada de manera decidida y oportuna. Se produce entre pares, de manera reiterada y entre quienes existe una asimetría de poder ya sea física o psicológica.

8.6 El establecimiento enfrenta y corrige las conductas antisociales de los estudiantes, desde las situaciones menores hasta las más graves

Los fundamentos vigentes argumentan este estándar de la siguiente manera:

“Para construir un espacio seguro también es importante prevenir y enfrentar las conductas violentas y antisociales presentes en los establecimientos. Se entiende por este tipo de conductas la transgresión de normas sociales y de los derechos de los demás, por ejemplo, maltrato a la infraestructura, robos, vandalismo, mentiras, entre otros (Peña y Graña, 2006; Yáñez y Galaz, 2009). Por otra parte, las conductas antisociales incluyen comportamientos violentos, entendidos como el uso deliberado del poder y la fuerza, sea física o psicológica, en donde una o más personas dañan, dominan o someten a otra u otras”.

“Es preciso señalar, que las expresiones de violencia no se dan solo entre una víctima y un victimario, sino que se desarrollan en un contexto en que participan más involucrados que mantienen o refuerzan las conductas violentas, ya sea no interviniendo o alentando a que estas ocurran (Yáñez y Galaz, 2009)”.

No es posible contrastar estos argumentos con la bibliografía revisada porque dicha revisión no incluyó estos temas.

Sin embargo, hay una última argumentación que si abre una oportunidad de mejora. Los fundamentos vigentes continúan de la siguiente manera:

“...[porque] la violencia escolar es una de las variables que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento académico y en el desarrollo integral de los estudiantes, [es] que su intervención debe involucrar a todos los integrantes de la comunidad educativa (Aron y Milicic, 1999)”.

Las oportunidades de mejora vienen dadas por los siguientes argumentos:

- Se encuentra evidencia de una relación inversa entre habilidades prosociales y vulnerabilidad a la depresión, conductas transgresivas y otros problemas de comportamiento (Bandura, et al., 1996; Bandura, et al., 1999, en Caprara, 2000). Esta relación es relevante en un análisis de desempeño académico, porque tanto la depresión como las conductas transgresivas afectan el desempeño académico. De esta forma las habilidades prosociales estarían mediando el buen desempeño académico al disminuir ciertos problemas de comportamiento como la depresión y las conductas transgresivas.
- Uno de los derechos de los estudiantes que vulneran las conductas discriminatorias identificadas por la Superintendencia de Educación (2015) en escuelas chilenas es el derecho a contar con un entorno de aprendizaje de respeto. Según esta publicación, los efectos que estas vulneraciones traen en los estudiantes van desde (1) cambio de escuela hasta (2) bajo rendimiento académico, (3) repitencia, (4) desmotivación, ansiedad, depresión, ingesta de fármacos, (5) deterioro en el autoestima y (6) bajo nivel de relaciones entre pares (Superintendencia de Educación, 2015).
- El Department of Education UK (2014) afirma que en las escuelas más exitosas en materia de prevención de acoso escolar, los profesores están observando y juntando información cuando ven cierta tensión entre estudiantes y desarrollan

estrategias que prevengan la escalada, como: hablar con los estudiantes sobre diversidad y diferencias, tocar el tema en clases (sobre cómo relacionarnos con las diferencias), eventos o proyectos y asambleas.

- Además las estrategias para controlar situaciones agresivas o de *bullying* propuestas por Department of Education UK (2014) y Chaux et al. (2009) dicen relación con tomar medidas disciplinarias, involucrar a apoderados y a otros estudiantes, revisar permanentemente políticas al respecto, discutir sobre las diferencias entre las personas, entregar información al personal docente y asistentes de la educación, trabajar con la comunidad más amplia, crear un ambiente inclusivo donde estudiantes puedan denunciar hechos de violencia de manera segura y celebrar el éxito.
- Chaux, et al. (2009) encuentra que las áreas donde había conflicto armado en Colombia también presentaron mayores niveles de *bullying* en 5º y 9º grado. Pero los autores hacen énfasis en que el estudio no permite identificar los mecanismos a través de los cuales estar en zonas de conflicto armado puede influir en el *bullying* escolar. Algunas hipótesis de los autores fueron las siguientes:
 - En estas zonas se fortalece la idea de que la agresión y la violencia son maneras legítimas de conseguir nuestros objetivos
 - La violencia desensibiliza a muchos respecto del dolor de las víctimas.
 - Crea la sensación de que herir a otros no es moralmente incorrecto y que de hecho podría ser la manera correcta de traer cambios.
- López (2011) encuentra que el clima de aula y el clima familiar están asociados a menos conductas de agresión y victimización en escuelas chilenas.
 - Escuela con bajo nivel de agresión entre compañeros es se hace parte del problema y propone soluciones, toma en cuenta la opinión de los estudiantes, gestiona la convivencia, es solidaria y potencia encuentros que fomentan el diálogo
 - Escuela con alto nivel de agresión entre compañeros hace todo lo contrario.

8.7 El establecimiento previene y enfrenta el acoso escolar o *bullying* mediante estrategias sistemáticas

Los fundamentos de esta subdimensión se basan en cuatro líneas argumentales: la ley de violencia escolar, una definición de *bullying*, la seguridad como un componente central de la escuela y la gestión de ambientes seguros. Las tres últimas son profundizadas por la revisión bibliográfica realizada.

En los fundamentos vigentes, el *bullying* se entiende de la siguiente manera:

“...es una manifestación de violencia en la que una persona es agredida sistemáticamente mediante acciones tales como maltrato psicológico, verbal o físico, ya sea de manera directa o mediante el uso de medios tecnológicos como mensajes, amenazas telefónicas o internet. Lo que diferencia este tipo de violencia de otras es que se produce entre pares, existe abuso de poder y es sostenido en el tiempo (Yáñez y Galaz, 2009). Generalmente incluye menosprecio, agresión física, insultos, discriminación permanente, rumores, intimidación o amenazas (Nelsen et al, 2001). No es una conducta

agresiva accidental, sino un proceso prolongado que desgasta psicológica y moralmente a quienes se ven afectados y deteriora el clima de convivencia escolar (Elliott, 2008)”.

En términos generales este es un elemento positivo a conservar, sin embargo, la literatura revisada expande los conceptos que aquí se presentan, con lo que esta sería también una oportunidad de mejora. De acuerdo con la literatura revisada, el bullying se entiende como:

- Bullying es el comportamiento de un individuo o grupo, repetido en el tiempo, que hiere intencionalmente a otro individuo o grupo, ya sea física o emocionalmente. La intimidación puede adoptar muchas formas, tanto presenciales como en línea, y a menudo está motivada por prejuicios contra determinados grupos, por ejemplo por motivos de raza, religión, sexo, orientación sexual o condición familiar . Involucra también un diferencial de poder entre la víctima y el victimario, lo que hace difícil que la víctima pueda defenderse. Este diferencial de poder puede ser físico, psicológico, intelectual o social (Department of Education UK, 2014).
- Ciber-bullying. Es el acoso a través de redes sociales o internet. El rápido desarrollo y el amplio acceso a la tecnología ha proporcionado este nuevo medio de intimidación virtual, que puede ocurrir dentro o fuera de la escuela. El ciber-bullying es una forma diferente de intimidación y puede ocurrir en cualquier momento del día y con una audiencia potencialmente mayor (Department of Education UK, 2014).
- La violencia para Mineduc (2013) es un comportamiento ilegítimo que implica uso y abuso de poder. No es natural o inevitable, si no que es una forma de relación que se aprende y que debe ser erradicada mediante prácticas formativas, solidarias y pacíficas que fomenten el diálogo y la convivencia social. El acoso escolar o bullying para Mineduc (2013) es una de las formas más graves de expresión de la violencia, por lo que debe ser abordada de manera decidida y oportuna. Se produce entre pares, de manera reiterada y entre quienes existe una asimetría de poder ya sea física o psicológica.

Luego los fundamentos vigentes mencionan que: *“para prevenir efectivamente el bullying o la intimidación sistemática, es importante que la seguridad de los estudiantes y de todos los miembros de la comunidad educativa no sea vista como una política aislada, sino como un componente central de la escuela (Department of Education and Early Childhood Development, 2010)”*.

Este es un elemento positivo a conservar ya que este argumento es corroborado por Department of Education UK (2014), U.S. Department of Health & Human (s.f) y por la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015). Siguiendo esta última referencia, la centralidad de la construcción de ambientes seguros debiera también estar reflejada en los instrumentos de gestión del establecimientos: PEI y PME.

Finalmente, la argumentación de los fundamentos vigentes menciona:

“Además de las normas y definiciones adoptadas por la comunidad educativa en el Reglamento o Manual de Convivencia Escolar, gestionar un espacio seguro implica:

- *Contar con protocolos de acción [...] (Ley sobre Violencia Escolar art. único; Nelsen et al, 2001; Yáñez y Galaz, 2009).*

- *Comunicación efectiva [...para reportar situaciones de bullying...]* (British Columbia Ministry of Education, 2008; Ontario Ministry of Education, 2006) *[...con los padres y apoderados...]* (British Columbia Ministry of Education, 2008; New York City Department of Education, 2012; UNESCO, 2004).
- *Discutir con los estudiantes [...]* (Nelsen et al., 2001).
- *Modelar y reforzar conductas [...]* (Yáñez y Galaz, 2009)".

Dentro de la literatura revisada se encuentra evidencia que va en el mismo sentido de la que aquí se plantea, en ese sentido los siguientes serían elementos positivos a conservar:

- Para crear una cultura de respeto y buen comportamiento donde todos se traten de manera respetuosa es necesario que tanto el personal como los estudiantes mayores permeen valores como el respeto hacia el personal y otros alumnos, el valor de la educación y una comprensión clara de cómo nuestras acciones afectan a otros (Department of Education UK, 2014)
- El Department of Education UK (2014) afirma que en las escuelas más exitosas en materia de prevención de acoso escolar, los profesores están observando y juntando información cuando ven cierta tensión entre estudiantes y desarrollan estrategias que prevengan la escalada, como: hablar con los estudiantes sobre diversidad y diferencias, tocar el tema en clases (sobre cómo relacionarnos con las diferencias), eventos o proyectos y asambleas.
- Además las estrategias para controlar situaciones agresivas o de bullying propuestas por Department of Education UK (2014) y Chaux et al. (2009) dicen relación con tomar medidas disciplinarias, involucrar a apoderados y a otros estudiantes, revisar permanentemente políticas al respecto, discutir sobre las diferencias entre las personas, entregar información al personal docente y asistentes de la educación, trabajar con la comunidad más amplia, crear un ambiente inclusivo donde estudiantes puedan denunciar hechos de violencia de manera segura y celebrar el éxito.
- El clima escolar y la relación con los profesores median la percepción de seguridad de los estudiantes (Benbehishty & Astor, 2005 en Astor, et al, 2009)

Por su parte en la revisión bibliográfica también se identifican aspectos novedosos que constituyen oportunidades de mejora para este estándar. Se presentan a continuación:

- Se identifican medidas para la construcción de ambientes seguros
 - o Prácticas pedagógicas concretas como las sugeridas por Alber (2015)⁶

⁶ Algunas de estas estrategias son:

- Construir una comunidad en el aula todo el año: tener estrategias concretas que permitan a los estudiantes practicar cómo expresar sus pensamientos, ideas, construir relaciones de confianza, escuchar y practicar la colaboración.
- Que el trabajo de los estudiantes sea público: se sienten más cómodos y seguros en espacios donde su trabajo está en los muros, ya que así el aula se convierte en espacio que ellos han construido.
- Tienen que haber reglas no negociables y ellas tienen que tener consecuencias. Una estrategia relevante en este sentido es que no se dicen sobrenombres en el aula y quien los dice se va a inspectoría. Este asunto es de vital importancia, si no se atiende los niños/as no se sentirán seguros ni podrán aprender.

- Medidas de autocuidado docente como las sugeridas por Alber (2015) y Kemeny, et al. (2012).
- El U.S. Department of Health & Human (s.f) señala que las evaluaciones, como las encuestas, pueden ayudar a las escuelas a determinar la frecuencia y el lugar del acoso para que puedan elegir una prevención adecuada y estrategias de respuesta. También pueden evaluar la eficacia de la prevención actual y los esfuerzos de intervención. Estar al tanto de lo que sucede puede ayudar al personal de la escuela a elegir una prevención adecuada y estrategias de respuesta. En este sentido, recomiendan realizar evaluaciones como una manera de prevenir el acoso (trad. original Bullying). Esto implican pedirle a los miembros de la escuela o la comunidad, incluso los estudiantes, sobre sus experiencias y pensamientos relacionados con el acoso. Una evaluación está planificada, tiene un propósito y usa herramientas de búsqueda.

9. Subdimensión Participación y Vida democrática

Contexto

El contexto de esta subdimensión se inicia con un contexto que, si bien constituye un elemento positivo a conservar, al no estar fundamentado en referencias bibliográficas se hace más débil constituyendo de esta manera una oportunidad de mejora:

“En la actualidad, la vida cívica se encuentra expuesta a un conjunto de transformaciones producidas por la globalización y la sociedad del conocimiento que han ido desafiando las tradiciones, los símbolos y las representaciones de la nación. De acuerdo al creciente proceso de individuación que se ha observado en las últimas décadas, el conjunto de procesos que está a la base de la ciudadanía, tales como el sentido de pertenencia, la conformación de la identidad, la colaboración y la lealtad, se han visto desafiadas, generando un debilitamiento en los vínculos sociales.”.

La literatura revisada no tiene los mismos argumentos, pero si entrega cierto contexto a los desafíos que la formación ciudadana enfrenta en la actualidad:

- Hoy observamos en distintas regiones del mundo y en Chile una tasa de participación en franco descenso. No sólo de participación política a través del voto, sino de participación en general en espacios comunitarios y de intereses compartidos. Este debilitamiento del tejido social, por su parte, también se mueve junto con la desigualdad. Sin establecer una relación causal, Putnam (2000) observa que en Estados Unidos, los estados más desiguales son también los que presentan un tejido social más debilitado. Por otra parte y en el mismo sentido, Hess & Mcavoy (2015) encuentran que la exposición cívica previa, durante la vida escolar, determina el compromiso político posterior de los estudiantes en mayor proporción que su nivel socioeconómico.
- A mayor abundancia Bellei, et al. (2013) vinculan la educación ciudadana con la desigualdad social ya que las personas de mayor nivel socioeconómico tienen también mayor participación política y con ello ven sus necesidades e intereses más y mejor representados en la discusión pública.

- En respuesta a la crisis de confianza donde las autoridades están siendo cada día más cuestionadas, hoy parece haber consenso respecto de la necesidad de tomar decisiones de manera más participativa y eso es lo que presentan las políticas de convivencia y formación ciudadana del Ministerio de Educación. Ambas ponen un foco importante en que las decisiones sean tomadas de manera participativa al interior de las comunidades educativas (Mineduc, 2015; Mineduc, 2016).

Luego los fundamentos vigentes plantean el siguiente argumento:

“Este tema fue abordado por la Comisión de Formación Ciudadana del año 2004, en cuyo informe se señala la convicción respecto del vínculo indisoluble entre la educación y la ciudadanía democrática, siendo los establecimientos educacionales un espacio privilegiado para el desarrollo de virtudes esenciales para la vida compartida.” y “La participación, base para el ejercicio de la ciudadanía, se va formando por medio de la escolaridad y a lo largo de la vida, en la medida que se aprende, vivencia y practica la tolerancia, el respeto a la diversidad y la solidaridad (Mineduc, 2011p).

Como se presenta a continuación, la literatura revisada profundiza y actualiza este argumento. Lo que lo constituye como un elemento positivo a conservar.

- La democracia es una forma de administración del poder y, siendo así, una reflexión sobre la convivencia democrática en la escuela y en el aula supone una modificación en el ejercicio del poder en estos espacios. Ello porque, de acuerdo con Muñoz (2011) en Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria.
- Pero ¿necesitamos realmente escuelas democráticas? ¿Para qué? De acuerdo con Muñoz (2011) en un país como Chile, que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios, escuelas democráticas se convierten en un imperativo ético. Ello porque serán los actuales estudiantes quienes, en el futuro, tendrán que contribuir a la transformación de una cultura autoritaria como la chilena, en una más democrática. Es decir, una donde los conflictos se resuelvan a través del diálogo y no la imposición, a través de la participación y no la mera consulta experta. Construir una cultura basada en el respeto, el buen trato y la inclusión.
- Dada la íntima relación –viciosa o virtuosa- entre el sistema educativo y la construcción de una sociedad democrática (Gutmann, 1987), vale la pena preguntarse si la caída de la participación en el sistema democrático –más allá del voto- se debe sólo a la crisis de confianza en el sistema político. Hess & Mcavoy (2015) encuentran evidencia respecto que la baja en la participación puede estar también influida de manera importante por un sistema educativo que no ha desarrollado en ciudadanos y ciudadanas las habilidades necesarias para participar del sistema democrático.

Luego se encuentran argumentos que dicen relación con normativa vigente donde la educación cívica es parte tanto de los objetivos de aprendizaje como de los objetivos generales; así como la promoción de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es mencionada en la LGE, art 15.

El argumento que se presenta a continuación resulta relevante y es un elemento positivo a conservar, pero se debilita al no estar respaldado por una referencia. Es así como la evidencia que se presenta a después de dicho argumento se constituye en una

oportunidad de mejora del mismo ya que no sólo lo fortalece sino que también lo profundiza.

“...para saber cómo los jóvenes se están preparando para su rol de ciudadanos en el futuro, no es suficiente evaluar cuánto saben o cuántos conceptos dominan...”

La revisión bibliográfica así, aporta las siguientes ideas:

- Hoy se intentan instalar procesos participativos en los más variados espacios de toma de decisiones, pero ello parece estar pasando por alto que estos procesos en sí mismos suponen la existencia de ciertas habilidades que le permitan a las personas participar de manera legítima (Gutmann, 1987). Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que trascienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave (Flanagan, 2013).
- Para Bellei, et al. (2013) resulta fundamental atender la organización, el clima escolar y pedagógico de las escuelas en la formación ciudadana de los estudiantes, de manera que exista coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica y vive en ellas. Cuando existe esta coherencia y las relaciones entre profesores y estudiantes son saludables, **la comprensión sobre la democracia es más directa y en ese sentido, es también más real**. O dicho de otra manera, la democracia sólo se puede aprender por medio de la experiencia (Muñoz, 2011).

Luego, en los fundamentos vigentes, se identifican temas que definirán el futuro rol de los estudiantes como ciudadanos (Mineduc, 2011r), estos son los siguientes:

“...es fundamental conocer cuán identificados se encuentran respecto a su establecimiento, cuál es el grado de sentido de pertenencia con el mismo, cómo implementan el sentido de responsabilidad social con el entorno, qué piensan sobre temas relativos a los problemas sociales, cuáles son sus expectativas de participación actual y futura, entre otros”.

La literatura revisada en el Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016), sugiere una visión más compleja del rol y habilidades que deben desarrollar los estudiantes como futuros ciudadanos y en ese sentido constituye una oportunidad de mejora.

El Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016) tiene como propósito que los estudiantes se formen como personas integrales, es decir: con autonomía y pensamiento crítico, con principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad; y que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadana

Los fundamentos vigentes luego presentan el siguiente argumento:

“La participación, base para el ejercicio de la ciudadanía, se va formando por medio de la escolaridad y a lo largo de la vida, en la medida que se aprende, vivencia y practica la tolerancia, el respeto a la diversidad y la solidaridad (Mineduc, 2011p)”.

A la luz de la bibliografía revisada el concepto de tolerancia parece estrecho y en ese sentido constituye una oportunidad de mejora.

Más allá de la participación como práctica de la tolerancia, Hess & Mcavoy (2015) mencionan estudiantes que desarrollan la capacidad de valorar las diferencias de opinión como una forma de construir mejores argumentos.

El penúltimo argumento esgrimido en el contexto general de los fundamentos vigentes es el siguiente:

“Un contexto escolar participativo, en donde se ejercite la expresión de ideas y derechos posibilita aprehender en convivencia con otros el respeto mutuo y la corresponsabilidad en la construcción de un clima cooperativo, propio de la vida democrática (Gutmann, 1999)”.

En la evidencia revisada este argumento es corroborado por Hess & Mcavoy (2015) y en ese sentido sería un elemento positivo a conservar.

Finalmente, los fundamentos vigentes argumentan que:

“Participar alude coloquialmente a “tomar parte en algo”. A nivel escolar, esto implica tres dimensiones: sentirse parte de la comunidad educativa, tener la capacidad para actuar en ella y ser tomado en cuenta (Rodas, 2003)”.

La bibliografía revisada levanta información que se constituye en una oportunidad de mejora de este argumento ya que participación alude a la posibilidad de tomar decisiones, requiere de una distribución de poder. No basta con tener estructuras democratizadoras, es necesario también aprender a participar, desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo (Gutmann, 1987); también resulta necesario, de acuerdo con Muñoz (2011) que esas estructuras abran espacios reales para la toma de decisiones sino una participación que es meramente simbólica termina desmotivando a los representantes de la comunidad escolar.

En Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria (Muñoz, 2011), abrir espacio a la participación entonces significaría democratizarla y con ello distribuir el poder que hoy se concentra principalmente en las autoridades.

9.1 El establecimiento construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común

Los siguientes son los fundamentos vigentes para esta subdimensión:

“En el contexto escolar, el sentido de pertenencia considera el grado de identificación de los estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él”.

“Para Deal y Peterson (2009) la construcción de una identidad positiva se basa en el relato constructivo y positivo que el establecimiento articula acerca de su propia historia, de su misión y sus logros. Estos autores plantean que la historia de un establecimiento puede ser extendida en el tiempo en la medida que se recuerden los acontecimientos claves que han ido forjando los valores y creencias en los cuales se sustenta. Un relato positivo de los logros y éxitos del establecimiento favorece el sentimiento de orgullo y

satisfacción, lo que aumenta el sentimiento de pertenencia y el deseo de participar para lograr los nuevos desafíos. En esta misma línea, una identidad positiva se construye mediante la realización de rituales y ceremonias, los cuales brindan la oportunidad de reflexionar, adquirir una mayor perspectiva y participar en la rutina diaria de una manera más reconfortante y significativa. Además la creación y el uso de símbolos, rutinas, himnos y lemas enriquecen y llenan de significado el establecimiento y pueden ser un apoyo para reforzar la misión y el propósito central de la escuela (Deal y Peterson, 2009; Peterson y Deal, 2009). Al respecto, la misión permite transmitir un propósito que inspira a los profesores a enseñar, a los estudiantes a aprender, y a los apoderados y a la comunidad educativa en general a dar mayor sentido al proyecto educativo”.

“Cabe señalar que existen otras variables que también favorecen el desarrollo del sentido de pertenencia en los estudiantes, tales como el ser aceptado y valorado por los compañeros, la valoración e identificación con los logros del establecimiento, el involucramiento en actividades del establecimiento, la motivación por asistir al mismo y la cercanía con otros miembros de la comunidad educativa (Brown y Evans, 2002; Gottfredson, Fink y Graham, 1994; Fullarton, 2002; Jenkins, 1997; OECD, 2003; Resnick, Bearman y Blum, 1997; Voelkl, 1996). En relación a este último, Arón y Milicic (1999) plantean que promover el encuentro entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, en donde los estudiantes establecen lazos afectivos cálidos y cercanos con sus pares y con los adultos, favorece el desarrollo de conductas positivas en el contexto escolar. Asimismo, las relaciones que los estudiantes establecen con los adultos del establecimiento y con sus propios compañeros, caracterizado por el respeto y/o admiración que sienten por ellos, fomenta la participación y el compromiso con las actividades escolares, disminuye las conductas disruptivas y mejora el clima social escolar (Aarón y Milicic, 1999; British Columbia Ministry of Education, 2008; Department of Education and Early Childhood Development, 2010). Asimismo, estimular un clima cooperativo entre estudiantes y adultos del establecimiento favorece el logro de mejores niveles de autoestima y desempeño académico, fortalece los lazos entre los miembros de la comunidad educativa y permite la identificación con valores universales (Cornejo y Redondo, 2001)”.

“De esta manera, el sentido de pertenencia se encuentra estrechamente relacionado con el compromiso escolar, es decir, el grado de participación en las actividades escolares y el grado en que los miembros de la comunidad educativa se identifican con los valores y los resultados escolares del establecimiento (Finn, 1993; Finn y Rock, 1997; Goodenow y Grady, 1993; Voelkl, 1997 en Willms, 2003). Por consiguiente, la conexión que los estudiantes tienen con su colegio y con las personas que trabajan en él, así como con los ideales formativos y académicos del establecimiento, impacta positivamente en su participación”.

A la luz de la evidencia revisada estos argumentos aparecen como elementos positivos a conservar ya que son corroborados por Ganz (2016) quien dice que un relato que convoca es aquel que incluye la historia de uno mismo, la historia de nosotros y la historia de ahora. La revisión bibliográfica realizada no incluyó temas de sentido de pertenencia.

Si se incorpora una oportunidad de mejora a raíz de la literatura revisada:

Al definir qué se entiende por el PEI hay cierto nivel de acuerdo en la literatura revisada respecto de que este documento fija un destino, un horizonte (Castro et.al., 2014), permite imaginar un futuro deseado (Crespo et.al., 2013), es una visión compartida, una articulación de las aspiraciones de la comunidad educativa (Neyra, 2010; PIIE, 2014). También se encuentran referencias respecto que este instrumento sería el que refleja la identidad de la escuela y su historia (Ahumada et.al., 2016), y que aquí se definen los sellos distintivos de la comunidad educativa (Castro et.al., 2014) y el perfil ideal que se aspira a alcanzar en los estudiantes (Neyra, 2010; PIIE, 2014). Cualquier trabajo que la escuela haga en torno a su identidad no puede estar ajeno a la identidad definida en el PEI del establecimiento y este estándar no lo menciona.

Tanto la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) como las Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016) hacen esfuerzos explícitos por mantenerse coherentes con los instrumentos de gestión de la escuela que son el PEI y el PME.

9.2 El establecimiento promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad, y los motiva a realizar aportes concretos a la comunidad

Uno de los fundamentos vigentes que sustentan este estándar es el siguiente:

“Por otra parte, algunos autores plantean que una de las principales razones por las que la participación y la formación ciudadana no alcanzan los resultados esperados, es la distancia que existe entre el aprendizaje de los contenidos y la capacidad para poner en práctica lo aprendido. Esto, porque usualmente la formación ciudadana que se da en el contexto escolar provee escasas oportunidades a los estudiantes de desarrollar las competencias necesarias para enfrentar situaciones de la vida real, es decir, para tener la capacidad de actuar (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Horna, 2006)”.

La evidencia revisada que propone una oportunidad de mejora irónicamente viene de la misma evidencia citada en los fundamentos vigentes: en esta publicación cuando Chaux, et al. (2004) afirman que la escuela provee escasas oportunidades a los estudiantes de desarrollar las competencias ciudadanas, no lo hacen sugiriendo que es necesario salir de la escuela para desarrollar habilidades ciudadanas. El contexto de esta observación dice relación con que en las escuelas hace falta un accionar intencionado respecto del currículum oculto, con que relegan la formación ciudadana a una asignatura o la limitan al aprendizaje de contenidos, con qué ponen énfasis en la transmisión y aprendizaje de valores, en lugar de ponerlo en la práctica de estos.

Luego los fundamentos vigentes presentan el siguiente argumento:

“Berman (1997) define responsabilidad social como “la inversión personal en el bienestar de otros y del planeta” (p. 12), y se manifiesta en “la forma como vivimos con los otros y tratamos a los otros” (p. 202). Además, agrega que la responsabilidad por el entorno y la sociedad ayuda a los estudiantes a entender que sus vidas están estrechamente conectadas con el bienestar de los demás, y con el mundo social y político presente a su alrededor. Esta relación con los otros y con la sociedad está determinada por

consideraciones éticas de justicia y preocupación que ayudan a actuar con integridad y de forma coherente a los propios valores”.

La principal oportunidad de mejora de este argumento viene dada porque parece argumentar que la única forma en que los estudiantes pueden aprender que sus vidas están conectadas con el bienestar de los demás, por ejemplo, sea a través de lo Berman (1997) entiende como responsabilidad social. El problema de este razonamiento no es que sea falso, sino que saca de la escuela la posibilidad de practicar en forma cotidiana el desarrollo de habilidades ciudadanas. La conexión con el mundo social y político no se logra únicamente saliendo de escuela y tomando contacto con la comunidad. Hess & Mcavoy (2015) al analizar distintas formas de llevar una clase sobre Historia y Gobierno de EEUU, encuentran que, a diferencia de aquellas clases donde el docente habla la mayor parte del tiempo, en aquellas clases donde el profesor/a genera debate, los estudiantes reportan entender mejor el mundo, así como poder debatir sobre política con los adultos y entre ellos.

Luego, los fundamentos vigentes presentan el siguiente argumento:

“Mediante la experiencia de la participación y de la responsabilidad social, los estudiantes comienzan a entender el significado del bien común y toman consciencia que sus acciones tienen consecuencias para los demás y que el esfuerzo personal de cada quien puede significar un aporte sustantivo (Horna, 2006)”.

Si bien, a la luz de la evidencia revisada, esta afirmación no puede considerarse falsa, si se podría considerar incompleta y es en ese sentido que representa una oportunidad de mejora. Si bien la experiencia de responsabilidad social ayuda a entender el bien común y a tomar consciencia de las consecuencias de las acciones, esta no es la única forma de lograrlo. Chau, et al. (2004) sugieren que, para ser efectiva, la formación ciudadana en una escuela debiera considerar los siguientes principios:

1. Abarcar todas las competencias necesarias para la acción. Es decir, trabajar de manera integrada tanto conocimientos como competencias cognitivas, emocionales y comunicativas.
2. Brindar múltiples oportunidades para la práctica de estas competencias. No basta con conocer o reflexionar en torno a ciertas competencias, la práctica constante es un aspecto clave en su desarrollo y aplicación cotidiana. Que exista una transición entre el conocimiento acerca de una competencia a su uso en la vida real, es para estos autores el desafío más difícil de la formación ciudadana.
3. Integrar la formación ciudadana de manera transversal en las distintas asignaturas académicas. Si bien los espacios particulares para la formación ciudadana son considerados valiosos, estos autores prefieren aprovechar los espacios ya existentes. Así, la formación ciudadana sería un trabajo transversal a todas las asignaturas. Lo más relevante en este sentido es poder entregar herramientas concretas que los docentes de las distintas asignaturas puedan usar en sus clases para trabajar la formación ciudadana de sus estudiantes.
4. Involucrar a toda la comunidad educativa. El impacto de cualquier esfuerzo en materia de formación ciudadana de los estudiantes será mayor si se involucra a toda la comunidad educativa, es decir, directivos, docentes, asistentes de la educación, padres y la organizaciones de la comunidad. En este sentido, los autores relevan la importancia de que las relaciones entre los adultos refleje

aquello que el plan de formación ciudadana espera que los estudiantes aprendan.

El último argumento esgrimido en los fundamentos de esta subdimensión dice relación con las habilidades centrales para el desarrollo de una participación democrática y que permiten insertarse en el mundo social. A la luz de los argumentos anteriores, resulta evidente esta no es la única manera de desarrollar estas habilidades.

“Halcartegaray (2008) destaca habilidades que resultan centrales en el desarrollo de una participación democrática y que permiten insertarse en el mundo social, tales como la empatía, entendida como la capacidad de conectarse y resonar con las necesidades y sentimientos del otro; la toma de perspectiva social, que considera distintas miradas con respecto a una misma situación; habilidades de diálogo, que refiere a la capacidad de habla efectiva y de escucha activa; y la comunicación asertiva, que implica contar con la capacidad de transmitir y recibir mensajes, creencias, sentimientos y opiniones de forma sincera en el momento oportuno y con respeto”.

9.3 El equipo directivo y docente fomenta entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado en ideas

El primer argumento de los fundamentos de este estándar es el siguiente:

“Gutmann (1999) trata la importancia de que los niños aprendan no solo habilidades sobre cómo comportarse con las demás personas y con los adultos en particular, sino además, habilidades que le permitan pensar de manera crítica, plantear argumentos coherentes y justos y ser capaces de tomar sus propias decisiones”

“Autores como Ferreti y Lewis (2013), Zaleski (2004) y Parker (1997) concuerdan que la enseñanza para deliberar y debatir permite desarrollar un pensamiento reflexivo y justo, facilita la capacidad de escucha activa, y favorece la habilidad de comunicarse, entender e incorporar otros puntos de vista y resolver diferencias de opinión. Asimismo, estos autores plantean que la deliberación ayuda a los estudiantes a operacionalizar y aplicar el conocimiento adquirido, y fomenta en los alumnos el interés por aprender y comprender sobre distintas materias, dado que para debatir se requiere de conocimientos e información que sustente la argumentación”.

Estos argumentos son un elemento positivo a conservar. En la revisión bibliográfica son corroborados por Hess & Mcavoy (2015), Muñoz (2011) y Mineduc (2015).

En los fundamentos vigentes de este estándar el siguiente argumento es:

“La literatura también da cuenta sobre el rol que deben adoptar los docentes frente a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de los diálogos argumentativos y deliberativos. Por ejemplo, se plantea la importancia de que los profesores sean capaces de debatir y confrontar diversas opiniones, logren buscar distintos puntos de vista y fuentes de evidencias alternativas, así como también sean capaces de guiar la discusión de los estudiantes mediante preguntas y contra preguntas y aportar con información relevante sobre el tema en cuestión (Zaleski, 2004)”.

Este argumento es profundizado por la revisión bibliográfica que se llevó a cabo y es en ese sentido que esta constituye una oportunidad de mejora.

Habilidades importantes a desarrollar para poder alcanzar acuerdos son la capacidad de escucha, de dar la razón a otra persona y de considerar cómo la opinión personal puede afectar a otros. Para ello, Hess & Mcavoy (2015) plantean que los docentes y directivos no debieran alejarse de los temas más controversiales ya que son precisamente esos temas los que evidencian las diferentes perspectivas que existen en un grupo. Al evidenciarlas se abre también la oportunidad pedagógica para desarrollar estas capacidades en la práctica.

En un espacio abierto a discutir temas controversiales, sin embargo, la autoridad debe ser cuidadosa respecto de cómo da su opinión. El problema no es que una profesora comunique su punto de vista, sino que lo haga sin tener conciencia de su posición de poder. El gran riesgo de esta aproximación tan abierta de parte de una autoridad –la profesora- es que los estudiantes pueden empezar a creer que existen las respuestas fáciles –o únicas- a los problemas políticos y esta creencia sólo estimula la intolerancia política (Hess & Mcavoy, 2015).

Otro aspecto relativo al uso de la autoridad o ejercicio del poder que afecta la capacidad de desarrollar habilidades como la apertura de mente o la confianza en otros, viene dado por la forma en que se estructuran las clases. Hess & Mcavoy (2015) tienen un hallazgo muy interesante: aquellos estudiantes que participaron en una clase sobre historia y gobierno de Estados Unidos donde el profesor era muy bien evaluado, pero hacía clases principalmente frontales, es decir, clases donde él hablaba la mayor parte del tiempo. Lo que se observa en sus estudiantes es que ellos/as no reconocen el amplio rango de ideología política que habría entre los compañeros de esa clase y que se evidenciaba en el análisis cuantitativo de encuestas sobre posiciones políticas que todos respondieron. Dicho en otras palabras, como estos estudiantes no tuvieron la posibilidad de un debate real con sus compañeros, tienden a creer que hay mucho más de acuerdo que el que existe realmente. Si bien asistieron a una clase que la mayoría evalúa muy bien, estos estudiantes ahí no tuvieron la oportunidad, como otros estudiantes de este estudio, de valorar el desacuerdo, entender la complejidad de las decisiones políticas y darse cuenta que “las personas pueden hablar y estar en desacuerdo sin necesidad de gritar”.

Luego, el siguiente argumento presentado en los fundamentos vigentes de esta subdimensión es:

“Junto a esto, el equipo directivo y docente debe generar instancias para desarrollar estas habilidades y utilizar distintas herramientas, como la organización de debates, foros, paneles de discusión, presentaciones individuales, entre otros; todas estas metodologías que permiten, adicionalmente, alcanzar los Objetivos de Aprendizaje curriculares (Zaleski, 2004)”.

Al igual que en otros casos, este argumento no es falso sino que parece estar incompleto, es en este sentido que la revisión bibliográfica constituye una oportunidad de mejora. En Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria (Muñoz, 2011) y ello se evidencia, por ejemplo, en que la figura del Consejo Escolar se instala en 2005 como parte de la política de participación ciudadana de los gobiernos de la concertación. Sin embargo, dicha política instruía que los dispositivos de participación debían controlarse a través de mecanismos restringidos y sin poder de decisión o incidencia (Maza, 2007 en Muñoz, 2011). Esta evidencia es relevante al pensar en la formación ciudadana que se espera lideren docentes y directivos que no han tenido, por

su parte, modelos de relaciones democráticas en sus propias trayectorias escolares y profesionales.

Finalmente, un último argumento de este estándar es el siguiente:

“...promover el debate fundamentado la expresión de ideas y el involucramiento en la toma de decisiones, siempre en un marco de tolerancia, respeto y acorde al contexto permite a los estudiantes desarrollar habilidades y actitudes que nutren la educación cívica y la ciudadanía, y los prepara para participar activamente del intercambio social, cultural y político (Mineduc, 2004a; IEA, 2008)”.

Las referencias bibliográficas revisadas expanden este argumento y en ese sentido se perfilan como una oportunidad de mejora. Hess & Mcavoy (2015) al analizar clases donde los/as docentes motivaban y organizaban el debate de sus estudiantes en torno a temas controversiales, la tensión del conflicto y el conflicto mismo fue finalmente valorado por esos estudiantes como un elemento normal –y no necesariamente indeseable- en este tipo de conversaciones y en este tipo de clases.

9.4 El establecimiento promueve la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro de Padres y Apoderados

El primer argumento de los fundamentos vigentes de este estándar dice relación con el marco legal vigente:

“...Ley General de Educación en su artículo 15 plantea que “los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial mediante la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento”.

Como resultado de la revisión bibliográfica este es un elemento positivo a conservar, pero que se debiera expandir. Como oportunidad de mejora se sugiere agregar también la ley 19.979 que crea la figura del Consejo Escolar en todos los establecimientos subvencionados del país.

Luego se presenta el siguiente argumento:

“Para que estas instancias funcionen adecuadamente deben estar incorporadas dentro de la organización del establecimiento, es decir, se debe planificar cada actividad con tiempo, fecha y horarios y debe haber un encargado responsable de la actividad (Sepúlveda y Valdés, 2008)”.

La bibliografía revisada abre la oportunidad para una mejora ya que el hecho que las reuniones estén agendadas y planificadas no garantiza que sean legítimas para sus participantes. Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que

transcienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave (Flanagan, 2013). Dicho en otras palabras, no es obvio que quienes sean parte de procesos participativos tengan las habilidades necesarias para poder ser y sentirse parte legítima de ellos (Gutmann, 1987).

Otro argumento presentado en los fundamentos de esta subdimensión es:

“La literatura describe cinco niveles de participación de los padres en la escuela. El primero es el de información, referido a la necesidad de que los actores educativos cuenten con el conocimiento suficiente para formarse una opinión acerca de los temas relevantes de la vida escolar. Es importante que la información se entregue en un lenguaje claro y comprensible, además es deber del establecimiento entregarla y de la comunidad educativa solicitarla cada vez que lo requiera. El segundo nivel de participación corresponde al de consulta, que refiere a las consultas que sostenedores o directivos hacen a los docentes y a los apoderados para tomar las decisiones. Un tercer nivel de participación refiere a la colaboración, entendida como la ayuda de cualquier índole que llevan a cabo apoderados y docentes para mejorar el proceso educativo de los estudiantes. El cuarto nivel es el de toma de decisiones, que corresponde al involucramiento en las determinaciones que toma la escuela; y finalmente el quinto nivel corresponde al control y supervisión ciudadana, que se relaciona con el rol de los centros de padres de velar en forma responsable por que se cumplan los objetivos y acciones propuestas por el establecimiento y las políticas públicas en educación (UNICEF, 2005)”.

La revisión bibliográfica abre un espacio para profundizar este argumento y en ese sentido sería una oportunidad de mejora. La fundamentación que aquí se propone no considera el fortalecimiento de los Centros de Padres para que puedan ser parte de los procesos participativos de manera legítima y significativa.

Al respecto SEDL (2013) sugiere que las políticas para aumentar el involucramiento de las familias no siempre han sido exitosas porque están fundadas en un supuesto erróneo. Estos autores plantean que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias –capacidad colectiva- para llevar a cabo y mantener estas importantes relaciones entre el hogar y la escuela.

El siguiente argumento de la fundamentación de esta subdimensión es:

“...la importancia de estos espacios de participación radica en que permiten mantener la comunicación entre los actores educativos y entre los diferentes estamentos del establecimiento, y constituyen las principales instancias de encuentro, donde es posible discutir acerca de diferentes temas relacionados con el proceso educativo, generar propuestas, manifestar inquietudes, coordinar acciones, conocer decisiones, entre otros (Mena y Valdés, 2008)”.

A la luz de la revisión bibliográfica realizada es que se encuentran las siguientes oportunidades de mejora.

- En este argumento la participación se entiende principalmente como instancia de consulta y conversación, pero la participación en realidad alude a la

posibilidad de tomar decisiones y es en ese sentido que requiere de una distribución de poder. No basta con tener estructuras democratizadoras, es necesario también aprender a participar en ellas, desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo (Gutmann, 1987; Mineduc, 2015)

- También resulta necesario, de acuerdo con Muñoz (2011) que esas estructuras de participación abran espacios reales para la toma de decisiones sino una participación que es meramente simbólica termina desmotivando a los representantes de la comunidad escolar.
- En este contexto es también necesario considerar la ley 19.979, art 8º: “El Consejo Escolar tendrá carácter informativo, consultivo y propositivo, salvo que el sostenedor decida darle carácter resolutivo. En todo caso el carácter resolutivo del Consejo Escolar podrá revocarse por parte del sostenedor al inicio de cada año escolar”.

Finalmente, el último argumento de los fundamentos de esta subdimensión es el siguiente:

“A esto se suma que los establecimientos que promueven espacios de participación y cooperación entre los distintos miembros de la comunidad educativa favorecen el desarrollo de un mayor sentido de compromiso y una mejor actitud general hacia el establecimiento, y a su vez logran una mejora en el clima escolar y en el rendimiento de los estudiantes (Dearing, Kreider, y Weiss, 2008; Deal y Peterson, 2009; Mena y Valdés, 2008; OECD, 2010; Simons, 2011)”.

La revisión bibliográfica no consideró este tema en particular y en ese sentido constituyen un elemento positivo a conservar.

9.5 El establecimiento promueve la formación democrática y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas del curso

Algunos de los fundamentos de este estándar son los siguientes:

“...es necesario que el establecimiento apoye el funcionamiento del Centro de Alumnos y de las directivas de curso, instancias privilegiadas para desarrollar el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción de los estudiantes; formarlos para la vida democrática, y prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales. (Mineduc, 1990b)”.

“...Estos espacios de participación proveen oportunidades para desarrollar el liderazgo y adquirir nuevas habilidades, como la capacidad de planificar, organizar, elaborar y ejecutar proyectos comunes, lo que conduce a los estudiantes a desarrollar actitudes que refuerzan su autonomía, como la responsabilidad, la disciplina, la motivación y la reflexión (Mineduc, 2004a; Willms, 2003). Además estas instancias de participación constituyen una efectiva plataforma que brinda la oportunidad para que los estudiantes aprendan a valorar la discusión y la resolución de conflictos mediante el diálogo y ejerzan democráticamente la elección de sus representantes, también favorece la formación de conocimientos, habilidades y valores ciudadanos necesarios para participar de la vida en sociedad (Mineduc, 2004a)”.

La literatura revisada abre una oportunidad de mejora para estos argumentos ya que los complementa. No es claro que el Centro de Alumnos sea una plataforma para aprender las habilidades que aquí se mencionan. Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que trascienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave en este sentido (Flanagan, 2013). Es así como la estructura del Centro de Alumnos no desarrollará por sí misma estas habilidades, se necesita un espacio para aprenderlas.

La Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) entiende la convivencia como un aprendizaje. La participación, por su parte, al final del día es una forma de convivencia, por lo que no sólo se necesitan espacios de participación, sino que también se necesitan espacios para aprender a participar. Si no se forma en estas competencias, estos espacios podrían sólo reproducen dinámicas de la cultura autoritaria que caracteriza a la cultura escolar chilena (Muñoz, 2011)

Finalmente un último argumento de los fundamentos de este estándar es el siguiente.

“El Centro de Alumnos y las directivas de curso representan la voz legítima de los estudiantes y constituyen instancias para democratizar la educación mediante la incorporación de los estudiantes en la toma de decisiones de la institución (Cerdeña, Santa Cruz y Assaél, 2001)”.

A la luz de la literatura revisada es que se abre una oportunidad de mejora ya que de acuerdo con Muñoz (2011), es necesario que las estructuras de participación abran espacios reales para la toma de decisiones sino una participación que es meramente simbólica termina desmotivando a los representantes de la comunidad escolar. Es en este sentido que no se puede entender la participación como una consulta sino como un espacio de real toma de decisiones.

La voz del Centro de Alumnos será legítima en la medida que sea representativa de la voz de los estudiantes de la escuela o liceo. Nuevamente, la capacidad de representar a otros no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave en este sentido (Flanagan, 2013).

Adicionalmente una última oportunidad de mejora viene dada por la forma en que se entiende la participación y el derecho a ser oído como un derecho de niños, niñas y adolescentes (Consejo de la Infancia, 2015).

- Las niñas, niños y adolescentes han de ser considerados como personas cuyo ejercicio de sus derechos y responsabilidades ciudadanas deben ser incorporados de manera progresiva con espacios para su participación, de acuerdo con el desarrollo de sus facultades, considerando su edad y madurez. Asimismo, el derecho a ser oído comprende la posibilidad de expresarse libremente y, del mismo modo, ser escuchado por quienes toman decisiones que afectarán su desarrollo en el curso de vida.
- Este último aspecto incluye asegurar la entrega de la información necesaria a niños, niñas y adolescentes para que se formen su propia opinión en los asuntos que les afecten; crear las condiciones para la libre expresión de las opiniones;

establecer los mecanismos que garanticen que dichas opiniones están siendo escuchadas; asegurar su consideración en la toma de decisiones de organismos judiciales o administrativos y dejar constancia del modo en que se ha considerado en la decisión final. Este principio se extiende a todas las esferas donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes.

9.6 El equipo directivo y docente cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes

En los fundamentos vigentes de este estándar se observan tres líneas argumentales. La primera es la siguiente:

“...es una condición necesaria para comprometerlos con el proceso formativo y con el proyecto educativo del establecimiento, y para favorecer el desarrollo de una alianza efectiva entre la familia y la escuela. En la literatura se enfatiza la importancia de mantener a las familias informadas y comunicadas con el establecimiento, de manera que puedan involucrarse activamente en los procesos educativos de los estudiantes. De esta manera, la alineación entre padres y apoderados con el establecimiento permite dar continuidad a la enseñanza en los valores y creencias”.

“Para lograr una participación activa de los apoderados se espera que cuenten con la información necesaria para comprender y opinar al interior de la escuela, lo que requiere que estén en conocimiento del proyecto educativo, del reglamento interno de convivencia, de los programas de estudio y de los resultados obtenidos por los estudiantes (Cornejo y Redondo, 2001; Romagnoli y Gallardo, 2007). Esta información se puede difundir mediante vías específicas de comunicación, tales como sitio web de la escuela, boletín informativo, comunicación al apoderado y reuniones”.

Al respecto la literatura revisada abre oportunidades de mejora. No es claro que canales de comunicación fluidos sean una condición suficiente para favorecer el desarrollo de una alianza entre la familia y la escuela. Muchas veces pueden terminar siendo sólo canales unidireccionales desde la escuela hacia la familia porque parten en un supuesto erróneo. SEDL (2013) plantea que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias –capacidad colectiva- para llevar a cabo y mantener estas importantes relaciones entre el hogar y la escuela (SEDL, 2013).

La segunda línea argumental es la siguiente:

“La continuidad de los valores entre el hogar y la escuela reduce los conflictos para los niños, refuerza el aprendizaje y facilita la transición entre los dos ambientes de aprendizaje (CIDE, 1993)”.

A la luz de la bibliografía revisada se abre una oportunidad de mejora ya que Muñoz (2011) menciona que la democracia sólo se puede aprender por medio de la experiencia y esa experiencia es la experiencia de la diversidad. Por su parte en escuelas que son más pacíficas que su entorno Astor et al. (2009) encuentra que tienen una aproximación colectiva al manejo de la violencia y la misión o propósito compartido en estas escuelas creó experiencias de la vida cotidiana que permiten una aceptación y

entendimiento de la diversidad desde la práctica. Es en la diferencia que se desarrollan habilidades de deliberación propias de la democracia (Hess & Mcavoy, 2015) y es ello lo que este argumento parece estar pasando por alto.

Finalmente, la última línea argumental de este estándar es la siguiente:

“De la misma manera, los directores, sostenedores y profesores deben abrirse a recoger la opinión y sugerencias de los padres, ya que esta información es un insumo importante que enriquece la toma de decisiones en cuanto a la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de convivencia escolar, gestión pedagógica y administrativa (Romagnoli y Gallardo, 2007)”.

Este argumento es un elemento positivo a conservar. Es corroborado por la evidencia revisada de SELD (2013).

Una última oportunidad de mejora viene dada al mirar la argumentación de este estándar de manera global. Si bien se mencionan en el enunciado de este estándar, en la práctica los fundamentos de este estándar no consideran los canales de comunicación que deben existir entre docentes y directivos y los/as estudiantes

Tampoco se menciona un canal de comunicación fluido entre el equipo directivo y los docentes. La redacción parece asumir que estos dos grupos están siempre alineados, cuando en la realidad también es una labor directiva mantener buenos canales de comunicación con el cuerpo docente.

D.- Gestión de recursos

10. Subdimensión Gestión del personal

10.1 El establecimiento define los cargos y funciones del personal, y la planta cumple con los requisitos estipulados para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial

Los fundamentos de este estándar son cuatro. El primero tiene que ver con la necesidad de contar con claridad de roles y jerarquía dentro de la organización, lo cual quedará plasmado en un organigrama explícito. Se indica *“Explicitar la estructura organizacional mediante un organigrama bien definido que refleje verazmente el rol que cada funcionario desempeña dentro de la organización y la relación entre los cargos, de forma que quede claro a quién reporta o a quién supervisa (Chiavenato, 2009; Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Celis, 2011).”* Este fundamento se mantiene, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

En segundo lugar, se afirma que la estructura de cargos debe responder a los objetivos institucionales e incluir la definición del perfil adecuado de competencias y habilidades requeridas para cada uno de ellos (DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012). Se precisa que *“En el caso de Chile, esto radica en definir los cargos del establecimiento en función de los objetivos y metas trazados en el Proyecto Educativo Institucional, y cumplir con la normativa vigente, en concordancia con las exigencias del Reconocimiento Oficial y el Estatuto Docente”* En este punto se observa una oportunidad de mejora que responde a la elaboración de la nueva Política Nacional Docente. La estructura de cargos deberá incorporar el siguiente lineamiento: *“Para el desarrollo permanente se establecen mayores incentivos, según avancen en 5 tramos de desarrollo: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II. El avance de un tramo a otro posibilitará asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones, además el Estado proporcionará apoyo formativo gratuito a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento”* (Gobierno de Chile, 2016).

El tercer fundamento aborda la *“definición de “personal docente idóneo” para cada nivel para conservar el reconocimiento oficial (decreto 315)”* Este punto debe conservarse puesto que la literatura no aporta ninguna sugerencia al respecto.

Finalmente, el cuarto fundamento tiene que ver con *“definir cuáles son los cargos en la planta de la escuela y en qué consiste su función, se debe tomar en cuenta lo expresado en el Estatuto Docente y sus modificaciones establecidas por la ley Calidad y Equidad”*. Aquí es posible sugerir como oportunidad de mejora hacer alusión nuevamente a la nueva Política Nacional Docente, la cual debe tomarse en cuenta en la definición de los cargos de planta y sus funciones. A través de la Ley N° 20.903, se señala que *“Para el*

desarrollo permanente se establecen mayores incentivos, según avancen en 5 tramos de desarrollo: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II. El avance de un tramo a otro posibilitará asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones, además el Estado proporcionará apoyo formativo gratuito a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento”.

10.2 El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal

Dos fundamentos son propuestos para este indicador sobre la administración del personal. Nuevamente ambos se mantienen porque la literatura revisada no entrega nuevos elementos, así mismo una fuente de oportunidad de mejora tiene que ver con señalar la Política Nacional Docente.

“Se presentan como factores críticos contar con mecanismos expeditos para contratar y efectuar reemplazos de manera adecuada, así como hacer un levantamiento constante y preciso del cumplimiento de horarios (Noe et al., 2011). Esto permite garantizar que en todo momento la planta se encuentre cubierta, y que así no haya estudiantes sin un profesor idóneo a su cargo por problemas de inasistencias, incumplimiento de horarios o que el cargo esté vacante.” Aquí cabe distinguir que en la educación municipal, las contrataciones y reemplazos sólo pueden ser realizados el sostenedor.

“Mantener condiciones de trato justo con el personal considerando, al menos el correcto pago de remuneraciones y cotizaciones, lo que permite mantener la motivación, compromiso y productividad del personal (Chiavenato, 2009) así como cumplir con legislación vigente.” La mejora debiera ser consignar el respeto a la Política Nacional Docente, a través de la Ley N° 20.903, sobre pago de remuneraciones e incentivos.

10.3 El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente

Los fundamentos relevan distintos aspectos que consecutivamente reconstruyen un proceso de selección de personal, utilizando referencias generales, no necesariamente elaboradas para el ámbito escolar. Se argumenta la necesidad de contar con perfiles de cargo, difundir adecuadamente las ofertas laborales, y de seleccionar candidatos priorizando los objetivos institucionales con una activa participación del equipo directivo. Todos estos fundamentos se mantienen, tanto en sus argumentos como en las referencias utilizadas, puesto que la revisión realizada no agrega nada más.

- *Definición de perfiles de cargo: permite tener candidatos que se ajusten a lo requerido (DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012).*
- *Difundir la búsqueda de nuevo personal en medios de comunicación alineados con el público objetivo (sin referencia).*
- *Selección: elegir al personal más apto en función de habilidades, competencias y conocimientos específicos que pueden contribuir de mejor forma al logro de los objetivos institucionales (Noe et al., 2011).*
- *Exigir un currículum, realizar si corresponde entrevistas psicológicas y de conocimientos (Chiavenato, 2009). Resulta relevante la participación activa del equipo directivo en este proceso (Hanushek, 2005; Celis, 2011).*

Los fundamentos que siguen tienen oportunidades de mejora en la incorporación de la Nueva Política Nacional Docente, pero también de otros estudios específicos.

Sobre la retención del personal, se señala la *“importancia del prestigio que tenga la institución y la oportunidad de recibir sueldos competitivos o incluso superiores a los del mercado en instituciones similares. Esto último no se ve como un gasto adicional, sino como una inversión que evitará otros gastos posteriores en nuevos procesos de reclutamiento (Chiavenato, 2009).”* Claramente es una oportunidad de mejora incorporar el tema de las remuneraciones e incentivos será normado por la de la Ley 20903 de la Política Nacional Docente. Lo mismo respecto de *“acceder a nuevos desafíos laborales y beneficios adicionales, (ascensos, capacitaciones y tiempo libre pactado en función de cumplimiento de metas) (Noe et al., 2011).”*. Respecto de la retención de docentes, conviene señalarlos hallazgos de Rodríguez, Manzi, Peirano, González y Bravo (2016) que sugieren focalizar esfuerzos de retención en docentes que hayan participado con éxito en programas de evaluación, como AEP-Mineduc, puesto que se concluyó que si las escuelas cuentan con profesores de excelencia, se beneficiará el aprendizaje colectivo, impactando al resto de la comunidad escolar. Así mismo, la investigación de Vaillant (2016) señala como obstáculos para la retención de buenos profesores en docencia: las condiciones de trabajo inadecuadas; los serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos; la escasa preparación y las necesidades no resueltas de perfeccionamiento.

Finalmente, la fundamentación de este estándar termina con la recomendación de *“sacar lecciones para la organización con respecto a la rotación (indagar en los motivos de las desvinculaciones) (Noe et al., 2011).”* Esta idea es considerada un elemento positivo que genera una oportunidad de mejora puesto que se refuerza en la literatura, en lo sostenido respecto de la autoevaluación que constituye una poderosa herramienta de retroalimentación y reflexión sobre los procesos de aprendizaje por parte de docentes y equipos directivos (Román 2011).

10.4 El equipo directivo implementa procedimientos de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal

La única fundamentación de este estándar señala que *“la evaluación de desempeño personal son una ayuda al mejoramiento continuo de la labor de los profesores, quienes son una pieza clave para obtener buenos resultados de aprendizaje (Cabezas y Claro, 2011; Hanushek, 2005; Bellei et al., 2004; Fuchs y Woessmann, 2004)”*. Este fundamento es considerado un elemento positivo puesto que es confirmado por la literatura revisada. En esta dirección se abren tres oportunidades de mejora.

La primera tiene que ver con que la evaluación docente es una función primordial que informa valorativamente la situación de los docentes por medio de logros y experiencias fallidas (Vaillant 2016). El mismo autor señala que las propuestas exitosas en términos de evaluación docente concilian tres elementos: el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación, las exigencias de una gestión eficaz de la docencia, y los legítimos derechos de los educadores.

La segunda, llama a considerar además la Política Nacional Docente, que a través de la Ley N° 20.903, artículo 11, afirma: *“En el ejercicio de su autonomía, los establecimientos educacionales y en particular sus directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad”*.

Finalmente, respecto de las capacitaciones, considerar que la Política Nacional Docente, Ley N° 20.903, artículo 11, establece que: *“Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas”*.

10.5 El establecimiento cuenta con personal competente según los resultados de la evaluación docente

La fundamentación de este estándar incluye diversos temas. Primero se releva que *“las evaluaciones formales contribuyen a encontrar los factores asociados a la calidad de la labor docente que inciden en los resultados de los estudiantes, constituyéndose en una valiosa fuente para el apoyo y orientación a la mejora (Bravo et al., 2008)”*. Esta argumentación y su referencia son elementos positivos a conservar puesto que la literatura los confirma. En esta dirección, una oportunidad de mejora sería profundizar el fundamento a través de Vaillant (2016) quien afirma que a partir de una investigación sobre marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente, la mejora de la situación actual de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica.

En segundo lugar, los fundamentos señalan contar con el Sistema de Evaluación Profesional Docente de carácter formativo a nivel nacional (Manzi, González y Sun, 2012), donde *“se evalúan aspectos relacionados con el desempeño instruccional y*

pedagógico en función de los dominios, criterios y descriptores presentes en el Marco para la Buena Enseñanza (DocenteMás, 2013) (...) Vale la pena mencionar además que la ley 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, también señala en su artículo 6° que los Estándares Indicativos de Desempeño deben considerar los resultados de las evaluaciones de desempeño docente”. Nada en la literatura ni en los marcos legales revisados contradicen o reafirman estas afirmaciones.

Se señala además, que *“en la evaluación, lo esencial es centrarse en la manera en que se relacionan los profesores con los estudiantes en el aula –las distintas formas que toma la instrucción– más que en cómo se enseña el currículum (Allington y Johnston, 2000). Otros mencionan como relevante la evaluación por competencias (Celis, 2011) como parte de un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño de una persona para formarse un juicio sobre su desempeño. Invitan a la reflexión del evaluado (Bravo et al., 2008), al arbitrio de terceros, además de incluir el propio y necesario autoanálisis (Allington y Johnston, 2000). La literatura recomienda que los docentes jueguen un rol activo en este proceso (Hanushek, 2005)”*. En este punto, una oportunidad de mejora podría ser recordar, tal como menciona City (2013), que es errado creer que la evaluación por sí sola producirá mejoras. La gestión de personal implica un proceso continuo: el esfuerzo sistemático de los directivos en gestionar la contratación y dotación de personal, el desarrollo profesional, y la supervisión y evaluación. Según esta autora, no importa cuánto esfuerzo ponga en el proceso de selección y reclutamiento, es también tarea del líder escolar apoyar el desarrollo de las personas que componen su equipo de trabajo.

Finalmente, los fundamentos abordan los *“usos de los resultados de la evaluación: fuente de información para la toma de decisiones laborales (remuneraciones, promociones) y para entregar retroalimentación (Chiavenato, 2009); detectar necesidades de capacitación, retroalimentar desempeño, planificar estrategias de mejora, establecer reconocimientos e incentivos o detectar el potencial subutilizado (Celis, 2011)”*. Al respecto, una oportunidad de mejora señalada por la revisión bibliográfica tiene que ver con insistir en que las evaluaciones se utilizan para entender mejor hasta qué punto el aprendizaje de los estudiantes es satisfactorio, facilitar información a los padres y a la sociedad en general sobre el desempeño académico e introducir mejoras en las prácticas escolares, docentes y directivas (OCDE 2013).

10.6 El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas

Los fundamentos señalan dos aspectos para este estándar. Primero, *“detectar las necesidades de mejora del personal y de acuerdo con ello poder establecer las*

oportunidades necesarias de desarrollo y perfeccionamiento debe ser un tema relevante en las escuelas, en especial en las que aspiran a los más altos desempeños (Bambrick-Santoyo, 2012). El impacto del perfeccionamiento va a depender de qué se les pide que aprendan, cómo lo aprenden y si son capaces de ponerlo en práctica adecuadamente (Elmore, 2000)” La revisión de biografía no releva este aspecto.

En cambio, respecto del fundamento siguiente, se vislumbra una oportunidad de mejora. Se afirma que el establecimiento debe brindar “*apoyo en tiempo y/o en recursos monetarios para capacitarse (Celis, 2011); de manera permanente (Bellei et al, 2004; Concha, 2007; Hanushek, 2006); procesos de inducción, tutorías y seguimiento como apoyo a la formación docente (Cabezas y Claro, 2011; Hanushek, 2005; DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012).*”. Resulta pertinente considerar aquí a implementación gradual de la Política Nacional Docente que sugiere estrategias de asociatividad para abordar los costos de las capacitaciones, tanto hacia adentro de la escuela (docentes expertos I y II enseñan al resto) como asociatividad externa, entre escuelas, donde se puedan crear procesos de capacitación conjuntos para los docentes a menor costo.

10.7 El sostenedor y el equipo directivo reconocen el trabajo del personal e implementan medidas para incentivar el buen desempeño

Los fundamentos señalan que “*las escuelas de alto rendimiento académico suelen tener planes establecidos de reconocimiento e incentivos para el personal, ya sean económicos o simbólicos (Celis, 2011).*” Aquí hay una oportunidad de mejora en la incorporación de la nueva Política Nacional Docente, la cual debe respetarse en estos planes.

Por otro lado, se hace mención a los “*mecanismos de reconocimiento salarial por años de servicio (bienios) y por buen desempeño, como SNED, AVDI y AEP, establecidos mediante normativas como el Estatuto Docente. No obstante, también se deben considerar como mecanismos de reconocimiento la mejora de condiciones laborales y la posibilidad de acceder a nuevas responsabilidades (Cabezas y Claro, 2011). Importancia de establecer gratificaciones a directivos, docentes y administrativos Hanushek (2005).*” Estos argumentos y sus referencias se mantienen dado que la revisión bibliográfica no sugiere nada adicional al respecto.

Finalmente, se vislumbra una oportunidad mejora en el último fundamento que indica que los establecimientos escolares deben brindar “*provisión de reconocimiento mediante mejoras en el espacio de trabajo, y preocupación por la salud ocupacional del personal (Chiavenato, 2009).*” Cabe incorporar que la salud ocupacional de los docentes debe considerar el trabajo en ambientes seguros. Cornejo (2009, en Alvarado, et.al., 2010) encuentra que docentes de la ciudad de Santiago perciben condiciones laborales precarias y altos niveles de exigencia. Ello se asocia en este estudio de manera

significativa a niveles malestar laboral. Por su parte Alvarado, et.al. (2010) encuentran que docentes que trabajan en escuelas que están sobre y bajo la media en el SIMCE presentan diferencias importantes en factores psicosociales de riesgo laboral.

10.8 El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación

Los fundamentos de este estándar se mantienen dado que la revisión bibliográfica no cuestiona ni confirma estos aspectos.

Es necesario considerar el desempeño en su conjunto: el cumplimiento administrativo, convivencia, accionar académico, desarrollo profesional y compromiso institucional (Allington y Johnston, 2000).

De igual manera, se debe tomar en cuenta lo que establece la normativa vigente para cada tipo de establecimiento. Ej. En el caso de los establecimientos municipales, regidos por el Estatuto Docente; privados, Código del Trabajo.

Procedimientos de desvinculación que sean justos y conocidos por todo el personal, directivos que actúen de manera oportuna en caso de problemas (sin referencia).

10.9. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo

Los fundamentos que vienen a explicar la importancia de gozar de un clima laboral positivo en los establecimientos escolares deben conservarse puesto que la literatura revisada no los contradice. Se releva la necesidad de medir la satisfacción del personal y confirman la posibilidad de cambiarla mediante medidas positivas concretas de la dirección (Celis, 2011). Así mismo, se explica que, clima laboral positivo, se entenderá por el ambiente donde los empleados se sientan alentados a realizar sus labores y un diagnóstico (Ahskanasy, Wilderrom y Peterson 2010). Finalmente, los fundamentos mencionan el tema de la confianza: los establecimientos procuran la “*promoción de valores y generación de un clima de confianza y colaboración como parte de la gestión de satisfacción laboral de los docentes (Bellei et al., 2004), como apoyo para combatir el alto estrés laboral que enfrentan los docentes (Cabezas y Claro, 2011). Un buen clima de trabajo contribuye a que el personal se sienta en confianza para abrirse a reconocer sus áreas de crecimiento (Noe et al., 2012).*”

En este punto, la oportunidad de mejora tiene que ver con señalar que una cultura institucional sólida permitiría desplegar procesos de cambio sostenidos en el tiempo. Para ello es importante la búsqueda de consensos en torno al ideario pedagógico que inspira el proyecto; la creación de una base de significados, asunciones y valores compartidos; y la creación de un clima de confianza y apoyo entre el profesorado, que facilite el diálogo y la negociación que toda puesta en marcha de un proyecto colectivo

requiere (López, Sánchez y Altopiedi, 2011, p. 125). Lo anterior, se enmarcaría en una cultura de cuidado, con foco en la integración, negociación y exento de amenazas, lo que facilita y promueve no sólo el trabajo sino también la convivencia, un fuerte sentimiento de afiliación institucional y propuestas innovadoras por parte de todos los miembros de la comunidad escolar.

11. Subdimensión Gestión de Recursos financieros

11.1 El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes

Los fundamentos de este estándar centran su argumentación en tres ideas:

- i. Son una de las fuentes centrales de ingresos (Decreto con Fuerza de Ley 2, referido a la Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales)*
- ii. La presencia de los alumnos en el establecimiento es fundamental para su aprendizaje (Epstein y Sheldon 2002)*
- iii. los establecimientos educacionales tienen la capacidad de mejorar los niveles de asistencia. Estrategias: control, premio a la buena asistencia, involucramiento de apoderados. (Attendance Works Organization, 2012; Balfanz y Byrnes, 2012; Musser, 2011; Paredes et al., 2009).*

Esta fundamentación es considerada como un elemento positivo pues la normativa no ha cambiado y la literatura continúa señalando lo mismo. La oportunidad de mejora sugerida tiene que ver con resaltar aquí el rol de los directores, puesto que se alude a la responsabilidad del “establecimiento”, cuando tanto sostenedores como directores deben ocuparse de la matrícula y establecer estrategias para su control.

City (2013), menciona que el liderazgo directivo tiene que ver con la gestión de personas, tiempo y dinero, además de crear las condiciones para la mejora. Para esta autora, el líder escolar está llamado a sacar el máximo provecho de los recursos existentes, en lugar de quedarse paralizado/a por la falta de cualquiera de ellos.

11.2 El establecimiento elabora un presupuesto de acuerdo a las necesidades de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, controla los gastos y coopera en la sustentabilidad del proyecto

La fundamentación de este estándar es considerada un elemento positivo a conservar porque es reafirmado por la revisión de literatura realizada. Se señala “*contar con proyecciones de ingresos y gastos, y mantener un registro ordenado (sin ref). Para la elaboración del presupuesto: analizar las necesidades de la organización y jerarquizarlas*”

de modo de optimizar los recursos existentes. Involucrar a todos los estamentos, ya que de esta manera se podrá evitar que haya un número significativo de imprevistos durante el año y lograr un mayor compromiso en la sustentabilidad del proyecto (sin ref). Conocer las fuentes de financiamiento y sus condiciones. Cuidar los recursos existentes de manera de optimizarlos y no incurrir en gastos innecesarios.”

Una oportunidad de mejora es insistir en la optimización de los recursos disponibles, que no tiene que ver con buscar mayores ingresos sino implementar mecanismos para maximizar con lo que ya se cuenta. Al respecto, Villarroel (2013) recomienda realizar una detallada planificación y mejoras en la gestión en las instituciones sostenedoras para lograr la optimización de todos los recursos disponibles para gastos operaciones y reducir la subutilización de fuentes de financiamiento complementarias.

11.3 El establecimiento lleva un registro ordenado de los ingresos y gastos y, cuando corresponde, rinde cuenta del uso de los recursos

Los fundamentos de este estándar recomienda *“contar con registros de los ingresos y egresos, que permitan ejercer medidas correctivas (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). Tanto a nivel agregado como específico por área (Connelly-Weida y Heim, 2011), para controlar pérdidas y hurtos”*. Esto se complementa señalando que *“la rendición de cuentas es una exigencia de la Superintendencia”*. Estos argumentos y sus referencias se mantienen, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

11.4 El establecimiento vela por el cumplimiento de la normativa educacional vigente

La revisión de literatura no abordan los fundamentos de este estándar: *“se debe tener presente multas, el incumplimiento de las regulaciones vigentes podría traer consigo pérdidas de tiempo y dificultades en el trabajo normal del establecimiento (Schilling y Tomal 2013). Estudio Superintendencia de Educación (2013): el nivel de cumplimiento de la legislación vigente se asocia a mejores resultados en la prueba SIMCE.”*

11.5 El establecimiento gestiona su participación en los programas de apoyo disponibles y los selecciona de acuerdo a las necesidades institucionales

Los fundamentos de este estándar ponen el foco en rol de los directivos *“para desarrollar el “alfabetismo legal” en el cuerpo docente (Militello et al., 2009), así como cumplimiento observable mediante indicadores (Baldrige Performance Excellence Program, 2011)”*. En este punto una oportunidad de mejora tiene que ver con incorporar

información sobre el proyecto de ley para la desmunicipalización, que oriente la construcción de capacidades en los nuevos Servicios Locales de Educación. Esta idea es desarrollada en el próximo EID, lo que a su vez permite plantearse como oportunidad de mejora la posibilidad de reformularlos en sólo un estándar, prefiriendo la formulación del siguiente que pone el acento en la centralidad del PEI como señala, entre otros Seddon.

11.6 El establecimiento conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional

La fundamentación de este indicador señala:

- i. *Fundamental en escuelas más desaventajadas (OECD, 2012).*
- ii. *Leithwood (2006): establecimientos conecten la escuela con su entorno para hacer un mejor uso de los recursos disponibles, aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno.*
- iii. *Evaluar cómo los apoyos externos responden a las necesidades internas y de qué manera aportan a la sustentabilidad del proyecto (Baldrige Performance Excellence Program, 2011).*
- iv. *El buen funcionamiento de las redes de información (Dolence et al., 1997) y el intercambio de experiencias entre organizaciones, permite la optimización del uso de los recursos.*
- v. *Evaluar el aporte recibido por otras instituciones (sin ref)*

Las oportunidades de mejora que se vislumbran tienen que ver con incorporar información sobre el proyecto de ley para la desmunicipalización, que oriente la construcción de capacidades en los nuevos Servicios Locales de Educación (SLE). Román (2016) que señala falta de claridad entre los mismos sostenedores respecto de qué supone e implica el trabajo en red. Para esta autora una gestión en red supone una mirada sistémica desde la cual el sostenedor piensa, planifica, organiza, implementa, apoya y evalúa el servicio educativo para el conjunto de los establecimientos bajo su administración, atendiendo especialmente al equilibrio y equidad de los procesos y resultados observados entre ellos. Se observan dos espacios para dicha gestión: la que realiza el sostenedor con el conjunto de escuelas y las prácticas de trabajo colaborativo entre escuelas de un mismo sostenedor.

Adicionalmente, otra oportunidad de mejora tiene que ver con insistir con la idea de que el trabajo en red, que será un eje central de los SLE (Roco, 2016). Cada SLE organizará sus establecimientos educacionales en redes para el intercambio de prácticas, el desarrollo de respuestas a problemas comunes, el desarrollo profesional docente, directivo y de asistentes de la educación y para el apoyo técnico-pedagógico,

acompañamiento y asesoría sistemática en terreno (Roco, 2016). Este autor menciona también que cada una de estas redes estará compuesta por no más de quince establecimientos y se podrán formar con criterios funcionales (proyecto educativo, nivel educativo, modalidad, etc.) o territoriales (factores geográficos, cercanía, ruralidad etc.). De manera similar Anderson (2016 en Mineduc, 2016) plantea que los SLE tienen una ubicación estratégica para apoyar intervenciones multi-escolares y facilitar la difusión de buenas prácticas.

12. Subdimensión Gestión de Recursos Educativos

12.1 El establecimiento cuenta con la infraestructura y el equipamiento exigido por la normativa y estos se encuentran en condiciones que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa

Respecto de este fundamento, se mantienen con sus argumentos y referencias, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

- i. para facilitar el aprendizaje y el bienestar de la comunidad educativa, importancia de los factores físicos e higiénicos: Schneider (2002), Duarte, Gargiulo y Moreno (2011)*
- ii. Escuelas donde la infraestructura es insuficiente o se encuentra en mal estado, los equipos directivos, los docentes y la comunidad suelen distraerse en la resolución de dichas precariedades (Unesco, 2010).*
- iii. Compartir personal, equipamiento y/o instalaciones, coordinación de la provisión ofrece la posibilidad de optimizar costos (Baldrige Performance Excellence Program, 2011).*
- iv. las escuelas que cuentan con el Reconocimiento Oficial, se estipulan en la normativa exigencias referidas al funcionamiento de la planta física acordes con la Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones (Decreto 315, art. 13), así como contar con el Certificado de Recepción Definitiva o Parcial, emitido por la Dirección de Obras Municipales de la comuna respectiva.*
- v. Decreto Supremo 548, referido a la normativa vigente sobre infraestructura escolar, señala los requerimientos de funcionamiento para todos los establecimientos educacionales.*

12.2 El establecimiento cuenta con los recursos didácticos e insumos suficientes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y promueve su uso

Los fundamentos para este estándar son cuatro, y se propone actualizarlos en dos sentidos: privilegiar recursos didácticos que tengan el mayor impacto en los procesos de aprendizaje; y el necesario liderazgo del equipo directivo en estas tareas.

El primer argumento indica que *“la selección de dichos materiales debe basarse en criterios transparentes y estar alineada con las metas de aprendizaje prioritarias y con los propósitos pedagógicos y filosóficos del establecimiento (Marzano et al., 2005; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).”* Esto es considerado un elemento positivo a conservar porque es ratificado por la literatura en general. La oportunidad de mejora tiene que ver con City (2013) que afirma que una buena asignación de recursos entonces se focaliza en aquellas iniciativas o acciones que más puedan influir en la enseñanza y el aprendizaje.

Un segundo fundamento señala que es necesario *“trabajar en conjunto con los docentes para desarrollar y definir los insumos (Robinson et al., 2009). En esta misma línea, resulta relevante implementar prácticas que permitan asegurar que los materiales sean utilizados efectivamente (Robinson et al., 2009) sin privar a los estudiantes del acceso a este (Bellei, Raczynski, Muñoz, y Pérez, 2004).”* Al respecto la oportunidad de mejora tienen que ver con Spillane & Ortiz (2016) quienes indican que son los directores quienes deben hacerse cargo de la infraestructura educativa, que no es otra cosa que estructuras y recursos diseñados para apoyar, mantener y/o mejorar la calidad de la enseñanza. Abarca desde normas que especifican lo que los estudiantes deben aprender, enfoques pedagógicos, materiales curriculares, etc. hasta otras rutinas menos obvias como la observación de clases, los cargos formales, los protocolos de supervisión docente y toda norma o creencia cultural que orienta las prácticas.

Finalmente, los fundamentos señalan la ley: *“el Decreto 53, que describe “los elementos de enseñanza y material didáctico mínimos para la Educación Parvularia, Básica y Media Humanístico-Científica, con que deberán contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial” (art. 1°).”*

12.3 El establecimiento cuenta con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector

Los fundamentos de estándar se mantienen por que la literatura revisada no señala nada al respecto. *“La biblioteca es una parte esencial del proceso educativo (IFLA/ Unesco, 2000). organización funcional de los materiales y con un sistema de préstamo conocido y expedito (Mineduc, 2011). Biblioteca CRA con un espacio adecuado para 30 estudiantes en locales con más de seis aulas (Decreto Supremo 548, art. 5°), a la vez que en el Decreto 53 se explicita con qué volúmenes se debe contar para cada subsector(Mineduc, 2011).”*

12.4 El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento para el uso educativo y administrativo

El primer fundamento señala que *“la cantidad de infraestructura TIC y la disponibilidad tienen un impacto significativo en el desarrollo de prácticas docentes efectivas (Law et al., 2008).”*. Esto es considerado un elemento positivo pues se retoma y profundiza en la revisión de literatura. La oportunidad de mejora tiene que ver con una mejor justificación del estándar: Duarte y Bos (2012) encuentran que contar con infraestructura de calidad, condiciones adecuadas de las aulas y de buena conexión de los servicios, aumenta en un 39% la probabilidad de obtener un puntaje satisfactorio por parte de los estudiantes.

El segundo fundamento se mantiene, pues la revisión no profundizan al respecto: *“Visión y liderazgo que ejerce el equipo directivo respecto de TIC (Fullan y Stiegelbauer, 1991; McDonald y Ingvarson, 1997; Olson, 2000). Las TICs no logran por sí solas la mejora, sino que indirectamente potencian la introducción de cambios significativos en los procesos educativos (Venezky, 2002).”*

El tercer fundamento tiene que ver con el *“acceso a internet y redes internas un medio fundamental para extender y mejorar las comunicaciones (Baldrige Performance Excellence Program, 2011).”*. Este fundamento es considerado un elemento positivo porque es ratificado y profundizado por la literatura. Como oportunidad de mejora se propone incorporar el aporte de Graells (2013) que recomienda a los directores de las escuelas y centros educativos, favorecer una integración progresiva de las TIC en 3 niveles: equipos y mantenimiento, formación técnico -didáctica del profesorado, y coordinación y recursos didácticos de apoyo. La integración de TIC favorece el acceso de cualquier información en cualquier momento, la comunicación entre los estudiantes y colegas de todo el mundo, para intercambiar ideas, permitiendo el trabajo y comunicación inmediata.

Otra oportunidad de mejora con valorar mejor la necesidad de que los estudiantes tengan competencias en TIC, no sólo como una herramienta de comunicación, sino para potenciar efectivamente su aprendizaje y aportar a su formación como ciudadanos. Cabe señalar entonces el aporte de Coscollola y Fuentes Agustí (2010), mencionan que el paradigma educativo personalizado, centrado en el estudiante y basado en el socio construccionismo pedagógico, asegura a los estudiantes competencias en TIC que la sociedad demanda, curiosidad, aprender a aprender, iniciativa, responsabilidad y trabajo en equipo. Para este desafío social es necesario contar con la infraestructura necesaria (equipos, conexiones a Internet, pizarras digitales en las aulas, intranets), buena coordinación TIC, adecuada formación didáctico-tecnológica para los profesores.

Los fundamentos señalan, sobre el programa Enlaces, que persigue “*integrar las tecnologías en el sistema escolar para lograr el mejoramiento de los aprendizajes y el desarrollo de competencias digitales en todos los establecimientos subvencionados del país*” (Mineduc, 2012e). (...)“*La promoción en los establecimientos educativos del uso de TICs se sustenta en que ellas pueden facilitar la enseñanza y el aprendizaje, desarrollar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes y apoyar los procesos de mejoramiento y calidad de la educación*” (Mineduc, 2012e).” Para esto conviene repetir lo señalado anteriormente: introducir fundamentos y referencias orientadas a valorar mejor la necesidad de que los estudiantes tengan competencias en TIC, no sólo como una herramienta de comunicación, sino para potenciar efectivamente su aprendizaje y aportar a su formación como ciudadanos.

12.5 El establecimiento cuenta con un inventario actualizado de equipamiento y material educativo para gestionar su mantención, adquisición y reposición

Para este estándar, se mantienen sus fundamentos y referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

Realizar revisiones periódicas del estado de los bienes para estimar si es necesaria su reposición, de forma de no entorpecer los procesos (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011).Requerimiento Superintendencia de Educación Escolar a los establecimientos subvencionados: “un inventario actualizado del mobiliario, equipamiento, elementos de enseñanza y material didáctico” (Mineduc, 2011l; art. 28). Exigencias del programa Enlaces y Planes de Mejoramiento Educativo de la Subvención Escolar Preferencial, donde se enfatiza la importancia sobre el uso y mantención de los recursos, y sobre tener registro de las pérdidas (Mineduc, 2012f; Mineduc, 2013).

II. Comparación de referencias e identificación de los fundamentos que se mantienen y aquéllos que debiesen ser actualizados de los EID.

A continuación se presenta la comparación de los fundamentos 2013 de los respecto de los hallazgos de la revisión de literatura realizada para esta consultoría y que puede ser consultada en el anexo del presente informe.

La forma de presentar esta comparación es una tabla según las cuatro dimensiones y sus respectivas sub-dimensiones definidas por el modelo de los EID.

En la columna a la izquierda del lector, se presentan los estándares en orden seguidos por los fundamentos vigentes respectivos y citas, copiados tal cual aparecen en el documento Fundamentos de los EID, con fecha 2013.

**Servicio de revisión bibliográfica para la actualización de referencias que sustentan los
Estándares Indicativos de Desempeño (EID)**

La columna de la derecha señala en cambio señala si dichos fundamentos se mantienen o bien debieran actualizarse en base a la literatura revisada.

A.- Liderazgo

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>Contexto general:</p> <p>Qué se entiende por liderazgo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Acciones del sostenedor y equipo directivo para (1) articular a la comunidad educativa hacia las metas institucionales, (2) planificar y evaluar principales procesos de gestión y (3) rendir cuentas y ser responsables por el funcionamiento y desempeño del establecimiento- Incitar a otras personas a actuar en pos de metas que representen valores y motivaciones del líder y de sus seguidores (Burns, 1978)- Labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas dentro del establecimiento (Leithwood, 2009)- Capacidad de implicar a otros en una meta común. <ul style="list-style-type: none">- Capacidad de generar y conducir procesos de cambio (Carbone, 2008)	<ul style="list-style-type: none">- Estas conceptualizaciones de liderazgo en los fundamentos tienden a referirse al líder heroico que Spillane (2005, 2015) plantea en sus textos. En general parecen manejarse en la dicotomía líder-seguidores donde la labor del líder es persuadir, influenciar y articular a otros en torno a ciertos objetivos. <ul style="list-style-type: none">- Kegan & Lahey (2009) identifican en los líderes, que entienden el liderazgo de esta manera, un pesimismo profundo respecto de la real capacidad de cambio en las personas. Es algo que se intenta, pero que termina siendo poco posible o casi imposible. Estos autores encuentran esta definición incompleta al no incorporar cierta comprensión sobre la forma en que los adultos se desarrollan y cambian. <p>Spillane (2015), por su parte, distingue liderazgo de gestión diciendo que deben ir de la mano. El liderazgo es aquello que</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo distribuido (Weinstein, 2012; Spillane, 2006): En un establecimiento coexisten diversos líderes. Es una acción colectiva que supera al director e incluye a todos quienes tienen capacidad de influir. Diversos individuos que aportan, mediante su interacción, al logro de metas institucionales - No implica diluir las funciones del liderazgo: director debe ser visible para cohesionar a los demás miembros en pos del logro de metas comunes (Marzano, 2003). 	<p>genera y produce cambios, la gestión es aquello que permite que estos se mantengan e institucionalicen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En esta discusión sobre liderazgo distribuido parece haber un entendimiento limitado del mismo. El liderazgo distribuido es interacciones, no la interacción entre diversos individuos (Spillane & Mertz, 2015; Spillane & Ortiz, 2016). El liderazgo es interacciones que se dan en un contexto, en una situación, tal como un baile folclórico no es los movimientos de cada una de las personas, sino la interacción entre ellas, eso es el liderazgo para ese autor. El liderazgo es interacciones entre líderes, entre líderes y seguidores. - Debido a la comprensión limitada del liderazgo distribuido descrita en el punto anterior, en los fundamentos 2013 parece entenderse como liderazgo diluido, por lo que se hace este alcance. En la literatura revisada se mantiene la visión del director/a como alguien visible en la escuela. Los líderes efectivos son aquellos que gozan de legitimidad y validación tanto en la conducción de la escuela como en el ámbito técnico-pedagógico (Bellei, et al., 2014) - <u>Actualización</u>: faltaría incorporar el liderazgo como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005) y el liderazgo como una práctica más que como un atributo que se tiene o algo que se es (Elmore, 2006; Ganz, 2016; Heifetz, et al., 2009; Spillane, 2005). Se podría evaluar

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>Relevancia del liderazgo en el contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una de las variables que influyen positivamente en la calidad de la educación impartida. - Segundo factor que más influye en el aprendizaje (Leithwood, 2008) - Condición necesaria para la efectividad de la reforma escolar (Marzano, 2003). - Tiene efectos sobre aspectos que influyen en el aprendizaje: motivación y autoconfianza de profesores, sentido de pertenencia de estudiantes, existencia de una visión institucional y metas claras, clima escolar, actitudes de los docentes, prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula. <p>Marco legal y responsabilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley SNAC: exige que se incluya el liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo como un ámbito dentro de los EID - Ley SNAC: sostenedores y directores como gestores de los procesos de cambio educativo y responsables de los resultados obtenidos. <p>Aspectos del liderazgo no incluidos en esta dimensión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestión técnico-pedagógica está contemplada en subdimensión de gestión curricular - Vincular el establecimiento con el entorno mediante redes está contemplada en dimensión de gestión de recursos 	<p>también la incorporación del liderazgo como la capacidad de tender redes más allá de la escuela (sistémico).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene la relevancia del liderazgo escolar como argumento. Lo respaldan Elmore (2006), Fullan (2014), Bellei, et al. (2014). - Se mantiene, no ha habido cambios legales en la materia. - Se mantiene. Por el momento esta distribución temática no se ha discutido.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Gestión financiera está contemplada en dimensión de gestión de recursos 	
<p>Subdimensión Liderazgo del sostenedor Contexto general:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marco legal: derechos y deberes que la LGE asigna a sostenedores de establecimientos educativos - Equipos directivos en terreno reportan falta de claridad en entrega de apoyo y recursos por parte del sostenedor. Estos estándares buscan relevar la importancia de que el sostenedor y el equipo directivo formen un sistema sinérgico que, basado en el trabajo conjunto y en responsabilidades claras, movilice al establecimiento hacia la mejora continua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido cambios legales en la materia. - <u>Actualización</u>: se podría incorporar la ley 20.501 y la ley de inclusión como marco de referencia - Se mantiene el argumento, incorporándose nueva literatura que amplía el enfoque. Directores novicios reportan dificultades al lidiar con la gestión del sostenedor municipal (Weinstein, et al., 2016), así como falta de atribuciones y autonomía en gestión de recursos humanos y financieros En escuelas efectivas Bellei, et al. (2014) encuentran que sostenedores van delegando funciones y capacidad de toma de decisiones en los directores <p><u>Actualización</u>: con la tramitación del Proyecto de Ley de Nueva Educación Pública y la creación de los futuros servicios locales de educación, Román (2016) identifica funciones prioritarias que estos nuevos sostenedores deberán considerar:</p> <p>a) <u>Planificación estratégica</u>: es necesario elaborar el diagnóstico de la realidad de la educación en el territorio, elaborar un proyecto</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>educativo común con mística y sentido, construir estilo y estrategia de evaluación que incluya trabajo en red de los establecimientos educativos, un sistema de monitoreo y evaluación de indicadores clave, así como la alineación y coherencia a nivel nacional.</p> <p>A la luz de la literatura revisada en esta oportunidad es que se hace necesario hacer algunas salvedades a lo propuesto por Román (2016). En primer lugar, desde la propuesta de Seddon (2008) resulta fundamental que la estrategia de evaluación y el sistema de monitoreo no sólo incluya el trabajo en red, sino que también los métodos e indicadores que aquí se definan, se centren en el propósito definido en el proyecto educativo común sugerido por Román (2016).</p> <p>b) <u>Diseño y validación de una narrativa y proyecto educativo propio de cada SLE</u>. Lo que aporta en la construcción de esta nueva identidad (Ahumada et.al., 2016). Considerando que el proyecto educativo por definición se refiere a la identidad, historia, sellos y sueños de una determinada comunidad educativa (Ahumada et.al., 2016; Castro et.al., 2014; Neyra, 2010; PIIE, 2014), un proyecto educativo común a nivel del SLE puede entrar en tensión con las identidades y particularidades de cada comunidad educativa. En este sentido es que también vale la pena destacar que los futuros SLE pueden propiciar un cambio en el sistema al construir una nueva identidad –siempre en construcción ya que va cambiando según el contexto– asociada a un nuevo territorio que ya no es la comuna (Ahumada et.al.,2016).</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>c) <u>Estructura y organización pertinente de los SLE</u>. En este ámbito vale la pena destacar nuevamente lo encontrado por Weinstein et al (2016) al analizar a directivos principiantes chilenos. Este estudio confirma la alta incidencia del contexto socioeducativo en el trabajo directivo y particularmente en la experiencia de los directores principiantes. Este estudio detecta dificultades para gestionar procesos clave del funcionamiento de una escuela que deben ser considerados al elaborar y diseñar la estructura, organización y responsabilidades de los SLE. En particular se refiere a la falta de atribuciones en materia de recursos humanos y financieros, a la vez que se les demanda el cumplimiento de exigentes metas académicas y de matrícula escolar. De manera similar Oplatka (2016) también argumenta que las investigaciones anglosajonas no serían fácilmente replicables en contextos de países en desarrollo porque en estos países los directores cuentan con una autonomía relativamente limitada y se les exige obediencia ciega a sus superiores. En particular en América Latina este autor menciona que los directores tienden a no tener poder de decisión en la gestión de recursos humanos, especialmente en aquello referido a contratación, despidos y fijación de salarios. La estructura que tengan los SLE debería ser capaz también de conocer y atender las necesidades de un territorio más amplio y que contiene un número mayor de escuelas. La escala de atención aumenta 4 o 5 veces respecto de la que hoy manejan los municipios (Horn, s.f.)</p> <p>d) <u>Gestión de la matrícula</u> (ingreso, retención, trayectoria)</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>e) <u>Apoyo, supervisión y control en temas pedagógicos</u>. En coherencia con lo propuesto por Fullan (2014), Fullan (2016) y Honig et.al. (2010), resulta fundamental poner los procesos de enseñanza y aprendizaje al centro de la gestión de los SLE.</p> <p>Román (2016) propone condiciones para el buen funcionamiento de todos los establecimientos educativos: (1) al igual que Fullan (2015) llama al desarrollo de nuevos liderazgos a nivel intermedio, así como en los establecimientos. Ello pasa por la regulación y preparación de profesionales y equipos de los SLE, así como por el desarrollo de nuevas competencias directivas y pedagógicas en los establecimientos educativos. Por otra parte, de manera similar a Anderson (2016, en Mineduc, 2016), propone (2) asegurar equipos profesionales diversos y competentes en los SLE. “No es razonable esperar que los SLE vayan a ejercer una influencia sobre la calidad de la educación si no tienen la capacidad profesional y los recursos adecuados” (Anderson, 2016 en Mineduc, 2016).</p> <p>Finalmente Alonso (2016 en Tagle, 2016), de manera similar a lo planteado por Murillo (2012) y Bryk & Schneider (2003), también sugiere que parte de las tareas de los futuros SLE será establecer una dinámica de confianza. Las comunidades escolares y autoridades locales confiarán en la medida en que los SLE ayuden a que la mejora se haga más fácil y se oriente a todos los estudiantes.</p>
<p>1.1 El sostenedor se responsabiliza del logro de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, así como del</p>	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de la normativa vigente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - LGE, art 10 define responsabilidades del sostenedor: <ul style="list-style-type: none"> o Rendir cuenta pública de los resultados del establecimiento o Uso de los recursos, estado financiero o Garantizar continuidad de servicio educativo o Cumplir con requisitos para mantener reconocimiento oficial. - Sostenedor es responsable de definir lineamientos generales para cumplir con estas obligaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no hay modificaciones de estas normativas.
<p>1.2 El sostenedor se responsabiliza por la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, del plan de mejoramiento y del presupuesto anual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - LGE, art. 10: sostenedor tiene el derecho de establecer y ejercer un PEI en conjunto con la comunidad educativa y de acuerdo con la autonomía que garantiza la ley. - La elaboración e implementación de los ejes centrales del establecimiento se deberán efectuar de manera participativa y consultando a los diferentes estamentos de la comunidad educativa (sin referencia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no hay modificaciones legales en la materia. - <u>Actualización</u>: la evidencia nacional e internacional revisada insisten en una aproximación participativa y no de simple consulta para la elaboración del PEI (Crespo, et al., 2013; Neyra, 2010; PIIE, 2014; Castro, et al., 2014). - Es tarea de liderazgo el poner el PEI como propósito del trabajo (Seddon, 2008) y en ese sentido el sostenedor debiera ponerlo al centro de la gestión de la(s) escuela(s) a su cargo.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Ley 20.550, art 8: el sostenedor deberá elaborar un PME incluyendo orientaciones y acciones en diversas áreas establecidas en la ley SEP. Priorizando aquellas donde el sostenedor considere que existen mayores necesidades de mejora. - LGE, art 10: sostenedor es el responsable por el uso de recursos y el estado financiero del establecimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Para una construcción participativa del PEI es necesario el ejercicio de un liderazgo distribuido (Spillane & Mertz, 2015). Por otra parte, como no basta con abrir espacios de participación, sino que también es necesario desarrollar las habilidades necesarias para poder participar de manera significativa y legítima (Gutmann, 1987); el liderazgo entendido como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Fullan, 2004; Ganz, 2016; Kegan & Lahey, 2009; Spillane, 2005) resulta también relevante para una construcción participativa tanto del PEI, como del PME. Una de las áreas donde Fullan (2016) entiende el liderazgo del sostenedor es en dar orientación y sentido de propósito y eso es el PEI. - <u>Actualización</u>: cuando el director o equipo directivo gestionan resultados, entonces, a la luz de lo planteado por Seddon (2008), lo que debieran estar gestionando en realidad serían resultados que indiquen si el establecimiento se está moviendo o no hacia el propósito indicado en el PEI, es decir, hacia el perfil de egreso ahí definido. La elaboración del PME entonces, que es responsabilidad del sostenedor, debiera poner al PEI al centro. - Se mantiene, no hay modificaciones legales en la materia

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>1.3 El sostenedor define las funciones de apoyo que asumirá centralizadamente y los recursos financieros que delegará al establecimiento, y cumple con sus compromisos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - EID resguardan la autonomía y diversidad de los establecimientos educativos: N° de alumnos, cantidad de establecimientos por sostenedor, PEI, capacidades técnicas u otros. - Hay confusión en los establecimientos respecto de qué hace quién y quienes son los responsables de determinados procesos (estudio en terreno) - La escuela necesita una estructura organizacional: cómo distribuir una gran tarea en pequeñas partes y cómo coordinarlas para que funcionen adecuadamente (Burton, et al., 2011). Definición de metas, acciones, responsables, comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene ya que este argumento parece referirse a la normativa legal vigente. - Se mantiene el argumento, incorporándose nueva literatura que amplía el enfoque. Directores novicios reportan dificultades al lidiar con la gestión del sostenedor municipal (Weinstein, et al., 2016), así como falta de atribuciones y autonomía en gestión de recursos humanos y financieros - En escuelas efectivas Bellei, et al. (2014) encuentran que sostenedores van delegando funciones y capacidad de toma de decisiones en los directores - <u>Actualización</u>: el objetivo del sostenedor es aumentar la coherencia del sistema, colaborando tanto con las autoridades de gobierno, como con las escuelas, desde la posición del liderazgo desde el medio (Fullan, 2015). Tres de las áreas donde Fullan (2016) entiende el liderazgo del sostenedor y que debieran orientar la estructura organizacional son: cultivar culturas colaborativas, poner foco en el aprendizaje y asegurar una rendición de cuentas tanto interna como externa a los establecimientos.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Sostenedor debe diseñar una estructura organizacional y definir procedimientos que estén alineados con exigencias de la normativa vigente. - Se basa en el principio del liderazgo que Marzano (2005) denomina “orden”: importancia de que el líder defina roles, rutinas y procedimientos que inhiban la aparición de problemas y faciliten el funcionamiento de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - De manera similar Honig, et al. (2010) encuentran que el sostenedor debe poner esfuerzos en cómo organiza su propia oficina, no sólo en cómo se organiza la escuela. Estos autores encuentran que no se observan mejoras a nivel del distrito si la oficina central no se involucra con los establecimientos y los ayuda a construir capacidad para la mejora constante. El distrito necesita transformar – no sólo reformar– la forma en que se relaciona con las escuelas y liceos. ¿Cómo? De manera similar a lo planteado por Fullan (2016), poniendo el foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, donde todos quienes trabajan en la oficina central pueden demostrar cómo su trabajo aporta a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Transformando a toda la oficina, no sólo el departamento de apoyo técnico pedagógico. Redefiniendo sus prácticas laborales y la relación que estas tienen con los colegios y haciendo todo lo anterior independiente de los programas e iniciativas particulares que estén ejecutando. - Se mantiene el argumento, pero se complementa con lo que sigue. - <u>Actualización</u>: de acuerdo con Seddon (2008), la estructura organizacional y procedimientos no debieran estar alineados sólo con la normativa vigente, sino que también debieran estar al servicio del propósito de una organización.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: La definición de roles, rutinas y funciones debe enmarcarse en las áreas de liderazgo del sostenedor definidas por Fullan (2016): (1) dar orientación y sentido de propósito, (2) cultivar culturas colaborativas, (3) poner foco en el aprendizaje y (4) asegurar una rendición de cuentas tanto interna como externa a los establecimientos. Por otra parte, roles, funciones, rutinas y procedimientos son parte de lo que Spillane & Mertz (2015) llaman “la situación” en la práctica del liderazgo. Para estos autores, el liderazgo es interacciones que se dan en un contexto, más allá de los roles y rutinas, son un espacio donde se practica el liderazgo y que se puede modificar para su mejor ejercicio. - <u>Actualización</u>: dentro de las funciones que el sostenedor asume centralizadamente se debiera considerar la inducción de los nuevos directores, tanto quienes son novicios como quienes ya tienen experiencia liderando establecimientos educativos. Weinstein, et al. (2016) encuentran que la experiencia de los directores novicios es descrita como un <i>shock con la realidad</i> debido a las siguientes circunstancias, todas las cuales pueden y deben ser atendidas por el sostenedor: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ausencia de entrega formal del estado de situación educativo y administrativo del establecimiento. ○ Ingreso del nuevo director/a en cualquier período del año. ○ Precaria información a la comunidad escolar respecto del proceso de reclutamiento realizado.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>1.4 El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que este debe cumplir y evalúa su desempeño.</p> <ul style="list-style-type: none"> - LGE, art 10: derechos y deberes de los equipos directivos dependen de las funciones que el sostenedor delegue en ellos. - EID resguardan la autonomía y diversidad de los establecimientos educativos: N° de alumnos, cantidad de establecimientos por sostenedor, PEI, capacidades técnicas u otros. - Para que la fijación de metas y atribuciones resulte en el cumplimiento efectivo de estas, es necesario que quien las fije transmita a su equipo confianza en sus capacidades para alcanzarlas (Marzano, et al, 2005; Leithwood, 2006). Se basa en el principio del liderazgo que Marzano (2005) denomina “orden”: importancia de que el líder defina roles, rutinas y procedimientos que inhiban la aparición de problemas y faciliten el funcionamiento de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escaso tiempo de preparación entre el nombramiento y su asunción en el cargo. <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia. - Se mantiene ya que este argumento parece referirse a la normativa legal vigente. - <u>Actualización</u>: Primero, señalar que la fijación de metas o indicadores tiene sentido sólo en la medida en que se relacione con el propósito (Seddon, 2008), de no ser así el indicador –o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de trabajar por cumplir con el propósito. El propósito en este caso viene dado por el perfil de egreso definido en el PEI de la escuela. - Segundo, insistir en los autores Elgueta, et al. (2015) quienes proponen características de escuelas chilenas que han mostrado un mejoramiento escolar sostenido y que son relevantes a la fijación de metas: <ul style="list-style-type: none"> (1) El mejoramiento es gradual y acumulativo. Ello sucede en base al ensayo y error, en base a lo que funciona o no en la escuela. En este sentido resulta importante que al fijar metas se de

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>también espacio para que los directores se puedan equivocar, ya que la mejora funciona en base a la prueba y error.</p> <p>(2) La fijación de metas debe considerar que el mejoramiento no es lineal sino desbalanceado: el proceso de mejora tiene momentos fructíferos, intercalados por retrocesos y estancamientos, tras lo cual empiezan nuevos ciclos fructíferos o de mejora. No es resultado de un plan simple ni tiene ritmo sostenido y parejo.</p> <p>(3) El mejoramiento toma tiempo. Los procesos dieron frutos luego de 10 años de esfuerzos sostenidos. Finalmente, el mejoramiento no tiene una ruta única definida previamente, cada establecimiento encuentra su propia ruta de mejora.</p> <p>- <u>Actualización</u>: de acuerdo con Bellei, et al. (2014) encuentran diferencias entre sostenedores municipales cuyas escuelas muestran ciclos de mejoramiento sostenido y sostenedores particulares que cumplen con la misma condición. Mientras en el sector municipal, el sostenedor va delegando muchas decisiones en el director/a y así dándole más autonomía; en el sector privado, se observan dos tipos de sostenedores. Primero, sostenedores que son docentes-propietarios. Ellos imprimieron su sello y controlan toda la gestión. Estos establecimientos son autónomos por definición y dependen excesivamente de su fundador o fundadora, lo que conduce a preguntarse por la sostenibilidad de la mejora continua observada. Por otra parte, estos autores observan que hay sostenedores privados que son redes de establecimientos y que los</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>gestionan con altos niveles de autonomía. Combinan formas y espacios de gestión autónoma de las escuelas con el cumplimiento de la misión a nivel institucional mayor, ya sea a través de la colaboración entre establecimientos o actuando como red de servicios apoyo.</p>
<p>1.5 El sostenedor introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medidas que van más allá de los objetivos de mejora detallados en el PME que son responsabilidad del equipo directivo de un establecimiento. Estos son cambios de mayor magnitud y en ese sentido son estructurales 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: las medidas que han tomado sostenedores que han logrado mejoras sostenidas son aquellos que ponen la enseñanza y el aprendizaje al centro de su gestión (Honig, et al., 2010; Fullan, 2016). Honig, et al. (2010) encuentran que el sostenedor debe poner esfuerzos en cómo organiza su propia oficina, lo que Seddon (2008) llamaría “actuar sobre el sistema”. Honig, et al. (2010) encuentran que el distrito necesita transformar – no sólo reformar– la forma en que se relaciona con las escuelas y liceos. ¿Cómo? De manera similar a lo planteado por Fullan (2016), poniendo el foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, donde todos quienes trabajan en la oficina central pueden demostrar cómo su trabajo aporta a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Transformando a toda la oficina, no sólo el departamento de apoyo técnico pedagógico. Redefiniendo sus prácticas laborales y la relación que estas tienen con los colegios y haciendo todo lo anterior independiente de los programas e iniciativas particulares que estén ejecutando.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Se entiende el liderazgo como la capacidad de implementar cambios. Líder como el agente de cambio que debe desafiar el <i>statu quo</i> de la organización y hacerla funcionar en su máximo de competencia (Marzano, et al., 2005) - El rediseño constante de la organización como área clave del liderazgo educativo (Leithwood, 2006) - Quienes dirigen una organización educativa deben tener la capacidad de modificar sus planes de acción en el caso que las circunstancias así lo requieran (Baldrige, 2011). Ello da cuenta de la capacidad que deben tener los líderes para implementar cambios 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: La mejora sucede por medidas sostenidas en torno a un propósito (Elgueta, et al., 2015), no es el cambio por el cambio. Es el cambio teniendo el propósito como eje ordenador (Seddon, 2008). El mejoramiento en escuelas chilenas toma tiempo. Los procesos dieron frutos luego de 10 años de esfuerzos sostenidos (Elgueta, et al., 2015). - <u>Actualización</u>: En este argumento se saca una conclusión que no necesariamente se deriva de la cita a Baldrige (2011). Aquí los autores dicen que los líderes educativos deben ser flexibles a las circunstancias, no que deben administrar cambios. - Los líderes deben ser flexibles a las circunstancias, pero para ser coherentes con los argumentos anteriores, deben también mantener el propósito como eje ordenador (Seddon, 2008; Elgueta, et al., 2015) que les permita tomar decisiones frente a las nuevas circunstancias.
<p>1.6 El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y con la comunidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La comunicación debe ser considerada como el pegamento que mantiene unidas a todas las demás responsabilidades del líder (Marzano, et al., 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación efectiva entre los distintos actores del establecimiento es un componente esencial para una buena gestión educativa (Fundación Chile, 2010; Leithwood, 2006; Baldrige Performance Excellence Program, 2011) - Sostenedor y director deben definir en conjunto el plan de comunicación con la comunidad educativa (sin referencias). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Tanto en Bellei, et al. (2014) como en Bryk & Schneider (2003), además de la comunicación efectiva, se repite la capacidad de escucha como una actividad relevante en el trabajo de liderazgo. - No se propone cambio pues no se encuentran referencias que respalden o rechacen esta argumentación.
<p>Subdimensión Liderazgo del director Contexto general:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley SNAC: se debe incluir el liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo en los EID - Liderazgo sea una función compartida, que sus funciones se distribuyan en una directiva que trabaje en equipo - Si bien estándares enfatizan la figura del director, los criterios interiores recalcan la importancia de que las funciones sean realizadas en conjunto entre el equipo directivo y otros miembros del establecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento, no ha habido modificaciones legales en la materia - Se mantiene el argumento. Ello lo respalda también Bellei, et al. (2014) ya que encuentra que en escuelas efectivas el director trabaja como dupla con el jefe de UTP.
<p>2.1 El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Literatura nacional sugiere que el director tenga un rol académico relevante. Director involucrado directamente en la implementación, enseñanza y evaluación del currículum (Marzano, 2005); actualizado en buenas prácticas curriculares (Marzano, 2005); y figura presente en la rutina escolar: observando clases, 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: de acuerdo con Fullan (2014), ante el relativo acuerdo respecto de la importancia del director como líder pedagógico, muchos distritos en EEUU y Canadá han reaccionado incorporando la observación de clases. Ello ocupa gran parte del tiempo de los directores y los hace responsables del desarrollo individual de cada uno de los docentes en su establecimiento. A

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>apoyando procesos de enseñanza-aprendizaje, accesible para conversar con estudiantes y docentes.</p>	<p>modo de reacción ante lo que él llama <i>locura de micromanaging</i>, Fullan (2014) sugiere tres roles que maximizan el impacto del liderazgo directivo, en este caso es relevantes uno de ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Director como un aprendiz que lidera</u>: no se hace responsable del desarrollo individual de cada docente sino que crea una cultura de colaboración. Directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados. - Bellei, et al. (2014), por su parte encuentra que los directores de escuelas efectivas son líderes que gozan de legitimidad y validación tanto en la conducción de la escuela como en el ámbito técnico-pedagógico; a la vez que hacen de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, el centro y foco de su gestión. - Por su parte una de las cinco dimensiones de práctica del Marco para la Buena Dirección es “liderando procesos de enseñanza y aprendizaje”. - Cabe además señalar que el Proyecto de Ley Nueva Educación Pública y la creación de los Servicios Locales de Educación apuntan, entre otras cosas, a liberar a directores de labores administrativas y burocráticas para que pueda centrarse con mayor fuerza en lo técnico-pedagógico y la formación integral (Aziz dos Santos 2016). En este sentido, los lineamientos de gestión deberán incorporar estos cambios cuando sean aprobados. - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - LGE, art 10: deber de los miembros del equipo directivo realizar supervisión pedagógica en el aula - Ley 20.501, art 33: director debe rendir cuenta al sostenedor y a la comunidad educativa por las metas y objetivos acordados con el sostenedor en su convenio de desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia
<p>2.2 El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seres humanos se desempeñan mejor cuando funcionan a partir de ideales y creencias sólidas (Pree, 1989). Entonces director es el director quien articula a la comunidad educativa en torno a una misión y visión sólida, favorece el buen desempeño de todos en el establecimiento. - Director debe promover creencias comunes y sentido de comunidad que influencia positivamente a docentes que a su vez influyen positivamente en estudiantes (Marzano, 2005). - Es importante que todos los miembros de la comunidad sientan propias estas metas y orientaciones. Y que estén articuladas en un todo comprensible, concreto y alcanzable (Leithwood, 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Más que articular a la comunidad en torno a una visión, ideales o creencias, la literatura revisada en torno al PEI se basa en la necesidad de construir este instrumento de manera participativa. Es la comunidad quien debe acordar cuáles son los valores e ideales que los reúnen y convocan (Castro, et al., 2014; Crespo, et al., 2013; Neyra, 2010; PIIE, 2014). Bellei, et al. (2014) por su parte también encuentra que los directores de escuelas efectivas, de manera similar a lo planteado por Seddon (2008), se caracterizan por reconstruir y transmitir a la comunidad escolar un propósito moral, un destino hacia donde quieren conducir la escuela.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - El poder del director se refleja en su rol movilizador del proceso de transformación que estimula la motivación de los docentes (Fullan, 2012 en Weinstein et al., 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: si bien se encuentra este rol en la literatura ya que Bellei, et al. (2014) identifica que los directores y escuelas efectivas son iniciadores o motores de cambio, Fullan (2014) también lo menciona, pero lo complementa al definir el rol del director como “agente de cambio”: mezcla de habilidades para <i>empujar</i> (cuestionar el statu quo, sentido de urgencia en la mejora, uso de datos de manera estratégica) y habilidades para <i>tirar</i> (involucrar a las personas, crear sentido de pertenencia y autoría, desarrollar capacidad, construir sustentabilidad). Este último se podría relacionar con el liderazgo entendido como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005)
<p>2.3 El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clave que el director confíe en las capacidades de los distintos actores - Liderazgo transformacional considera el concepto de “motivación inspiradora”: líder comunica altas expectativas a docentes y estudiantes mediante una presencia activa y dinámica (Bass, 1994; Burns, 1978; Leithwood, 1994) - Líder como “optimizer”: inspire y desafíe a la comunidad educativa y confíe en las capacidades de sus miembros (Marzano, et al., 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: los fundamentos de esta subdimensión parecen equiparar las altas expectativas a la confianza. Se entiende como si subir las expectativas fuese un signo de confianza, de confianza en las capacidades que las personas ya tienen. Sin embargo, con ello se están pasando por alto el que las capacidades actuales de la comunidad educativa pueden no ser suficientes para alcanzar dichas expectativas. Al entender el liderazgo como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005), no basta con fijar altas expectativas, es también necesario desarrollar capacidades para poder alcanzarlas.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - Por otra parte, si el liderazgo son interacciones que se dan en un contexto, en una situación (Spillane & Mertz, 2015), la forma en que se fijen estas expectativas habla también de la forma de liderazgo del director/a.
<p>2.4 El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos esenciales para la conducción efectiva del establecimiento - Marzano (2005): <ul style="list-style-type: none"> o Director atento a la situación, al tanto de los detalles cotidianos para abordar dificultades o Asertividad y refuerzo contingente: reconocer logros y dificultades de los docentes, estudiantes y establecimiento como un todo. Retroalimentar a todos los actores en función de su desempeño y resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene la referencia. No se encuentra evidencia que contradiga esta afirmación. - <u>Actualización</u>: resulta importante retroalimentar a la comunidad educativa, pero City (2013) al referirse a la gestión de personas como una de las tareas del liderazgo directivo y de manera similar a la conceptualización del liderazgo como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005), menciona que es tarea del líder escolar apoyar el desarrollo de las personas que componen su equipo de trabajo. City (2013) hace notar en este sentido que ha habido una tendencia equivocada en creer que la sola evaluación va a producir la mejora, sin embargo, si bien los datos –o los resultados de cualquier evaluación– ayudan a ver los problemas, no serán los datos por sí solos quienes los resuelvan. Para esta autora, los directivos

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> ○ Agente de cambio: toma decisiones de modo expedito para facilitar y dar fluidez a la administración (no queda clara argumentación en este punto). 	<p>necesitan analizar los talleres y jornadas de desarrollo profesional bajo el siguiente prisma: <i>¿qué predice usted que los adultos sabrán y serán capaces de hacer, si hacen exactamente lo que la jornada o taller espera de ellos?</i> Muchas veces, tanto en formación de adultos como de estudiantes, la respuesta a esta pregunta es: serán capaces de escuchar instrucciones, dar respuestas cortas a las preguntas de quien lidera la sesión y podrán también repetir cierta información básica. Si a través del desarrollo profesional, se espera que los adultos desarrollen tareas de baja exigencia cognitiva como las aquí mencionadas, ¿cómo se puede esperar que ellos/as entreguen tareas de alta exigencia a sus estudiantes? (City 2013).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Fullan (2014) entiende al director como “agente de cambio” como mezcla de habilidades para <i>empujar</i> (cuestionar el statu quo, sentido de urgencia en la mejora, uso de datos de manera estratégica) y habilidades para <i>tirar</i> (involucrar a las personas, crear sentido de pertenencia y autoría, desarrollar capacidad, construir sustentabilidad). - No queda claro en la argumentación como la toma de decisiones de manera expedita, de manera que la administración sea fluida, hace del director un agente de cambio - <u>Actualización</u>: Bellei, et al. (2014) encuentran que los directores de escuelas efectivas coordinan distintos ámbitos, programas y demandas al interior de la escuela evaluando permanentemente su coherencia.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>2.5 El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelo de gestión de calidad total (Deming, 1986). Aquí un líder efectivo “debe ‘invitar’ y ‘mantener viva’ la mejora continua en la organización intentando mantener las metas de la organización en lo alto de las mentes de los empleados y juzgando la efectividad de la organización en términos del cumplimiento de tales metas” (Deming, 1986, en Marzano et al., 2005) - Director atento a áreas de mejora y encuadrando las dificultades como oportunidades de mejora (Marzano, 2005). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Por una parte la fijación de metas o indicadores tiene sentido sólo en la medida en que se relacione con el propósito (Seddon, 2008), de no ser así el indicador –o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de trabajar por cumplir con el propósito. El propósito en este caso viene dado por el perfil de egreso definido en el PEI de la escuela. - Por otra parte Elgueta, et al. (2015) proponen características de escuelas chilenas que han mostrado un mejoramiento escolar sostenido y que son relevantes a la fijación de metas. En primer lugar el mejoramiento es gradual y acumulativo. Ello sucede en base al ensayo y error, en base a lo que funciona o no en la escuela. En este sentido resulta importante que al fijar metas se dé también espacio para que los miembros de la comunidad educativa se puedan equivocar, ya que la mejora funciona en base a la prueba y error. - En segundo lugar, la fijación de metas debe considerar que el mejoramiento no es lineal sino desbalanceado: el proceso de mejora tiene momentos fructíferos, intercalados por retrocesos y estancamientos, tras lo cual empiezan nuevos ciclos fructíferos o de

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo transformacional: líder ejerce una “estimulación intelectual” sobre su equipo, ayudándolo a pensar problemas antiguos de maneras nuevas (Marzano, 2005). - Director como agente de cambio: desafiar el statu quo, incentivar al personal para que implementen cambios en pos de la mejora de la institución y evitando resignarse con un funcionamiento normal (Marzano, 2005) 	<p>mejora. No es resultado de un plan simple ni tiene ritmo sostenido y parejo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En tercer lugar, el mejoramiento toma tiempo. Los procesos dieron frutos luego de 10 años de esfuerzos sostenidos. Finalmente, el mejoramiento no tiene una ruta única definida previamente, cada establecimiento encuentra su propia ruta de mejora. - <u>Actualización</u>: Bellei, et al. (2014) encuentran que los directores de escuelas efectivas tienen un fuerte sentido de urgencia respecto del mejoramiento de los aprendizajes. - <u>Actualización</u>: Fullan (2014) entiende al director como “agente de cambio” como mezcla de habilidades para <i>empujar</i> (cuestionar el statu quo, sentido de urgencia en la mejora, uso de datos de manera estratégica) y habilidades para <i>tirar</i> (involucrar a las personas, crear sentido de pertenencia y autoría, desarrollar capacidad, construir sustentabilidad). - <u>Actualización</u>: City (2013) menciona la creación de condiciones para la mejora como una de las tareas de los líderes escolares. Aquí menciona que además de administrar los recursos antes descritos, el líder escolar necesita invertir en cinco áreas cruciales: visión, esperanza, confianza, ideas y energía. Si bien esta autora desarrolla en mayor profundidad la esperanza y la energía, en la necesidad de una <u>visión compartida</u> se encuentra con otros autores revisados como Seddon (2008) y Bellei et.al. (2014); así como en la necesidad

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>de invertir en un ambiente de <u>confianza</u> se encuentra con autores como Byrk & Scheneider (2003) y Murillo (2012).</p> <p>La idea de invertir en <u>esperanza</u> dice relación con tomar acciones que permitan a docentes y estudiantes ver que ciertos desarrollos son posibles: como una mayor complejidad en la escritura o entrar a la universidad. Tiene que ver con elevar las expectativas de lo que es posible.</p> <p>Por su parte la <u>inversión en energía dice relación con acciones de autocuidado</u> que necesitan tomar quienes ejercen cargos de liderazgo escolar. Las necesidades y demandas son múltiples y muchas son urgentes, entonces es en este sentido que resulta fundamental que quien ejerce este rol tome medidas de autocuidado para evitar quemarse (burnout) y poder así seguir ejerciendo su rol en el mediano y largo plazo.</p>
<p>2.6 El director instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituye un medio esencial para la mejora continua del establecimiento, el desarrollo del conocimiento profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: City (2013) al referirse a la gestión de personas como una de las tareas del liderazgo directivo y de manera similar a la conceptualización del liderazgo como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005), menciona que es tarea del líder escolar apoyar el desarrollo de las personas que componen su equipo de trabajo. - City (2013) hace notar en este sentido que ha habido una tendencia equivocada en creer que la sola evaluación va a producir la mejora, sin embargo, si bien los datos –o los resultados de cualquier

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Equilibrar un ambiente de trabajo desafiante y comprometido con la excelencia con un clima laboral armónico donde los miembros de la comunidad colaboren mutuamente (sin referencias). 	<p>evaluación– ayudan a ver los problemas, no serán los datos por sí solos quienes los resuelvan. Para esta autora, los directivos necesitan analizar los talleres y jornadas de desarrollo profesional bajo el siguiente prisma: <i>¿qué predice usted que los adultos sabrán y serán capaces de hacer, si hacen exactamente lo que la jornada o taller espera de ellos?</i> Muchas veces, tanto en formación de adultos como de estudiantes, la respuesta a esta pregunta es: serán capaces de escuchar instrucciones, dar respuestas cortas a las preguntas de quien lidera la sesión y podrán también repetir cierta información básica. Si a través del desarrollo profesional, se espera que los adultos desarrollen tareas de baja exigencia cognitiva como las aquí mencionadas, ¿cómo se puede esperar que ellos/as entreguen tareas de alta exigencia a sus estudiantes? (City, 2013).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Fullan (2014) dice que se crea una cultura de colaboración cuando el director asume el rol del <u>aprendiz que lidera</u>. Así los directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados - También en espacios de colaboración, Bellei, et al. (2014) encuentran que los directores chilenos más efectivos constituyen una dupla de liderazgo con el/la jefe de UTP. Comparten visión y se distribuyen tareas, eso les permite tener más impacto en su trabajo.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Director debe estar atento a aspectos personales del personal y a grupos informales y las relaciones que hay entre ellos, de modo de poder intervenir si es necesario (Marzano, 2005) - Evitar que se consoliden ambientes tóxicos. Evitar que conflictos y valores negativos se instalen y consoliden en una cultura tóxica (Marzano, 2005). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene la referencia. No se encuentra evidencia que contradiga esta afirmación. - Se mantiene la referencia. No se encuentra evidencia que contradiga esta afirmación. - <u>Actualización:</u> - <u>El rol de la confianza:</u> la construcción de un ambiente de confianza que haga posible el aprendizaje. Bryk & Schneider (2003) encuentran una relación positiva entre la confianza social o relacional de una escuela y el logro de aprendizajes. A la inversa también es cierto: escuelas con baja confianza no mejoran sus resultados. <ul style="list-style-type: none"> ○ Un ambiente de confianza antecede a la construcción de un ambiente colaborativo. La confianza reconoce la interdependencia y la hace posible, reduce el riesgo asociado al cambio, es posible hablar de aquello que resulta y de aquello que no resulta para la mejora y los equipos confían en que las acciones de mejora que se toman son las correctas (Bryk & Schenider, 2003). ○ Sin embargo, es en este sentido que Murillo (2012) levanta una alerta: el abuso sucede por hay confianza ciega en la autoridad –que es lo que Bryk & Schenider

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>(2003) parece sugerir–, pero la reacción sana al abuso no es la desconfianza total sino la confianza lúcida. Bryk y Schenider (2003) lo demuestran en forma elocuente: en un espacio de desconfianza no puede haber mejoras en los aprendizajes, pero la solución no pasa por volver a la confianza ciega. En un espacio de confianza lúcida los docentes se debieran preguntar cómo es que las medidas que se están tomando ayudan a la mejora, pero ello no significa que estén desconfiando, sino que existe la certeza de que existe respecto y escucha para preguntas y respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para la construcción de confianza, Bryk y Schenider (2003) le dan un rol activo al director/a del establecimiento: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer la vulnerabilidad de otros, escucharlos y evitar acciones arbitrarias. ○ Esto junto con una visión inspiradora del trabajo en esa escuela. ○ Consistencia entre lo que dice y lo que hace. ○ Apoyar a los docentes en su relación con los apoderados ya que no necesariamente han recibido entrenamiento profesional para ello. ○ Hacer esfuerzos para tener una comunidad escolar relativamente estable.
<p>2.7 El director instauro un ambiente cultural y académicamente estimulante.</p>	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - LGE art 29 y 30: estipula objetivos generales de la educación para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito de la cultura y el conocimiento - LGE, art 10: establece como deber del equipo directivo promover el desarrollo profesional docente. - Director debe promover el amor por el conocimiento y la cultura. Líderes educativos modelan la cultura imperante en el establecimiento: palabras, mensajes no verbales, acciones, logros, todo modela la cultura (Peterson, 1998) - Los estudiantes ajustan sus actitudes y esfuerzos para calzar con la cultura que predomina en su ambiente (Berger, 2003). Cultura del establecimiento influye en el acercamiento de los estudiantes al conocimiento. Transformación de la cultura escolar como una vía para mejorar el desempeño y los resultados del establecimiento. - Desarrollo profesional docente: director estimule intelectualmente al personal, promoviendo diálogos significativos y constructivos sobre nuevas teorías educativas. Ello para que tanto directivos como docentes se mantengan actualizados (Leithwood, 2006; Marzano, 2005). Líder educativo como una persona que contribuye 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia. - Se mantiene la referencia. <u>Comentario</u>: el desarrollo profesional docente también se aborda en las subdimensiones 2.4, 2.5 y 2.6 - <u>Comentario</u>: no se encuentra evidencia de este tipo en la revisión. - Se mantiene porque no se encuentra evidencia de este tipo en la revisión actual. - <u>Actualización</u>: Fullan (2014) sugiere tres roles que maximizan el impacto del liderazgo directivo, en este caso es relevantes uno de ellos: <ul style="list-style-type: none"> o <u>Director como un aprendiz que lidera</u>: no se hace responsable del desarrollo individual de cada docente sino que crea una cultura de colaboración. Directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>a construir, compartir, crear y gestionar el conocimiento (Fullan, 2001)</p>	<p>en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados.</p>
<p>Subdimensión Planificación y gestión de resultados</p>	
<p>3.1 El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional actualizado que define claramente los lineamientos de la institución e implementa una estrategia efectiva para difundirlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - LGE, art 46b: las directrices de mediano y largo plazo se definen en términos de la finalidad educativa y el perfil del estudiante que busca formar el establecimiento, plasmados en el PEI - PEI establece lineamientos y orientaciones de la institución escolar para dar coherencia y sentido a la gestión del establecimiento (Mineduc, 2011). - Da sentido al quehacer pedagógico, racionalidad a la gestión organizacional y a las decisiones estratégicas del establecimiento (Baldrige, 2011; Mineduc, 2002; Weinstein, 2009). - PEI debe ser conocido por toda la comunidad de modo que haya mayor compromiso con el objetivo común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia - Se mantiene este argumento y es corroborado por el Ahumada et.al. (2016), Castro et.al. (2014), Neyra (2010) y PIIE (2014) quienes se refieren al proyecto educativo como la identidad, historia, sellos y sueños de una determinada comunidad educativa. - Se mantiene el argumento. Lo corrobora Seddon (2008) al poner el propósito como eje ordenador del trabajo. - <u>Actualización</u>: el foco ya no está en que PEI sea conocido, sino en que se sea construido de manera participativa con todos los estamentos que conforman la comunidad educativa (Crespo, et al., 2013; Neyra, 2010; PIIE, 2014; Castro, et al., 2014)

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - PEI contiene o define la misión, visión, valores y objetivos estratégicos alineados con lo anterior (Educar Chile, s.f.; Lavín, 2000; Mena, 2008; Mineduc, 2002). - Define el perfil del estudiante que se desea formar y orienta estrategias y prácticas hacia ello. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Si bien el perfil del estudiante sigue siendo el centro y síntesis del PEI en la literatura revisada, parece no haber acuerdo respecto de la inclusión de aspectos de gestión como objetivos estratégicos, planes de acción, indicadores, sistema de monitoreo, etc., en los PEI. Mientras Crespo et.al. (2013), Neyra (2010) y PIIE (2014) incluyen programas de acción, planes de mejora, productos, indicadores y seguimiento; Castro et.al. (2014) no los considera, pero sí menciona que el horizonte y los sellos definidos son la base para la construcción del PME. De esta forma pareciera que al incluir aspectos de gestión, el PEI estaría duplicando información que también estaría contenida en el PME. - Para la División de Educación General del Mineduc (2014), por su parte, en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME, el PEI es el “lugar final que se quiere alcanzar”, mientras que el PME sería el “medio que permitirá llegar al lugar proyectado”. En este sentido el PEI sería el propósito, mientras que el PME la forma en que este puede ir alcanzando a lo largo de los años. - <u>Actualización</u>: Por otra parte se observa, cierto acuerdo a nivel internacional respecto de la necesidad de enmarcar el PEI de cada establecimiento dentro de los propósitos definidos en las política y leyes educativas a nivel nacional y local (Crespo et.al., 2013; Neyra, 2010). Si bien, a nivel nacional el PEI tiene impacto en otros documentos legales como por ejemplo el PADEM (Ley 19.410) en el

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>caso de los establecimientos municipales, el marco legal a nivel nacional (como podría ser la Ley General de Educación o los mismos EID) no son mencionados en la literatura revisada respecto de orientaciones para la construcción participativa del PEI en cada establecimiento (Castro et.al., 2014; PIIE, 2014).</p>
<p>3.2 El establecimiento lleva a cabo un proceso sistemático de autoevaluación que sirve de base para elaborar el plan de mejoramiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley SEP y SNAC contemplan la autoevaluación dentro de sus exigencias. Además está presente en la mayoría de los modelos de aseguramiento de la calidad. - Propósito de la autoevaluación: tener un diagnóstico de la situación, constatar cambios, reflexionar en torno a ellos y definir estrategias de mejoramiento de su gestión (Grau, 2005; Lavín, 2000; Mineduc, 2005). - Fruto del análisis se obtiene información de fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora y crecimiento. Estas aportan a la optimización de recursos, acciones para cumplir metas, anticipar y responder a cambios (Baldrige, 2011; Lavín, 2000). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia. - <u>Actualización</u>: A la luz de lo planteado por Seddon (2008) el propósito viene dado por el PEI y la forma de alcanzarlo se define en el PME. En el PEI la visión, misión, valores y marco legal se sintetizan en el perfil del egresado/a o perfil del estudiante ideal que se quiere formar. A la luz de Seddon (2008) entonces, el PME debiera definir objetivos, tomar acciones y tener indicadores que permitan saber si ese perfil de egreso se está o no alcanzando. La forma en que se alcance entonces importa poco y es ahí donde se abre espacio para la innovación en cada establecimiento y en las sala de clases. - Es así como el rol de la autoevaluación es el de diagnosticar cuan cerca o lejos el establecimiento se encuentra respecto de alcanzar aquello que ha definido como horizonte en el PEI y que se sintetiza

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>en el perfil de egreso o en el estudiante ideal que se pretende formar. A ese perfil de egreso se le debieran asociar perfiles para cada uno de los estamentos: perfil del docente que forma a ese estudiante, perfil del equipo directivo, de los asistentes de la educación, de los apoderados y de los estudiantes. Al diagnosticar esta realidad es que surgen los espacios de fortalecimiento y mejora del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Román (2011) señala sobre los resultados positivos de la autoevaluación, que las posibilidades de que los estudiantes aprendan más y mejores sus desempeños se ven incrementadas cuando programas de mejora incorporan como parte de su estructura un componente de autoevaluación, desde donde se analice, discuta, critique, evalúe y retroalimente la propia intervención, sus avances y sus pendientes.
<p>3.3 El establecimiento cuenta con un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley SNAC, art 26; ley SEP: los lineamientos de corto y mediano plazo en términos de resultados educativos y formativos y las estrategias para alcanzarlos quedan establecidos en el PME - Se elabora como resultado del proceso de autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene pues no ha habido modificaciones legales en la materia - Se mantiene el argumento y se confirma en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME (Mineduc, 2014).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Se definen acciones de mejora en función de la realidad y de los recursos económicos existentes (Lavin, 2000; Mineduc, 2011). - Plan debe ser elaborado en función de los resultados que el establecimiento busca alcanzar, considerando fortalezas y debilidades - Focalizarse en aspectos que pueden tener mayor impacto en el logro de resultados. - También deben definirse tiempos de implementación de las acciones (Baldrige, 2011; Marzano, 2005; Mineduc, 2005). - Debe fijar objetivos claros, específicos, medibles y desafiantes; en todos los ámbitos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Si bien los recursos económicos disponibles son una limitante, la literatura revisada (Seddon, 2008) sugiere que el eje ordenador para asignarlos debiera el PEI. Si la asignación de recursos como tiempo y dinero revela las prioridades del director y del establecimiento (City, 2013), entonces las acciones de mejora que se tomen, así como los resultados que se esperan alcanzar, debieran tener como eje ordenador la consecución del PEI. - <u>Actualización</u>: El modelo de pensamiento sistémico de Seddon (2008) ubica el propósito como eje ordenador. Este autor propone que el primer paso es pensar el propósito en función del usuario final, luego corresponde elaborar un sistema de medición que indique si se está alcanzando o no ese propósito y finalmente se debe liberar el método utilizado para llevar a cabo ese propósito y, de esta manera, abrir espacio para la innovación. Si lo que se está midiendo es la consecución o no consecución de un propósito definido en términos del usuario final, en realidad importa poco cómo este se alcance y es ahí donde este autor sugiere que se abre un espacio de cambio. - Para Seddon (2008), el problema entonces se observa cuando, producto del foco exagerado que hoy se pone en los indicadores, en lugar de partir por definir el propósito, el primer paso consiste en definir un sistema de medición. Esta forma de proceder genera

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>- Importante que la comunidad conozca las metas y se comprometa en su cumplimiento, que no exista desacuerdo entre los miembros (Bellei, 2004; Leithwood, 2006; Marzano, 2005; Weinstein, 2009).</p>	<p>entonces un propósito de facto que constriñe el método con que éste se lleva a cabo. El indicador –o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de cumplir con el propósito.</p> <p>- En este caso el propósito viene dado por el PEI y la forma de alcanzarlo se define en el PME. En el PEI la visión, misión, valores y marco legal se sintetizan en el perfil del egresado/a o perfil del estudiante ideal que se quiere formar. A la luz de Seddon (2008) entonces, el PME debiera definir objetivos, tomar acciones y tener indicadores que permitan saber si ese perfil de egreso se está o no alcanzando. La forma en que se alcance entonces importa poco y es ahí donde se abre espacio para la innovación en cada establecimiento y en las sala de clases.</p> <p>- <u>Actualización</u>: más que conocer o difundir las metas, División de Educación General del Mineduc (2014), en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME, aboga por una elaboración participativa del PME que se orienta a la mejora continua.</p>
<p>3.4 El establecimiento cuenta con un sistema efectivo para monitorear el cumplimiento del plan de mejoramiento.</p> <p>- Este sistema permite verificar cumplimiento, revisar implementación, realizar correcciones necesarias de manera oportuna. Ello para alcanzar los objetivos y metas establecidos en el PME (Bambrick, 2012; Mineduc, 2011).</p>	<p>- <u>Actualización</u>: Estos dos estándares se tratan en conjunto porque al analizar los fundamentos, no es claro cómo son distintos. En la mayoría de los fundamentos se pierde de vista el PEI como eje</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Un sistema de monitoreo permite visibilizar problemas de gestión, recursos y capacidad técnica para tomar decisiones durante el proceso de ejecución; así como también permite una apreciación objetiva del avance logrado (Baldrige, 2011; Lavín, 2000; Marzano, 2012; Mineduc, 2011). 	<p>ordenador respecto de qué datos son relevantes para la gestión del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sistema de monitoreo del PME debiera ser el mismo que recopila datos para un futuro diagnóstico que es lo que sugiere el estándar 3.5 - Se mantiene, pero el foco de los indicadores debiera estar en el PEI (Seddon, 2008).
<p>3.5 El establecimiento recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de procesos relevantes y la satisfacción de apoderados del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Literatura sugiere recopilar información sobre la eficiencia interna, la gestión pedagógica, el uso de recursos, el liderazgo y la convivencia (Baldrige, 2011; Hallinger, 1985; Leithwood, 2006; Marzano, 2011; Marzano, 2005; Mineduc, 2011; Weinstein, 2009) - Para poder usar los datos se necesita un sistema que los centralice de forma ordenada y estén disponibles para su uso en la toma de decisiones oportuna (Baldrige, 2011). - Datos pueden ser cualitativos y cuantitativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, pero el foco de los indicadores debiera estar en el PEI (Seddon, 2008). - Se mantiene, pero el foco de los indicadores debiera estar en el PEI (Seddon, 2008).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. No se encuentra bibliografía que contradiga esta afirmación
<p>3.6 El sostenedor y el equipo directivo comprenden, analizan y utilizan los datos recopilados para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información debe ser utilizada para hacer seguimiento constante del estado de avance de las metas, evaluar aquellas que contribuyen al logro de los objetivos y definir donde poner el foco para gestionar acciones de mejora (Baldrige, 2011; Bambrick, 2010; Educar Chile, s.f.). - Uso de datos permite la comparación con otros establecimientos ya que contar con referentes desafiantes permite superar la complacencia e incita a reformular estrategias y generar cambios (Bambrick, 2010). - Directivos y docentes deben conocer y manejar el significado de los principales indicadores educativos, de modo de poder usar la información de las principales evaluaciones educativas. Estudio en terreno constató que la habilidad para interpretar datos es una práctica que falta por fortalecer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, pero esta información se repite de los estándares 3.4 y 3.5. El foco de los indicadores debiera estar en el PEI (Seddon, 2008). - <u>Actualización</u>: Si el centro de la gestión es el PEI (Seddon, 2008), tendría sentido la comparación con otros establecimientos sólo en la medida en que los proyectos educativos sean similares. O en aquellos aspectos en que son similares. - Se mantiene el argumento, pero no aparece nueva evidencia dentro de la literatura revisada.

B.- Gestión pedagógica

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>4. Subdimensión Gestión curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estándares tienen por objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa. - Esto requiere de una conducción académica activa que coordine y apoye permanentemente el trabajo pedagógico que estos hacen, lo que implica que en el establecimiento exista un liderazgo académico comprometido con planificar, estimular, supervisar y monitorear la enseñanza y el aprendizaje, lo que comprende trabajar directamente con los docentes en las áreas de diseño de la implementación curricular, de enseñanza y de evaluación (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber 1996; Marzano, Waters y McNulty, 2005). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> se detallan aspectos específicos vinculados al trabajo de los directores respecto de la gestión curricular: <ol style="list-style-type: none"> a. Los sostenedores efectivos son aquellos que ponen la enseñanza y el aprendizaje al centro de su gestión (Honig et.al., 2010; Fullan, 2016). b. Bellei et.al. (2014) encuentran ciertas características comunes en los directores/as de establecimientos que muestran ciclos de mejoramiento sostenido. Similar a lo planteado por Fullan (2014), estos autores encuentran que los directivos chilenos de escuelas que muestran mejoramiento sostenido son motores de los cambios; gozan de legitimidad y validación tanto en la conducción de la escuela como en el ámbito técnico-pedagógico; su gestión tiene como foco principal la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; identifican un fuerte sentido de urgencia respecto del mejoramiento de los aprendizajes; y

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>promueven una cultura colaborativa y de trabajo en equipo con foco en la enseñanza y aprendizaje (Bellei et.al., 2014; Fullan, 2014).</p> <p>c. Mindich, y Lieberman (2012) afirman que el liderazgo y su distribución en las escuelas, el uso juicioso de los líderes, sus medios de control y su interés en potenciar la autonomía del profesorado son factores que influyen en la creación, desarrollo y madurez de las comunidades de aprendizaje de profesores.</p> <p>d. Román (2011) señala por su parte las posibilidades de que los estudiantes aprendan más y mejor cuando programas de mejora incorporan como parte de su estructura un componente de autoevaluación, desde donde se analice, discuta, critique, evalúe y retroalimente la propia intervención, sus avances y sus pendientes. La evidencia señala que la devolución de la autoevaluación a directores y docentes es su aporte más relevante por las posibilidades de implementación de cambios que trae consigo.</p>
<p>4.1 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio</p>	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - La conducción académica debe coordinar los tiempos para la implementación curricular, que corresponde a la generación de las condiciones que permiten utilizar de manera efectiva las horas de enseñanza disponibles para el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990; Marzano, 2003; Leithwood, et al., 2006; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012). Esto implica asignar estos tiempos de enseñanza mediante políticas y procedimientos (Murphy, 1990), lo que en el caso chileno incluye definir el uso de las horas de libre disposición del plan de estudios rigurosamente, considerando el Proyecto Educativo Institucional, los resultados educativos alcanzados, las necesidades de los estudiantes, su formación integral y la necesidad de reforzamiento de asignaturas (Mineduc, 2011e). - Buen uso del tiempo: organizar de manera eficiente los tiempos no destinados a clases como recreos y almuerzos (Marzano, 2003), minimizar el tiempo destinado a actividades extracurriculares innecesarias (Marzano, 2000), implementar rutinas para resguardar el trabajo en el aula (Hallinger y Murphy, 1985) y proteger a los profesores de distracciones (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009), de manera que tanto docentes como estudiantes puedan concentrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización</u>: al introducir la idea de comunidades de aprendizaje (Wenger 2001), es fundamental acordar tiempos de reunión y reflexión para la colaboración entre docentes. Mindich, y Lieberman (2012) se interesaron en conocer cuáles son los requisitos y factores que influyen en la creación, desarrollo y madurez de las comunidades de aprendizaje de profesores. Mediante encuestas a 33 escuelas de Nueva Jersey, encontraron que la visión, la comunidad y los recursos, incluido el tiempo que tienen para reunirse y la experiencia, están relacionados con el desarrollo de las prácticas colegiales de los profesores. Así mismo, investigaciones sobre las capacidades y potencialidades de los

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>docentes en las escuelas hacen referencia a la noción de capital profesional (Hargreaves & Fullan, 2013). El capital profesional está compuesto por: el capital humano (los talentos); el capital social (colaboración del grupo) y el capital decisional (sabiduría y experiencia para tomar buenas decisiones). El capital profesional es necesario no sólo para inversiones políticas y sociales en educación, sino también para las acciones de liderazgo y necesidades educativas, las contribuciones y las etapas de la carrera. Esto produce altos rendimientos en prosperidad, cohesión y justicia social. Finalmente Paredes, Keith, Watson y Myers (2007) afirman desde la discusión del liderazgo, que la posibilidad de organización para poder encontrarse y resolver problemas entre los profesores, influye en la capacidad creativa y de liderazgo de los equipos.</p>
<p>4.2 El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer lineamientos para el trabajo pedagógico de los docentes implica acordar y coordinar con ellos criterios y estándares en aspectos como la planificación, la evaluación o la política de asignación de tareas (Weinstein, 2009). Esto permite que los profesores dispongan de una visión clara sobre cómo se debiese implementar la enseñanza (Marzano, 2012) y sigan 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> se mantienen estos fundamentos puesto que la literatura revisada no cuestiona estos argumentos, sin embargo se puede agregar la importancia de la autoevaluación (Román 2011) y la reflexión práctica (Perrenoud 2004) como dos maneras de aportar a la claridad con la cual los docentes siguen lineamientos comunes.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>lineamientos pedagógicos comunes para hacerlo de manera coherente entre niveles y asignaturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El soporte al trabajo pedagógico también incluye asesorar a los profesores sobre el uso de las mejores prácticas y metodologías de enseñanza (Hallinger y Murphy, 1985; Weber, 1996; Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012), y asegurar la provisión de recursos de apoyo para la implementación curricular y la evaluación (Murphy, 1990; Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2006), lo que implica que la selección y facilitación de estos materiales efectivamente constituya un apoyo para el logro de los propósitos educativos (Robinson et al., 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: el soporte al trabajo pedagógico incluye además de lo señalado, dedicación de tiempo y recursos para el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre profesores. <ul style="list-style-type: none"> o Sobre esto Troen y Boles (2012) identificaron cinco condiciones para el trabajo efectivo de equipos de profesores: <ol style="list-style-type: none"> i. Foco de la tarea: muchas veces los equipos dedican toda su energía a aspectos logísticos. Es entonces fundamental definir y clarificar las tareas a realizar y orientarlas a la mejora de los aprendizajes de los alumnos. ii. Liderazgo: en un equipo efectivo de docentes, el liderazgo no recae únicamente en cargos o en las vocaciones personales. Los potenciales roles de líder están distribuidos de manera que resultan disponibles para todos los miembros en diferentes momentos. iii. Clima de colaboración: puede suceder que ciertos docentes prefieren evadir conflictos para lograr cierta armonía en su espacio de trabajo, dejando que directivos y personalidades dominantes tomen las decisiones. Un equipo de profesores efectivo

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>genera en cambio confianza, comunicación y sinergia entre todos sus miembros.</p> <ul style="list-style-type: none"> iv. <i>Personal accountability</i>: los equipos efectivos de profesores completan todas sus tareas y comparten la responsabilidad del éxito de cada una de ellas. v. Estructura y proceso: un equipo efectivo de docente logra determinar continuamente la mejor manera para obtener las metas, esto incluye saber articular su estructura y procesos internos, adaptando planes y aportes individuales o grupales para asegurar el foco en las necesidades educativas de los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Finalmente señalar que las comunidades de práctica aprovechan las condiciones desfavorables del contexto de la escuela para crear una fuerte identidad colectiva entre el profesorado y un potente sentimiento de afiliación institucional. Para ello se apoyan en la elaboración y difusión de narrativas que dan sentido a los esfuerzos de cambio y confieren un matiz misionario a la labor docente. La conformación de estas culturas del cuidado capaces de sostener a largo plazo esfuerzos de mejora se completa con procesos activos de socialización de los nuevos miembros y patrones distribuidos de liderazgo (López Yañez et al. 2011).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: los lineamientos de trabajo pedagógico también pueden considerar la importancia de las prácticas reflexivas entre los docentes, donde la reflexión es entendida como un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales (Perrenoud 2014, p. 24).
<p>4.3 Los docentes elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Otro elemento referido al liderazgo académico que se menciona de manera transversal en la literatura es la planificación curricular y de la enseñanza (Weber, 1996; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009; Marzano, Frontier, y Livingstone, 2011a; Bambrick-Santoyo, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012), proceso que constituye una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico en el aula, en concordancia con las metas del establecimiento y los estándares estatales (Murphy, 1990; Marzano, 2012). En términos generales, el proceso de planificación implica identificar los contenidos que resulta esencial que todos los estudiantes aprendan, estimar el tiempo requerido para asegurar que efectivamente puedan ser enseñados, y secuenciarlos y organizarlos para optimizar la experiencia de aprendizaje (Marzano, 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: se mantiene el fundamento referido a la importancia de la planificación curricular y de los procesos de enseñanza. Cabe sin embargo agregar dos aportes desde la revisión de literatura realizada: <ul style="list-style-type: none"> o La necesidad de considerar espacios de reflexión sistemática de los docentes, tanto de manera colectiva como individual, sobre esta planificación (Perrenoud 2004). La reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar e punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados (Perrenoud 2014, p. 192).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Lo anterior se plasma con diferente nivel de detalle según el tipo de planificación. Dentro de las mencionadas en la bibliografía están la planificación a largo plazo (o planificación anual), la de unidad y la de clases (Teach for America, 2011a; Marzano et al., 2011a; Bambrick-Santoyo, 2012). Considerando lo que plantean estos autores, en la planificación a largo plazo o planificación anual se estipulan los objetivos de aprendizaje, se organizan por unidades y estas se distribuyen temporalmente. En la planificación por unidad se especifica la meta de la unidad y los objetivos de aprendizaje generales desglosados en objetivos específicos, los que se secuencian de manera progresiva, articulada y se calendarizan semanalmente; además se establecen las actividades de aprendizaje y se define la herramienta de evaluación de la unidad. Finalmente, las planificaciones de clase se estructuran en inicio, desarrollo y cierre; en el inicio se presenta a los estudiantes lo que se espera que aprendan, su importancia y su relación con lo que ya saben, de modo de captar su interés; en el desarrollo se llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje, y en el cierre se refuerzan los objetivos de aprendizaje de la clase y se comprueba si han sido logrados. - Teach for America (2011a) y Bambrick-Santoyo (2012) recomiendan iniciar el trabajo de planificación por la evaluación, es decir, partir por preguntarse lo que se espera que los 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es muy relevante que los directivos favorezcan el desarrollo de la planificación basado en un trabajo efectivo de equipo entre profesores (Troen y Boles 2012). - Se mantiene dado que la revisión bibliográfica realizada no aporta evidencia nueva sobre la necesidad de planificaciones a mediano y largo plazo.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>estudiantes sean capaces de hacer y definir de antemano la herramienta con la que se va a evidenciar que esto se logró.</p> <p>- Por su parte, Marzano et al. (2011a) y Teach for America (2011a) describen consideraciones especiales en el diseño curricular para estudiantes con necesidades educativas diversas.</p>	<p>- <u>Actualización</u>: una planificación que comienza por la evaluación, puede complementarse al menos con dos aspectos actualizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Seddon (2008) que insiste en poner siempre el propósito (procesos de enseñanza-aprendizaje) en el centro de toda evaluación. ○ Incorporar la subjetividad en los procesos de planificación. Para que el proyecto de vida de las personas esté en el centro del desarrollo humano, se debe ampliar la mirada e incorporar la subjetividad, lo que sienten y piensan las personas, para dirigir las acciones a la construcción de capacidades para el bienestar subjetivo (PNUD-Síntesis, 2012). En esta línea, la interacción profesor-alumno ha suscitado una atención especial en la literatura reciente. Las interacciones diarias que los niños y adolescentes tienen con los adultos y compañeros impulsan su aprendizaje y desarrollo. Esta interacción excede lo propiamente académico puesto que comprende tres dominios: emocional, organizacional e instruccional (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster, Mashburn, Jones, Brown, Cappella, Atkins, Rivers, Brackett y Hamagami, 2013). <p>- <u>Actualización</u>: cabe señalar que la planificación hacia estudiantes con necesidades educativas diversas:</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>- La bibliografía destaca la importancia de que exista un liderazgo académico activo y con conocimiento del currículum, de los procesos de enseñanza y de evaluación, de manera de apoyar a los docentes en la mejora continua de la calidad de sus clases (Fullan, 2001, citado en Marzano, 2012; Elmore, 2000, citado en Marzano, 2012; Bambrick-Santoyo, 2012).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Debe ser abordadas en coherencia con los esfuerzos de planificación de las escuelas para lograr una convivencia democrática al interior de las escuelas (Mineduc, 2015; Mineduc 2016), así como con la Ley de Inclusión. ○ Pueden apoyarse en el uso específico de las TIC, dado que es altamente beneficioso para personas con necesidades educativas especiales (Center on online learning and students with disabilities, 2016). <p>- <u>Actualización:</u> el conocimiento técnico-pedagógico es sin duda una variable importante en el liderazgo académico y es además uno de los requisitos para cumplir con el cargo de director de escuela (Marco para la Buena Dirección 2015 y CPEIP 2015).</p>
<p>4.4 El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes</p> <p>- Asimismo, es necesario que los encargados de la conducción académica estén en conocimiento de las prácticas de enseñanza que se implementan en el establecimiento y entreguen apoyo a los docentes mediante la observación de clases (Hallinger y Murphy, 1985; Weber, 1996; Robinson et al., 2009; Bambrick-</p>	<p>- <u>Actualización:</u> si bien la observación de clases continúa siendo uno de los deberes de los directores por ley, Elmore et.al (2009) que cuestionan el método de observación de aulas como una manera de introducir mejoras en los procesos educativos. Su propuesta metodológica (“instructional rounds”) insiste en la importancia de</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>Santoyo, 2012) y la revisión del trabajo de los estudiantes (Reeves, 2004, citado en Marzano et al., 2005). Cabe señalar que la observación de clases por parte de los directivos constituye uno de sus deberes, según lo establece la ley (LGE, art. 10º).</p>	<p>describir diálogos e interacciones entre estudiantes y docentes, buscando objetivar nociones entre observadores y observados para lograr hacer recomendaciones efectivas. El proceso debiera comenzar con una observación que de-construya, para luego analizar y finalmente evaluar en grupo, con los mismos docentes lo que sucede en las salas y cómo lograr aprendizajes con mayores cuotas de autonomía en los estudiantes. Así mismo, Fullan (2014) a modo de reacción ante la <i>locura de micromanaging</i>, sugiere tres roles que maximizan el impacto del liderazgo directivo para optimizar su participación en estas tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Director como un aprendiz que lidera</u>: no se hace responsable del desarrollo individual de cada docente sino que crea una cultura de colaboración. Directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados. ○ <u>Director como actor del sistema</u>: interactúa con otros en el distrito, con otras escuelas, con el sostenedor, etc., y van así creando redes de aprendizaje. Si bien contribuyen al mejoramiento a nivel más global, también se benefician de este intercambio para su propia práctica. Es similar a lo planteado por Ahumada et.al. (2016) cuando hablan de liderazgo sistémico.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Director agente de cambio</u>: mezcla de habilidades para <i>empujar</i> (cuestionar el statu quo, sentido de urgencia en la mejora, uso de datos de manera estratégica) y habilidades para <i>tirar</i> (involucrar a las personas, crear sentido de pertenencia y autoría, desarrollar capacidad, construir sustentabilidad).
<p>4.5 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Otra función del liderazgo académico planteada transversalmente en la literatura es la importancia de llevar a cabo un seguimiento sistemático de la evolución de los aprendizajes y de la implementación curricular. - Evaluar el aprendizaje de los estudiantes de manera permanente por medio de distintos tipos de instrumentos, tales como pruebas formativas, sumativas y estandarizadas, a partir de lo cual se les debe retroalimentar respecto de su desempeño (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2003; Robinson, et al., 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización</u>: conviene incorporar las recomendaciones de la literatura sobre los efectos no deseados de la utilización de un mismo tipo de evaluación, lo cual puede evitarse recurriendo una mayor variedad de enfoques para evaluar el desempeño y entendiendo los resultados del aprendizaje de manera amplia, por ejemplo el desarrollo del espíritu crítico, las habilidades sociales, el compromiso con el aprendizaje y el bienestar en sentido general (OCDE 2013, Apple 2007, Ravitch 2010).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>- Es fundamental contar con un liderazgo académico implicado en el proceso evaluativo de los aprendizajes (Marzano et al., 2005; Leithwood, et al., 2006) que apoye su adecuada planificación, diseño y administración (Weber, 1996).</p>	<p>- <u>Actualización</u>: los directores son los que deben buscar procurar evaluar altas exigencias cognitivas en los procesos de aprendizaje. Según City (2013), los directivos necesitan analizar los talleres y jornadas de desarrollo profesional bajo el siguiente prisma: <i>¿qué predice usted que los adultos sabrán y serán capaces de hacer, si hacen exactamente lo que la jornada o taller espera de ellos?</i> Esta autora luego muestra que muchas veces, tanto en formación de adultos como de estudiantes, la respuesta a esta pregunta es que serán capaces de escuchar instrucciones, dar respuestas cortas a las preguntas de quien lidera la sesión y podrán también repetir cierta información básica. Si a través del desarrollo profesional, se espera que los adultos desarrollen tareas de baja exigencia cognitiva como las aquí mencionadas, ¿cómo se puede esperar que ellos/as entreguen tareas de alta exigencia a sus estudiantes? (City, 2013).</p>
<p>4.6 El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje</p> <p>- Diferentes autores coinciden en que para que el monitoreo del trabajo pedagógico ayude a mejorar el desempeño de los profesores es necesario que se acompañe de una retroalimentación que resulte útil al docente, para lo cual debiese hacerse en relación a prácticas concretas, proporcionar</p>	<p>- <u>Actualización</u>: varios argumentos pueden agregarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ la incorporación de las conclusiones de City (2013) sobre cómo lograr una retroalimentación efectiva hacia los docentes desde las evaluaciones de los logros de aprendizaje.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>sugerencias y comentarios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990), incluir la revisión conjunta de las prácticas pedagógicas (Robinson et al., 2009; Marzano, 2003), hacerse cara a cara (personalmente), identificar áreas de crecimiento profesional y considerar pasos específicos para la mejora (Bambrick-Santoyo, 2012). Además, es preciso asegurar el desarrollo del docente en pos de las metas de crecimiento establecidas (Weber, 1990; Bambrick-Santoyo, 2012; Marzano, 2012). Si bien en general la bibliografía plantea la retroalimentación a los docentes como un espacio de análisis conjunto, Marzano (2003) instala el concepto de “retroalimentación reflexiva”, con el que explicita la importancia de que los líderes académicos favorezcan que el profesor examine su desempeño y decisiones pedagógicas, y así participe activamente de la revisión de sus propias prácticas.</p> <p>- Por otra parte, el seguimiento requiere también monitorear la implementación del currículum y el aprendizaje alcanzado, para lo cual es preciso que el liderazgo académico se ocupe de supervisar la cobertura curricular mediante visitas al aula, verificando las planificaciones de unidad y de clases, y reuniéndose en forma periódica con los docentes (Marzano, 2003). También es fundamental observar los resultados de las evaluaciones (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2000; Robinson et al., 2009), comparar los resultados obtenidos en</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Un prerequisite para implementar enfoques centrados en los aprendizajes, es descubrir y aplicar lo que motiva a los estudiantes y facilita su aprendizaje. En este punto, el compromiso del estudiante, es una condición clave que apoya el logro académico. Un estudio demuestra que al entrenar de manera sistemática y retroalimentada a los profesores, sobre las interacciones de profesores y estudiantes que se vivencia en el aula, puede mejorar modestamente la participación de los estudiantes. Se observó que hubo dos dimensiones de interacción que fueron claves y mediaron un mayor compromiso estudiantil: el enfoque de análisis y la resolución de problemas durante la instrucción, así como el uso de diversos formatos educativos de instrucción (Slavin, 2016). <p>- Se mantiene y se agrega:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Toshalis y Nakkula (2012) señalan que el fomentar la expresión de opinión de los estudiantes y de su experiencia educativa, es una poderosa herramienta para aumentar el aprendizaje. Para lograrlo, los autores recomiendan implementar enfoques pedagógicos personalizados, ayudar a entender a los estudiantes que mediante el esfuerzo se pueden adquirir nuevas competencias, independiente de los logros o fracasos del pasado. A la vez

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>pruebas estandarizadas con aquellos medidos con otros instrumentos (Marzano, 2000) y generar un análisis interpretativo a partir de los datos (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre la base de lo anterior corresponde examinar si la implementación del currículum se está ejecutando de manera adecuada para que todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje (Marzano, 2012), y tomar decisiones curriculares y pedagógicas junto a los docentes (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2000; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012). Al respecto, Elmore (2010) sostiene que un monitoreo y análisis adecuado de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere identificar relaciones de causa-efecto entre lo que se espera lograr y lo que realmente ocurre. Para esto debiese analizarse permanentemente -y no solo de manera retrospectiva- la forma en que las prácticas pedagógicas se traducen en aprendizaje en el contexto escolar particular, para lo cual propone el método de las “juntas pedagógicas”. 	<p>mencionan, que diferenciar y hacer seguimiento de los estudiantes según su nivel de inteligencia, puede potenciar la desmotivación y el aprendizaje de nuevas capacidades. Junto con lo anterior, proporcionar oportunidades de elección, control y colaboración, puede ser potentes estrategias para la adquisición y desarrollo de capacidades, y aumentar el rendimiento académico. Y para aquellos que se sienten desmotivados, es necesario enseñar habilidades de autorregulación, establecer metas, monitorear su aprendizaje y cambiar estrategias cuantas veces sea necesario (Toshalis, & Nakkula, 2012).</p>
<p>4.7 El director y el equipo técnico-pedagógico promueven el debate profesional y el intercambio de recursos educativos generados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cuanto a la existencia de espacios para la discusión técnica, diversos autores plantean la importancia de promover el debate e intercambio profesional entre los docentes, de manera de reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas implementadas, 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene (tendencia a repetir lo que ya se dijo como fundamento respecto del EID anterior, en ese sentido también se puede actualizar con lo que se señaló allí).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>analizarlas de manera crítica y constructiva, intercambiar ideas, estrategias, recursos, soluciones, y buscar y entregar apoyo entre los colegas, dando lugar a un trabajo colegiado (Marzano, 2003; Robinson et al., 2009, Weinstein, 2009; Marzano et al., 2011a).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elmore (2000) y Marzano (2003) destacan la importancia de crear un ambiente laboral de trato respetuoso y profesionalismo, donde el aprendizaje continuo se valore como un bien colectivo, se aprenda en conjunto, se compartan fracasos y errores, y las ideas y prácticas puedan ser sometidas a escrutinio de los colegas para el enriquecimiento profesional. - Marzano et al. (2005) enfatizan además la importancia de incentivar la estimulación intelectual del equipo de profesores mediante el fomento de la discusión en torno a las investigaciones, teorías y prácticas pedagógicas actuales, de manera que favorezca una cultura en la que se comparte y construye el conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> La pedagogía basada en el respeto y valoración de la diversidad, podría generar un impacto positivo, permitiendo a los estudiantes desarrollar mejor las competencias y habilidades (Alcalay, Berger, Milicity y Fantuzzi, 2012). - <u>Actualización:</u> en cuanto a las maneras de incentivar el trabajo intelectual del equipo docente, es posible agregar: <ul style="list-style-type: none"> o Martin Carnoy (2007) especifica que es necesario mejorar la calidad de la docencia, profundizar los contenidos de las asignaturas, capacitar a los administradores educacionales para ser líderes y supervisar el cumplimiento de los programas. o Los líderes directivos promueven una cultura colaborativa y de trabajo en equipo con foco en la enseñanza y aprendizaje. Abren espacios de reflexión y colaboración entre docentes, y generan espacios de

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>diálogo sistemático sobre la planificación y gestión de la escuela. Esta relación más horizontal les permite a su vez identificar las fortalezas y características de los docentes que mejor se adecuan a cada nivel, disciplina y grupo de estudiantes (Bellei et.al., 2014; Fullan, 2014).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fullan (2016) insiste en que la tarea del sostenedor es dar coherencia al sistema, por lo que también juega un rol en cultivar culturas colaborativas y poner foco en los aprendizajes. ○ Perrenoud (2004) señala que la practica reflexiva, entendida como método y objetivo de la formación de profesores, constituye un recurso valioso de autoformación y evolución de competencias y conocimientos profesionales. Las sociedades están en transformación, lo que solicita intensificar la preparación del profesorado para una práctica reflexiva, para la innovación y la cooperación (Perrenoud 2004, p.182).
<p>5. Subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula</p>	
<p>5.1 Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases curriculares</p>	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Que exista alineación de las clases con el currículum (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2000; Marzano, 2003), lo que implica que las actividades de enseñanza-aprendizaje implementadas deben ser consistentes con los objetivos de aprendizaje ahí establecidos. - Es necesario distinguir con claridad la diferencia entre objetivos de aprendizaje y actividades de aprendizaje: estas últimas constituyen un medio para lograr los objetivos de aprendizaje (Marzano, 2007), y por lo tanto, deben apuntar a desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes exigidos en el currículum. - Es necesario que el profesor tenga buen dominio de los contenidos y habilidades que busca enseñar, y que esto se traduzca en clases en las que demuestre claridad y rigurosidad conceptual, así como dinamismo e interés, de manera que la forma en que se presentan los conocimientos permita que los alumnos puedan aprenderlos fácilmente: “Una instrucción es de alta calidad cuando la información que se les presenta a los estudiantes les hace sentido, les interesa, y les es fácil de recordar y aplicar” (Slavin, 1996, p.4). Algunos elementos específicos para lograr lo anterior son la presentación de la información organizada de manera ordenada (Kallison, 1986, citado en Slavin, 1996), el uso de lenguaje claro y simple (Land, 1987, citado en Slavin, 1996) y el énfasis permanente en los conceptos esenciales (Madox y Hole, 1987, citado en Slavin, 1996; Teach for America, 2011a). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> Carnoy (2007) llama a una mayor vigilancia de los contenidos que los profesores entregan en sus clases. Así mismo, las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) insisten en la importancia del monitoreo constante de la cobertura curricular y de los resultados de aprendizaje deficitarios. - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> el manejo de contenidos por parte de los profesores está además normado por la Política Nacional Docente, así como en los procesos de selección dirigidos a ellos (Marco para la buena dirección 2015). Respecto de estrategias docentes para “despertar el interés de las y los alumnos”, las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) ponen el foco en manifestar interés, retroalimentar y valorar el aprendizaje. Para ello, algunas estrategias sugeridas son la planificación e implementación de clases activas y participativas; las entrevistas directas con estudiantes en alerta temprana; la diversificación de propuestas didácticas para el aprendizaje pertinente de las y los estudiantes (utilizando distintos recursos pedagógicos, como TIC o salidas a terreno, aprendizaje en espacios no formales e informales, contacto con la comunidad educativa); así como

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - El profesor también debe cuidar variables que afecten el ritmo y que pueden dificultar que los estudiantes comprendan lo que se está enseñando o favorecer que se distraigan. Acciones en esta línea son monitorear si el tiempo destinado a la presentación de nueva información es acorde al nivel de conocimiento de los estudiantes, para detectar cuando requieren de más tiempo para asimilarla o si resulta aburrida porque ya la conocen (Slavin, 1996; Marzano, Pickering y Heflebower, 2011); así como también cambiar el ritmo a lo largo de la clase para evitar la sensación de monotonía (Lemov, 2010). - Asimismo, es central implementar acciones para comprometer a los estudiantes con la clase, entre las que se pueden incluir juegos relacionados con lo que se está enseñando, generar controversias amistosas, usar el humor, presentar información inusual, involucrar el movimiento físico, demostrar entusiasmo por la clase, contar anécdotas, entre otras (Lemov, 2010; Marzano et al., 2011b). 	<p>expresar y socializar en la sala y fuera de ella los logros y avances de las y los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> respecto de cómo lograr un mayor compromiso de los estudiantes, la investigación de Slavin (2016) observó dos dimensiones de interacción entre profesores y estudiantes que fueron claves y mediaron un mayor compromiso estudiantil: el enfoque de análisis y la resolución de problemas durante la instrucción, así como el uso de diversos formatos educativos de instrucción.
<p>5.2 Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés</p>	<p>- La literatura revisada no abordó esta temática.</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>5.3 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - En esta línea, es relevante que al inicio de una clase se comuniquen a los estudiantes lo que van a aprender, su importancia, la manera en que se vincula con lo que han hecho previamente y lo que van a hacer para lograrlo (Teach for America, 2011a). Esto por una parte los contextualiza y favorece su motivación, pero más importante aún, permite la activación del conocimiento previo relacionado con la nueva información (Marzano, 2007). En este sentido, la asociación explícita de la información nueva con aprendizajes anteriores, por ejemplo, por medio de una síntesis de la(s) clase(s) precedente(s) o de preguntas que intencionen su recuerdo, impacta positivamente en el aprendizaje (Slavin, 1996; Marzano, 2007; Murillo, 2007; Lemov, 2010). Asimismo, la investigación demuestra que los estudiantes que saben lo que van a aprender se desempeñan significativamente mejor que aquellos que no (Brophy, 2001, citado en Teach for America, 2011a; Association for Supervision and Curriculum Development, s.f., citado en Teach for America, 2011a). - Durante el desarrollo de la clase, para favorecer la comprensión de la información nueva que se presenta, es importante aproximarse a esta desde diferentes ángulos (Teach for America, 2011a) y mediante el uso de variados tipos de experiencias de 	<p><u>Actualización:</u> se mantienen todos los fundamentos, pero a la luz de la revisión bibliográfica esto debiera complementarse con lo que ya se ha dicho sobre el trabajo colaborativo de los docentes, la importancia de la confianza y el buen trato en las escuelas y la motivación a través de la interacción de los estudiantes (Slavin 2016). Estos elementos nuevos son identificados por la literatura y por el Mineduc (2015, 2016) como la base de procesos efectivos de aprendizaje, los que sobrepasan la recomendación de un conjunto de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bryk & Schneider (2003) encuentran una relación positiva entre la confianza social o relacional de una escuela y el logro de aprendizajes. A la inversa también es cierto: escuelas con baja confianza no mejoran sus resultados. Es de este modo que un ambiente de confianza antecede a la construcción de un ambiente colaborativo. La confianza reconoce la interdependencia y la hace posible, reduce el riesgo asociado al cambio, es posible hablar de aquello que resulta y de aquello que no resulta para la mejora y los equipos confían en que las acciones de mejora que se toman son las correctas (Bryk & Schneider, 2003). - Darling-Hammond et.al. (2009) insisten en los beneficios que implica el aprendizaje colaborativo en los profesores: el desarrollo

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>aprendizaje, por ejemplo, visuales, dramáticas, corporales o verbales (Slavin, 1996; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczymsky, 2006; Marzano, 2007).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por otra parte, para lograr la apropiación efectiva del conocimiento, una de las claves es que la información nueva tenga sentido para quien aprende, lo que es posible cuando hay un procesamiento activo de esta, más que su sola memorización (Bransford, Brown y Cocking, 2000; Muijs, 2005; Marzano, 2007). Lo anterior se favorece estimulando la interacción del estudiante con lo que se está enseñando mediante actividades como tomar apuntes, resumir, representar el conocimiento de formas no verbales, responder preguntas elaborativas, sacar conclusiones, generar y probar hipótesis, comparar, clasificar y generar analogías, entre otras (Marzano, Pickering y Pollock, 2001; Marzano, 2007; Lemov, 2010). - Además, para lograr la consolidación del aprendizaje, es necesario dar variadas oportunidades para que los estudiantes ejerciten las habilidades y procesos que han aprendido, usando múltiples variaciones y formatos, y aumentando la complejidad cuando ya se han alcanzado cierto nivel (Marzano, 2007; Lemov, 2010; Teach for America, 2011a). - Finalmente, hacer un cierre apropiado de la clase permite reforzar lo aprendido y comprobar lo que los estudiantes han logrado. Para esto se debe enfatizar y clarificar los objetivos de aprendizaje 	<p>de los docentes está fuertemente relacionado con mejoras de las prácticas de enseñanza y logros de las/los estudiantes. Los enfoques de colaboración para el aprendizaje pueden promover el cambio más allá de las aulas individuales. En otras palabras, cuando los profesores una escuela aprenden juntos, los estudiantes también se benefician (Darling-Hammond et.al. 2009; Troen y Boles 2012).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudios afirman que la educación artística genera efectos positivos en el aprendizaje estudiantil. Técnicas como la demostración, conferencia, trabajo, crítica y la exposición se conciben como estructuras de estudio que favorecen el aprendizaje (Hetland & Winner, 2013).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>desarrollados y su importancia, y -si no se ha hecho antes durante la clase- evaluar el progreso de los estudiantes en relación a dichos objetivos (Teach for America, 2011a), para lo cual se puede hacer el cierre de la clase involucrando un ejercicio o pregunta (Lemov, 2010).</p>	
<p>5.4 Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionado con los aspectos motivacionales, el interés y la valoración que los profesores manifiestan a sus estudiantes constituyen variables que favorecen el clima de aula y la autoestima académica y, junto a esto, el aprendizaje (Nelsen, Escobar, Ortolano, Duffy, y Owen–Sohocki, 2001; Muijs y Reynolds, 2005; Conley y Karabenick, 2006). En este sentido, de parte de los docentes son positivas las actitudes que expresen interés y afecto por los alumnos, el uso de lenguaje no verbal cálido (Marzano, 2007), la sensibilidad hacia sus necesidades académicas y emocionales, la consideración de sus puntos de vista, motivación e intereses (Pianta, La Paro y Hamre, 2012), y la valoración de los logros, del esfuerzo y de la colaboración (Teach for America, 2011b). - De manera concreta, lo anterior se puede lograr, por ejemplo, incentivando la participación de todos los estudiantes y valorando 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> refuerzo de algunos argumentos con: <ul style="list-style-type: none"> ○ la introducción de la subjetividad en la retroalimentación y evaluación del proceso de desarrollo (PNUD 2012), ○ valorar la interacción docente-estudiante que excede lo propiamente académico, pues comprende tres dominios: emocional, organizacional e instruccional (Hamre et.al 2013); ○ procurar una pedagogía basada en el respeto y valoración de la diversidad (Alcalay et.al 2012); ○ valorar las condiciones éticas y relativas a valores del profesorado y del centro educativo en general para lograr una escuela inclusiva (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013. En Milicic, Marchant y Álamos, 2016).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>que lo hagan; usando estrategias de interrogación apropiadas; haciendo correcciones individuales de forma discreta y no pública; reconociendo y reforzando los logros positivos, entre otros (Slavin, 1996; Nelsen et al., 2001; Muijs y Reynolds, 2005; Conley y Karabenick, 2006; Lemov, 2010; Marzano, et al., 2011b).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El interés también se traduce en la atención permanente a las necesidades educativas y a la evolución de los estudiantes, lo que implica el monitoreo sistemático, tanto durante el trabajo que hacen en las mismas clases como mediante instrumentos de evaluación. El monitoreo en aula provee de importante información al docente, cuya consideración le permite nutrir el trabajo inmediato y posterior con los alumnos (Lemov, 2010). Por su parte, las evaluaciones incentivan el estudio y constituyen en sí mismas un aprendizaje, pues el hecho de tener que recordar y articular una respuesta favorece la asimilación de la nueva información (Dempster, 1997). - Para que este monitoreo resulte efectivo es necesario que se le entregue retroalimentación oportuna a los estudiantes, la que debiese ser específica, hacerse en términos positivos y enfatizando los aspectos bien logrados, así como aquellos que pueden mejorarse. (Slavin, 1996; Bellei et al., 2006; Marzano, 2007; Lemov, 2010). Al respecto, Bransford et al. (2000) y Marzano (2007) destacan el aporte que significa para el aprendizaje de los estudiantes facilitarles herramientas e información que les permita monitorear sus actuales niveles de dominio y comprensión e identificar su evolución, ya que esto les otorga un 	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>mayor control y responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas las prácticas recién descritas debiesen hacerse transmitiendo altas expectativas hacia los estudiantes, ya que impacta significativamente en los logros de aprendizaje (Slavin, 1996; Bellei et al., 2006; Marzano, 2007; Lemov, 2010; Teach for America, 2011a). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: mantener altas expectativas acerca del rendimiento de los estudiantes por parte de los profesores es señalado por Seddon (2008) como una de las tareas a reforzar por los directores.
<p>5.5 Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autores coinciden en la relevancia de que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, 2003; Marzano, 2007; Robinson et al., 2009), lo que requiere, además de la generación desde la dirección y el equipo técnico-pedagógico de las condiciones que lo permitan, de una conducción efectiva de las clases por parte de los docentes. - Resulta necesario que los profesores instauren reglas y procedimientos que orienten el comportamiento de los estudiantes en el aula y establezcan la forma de proceder ante situaciones como el inicio de las clases, transiciones, entrega de 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Carnoy (2007) señala que en contextos de alta desigualdad socioeconómica, la cantidad de horas pasadas en el aula, así como también en la escuela, aportan significativamente a la calidad y la equidad educativa del sistema escolar de un país. - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>tareas, solicitudes para ir al baño, interrupciones externas, entre otros. De esta manera se les proporciona un referente para guiar la autorregulación, lo que permite minimizar significativamente el uso de tiempo en instrucciones e instalación de la disciplina y del orden por parte del docente (Muijs y Reynolds, 2005; Marzano, 2007; Lemov, 2010, Teach for America 2011b).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para que las reglas y procedimientos sean efectivos es importante que se establezcan al comienzo del año, que sean pocos pero precisos, y que se explique su sentido a los estudiantes cuando se fijan y cuando se exigen (Muijs y Reynolds, 2005; Marzano, 2007; Teach for America, 2011a). Marzano (2007) propone además que se pueden establecer, revisar y modificar en conjunto con los estudiantes. Asimismo, es importante que los docentes sean consistentes con las reglas y procedimientos establecidos e implementen estrategias dirigidas a favorecer su respeto por parte de los estudiantes. Una práctica orientada a este propósito es la entrega de reforzamiento positivo y el reconocimiento ante el cumplimiento de las normas, ya sea verbal, no verbal (lenguaje corporal) o tangible (Slavin, 1996; Muijs y Reynolds, 2005; Bellei et al., 2006; Marzano, 2007; Murillo, 2007; Lemov, 2010). También se menciona en la bibliografía la aplicación de consecuencias negativas ante las faltas -las que nunca debiesen tomar la forma de tareas- (Muijs y Reynolds, 2005; Marzano, 2007; Lemov, 2010). En cualquier caso, es necesario que los refuerzos y consecuencias se implementen con discernimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: la efectiva participación de las/los estudiantes en el diseño de normas que les conciernen, es un imperativo ético desde el punto de vista de lograr escuelas más democráticas (Muñoz 2011) puesto que en ellas se aprende de manera cotidiana cómo los adultos hacen ejercicio del poder (Levinson, 2012). La Política Nacional de Convivencia Escolar también incita a la participación de estudiantes en la definición de normas y actividades para fortalecer el compromiso de toda la comunidad educativa.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>5.6 Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente</p> <p>i. Esto incluye dar oportunidades para el trabajo autodirigido (Teach for America, 2011a), promover la responsabilidad de los estudiantes en relación al cumplimiento de las normas, al trabajo en equipo y la autodisciplina (Ministry of Education Singapore, 2007), y exigir excelencia: aunque se esté trabajando bien, comunicar la expectativa de que se puede hacer mejor (Lemov, 2010).</p> <p>y. Las clases debiesen incluir espacios para la práctica y el trabajo independiente para que los estudiantes demuestren y ejerciten lo que han comprendido. La práctica y el trabajo independiente permiten además que los estudiantes progresen a su propio ritmo y que el profesor observe el trabajo de cada alumno individualmente (Teach for America, 2011b).</p> <p>y. La relevancia de asignar tareas para la casa, las que además de mejorar la actitud frente al aprendizaje y favorecer el desarrollo de la concentración y la autodisciplina, ayudan a practicar y profundizar el nuevo conocimiento, al desarrollo de habilidades de acceso a la información, a una mejor retención de datos y</p>	<p>i. Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.</p> <p>y. Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.</p> <p>y. Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>procesos, a mejorar la fluidez del pensamiento procedimental, y a aumentar la comprensión y el pensamiento crítico (Cooper, 1989; Bellei et al., 2004; Muijs y Reynolds, 2005; Marzano, 2007; Lemov, 2010). El impacto positivo de las tareas en el aprendizaje está dado en parte importante por el hecho de que estas sean revisadas y luego se entregue retroalimentación a los estudiantes (Cooper, 1989; Marzano et al., 2005; Muijs, 2005).</p> <p>i. Finalmente, la responsabilidad también se desarrolla cuando se transmite a los estudiantes el valor intrínseco de su trabajo, se les involucra en la discusión sobre la relevancia a largo plazo de lo que están aprendiendo, de las consecuencias a largo plazo de plagiar o hacer trampa, así como al establecer reglas claras en este aspecto y haciéndolas cumplir (Nelsen, et al., 2001).</p>	<p>k. Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.</p> <p>k. <u>Actualización:</u> esta sección puede profundizarse con las <i>Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana</i> (Mineduc, 2016) que tiene como propósito que estudiantes que se formen como personas integrales, es decir, con autonomía y pensamiento crítico, con principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad, y que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadana.</p>
<p>6. Subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes</p>	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Para poder entregar apoyo oportuno es necesario estar en conocimiento de que existe la necesidad de ello, por lo que resulta fundamental el proceso de detección. En el caso de los estudiantes que presentan dificultades en el ámbito socio-afectivo, habilidades destacadas o talento académico, o necesidades educativas especiales, a menudo no son identificados tempranamente, pudiendo pasar desapercibidos para los profesores e incluso para los padres, de manera que resulta necesario que los docentes cuenten con el conocimiento que les permita visibilizar los indicadores de estas condiciones para comunicárselo a los padres y hacer las derivaciones correspondientes (Flanagan y Arancibia, 2005; Milicic, Mena, López y Justiniano, 2008). - En esta línea, Duk y Murillo (2010, p. 12) plantean que dentro de los ejes transversales de formación de los profesores, al margen de su especialidad, debe considerarse el desarrollo de la capacidad para “identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y detectar oportunamente las dificultades que estos pueden presentar para proporcionarles el apoyo necesario”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene estos fundamentos y sus referencias, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.
<p>6.1 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos</p>	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - El apoyo a los estudiantes diversos debe considerar por una parte, a aquellos que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje, diferenciándolos de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. En el primer caso, las dificultades pueden estar dadas por ejemplo, por situaciones como un cambio de establecimiento o la ausencia a clases debido a una enfermedad prolongada, o incluso debido a que el estudiante tiene un ritmo de aprendizaje diferente, sin existir un déficit o trastorno asociado a ello. Sin embargo, al igual que en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, si no se entrega apoyo oportuno las dificultades pueden agravarse y las brechas respecto a los pares acrecentarse (sin referencia). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> Las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) hacen una serie de recomendaciones transversales que apelan directamente a la gestión pedagógica de los establecimientos educativos. Primero, se insiste en la importancia del monitoreo constante de la cobertura curricular y de los resultados de aprendizaje deficitarios. Como estrategias para este punto, el documento sugiere: detectar tempranamente estudiantes con dificultades pedagógicas y necesidades especiales; diseñar y evaluar de estrategias de apoyo dirigidas a estudiantes en riesgo académico; y analizar los resultados de las evaluaciones en cada asignatura o sector de aprendizaje estableciendo una relación con los indicadores referidos a registro de anotaciones, de inasistencia y otros antecedentes de la realidad familiar.
<p>6.2 El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - En coherencia con la noción holística de educación, que considera el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico (LGE, art. 2º), es necesario que el establecimiento se haga cargo de ofrecer oportunidades de aprendizaje que respondan a los intereses diversos de los estudiantes, así como a las 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>necesidades de aquellos con habilidades destacadas, de manera de que los alumnos se desarrollen de acuerdo a sus potencialidades e intereses en estos diferentes ámbitos.</p>	
<p>6.3 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ante la presencia de indicadores que den cuenta de algún tipo de necesidad educativa especial o problema psicológico es necesario que se lleve a cabo una evaluación diagnóstica que permita identificar con claridad la situación y tomar las medidas correspondientes (Milicic et al., 2008; Tarazona, 2011). El diagnóstico debe ser realizado por profesionales especializados, ya sean del mismo establecimiento o externos, y los padres o apoderados siempre deben estar en conocimiento de cualquier tipo de intervención o evaluación (Mineduc, 2012d). - En cuanto a este último punto, si bien la participación de los padres y apoderados en el proceso educativo resulta fundamental en el caso de todos los estudiantes (Cotton y Wikelund, 2001; Unesco, 2004a; Palma y Álvarez, 2009; Gubbins, 2012), en situaciones en las que el niño o joven presenta alguna condición o atraviesa por alguna situación que lo hace requerir de apoyo adicional, es especialmente necesario involucrar a los padres, 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> Las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) insisten abordan el apoyo a los estudiantes poniendo el foco en la alerta temprana / preventiva y el apoyo a estudiantes con dificultades sociales, afectivas y conductuales. Las estrategias sugeridas insisten en la coordinación efectiva y por curso de profesores jefes, orientador y equipo directivo, definiendo los mecanismos de apoyo pedagógico y psicosocial específicos y sus respectivos planes de trabajo. Así mismo, se aconseja la información y gestión de estrategias conjuntas con entes exteriores a la escuela, como Junaeb (referida a los mecanismos y dispositivos de apoyo social, como son, becas pro retención, residencia familiares, becas de alimentación, etc.) y organismos como Fosis, Sename o servicios de salud, para asegurar las condiciones de educabilidad y garantizar la permanencia de niños y adolescentes en el sistema escolar.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>apoderados y la familia, y estimularlos para que participen de la toma de decisiones, contribuyan en la educación de sus hijos y se hagan cargo de las responsabilidades que les correspondan (Unesco, 2004c; Espínola 2010; Tarazona, 2011). Para esto se deben desarrollar alianzas y relaciones de confianza que permitan un trabajo colaborativo entre la familia y el establecimiento, y en algunos casos, entregar apoyo y orientaciones a los padres y apoderados en relación a la situación de sus hijos y a la forma de proceder (Unesco, 2004c; Milicic et al., 2008).</p>	
<p>6.4 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar y cuenta con mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el caso de estudiantes que se encuentran en riesgo de desertar del sistema educativo también es necesario que profesores y directivos conozcan los indicadores predictivos que permiten actuar a tiempo para prevenir esta situación, distinguiéndose factores intraescolares -notas en lenguaje y matemática, asistencia, repitencia, sobreedad y problemas de disciplina- y extraescolares -ingreso familiar, embarazo adolescente, disfuncionalidad familiar, consumo de drogas, bajas expectativas de los padres con respecto a la educación- (Espínola, 2010). - 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> indicar las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015), así como Romero (2015) propone los siguientes elementos, por su valor predictivo, como factores de alerta temprana respecto de la deserción escolar: bajo promedio de notas y rendimiento, baja asistencia a clases, dos o más repitencias, problemas de disciplina, inserción y adaptación de inmigrantes, y madres o padres adolescentes que siguen asistiendo a la escuela regular.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>6.5 El establecimiento cuenta con un programa de orientación vocacional para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o de educación superior al finalizar la etapa escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es importante construir un marco positivo, en el que los docentes hablan del futuro y transmiten altas expectativas a los estudiantes respecto de lo que van a lograr más adelante (Lemov, 2010). - Chilecalifica y Gobierno de Chile (s.f.) definen cuatro ejes temáticos que debe abordar un programa de orientación vocacional. (se especifican) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.
<p>6.6 Los establecimientos adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE), implementan acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, la revisión no abordó este tema.
<p>6.7 Los establecimientos adscritos al Programa Bilingüe cuentan con los medios necesarios para desarrollar y potenciar las competencias interculturales de sus estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el caso de establecimientos adscritos al Programa de Educación Intercultural Bilingüe -programa que tiene dentro de sus 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PIEB). Este programa, tiene como objetivo general “mejorar la

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>finalidades la promoción y defensa de los derechos de las culturas indígenas (Mineduc, s.f.a), y la contribución a la recuperación, desarrollo y valoración de la cultura local (Mineduc, s.f.b)-, es necesario el cumplimiento de las diferentes disposiciones para orientar su implementación. Entre estas, los Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe y sus Fundamentos (Mineduc, s.f.a), el Manual Instructivo para la Implementación del PEI Intercultural (Mineduc, s.f.b) y las Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe (Mineduc, 2005i), así como el Marco Curricular del sector Lengua Indígena y los Programas y Planes de Estudio correspondientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Programa considera tres ejes prioritarios para implementar la propuesta pedagógica en las escuelas adscritas a él: Participación, contextualización del currículum, y fortalecimiento de las lenguas indígenas (Mineduc, s.f.b). Asimismo, se definen tres factores relevantes que inciden en el perfil de cada proyecto específico de educación intercultural bilingüe: el desarrollo de lo que se denomina pedagogía intercultural, el perfil de los docentes, y la participación de la comunidad en el proyecto educativo (Acuña, 2012). 	<p>calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos” (MINEDUC, 2011). Sin embargo, autores mencionan que este programa, “no fue diseñado para revitalizar las lenguas indígenas, sino para instalar una educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y su posibilidad de ascenso social” (Lagos, 2015, p. 86). El MINEDUC (2011), en su evaluación del PIEB, concluye que hay una serie de falencias que se mantienen, entre ellas el engorroso sistema burocrático que lo ordena, por lo mismo hay tardanza en la entrega de recursos. A la vez, mencionan que existe una falta considerable de recurso humano que permita ejecutar las tareas del PIEB, así como lo limitado de los recursos materiales. Se agrega también, la falta de capacitación del profesorado, déficit en los canales de comunicación entre directores, sostenedores y funcionarios del MINEDUC; la poca prioridad que se le da al programa a nivel nacional, y falta compromiso de sostenedores y autoridades. Los aspectos positivos son la incorporación de un Educador Tradicional⁷, sin embargo su inserción no ha sido lo suficientemente profunda; la evaluación positiva por parte del profesorado de incorporar estos programas en las escuelas, así como el incorporar personas indígenas dentro del sistema general</p>

⁷ El Educador tradicional es una figura heredera del asesor cultural y se define como un miembro de la comunidad especialista en saberes culturales socialmente valorados. Se oficializa su incorporación, conformando junto con el profesor mentor, la dupla pedagógica encargada de la implementación del sector Aprendizaje de Lengua Indígena en las escuelas chilenas (Acuña, Silva y Laffete 2012, p.5).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Resulta fundamental que la adscripción al Programa sea un elemento central del Proyecto Educativo Institucional, el cual debe interpretar la realidad sociocultural y lingüística local, contemplar en su construcción la participación de la comunidad, la reflexión en torno a la educación intercultural bilingüe y socializarse (Mineduc, s.f.b). Asimismo, en el Plan de Mejoramiento Educativo se deben incluir actividades como parte del desarrollo de la estrategia curricular del establecimiento (Mineduc, s.f.b). - En cuanto a la implementación en aula del PEIB, Acuña (2012) en un documento publicado por el Ministerio de Educación y UNICEF define las competencias de los educadores tradicionales en cuatro ejes de capacidades: (1) profesionales, referidas a la capacidad de innovación, conocimiento de estrategias didácticas, conocimiento de la educación intercultural bilingüe, capacidad de modificar la propia práctica docente, capacidad de reflexión sobre el propio desempeño y capacidad de trabajo en equipo; (2) personales, correspondientes a la sensibilidad a las necesidades de los estudiantes, buen trato con ellos, valoración de la diversidad cultural, respeto por las diferentes experiencias en el aula, tolerancia y aceptación frente a distintas cosmovisiones; (3) culturales, referidas al conocimiento de la historia de la comunidad y aceptación de las diferencias interculturales (comunitarias); y (4) lingüísticas, correspondientes a la capacidad de hablar y escribir la lengua de las comunidades, y hablar y escribir la lengua oficial. 	<p>del PIEB, también fue considerado beneficioso, pues aporta mayor conocimiento y fuerza a las acciones generadas. Se destaca también la percepción positiva por parte del estudiantado, en pro de la valoración de la cultura indígena y en términos identitarios y se destaca, aunque sea incipientemente la revitalización de las lenguas originarias (MINEDUC, 2011).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudio de Cristián Lagos (2015) concluye que el PEIB se constituye en una medida política pública que reproduce las relaciones asimétricas y las representaciones sociales sobre el sujeto indígena que propone superar, porque no potencia la revitalización de las lenguas indígenas, no cumple con su promesa de ser bilingüe, pues los niños y jóvenes indígenas llegan a la escuelas hablando en castellano y no es intercultural, pues no promueve el diálogo simétrico entre las dos culturas, pues los contenidos indígenas no parecen significativos, en el programa ni en la relación educador y comunidad escolar. - Junto con las críticas estructurales del PIEB mencionadas previamente, otros autores mencionan que es muy difícil resolver rezagos educativos relacionados con el acceso y con la permanencia de estudiantes multiculturales, si no se transforma el sistema educativo, el que también es vinculado a la pertinencia cultural y lingüística de la respectiva “oferta educativa” (Williamson y Flores, 2015). Estos autores, posterior a un análisis histórico detallado, consideran que al menos hay 5 desafíos necesarios de ser abordados en materia de EIB en Chile: “i. profundizar acciones para la protección y revitalización de las

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - En miras de garantizar que los docentes efectivamente cumplan con este perfil, desde el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha establecido que los educadores tradicionales y los profesionales de educación que impartan la asignatura de Lengua Indígena deben contar con una validación de sus respectivas comunidades o asociaciones indígenas, con una constatación de sus competencias lingüísticas y culturales por parte de asociaciones vinculadas al ámbito educacional y cultural de los pueblos originarios, respaldadas por la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva y con la autorización del Ministerio de Educación, y con una autorización del Ministerio de Educación para ejercer la docencia en la asignatura de Lengua Indígena - Lo anterior, en coherencia con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), que establece en su artículo 27 que “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.” 	<p>lenguas indígenas y la interculturalidad, en todos los niveles del sistema educativo; ii. Promover el reconocimiento constitucional de derechos a la libre determinación en educación; iii. Aumentar significativamente la cobertura del programa entre la población potencial y el impacto de sus acciones entre la sociedad nacional e indígena; iv. Desarrollar una estrategia de encadenamiento de políticas y acciones educativas en EIB en todos los niveles del sistema educativo; y v. utilizar los estándares internacionales para realizar procesos de consulta indígena, los que deben regular la construcción de políticas en esta materia, junto con los pueblos indígenas” (Williamson y Flores, 2015, p. 172).</p>

C.- Formación y Convivencia

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>Contexto general</p> <ul style="list-style-type: none"> - LGE, art 29 y 30: uno de los objetivos generales de la educación es el desarrollo “moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico” de los educandos - Ley SNAC, art 6: en el mandato legal que exige que los EID consideren en lo referido a reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad, mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa: <ul style="list-style-type: none"> o La convivencia escolar o La concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional del establecimiento y las bases curriculares nacionales - Dado que la escuela es el primer espacio, fuera de la familia, donde se aprenden códigos de vida en comunidad, el tipo de interacciones sociales y las experiencias que se viven en los establecimientos son fundamentales para el desarrollo de niños y jóvenes, y por lo tanto para el desarrollo de la sociedad (sin referencias) - construir una convivencia nutritiva resulta esencial, pues constituye una condición imprescindible para posibilitar la integración social 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia. - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia. - <u>Actualización</u>: La escuela o liceo es una comunidad cívica, donde tanto los profesores, como todos aquellos adultos que se relacionan de cotidianamente con los estudiantes, inevitablemente modelan para ellos una variedad de hábitos, actitudes y habilidades cívicas relevantes. Claramente este modelamiento puede ser tanto positivo como negativo. De manera cotidiana los adultos de un establecimiento, a través de la forma en que ejercitan su poder, influyen con sus discursos y acciones el tratamiento justo e

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>de los estudiantes, la valoración de las relaciones con los demás y de la vida en común (sin referencias)</p>	<p>injusto de otros, el respeto o falta de él hacia otros (inferiores, iguales o superiores), el tratamiento respetuoso y equitativo a estudiantes y familias; el compromiso, indiferencia o directo rechazo por las prioridades de la comunidad o de las familias, etc. (Levinson, 2012).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es así como, a través del currículum oculto, la escuela influye en las creencias y actitudes de sus estudiantes no sólo en este espacio, sino en su vida cotidiana como miembros de una sociedad. Los y las estudiantes desarrollan de este modo habilidades y comportamientos, a través de su experimentación con las experiencias que la escuela les ofrece y de esta manera se van formando como ciudadanos y ciudadanas. Dicho en otras palabras, los/as estudiantes desarrollan actitudes y hábitos de colaboración en escuelas que modelan este tipo de normas y prácticas, aprenden a pensar de manera individualista y a poner sus energías sólo en poder sobrevivir, en escuelas donde estas las actitudes son necesarias para desenvolverse. Es así como las escuelas y liceos, mediante la forma en que ejercitan el poder, no sólo proveen modelos de relaciones cívicas, sino que también entregan a los estudiantes muchas oportunidades para practicar distintas formas de relacionarse, distintas normas y distintos comportamientos que, a su vez, pueden ser empoderantes o desempoderantes, como los aquí mencionados (Levinson, 2012). - Pero ¿necesitamos realmente escuelas democráticas? ¿Para qué? De acuerdo con Muñoz (2011) en un país como Chile, que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios, escuelas democráticas

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>- la formación de los estudiantes en competencias sociales, afectivas y éticas, así como la construcción de contextos de aprendizajes sanos, seguros, organizados y participativos, impacta en (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Koplow, 2005; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger y Pachan, 2007; Zins y Elias, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ la promoción de la salud mental, ○ la prevención de conductas de riesgo, ○ la preparación para la ciudadanía, ○ el aprendizaje y el rendimiento académico, ○ la inserción laboral ○ la participación en el mundo del trabajo. 	<p>se convierten en un imperativo ético. Ello porque serán los actuales estudiantes quienes, en el futuro, tendrán que contribuir a la transformación de una cultura autoritaria como la chilena, en una más democrática. Es decir, una donde los conflictos se resuelvan a través del diálogo y no la imposición, a través de la participación y no la mera consulta experta. Construir una cultura basada en el respeto, el buen trato y la inclusión.</p> <p>- Se mantiene este argumento. La revisión bibliográfica no incluyó este tema</p> <p>- <u>Actualización</u>: Según SEDL (2013), los roles que la familia cumple en la educación de sus hijos son cuatro: apoyo en el aprendizaje, estímulo de la personalidad, estímulo de la determinación y modelos como aprendices permanentes. Estos roles, por su parte,</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>están asociados a importantes indicadores de logro entre los estudiantes, como sus notas y logros de aprendizaje, menores tasas de deserción escolar, sentido de competencia personal, sentido de eficacia en el aprendizaje y creencias sobre la importancia de la educación</p>
<p>Subdimensión FORMACIÓN Contexto general</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describe políticas y procedimientos para promover la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes (sin referencias) - La propuesta formativa debe basarse en el PEI, los objetivos de aprendizaje transversales (OAT), que se basan en la LGE, y las actitudes promovidas en las bases curriculares (sin referencias) <ul style="list-style-type: none"> o Los OAT no están asociados a ninguna asignatura en particular (Mineduc, 2013). Apunta a mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para el desarrollo integral (sin referencias) o Currículum oculto: la acción formativa se traduce no solo en la implementación del currículum establecido, sino también en la cultura escolar y en las relaciones que establecen los miembros de la comunidad educativa. Así, el logro de los objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: debiera citar la LGE, art 29 y 30 que fue referenciado en el contexto general de esta dimensión. - Se mantiene - <u>Comentario</u>: en general en la subdimensión de formación se observa un traslape constante con convivencia. En este caso, se mencionan que la acción formativa se traduce en la cultura escolar y en las relaciones que establecen sus miembros, es decir, en la convivencia. Se desdibuja qué se entiende por formación.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>formativos radica en que estos sean trabajados en todas las asignaturas y espacios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta subdimensión busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes con especial énfasis en el autocuidado y en las relaciones con los demás (sin referencias) - Incluye el aprendizaje de competencias cognitivas, afectivas y conductuales, entre las que se encuentran <ul style="list-style-type: none"> o Grupo 1: la autoconciencia, la autorregulación, y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2012) o Grupo 1: el respeto y la responsabilidad (Lickona, 2004) o Grupo 2: la conciencia social, habilidades para las relaciones sociales (CASEL, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Comentario</u>: esta afirmación además de agregar, sin referencias, el autocuidado como un elemento diferenciador de la formación, contribuye a la confusión al incorporar las relaciones con los demás como un énfasis de esta subdimensión, cuando hay otra dedicada a la convivencia. - <u>Sugerencia</u>: se sugiere separar las competencias de la cita en dos grupos, el primero agrupa competencias que se infieren más propias del área de formación y en el segundo competencias que parecieran cobrar más sentido en la subdimensión de convivencia. - <u>Actualización</u>: El aprendizaje socioemocional a nivel individual está compuesto por el autoestima y el bienestar emocional, mientras a nivel colectivo por la percepción del clima social escolar (Berger, et al., 2013). Este aprendizaje, no es un medio para mejorar resultados académicos. Es una función propia de la labor formativa escuela, igualmente importante que los resultados académicos (Berger et.al., 2013).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>7.1 El establecimiento planifica la formación de los estudiantes en concordancia con el proyecto Educativo Institucional, los Objetivos de Aprendizaje Transversales y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley SNAC, art 6: establece la necesidad de concordancia entre la formación de estudiantes y el PEI - LGE, art 29 y 30: los objetivos generales de aprendizaje son respondidos por los OAT - Las actitudes promovidas en las bases curriculares se derivan de los OAT. - Ley de Violencia Escolar: busca que el establecimiento se responsabilice por la formación de sus estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> o Crea la figura del encargado de convivencia o Debe coordinar al consejo escolar para la determinación de las medidas del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar o Elaborar dicho plan e implementarlo. - Contar con un plan de gestión o de acción para el área formativa y de convivencia implica que el establecimiento debe intencionar un trabajo formativo, para lo cual es necesario que defina lo que 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia - Se mantiene el argumento. Parece hacer referencia a normativas legales o técnicas respecto de las bases curriculares. La revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene - <u>Comentario</u>: no es claro cómo esta argumentación respalda la necesidad o mandato de planificar la formación de los estudiantes. Aquí más bien hay argumentos relativos a la necesidad de un plan de gestión de la convivencia. Cuesta entender las particularidades de la subdimensión de formación que la hacen distinta de la convivencia. - <u>Comentario</u>: se observa un salto lógico desde el plan de gestión de la convivencia de la viñeta anterior a un plan “de gestión o de acción para el área formativa y de convivencia”

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>espera lograr en relación al desarrollo integral de los estudiantes, y diseñar los procedimientos que permitan alcanzar estos objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: cuando el director o equipo directivo elaboran algún plan que luego querrán medir, a la luz de lo planteado por Seddon (2008), lo que debieran estar gestionando en realidad son indicadores que indiquen si el establecimiento se está moviendo o no hacia el propósito indicado en el PEI, es decir, hacia el perfil de egreso ahí definido. Es en este sentido que la elaboración de un plan de formación debiese tener al centro el perfil de egreso definido en el PEI.
<p>7.2 El establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto</p> <ul style="list-style-type: none"> - parte de la gestión necesaria para asegurar que los objetivos formativos planificados sucedan en las prácticas que se desarrollan en el establecimiento y que estas sean efectivas es necesario monitorear y evaluar la implementación del plan de acción, retroalimentarlo en base a la información recogida, y proponer alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a la formación de los estudiantes (Córdoba, 2006) - Ejemplos (sin referencias) <ul style="list-style-type: none"> o levantamiento de información relacionada con el acoso escolar y la sexualidad, mediante encuestas anónimas o evaluación del grado de participación de los estudiantes en las actividades concretas dirigidas a la formación integral 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: cuando el director o equipo directivo gestionan resultados, entonces, a la luz de lo planteado por Seddon (2008), lo que debieran estar gestionando en realidad serían resultados que indiquen si el establecimiento se está moviendo o no hacia el propósito indicado en el PEI, es decir, hacia el perfil de egreso ahí definido. El foco del plan de formación, así como de su sistema de monitoreo debiera estar en las habilidades que los estudiantes deben desarrollar para alcanzar el perfil de egreso - <u>Comentario</u>: el acoso escolar se aborda en la subdimensión de convivencia escolar, no es claro por qué aquí se utiliza como ejemplo. - <u>Actualización</u>: Berger et.al. (2016) releva el que la reforma educacional ha enfatizado la necesidad de favorecer habilidades

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>socioafectivas y una orientación de los estudiantes hacia el bien común. Al respecto su estudio resulta relevante para destacar que la prosocialidad está a la base de una perspectiva de desarrollo humano que enfatiza una visión tanto moral como ciudadana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La prosocialidad son acciones voluntarias que tienen la intención de beneficiar a otra persona o grupo. Incluye acciones como compartir, ayudar, cooperar. Todas ellas necesarias para la construcción de ambientes colaborativos (Berger et.al., 2016). La empatía, por su parte, resulta ser un factor predictor de la prosocialidad
<p>7.3 El establecimiento basa su acción formativa en la convicción de que todos los estudiantes pueden desarrollar mejores actitudes y comportamientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - se ha estudiado la importancia que tienen los sistemas de creencias de los miembros de la comunidad educativa sobre sus alumnos en las prácticas pedagógicas diarias, y el impacto que tiene sobre los estudiantes la convicción respecto de sus posibilidades de cambio. Dichos estudios revelan que todos los estudiantes son capaces de lograr buenos resultados, independiente de sus características, como NSE o (Feuerstein, Rand y Rynders, 1988). - De esta manera los bajos resultados académicos de algunos estudiantes o sus problemas disciplinarios, pueden ser atribuidos a problemas en las dinámicas pedagógicas (expectativas y metodologías de enseñanza utilizadas), más que a la falta de habilidades de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Comentario:</u> si bien este estándar se refiere a la relevancia de la convicción de los adultos en el desarrollo de actitudes y comportamientos en los estudiantes, este argumento parece relacionar las creencias con las prácticas pedagógicas y de ahí a las expectativas sobre los estudiantes y a sus resultados académicos. Equipara creencias con expectativas y con metodologías pedagógicas. No es claro el punto que intenta argumentar.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - existen factores como la falta de apoyo de los padres, la baja capacidad intelectual, carencia de lenguaje o problemas de aprendizaje, pero estos solo son condicionantes, no son determinantes de su capacidad de desarrollo (Eyzaguirre, 2004). - la acción formativa del establecimiento es viable en la medida que sus directivos y docentes mantienen altas expectativas respecto de sus alumnos y reconocen la necesidad de intencionar un trabajo formativo (Arancibia, 1991; British Columbia Ministry of Education, 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - <u>Actualización:</u> Berger et.al. (2013) encuentra que no es posible separar las dimensiones socioemocionales de las académicas ya que el bienestar socioemocional y la percepción que los estudiantes tienen acerca de las relaciones que se establecen entre compañeros y en los espacios escolares, afectan su rendimiento académico. - Sin embargo, las prácticas educativas siguen considerando el aprendizaje socioemocional como secundario a la labor académica de las instituciones escolares y esto se ve reflejado tanto en el currículum como en los énfasis de la formación docente.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - En este sentido Berger et.al. (2013) va más allá y afirma que no es claro que sean las variables socioafectivas las que lleven a un mayor rendimiento académico, sino que es probable que la asociación entre ambas sea bidireccional. - Caprara, et al. (2000) encuentra una relación directa en niños italianos entre las habilidades prosociales tempranas (en tercero básico) y tanto el desempeño académico como la relación con pares cinco años después. Niños con mayores habilidades prosociales muestran después mejor rendimiento académico y mejores habilidades sociales. - Caprara, et al. (2000) encuentra que conductas agresivas en la infancia no tienen relación alguna con las habilidades sociales y el rendimiento académico cinco años después. A mayor abundancia, un alto rendimiento académico en la infancia no tiene relación alguna con el rendimiento académico cinco años después, cuando se controla por habilidades prosociales. Es decir, dos estudiantes de distinto desempeño académico, pero con las mismas habilidades prosociales en la infancia, pueden terminar teniendo el mismo desempeño académico en la adolescencia.
<p>7.4 El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso en su proceso de formación</p> <ul style="list-style-type: none"> - El acompañamiento en el aprendizaje potencia la autoestima y favorece experiencias hacia la esperanza y la resiliencia (Toro y Berger, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Las altas expectativas hacia los estudiantes constituyen un elemento que tiene impactos significativos en el aprendizaje, tanto en lo académico como conductual (Bellei et al., 2006; Lemov, 2010; Marzano, 2007; Slavin, 1996). - La misión de acompañar a los estudiantes y monitorear su desarrollo ubica al profesor jefe en un rol articulador, ya que para cumplir con esto también requiere integrar la visión de otros profesores y de las familias (Parraguez, Navarro y Retamal, 2010; Toro y Berger, 2012). - Rol de las familias: <ul style="list-style-type: none"> o Una alianza con las familias le permite conocer mejor a cada estudiante y también construir acuerdos en función de distintas acciones del aprendizaje (Palma y Álvarez, 2009). o Se ha demostrado que la participación y el compromiso activo de los padres en la educación de sus hijos impactan positivamente en el desempeño escolar y en la actitud frente al aprendizaje, dado que mejora el comportamiento y aumenta la percepción de autoeficacia académica de los alumnos (Romagnoli y Gallardo, 2007). - Estudiantes que han sido reconocidos y apreciados por al menos un adulto, ya sea este un profesor o apoderado, disminuyen sus posibilidades de conductas disruptivas y mejoran su autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. <u>Comentario</u>: este argumento parece ser más relevante para el estándar 7.3 - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - <u>Actualización</u>: Según SEDL (2013), los roles que la familia cumple en la educación de sus hijos son cuatro: apoyo en el aprendizaje, estímulo de la personalidad, estímulo de la determinación y modelos como aprendices permanentes. Estos roles, por su parte, están asociados a importantes indicadores de logro entre los estudiantes, como sus notas y logros de aprendizaje, menores tasas de deserción escolar, sentido de competencia personal, sentido de eficacia en el aprendizaje y creencias sobre la importancia de la educación - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>académica (British Columbia Ministry of Education, 2008; Department of Education and Early Childhood Development, 2010)</p>	
<p>7.5 El equipo directivo y docente modela y enseña a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprendizaje socioemocional como una aproximación que integra la promoción de competencias y habilidades efectivas, con el objetivo de reducir factores de riesgo y favorecer mecanismos protectores para un ajuste positivo (Bisquerra, 2008; New York City Department of Education, 2012; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004; Zins y Elías, 2006) - el aprendizaje socioemocional promueve el desarrollo de cinco competencias afectivas, sociales, cognitivas y conductuales (CASEL, 2012) que <u>deben ponerse en práctica</u> cotidianamente en distintas instancias de encuentro: <ul style="list-style-type: none"> o Autoconciencia o Autorregulación o Conciencia social o empatía por otros; o Habilidades para las relaciones sociales o trabajo en equipo o Toma de decisiones responsables u opciones éticas y constructivas - Instancias para ponerlas en práctica: las actividades de enseñanza-aprendizaje, las situaciones concretas de conflicto entre los 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - <u>Comentario:</u> en este argumento y en el siguiente se habla de la relevancia de la práctica para el aprendizaje socioemocional, sin embargo el foco de este estándar está en el modelamiento y enseñanza por parte del equipo directivo y docente. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>alumnos, y las relaciones entre los adultos del establecimiento, los que constituyen referentes para los estudiantes en todo momento (Jennings y Greenberg, 2009; Mineduc, 2011b; Mineduc, 2013c)</p> <ul style="list-style-type: none"> - rol que cumple el profesor como agente modelador de conductas en la formación de sus estudiantes (Allidière, 2004; Garner, 2010; Toro y Berger, 2012; Watson y Novak, 1996), - ya que la función socializadora se ejerce principalmente por medio de la imitación de patrones de conductas que resultan atractivas, lo que implica una gran responsabilidad por parte de los adultos (Mineduc, 2011b) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene. - <u>Comentario</u>: este argumento perpetua la contradicción respecto del foco en la práctica de argumentos anteriores. ¿Se aprende en la práctica o por medio de la imitación de patrones conductuales? - <u>Actualización</u>: a través del currículum oculto, la escuela influye en las creencias y actitudes de sus estudiantes no sólo en este espacio, sino en su vida cotidiana como miembros de una sociedad. Los y las estudiantes desarrollan de este modo habilidades y comportamientos, a través de su experimentación con las experiencias que la escuela les ofrece y de esta manera se van formando como ciudadanos y ciudadanas. Dicho en otras palabras, los/as estudiantes desarrollan actitudes y hábitos de colaboración en escuelas que modelan este tipo de normas y prácticas, aprenden a pensar de manera individualista y a poner sus energías sólo en poder sobrevivir, en escuelas donde estas las actitudes son necesarias para desenvolverse. Es así como las escuelas y liceos entregan a los estudiantes muchas oportunidades para practicar distintas formas de relacionarse, distintas normas y distintos

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - instancias de conflictos o las situaciones de crisis constituyen momentos especialmente sensibles y relevantes para la formación socioafectiva de los estudiantes (Banz, 2008; Bisquerra, 2008; Koplow, 2005; Watson y Novak, 1996) 	<p>comportamientos que, a su vez, pueden ser empoderantes o desempoderantes, como los aquí mencionados (Levinson, 2012).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - <u>Comentario</u>: aquí el foco vuelve a estar en la práctica del propio estudiante para su formación socioafectiva.
<p>7.6 El establecimiento promueve hábitos de vida saludable y previene conductas de riesgo entre los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - LGE, art 30: promoción de hábitos de vida activa y saludable constituye un requisito mínimo de la educación en todos sus niveles - Organización Mundial de la Salud define salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social (Lister-Sharp, Chapman, Stewart-Brown, y Sowden, 1999). - Estrecha relación entre el estado de salud de una persona y su estilo de vida, el cual está condicionado principalmente por la alimentación, el nivel de actividad física y las conductas de autocuidado que presenta (OMS, 2006). - Hábitos de vida saludable: de vida activa, alimenticios, de autocuidado 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Personas que practican regularmente actividad física y que siguen una dieta equilibrada tienden a percibir un mejor estado anímico y un menor nivel de estrés que su pares (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008) - un niño o joven con sobrepeso es más proclive a experimentar síntomas depresivos que sus pares con peso normal (Janssen, Craig, Boyce y Pickett, 2004; Mazurek, 2006) - un patrón problemático de consumo de alcohol o drogas afecta negativamente la salud mental de los jóvenes y adultos, tanto por su efecto sobre el sistema nervioso central, como por sus consecuencias psicosociales (Macleod, Oakes, Copello, Crome, Egger, Hickman, Oppenkoski, Stokes-Lampard y Davey Smith, 2004) - una vida sexual segura ayuda a prevenir la paternidad adolescente así como también la presencia de enfermedades de transmisión sexual, situaciones que interfieren en el desarrollo de los jóvenes (Schutt-Aine y Maddaleno, 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>7.7 El equipo directivo y docente orienta de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constitución Política de Chile, art 19: los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y a su vez tienen el derecho preferente en este aspecto. - Alto nivel de compromiso de los padres en las actividades escolares y en la toma de decisiones educativas aumenta la efectividad de la acción formativa (Arancibia, 1991) - Esto se traduce en 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia, pero se incorpora lo siguiente: este estándar debe tomar en cuenta que tanto los roles como los tipos de familias están cambiando, lo que exige una mayor flexibilidad a las escuelas para involucrarlas en el proceso educativo. De acuerdo a Rivas-Borrell y Ugarte (2014) el modo de vida de las familias afectan al contexto formal de aprendizaje y demandan respuestas adecuadas. Los profesionales necesitan ser conscientes de lo que suponen estos cambios familiares para poder responder con estrategias que hagan viable la relación familia-escuela en cualquier situación. La solución pasa por el trabajo inicial conjunto y de colaboración entre docentes y dirección del centro educativo, para favorecer el marco de trabajo propicio para que se produzca una colaboración fluida entre familia y escuela. Las autoras señalan dos aspectos claves para ello: la necesidad de formación del profesorado para que se favorezca la participación de la diversidad de las familias en la escuela; y la importancia de la existencia de un clima escolar participativo (Rivas-Borrell y Ugarte 2014). - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> ○ Mejor desempeño académico de los estudiantes (Gubbins, 2001) ○ Capacidad para tomar mayor conciencia de su progreso y de las acciones necesarias para mantener o mejorar sus buenas calificaciones (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005) ○ Reducción de las conductas disruptivas, lo que facilita un clima armónico y una mejor actitud hacia el aprendizaje (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005). <p>- Necesidad de llevar a cabo un trabajo coordinado entre ambos, siendo los centros educacionales los que amplían o delimitan los espacios de participación de los padres y apoderados en el proceso educativo (Cotton y Wikelund, 2001; Gubbins, 2012; Palma y Álvarez, 2009; UNESCO, 2004).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Según SEDL (2013), los roles que la familia cumple en la educación de sus hijos son cuatro: apoyo en el aprendizaje, estímulo de la personalidad, estímulo de la determinación y modelos como aprendices permanentes. Estos roles, por su parte, están asociados a importantes indicadores de logro entre los estudiantes, como sus notas y logros de aprendizaje, menores tasas de deserción escolar, sentido de competencia personal, sentido de eficacia en el aprendizaje y creencias sobre la importancia de la educación - <u>Actualización</u>: a pesar del impacto que aquí se señala, las políticas para aumentar el involucramiento de las familias no siempre han sido exitosas porque están fundadas en un supuesto erróneo (SEDL, 2013). Estos autores plantean que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias – <i>capacidad colectiva</i>- para llevar a cabo y mantener las relaciones entre el hogar y la escuela. - De acuerdo con SEDL (2013), este supuesto está equivocado porque, en primer lugar, tanto docentes como directivos reciben poco entrenamiento respecto de cómo relacionarse con las familias

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>y reportan sentirse poco preparados al respecto, a pesar de valorar la relación con las estas últimas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En segundo lugar, este supuesto se ha probado equivocado porque las familias, por su parte, no sólo muchas veces pueden hablar de manera limitada el idioma local, sino que también se enfrentan a múltiples barreras para la participación: (1) muchas veces carecen de acceso al capital social, (2) carecen de una comprensión del sistema escolar que es necesaria para tomar medidas eficaces en favor de sus hijos y (3) pueden haber tenido malas experiencias con otros establecimientos lo que los/as hace desconfiar. - Sin formación ni construcción de capacidades en ambos lados, todas estas buenas intenciones terminan por favorecer una comunicación unidireccional desde la escuela a los apoderados, junto a eventos aleatorios que intentan involucrarlos (SEDL, 2013).
<p>Subdimensión CONVIVENCIA Contexto general</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley de violencia escolar, art único: la convivencia es definida como “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. No ha habido modificación legal en la materia

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”</p> <ul style="list-style-type: none"> - la convivencia refiere a la capacidad de vivir en conjunto y establecer con los demás relaciones de respeto y colaboración. Implica dialogar y ponerse de acuerdo, e incluye reglas y valores que permiten organizar la vida en conjunto (Delors, 1997) - Estos principios conciernen no solo a los estudiantes, sino que a todos los miembros de los diferentes estamentos, de manera que la convivencia escolar se constituye como una construcción colectiva (Mineduc, 2011) - que la convivencia escolar tiene un enfoque eminentemente formativo, pues es un aprendizaje y por lo tanto se enseña....se enseña en los patios, en las oficinas, en el comedor, y en los 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: La convivencia se entiende como “...un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento.” (Mineduc, 2015, p. 25) - <u>Actualización</u>: La política nacional de convivencia escolar (Mineduc, 2015) está dirigida a quienes “son parte de la cotidianidad de la escuela”, es decir, está dirigida a directivos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación y familias (Mineduc, 2015). No deja de llamar la atención, sin embargo, la ausencia de los sostenedores como público objetivo tanto en este como en otros documentos gubernamentales revisados. El sostenedor es, de acuerdo con la normativa legal vigente, el responsable último del buen funcionamiento de la escuela o liceo, sin embargo, no figura como un actor relevante en la gestión cotidiana del establecimiento - Se mantiene. Coherente con Mineduc (2015): esta política busca resituar la convivencia más allá de lo normativo, llevándola a ser parte del aprendizaje de los estudiantes. Se espera que el plan de

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>diversos espacios educativos (Pérez Fragoso y Bazdresch, 2010; Mineduc, 2011o)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es inevitable enseñar a convivir, se requiere entonces intencionar este estar juntos y gestionar un contexto escolar que permita el desarrollo de relaciones sociales pacíficas y democráticas. (sin referencias) - una buena calidad de convivencia, además de ser un bien en sí mismo, favorece las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando logros y resultados, y es también un factor protector de eventos negativos y de conductas antisociales (Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Dumas, 2003; Mineduc, 2011c) - Identifica tres grandes ejes de la convivencia escolar: <i>ambiente de respeto, ambiente organizado</i> y <i>espacio seguro</i> (British Columbia Ministry of Education, 2008; New York City Department of Education, 2012) 	<p>gestión de la convivencia tenga no sólo una intencionalidad pedagógica, sino también un vínculo con la cultura escolar y con la gestión institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento y es corroborado y ampliado por Levinson (2012). - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.
<p>8.1 El establecimiento promueve y exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ambiente de respeto</i>: buen trato y el respeto mutuo son conceptos que se “activan” en la relación con un otro, o bien con el entorno (sin referencias). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Ball (2013) llama a reconocer que los aprendizajes exitosos requieren relaciones humanas entre educadores y estudiante que son libremente elegidas, basadas en confianza y

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - El respeto y buen trato refieren a las interacciones que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración, generando satisfacción y bienestar entre quienes interactúan (British Columbia Ministry of Education, 2008). - tanto profesores como directivos deben fomentar un tono de respeto y la resolución pacífica de las diferencias, lo que permite que cada individuo se sienta valorado y promueve la tolerancia (sin referencias) - variables que se asocian con un clima de convivencia de respeto en la comunidad educativa son (Devine y Cohen, 2007; Muijs y Reynolds, 2005): 	<p>mutuo respeto, donde los alumnos se sienten seguros, apoyados y desafiados, para ser mejores estudiantes. Así mismo Alcalay et al (2012) señala que la pedagogía basada en el respeto y valoración de la diversidad, podría generar un impacto positivo, permitiendo a los estudiantes desarrollar mejor las competencias y habilidades (Alcalay, Berger, Milicity y Fantuzzi, 2012). Levinson (2012) recuerda que es en la cotidianidad del establecimiento, a través de la forma en que los adultos ejercitan su poder, influyen con sus discursos y acciones el tratamiento justo e injusto de otros, el respeto o falta de él hacia otros (inferiores, iguales o superiores).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - <u>Actualización</u>: la confianza como condición necesaria para el buen trato. Pero no la confianza ciega, sino la confianza lúcida. El abuso sucede por hay confianza ciega en la autoridad, pero la reacción

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> ○ valoración y el respeto de las opiniones de los estudiantes y de los profesores ○ existencia de relaciones de colaboración, confianza y apoyo, tanto en relación a lo académico como de lo personal ○ voluntad de escuchar y la preocupación personal por parte de los adultos hacia los estudiantes ○ respeto de las diferencias individuales entre todos los miembros de la comunidad educativa ○ respeto del orden y la limpieza del establecimiento 	<p>sana al abuso no es la desconfianza total sino la confianza lúcida. Que a su vez es la base del buen trato. (Murillo, 2012).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> conviene además señalar la importancia del bienestar subjetivo. Según el PNUD (2012), para que el proyecto de vida de las personas esté en el centro del desarrollo humano, se debe ampliar la mirada e incorporar la subjetividad, entendida como el “espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, imágenes, percepciones, deseos, motivaciones y evaluaciones, entre otros elementos (PNUD-síntesis-, 2012, p. 16). Por lo tanto, toda discusión sobre el desarrollo debe incorporar lo que sienten y piensan las personas para dirigir las acciones a la construcción de capacidades para el bienestar subjetivo (PNUD-Síntesis, 2012). - <u>Actualización:</u> Para crear una cultura de respeto y buen comportamiento donde todos se traten de manera respetuosa es necesario que tanto el personal como los estudiantes mayores permeen valores como el respeto hacia el personal y otros alumnos, el valor de la educación y una comprensión clara de cómo nuestras acciones afectan a otros (Department of Education UK, 2014) - <u>Actualización:</u> de acuerdo con Benbehishty & Astor (2005 en Astor, et al, 2009) la percepción de seguridad de los estudiantes en la escuela, tiende a estar relacionada con atributos del clima escolar,

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>relaciones con los profesores y la forma en que la escuela responde a eventos violentos. Es así como estos aspectos parecen estar mediando la percepción de seguridad de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: las escuelas chilenas no parecen ser ambientes seguros para los estudiantes y tampoco parecen serlo para los docentes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Cornejo (2009, en Alvarado, et.al., 2010) encuentra que docentes de Santiago perciben condiciones laborales precarias y altos niveles de exigencia. Ello se asocia en este estudio de manera significativa a niveles malestar laboral. Por su parte Alvarado, et.al. (2010) encuentran que docentes que trabajan en escuelas que están sobre y bajo la media en el SIMCE presentan diferencias importantes en factores psicosociales de riesgo laboral. Por otra parte, investigaciones muestran que un número creciente de docentes es amenazado o atacado por estudiantes cada año (Dworkin, et al., 1998; Novotney, 2009, en Thapa et al., 2013), así como también se encuentra que tanto la estructura⁸ como el apoyo⁹ están asociados a una menor victimización de profesores (Gregory, et al., 2012 en Thapa, et al., 2013). ○ Se realizó una encuesta con más de 40.000 estudiantes adolescentes y se encontró que el 47% de los hombres y el 24% de las mujeres admiten haber agredido físicamente a algún

⁸ Medida como la comprensión de las reglas tanto por docentes como por estudiantes

⁹ Medido como docentes que reportan haber pedido ayuda

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>compañero en algún momento de su vida escolar. Además, el 28% de los estudiantes ha sido insultado; el 14%, rechazado, y el 9%, agredido físicamente por compañeros y de manera frecuente (Madriaza, 2008 en Chau, 2012).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Otro estudio realizado por la Universidad Alberto Hurtado con más de 14.000 estudiantes, encontró que el 37% reporta haber sufrido agresiones verbales (insultos, burlas); el 34%, agresiones psicológicas (rumores malintencionados, ignorar o no tener en cuenta), y el 30%, agresiones físicas (empujones malintencionados, peleas) durante el presente año escolar (Madriaza, 2008 en Chau, 2012). <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: medidas para la construcción de ambientes seguros <ul style="list-style-type: none"> ○ Prácticas pedagógicas como las sugeridas por Alber (2015) ○ Medidas de autocuidado docente como las sugeridas por Alber (2015) y Kemeny, et al. (2012). - <u>Actualización</u>: características comunes a escuelas que logran ser más pacíficas que su entorno (Astor, et al., 2009). <ol style="list-style-type: none"> 1. Se releva el rol del director/a en la creación de ambientes seguros al interior de escuelas que están insertas en comunidades violentas. Aquí el director/a instala una organización escolar, una filosofía y una conciencia colectiva. Escuelas bajo este liderazgo van más allá del objetivo de un ambiente seguro a uno que tiene que ver con la creación de ambientes amables, inclusivos y nutritivos, donde el aprendizaje es posible. En estas escuelas

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>también se implementa una respuesta a la violencia que debe ser clara y justa por parte del personal del colegio.</p> <p>2. Consciencia compartida respecto de la misión, ideología y procedimientos de la escuela. En estas escuelas se asocia un ambiente seguro con su misión académica, así como los docentes, estudiantes y apoderados entienden y comparten este propósito social de la educación en su colegio (este consenso no se observó en colegios de alta violencia).</p> <p>En estas escuelas van más allá de la vida cotidiana, el propósito que comparten es más grande que su trabajo. En estos colegios el personal cree que esa escuela forma a estudiantes que pueden mejorar el mundo y ser miembros activos de una comunidad democrática, las personas que habitan estas escuelas creen que están cambiando la sociedad</p> <p>Hay también en estas escuelas una aproximación colectiva al manejo de la violencia y la misión o propósito compartido en estas escuelas creó experiencias de la vida cotidiana que permiten una aceptación y entendimiento de la diversidad desde la práctica. Similar a lo planteado por Muñoz (2011) cuando sugiere que la democracia puede aprenderse únicamente por medio de la experiencia.</p> <p>3. Demostraciones de físicas y emocionales de cuidado. A pesar de existir reglas respecto de no tocar a los estudiantes como una forma de prevenir acosos sexuales, en estas escuelas era posible observar signos de cuidado, humor y apoyo social. De la misma forma en que la prevención del maltrato no garantiza el buen trato,</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>en estas escuelas van un paso más allá de la garantía de ambientes seguros y se esfuerzan por demostrar cuidado. Estos eran signos particularmente evidentes fuera de la sala de clases. De manera similar Gregory, et al. (2010, en Thapa, et al., 2013) encuentra que la aplicación consistente de las normas de disciplina de un establecimiento, así como la disponibilidad de adultos comprensivos y cariñosos se asocian climas escolares más seguros. Por su parte, también se encuentra evidencia que climas escolares seguros, cariñosos, participativos y sensibles fomentan una mayor conexión con el establecimiento y con ello las bases optimas para el desarrollo social y académico de estudiantes tanto de primaria como de secundaria (Blum, et al., 2002; Goodenow, et al., 1993; Lee, et al., 1999; Osterman, 2000; Wentzel, 1997, en Thapa, et al., 2013).</p> <p>4. Cuidado de los espacios escolares. En un nivel más simbólico del ambiente seguro, en esas escuelas se observa gran cuidado en patios, baños, espacios para esperar el bus escolar, rejas, pasillos, aulas, bebederos de agua, canchas y gimnasios. Así como las decoraciones son hechas por docentes y estudiantes. Es así como el cuidado de los espacios comunica un sentido de seguridad y cuando no es así, se debe a desorganización y falta de sentido de pertenencia.</p> <p>De manera similar, otros estudios también muestran que atributos como la distribución de la sala, horarios de actividades y las interacciones entre docentes y estudiantes influyen tanto en el comportamiento de los estudiantes como en su sensación de</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>seguridad (Conroy, et al., 1994; Van Acker, et al., 1996, en Thapa, et al., 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Por su parte Rust (2012) promueve la necesidad de coherencia e integración la estructura organizacional, el contenido curricular, la pedagogía/metodología y la acción para la construcción de aulas para paz
<p>8.2 El establecimiento valora la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos y previene cualquier tipo de discriminación</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ambiente de respeto</i> - LGE, art 5: “corresponderá al Estado (...) fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria (...)” - un ambiente de respeto también se caracteriza por prácticas que valoran la diversidad y que previenen conductas discriminatorias (Bear y Yang, 2011; Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Dumas, 2003; British Columbia Ministry of Education, 2008; Schmelkes, 2000). <ul style="list-style-type: none"> o implica conocer, respetar y reconocer la diversidad como una realidad y experimentar la riqueza de lo diferente en el intercambio con otros (sin referencias) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificación legal en la materia. - <u>Actualización</u>: la prevención de las prácticas discriminatorias debe darse entre estudiantes (que es lo que parece sugerir esta argumentación), pero también debe darse como política institucional y debiera incluirse en el PEI. Ello porque la Superintendencia de Educación (2015) reporta niveles de discriminación preocupantes desde las escuelas chilenas: <ul style="list-style-type: none"> o Entre 2013 y 2014 la Superintendencia de Educación (2015) reporta haber recibido un total de 1.456 denuncias por discriminación en las escuelas y liceos chilenos. Estas se deben a prácticas como trato agresivo de adulto a estudiante (15%), cancelación de matrícula (15%), expulsión de clases (13%), falta

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - un ambiente sano y respetuoso considera que los miembros de la comunidad educativa logren compartir un sentido de pertenencia y se relacionen con los otros de manera positiva, siendo estos elementos necesarios para crear y mantener un adecuado clima de aprendizaje (British Columbia Ministry of Education, 2008) - Prácticas para un ambiente de respeto y valoración: <ul style="list-style-type: none"> o Enseñar tolerancia y respeto (Nelsen, Escobar, Ortolano, Duffy y Owen-Sohocki, 2001; Teach for America, 2011b) 	<p>de apoyo del establecimiento (12%) y rechazo de la postulación en el proceso de admisión (11%), entre otras.</p> <ul style="list-style-type: none"> o La gran mayoría de estas denuncias provienen de estudiantes de educación básica (64%), seguidos por los de educación media (21%) y educación parvularia (13%). Sólo un 2% de las denuncias provienen de estudiantes de la educación especial. <ul style="list-style-type: none"> - La discriminación aquí descrita vulnera los derechos de los estudiantes de tres maneras: al no permitirles acceso y permanencia en el sistema educativo, al no permitirles acceder a una educación de calidad y al no contar con un entorno de aprendizaje de respeto (Superintendencia de Educación, 2015). Según esta publicación, los efectos que estas vulneraciones traen en los estudiantes van desde (1) cambio de escuela hasta (2) bajo rendimiento académico, (3) repitencia, (4) desmotivación, ansiedad, depresión, ingesta de fármacos, (5) deterioro en el autoestima y (6) bajo nivel de relaciones entre pares. - Se podría mantener, pero no es claro cómo argumenta la necesidad de este estándar dentro de la subdimensión de convivencia. - <u>Actualización:</u> Para la construcción de confianza, Bryk y Schenider (2003) le dan un rol activo al director/a del establecimiento: <ul style="list-style-type: none"> o Reconocer la vulnerabilidad de otros, escucharlos y evitar acciones arbitrarias.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> ○ Responder de manera eficaz a la insensibilidad (Teach for America, 2011b) ○ Modelaje de adultos (Bardisa, 1997; Mineduc, 2011c; Teach for America, 2011b) ○ Fomentar ayuda y preocupación por los demás (British Columbia Ministry of Education, 2008) ○ Comprometer, involucrar y valorar a todos los estudiantes (Teach for America, 2011b) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Esto junto con una visión inspiradora del trabajo en esa escuela. ○ Consistencia entre lo que dice y lo que hace. ○ Apoyar a los docentes en su relación con los apoderados ya que no necesariamente han recibido entrenamiento profesional para ello. ○ Hacer esfuerzos para tener una comunidad escolar relativamente estable. <p>- <u>Actualización:</u> Respeto de la discriminación en el ambiente escolar UNICEF (2004 y 2011, en Poblete, et.al., 2016) destaca que los estudiantes presentan niveles preocupantes de prejuicio asociado fundamentalmente al género y a la presencia de extranjeros. Concentrándose tales conductas en personas afrodescendientes¹⁰. Ello resulta coherente con la Política Nacional de Niñez y Adolescencia que reconoce colectivos que requieren especial consideración cuando se trata de su igualdad y no-discriminación. Estos son los niños y niñas indígenas, migrantes y en situación de discapacidad (Consejo Nacional de la Infancia, 2015).</p> <p>- <u>Migrantes:</u> (Poblete, et al., 2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Un espacio que se abre a la discrecionalidad de los distintos establecimientos educativos, de acuerdo con estos autores, es el acceso a servicios y beneficios que derivan de la condición de

¹⁰ De hecho Poblete, et.al. (2016) encuentran que niñas colombianas y haitianas declaran más experiencias de acoso o de burlas que otros niños y sus relatos apuntan a la hipersexualización de sus cuerpos.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>estudiantes, como son las becas alimenticias u otros programas públicos. Ello resulta particularmente grave para la convivencia al interior de los establecimientos ya que la diferencia de acceso a estos beneficios genera brechas y recelo entre estudiantes chilenos y migrantes; así como entre migrantes regulares e irregulares</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Un último espacio de discriminación de población migrante respecto del sistema educativo dice relación con el lenguaje. Poblete, et.al. (2016) dan cuenta de niños/as migrante haitianos que pierden un año de escolaridad sólo para dedicarse a aprender la lengua castellana. En estos casos el ingreso a un curso se asigna de acuerdo con su edad, no de acuerdo a sus habilidades y manejo de contenidos, debido a la imposibilidad de medirlos por la barrera del lenguaje. No existe proceso formal alguno de enseñanza del idioma ni metodología para asignar a los niños/as a un nivel que considere estas dificultades. ○ las iniciativas de inclusión intercultural al interior de las escuelas han tenido un carácter más bien reactivo y basado en la voluntad el personal docente o directivo, más que un carácter estratégico y de largo plazo. Destacan en este sentido la necesidad de formación tanto de docentes como de directivos que no ha sido cubierta a pesar de trabajar en escuelas que pueden llevar más de ocho años trabajando con comunidades migradas.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Género</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Existe un sesgo en la forma en que se enseña en Chile que está afectando el desempeño escolar de las mujeres. La maternidad adolescente es la primera causa de deserción escolar entre estudiantes de 15-19 años y esta alta tasa de embarazo adolescente afecta desproporcionadamente a las adolescentes más pobres y/o rurales (Bellei et.al., 2013) ○ Hay brechas de desempeño académico que se observan en pruebas internacionales: la brecha estimada a favor de los hombres en matemáticas es mayor y más sistémica que la brecha a favor de las mujeres en lectura (Bellei et.al., 2013). ○ Existen prácticas docentes adversas y poco favorables que integran en el contexto escolar las potencialidades diferenciadas de ambos sexos, dándole más espacio de participación en ciencias y matemáticas a los estudiantes hombres, por sobre sus pares mujeres (Bellei et.al., 2013) ○ Por su parte la Política Nacional de Niñez y Adolescencia considera que debe prestarse especial atención a situación de discriminación y desigualdad que afecten en mayor medida a las niñas y las adolescentes, como son las violencia y explotación sexual, discriminación en el sistema educativo y la persistencia de estereotipos de género en las pautas de crianza (Consejo de la Infancia, 2015). ○ Medidas de acción y prevención: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bellei, et al. (2013) sugieren actuar sobre el currículum oculto del establecimiento y así intentar identificar resabios

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>sexistas –tácitos- del discurso a nivel escolar. En este sentido sugieren revisar iconografía, materiales de aula y textos escolares que vinculan a niñas con lo emocional, la pasividad y la actitud de servicio, ya que ello naturaliza relaciones de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Por otra parte, las escuelas también pueden tomar medidas para ampliar el escenario de participación femenina a lo público (Bellei et.al., 2013). ▪ foco en formación docente de modo de inhibir la tendencia a reproducir estereotipos de género y así propiciar ambientes de aprendizaje no discriminatorios (Bellei et.al., 2013).
<p>8.3 EL establecimiento cuenta con un Reglamento de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, lo difunde a la comunidad educativa y exige que se cumpla</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ambiente organizado</i> - Ley de violencia escolar, art único: exige a cada establecimiento contar con un reglamento de convivencia que incorpore políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyen faltas. Además incluye medidas ante esas faltas, en cuya aplicación se debe garantizar el justo proceso 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificación legal en la materia. - <u>Actualización</u>: además esta ley crea la figura del Encargado de Convivencia cuyo nombramiento, definición y funciones deben constar por escrito. De acuerdo con esta ley, sus principales atribuciones son (Mineduc, 2013): <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordinar al consejo escolar para la determinación de las medidas del Plan de Gestión de la convivencia escolar. ○ Elaborar el Plan de Gestión ○ Implementar las medidas de dicho plan.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Un ambiente organizado cuenta con normas, procedimientos y rutinas que permiten crear un ambiente de aprendizaje en el que las conductas son predecibles, ya que la predictibilidad en este sentido constituye un referente para el comportamiento (sin referencias). - un ambiente organizado se caracteriza porque los miembros de la comunidad educativa, en especial los estudiantes, perciben el establecimiento como un buen lugar para estar (British Columbia Ministry of Education, 2008; Teach for America, 2011b) - Reglamento de convivencia debe estar alineado con el PEI, tener un enfoque formativo, ser conocido y compartido por todos los miembros de la comunidad educativa, y hacerse cumplir de manera efectiva (Mineduc, 2011o) 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Comentario</u>: no es claro que se deba mantener ya que el foco de este argumento es la descripción de un ambiente organizado, más que en la relevancia de contar con un reglamento de convivencia conocido por todos/as. - <u>Comentario</u>: mismo comentario anterior. - <u>Actualización</u>: la política nacional de convivencia escolar busca resituar la convivencia más allá de lo normativo, llevándola a ser parte del aprendizaje de los estudiantes, o dicho de otra manera, los estudiantes necesitan aprender a convivir. Se espera que el plan de gestión de la convivencia tenga no sólo una intencionalidad pedagógica, sino también un vínculo con la cultura escolar y con la gestión institucional (Mineduc, 2015) - Desde el enfoque de gestión institucional, el plan de gestión de convivencia que cada establecimiento diseñe debe ser coherente con el PEI y la normativa vigente. A la vez, también se menciona que el plan de gestión de la convivencia debiese ser el mismo que la sección de convivencia del PME, sin necesidad de elaborar un nuevo documento (Mineduc, 2015).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - La gestión de un ambiente escolar organizado supone incluir a todos los miembros de la comunidad educativa: <ul style="list-style-type: none"> o reconocer la responsabilidad de cada una de las personas que participan en el proceso educativo en la actualización y revisión del Reglamento o Manual de Convivencia: docentes, asistentes de la educación, estudiantes, directivos y familia (Marzano, 2003; Mineduc, 2011o; Ontario Ministry of Education, 2006; Pérez Fragoso y Bazdresch, 2010) o Esto permite construir valores de convivencia en los que la participación, el respeto y valoración de la opinión del otro son igualmente válidos e importantes (Banz, 2008b) 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: El primer paso en la elaboración de dicho plan de gestión de la convivencia es una invitación a que las escuelas y liceos puedan mirarse y reflexionar en torno a procesos que producen y reproducen cotidianamente los modos de relacionarse, de enseñar y de aprender. Llama la atención, eso sí, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea visto como una forma de relacionarse al interior de la comunidad educativa (Mineduc, 2015). - Finalmente la Política Nacional de Convivencia Escolar propone cinco ejes estratégicos de trabajo que resultan clave para poder abordar y abarcar de manera integral las acciones que se emprenden en Convivencia Escolar. Los ejes estratégicos del trabajo 2015-2018 son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> o Gestión institucional y curricular-pedagógica de la Convivencia Escolar. o Participación y compromiso de la comunidad educativa. o Formación y desarrollo de competencias con profesionales de la educación. o Estructuras de gestión territorial de la Convivencia Escolar: sistemas territoriales y redes de apoyo. o Promoción, difusión y resguardo de derechos. o Encargados de Convivencia Escolar y duplas psicosociales.
<p>8.4 El establecimiento define rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ambiente organizado</i> 	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - La existencia de rutinas y procedimientos supone obligaciones para garantizar los derechos y deberes que permiten desarrollar una buena convivencia escolar (British Columbia Ministry of Education, 2008; Teach for America, 2011b; Mineduc, 2011o) - favorece la estructura y la predictibilidad que los estudiantes necesitan para ajustarse a los distintos contextos (Teach for America, 2011b; Weinstein y Mignano, 1997) - los establecimientos que gestionan un ambiente organizado son especialmente proactivos sobre las acciones, interacciones y distracciones (British Columbia Ministry of Education, 2008; Marzano, 2003; Teach for America, 2011b): <ul style="list-style-type: none"> o Las acciones refieren a la planificación consciente de cómo hacer las cosas, cómo responder de manera apropiada si estas no llegan a resultar y las expectativas de conductas apropiadas. o Un establecimiento proactivo en interacciones promueve la civilización dentro de la institución, en donde prima el respeto y la cortesía entre los miembros. o Ser proactivo frente a las distracciones consiste en minimizar al máximo las interrupciones de aprendizaje y establecer un tipo de vestimenta acorde al contexto escolar de manera que no ofenda, intimide o distraiga el ambiente de aprendizaje - La gestión de un ambiente escolar organizado supone definir, explicar y reforzar las normas, procedimientos y rutinas: 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> ○ contar con criterios para regular y organizar el desarrollo de las actividades cotidianas. ○ cabe destacar los esfuerzos destinados a su construcción conjunta, la socialización de los documentos en los que se plasman, y la comunicación constante y efectiva de las expectativas en relación a la conducta, de manera que todos conozcan y entiendan los comportamientos esperados (British Columbia Ministry of Education 2008; Pérez Fragoso y Bazdresch, 2010; Teach for America, 2011b; Weinstein y Mignano, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: construcción de comunidades de aprendizaje. - La Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) no sólo se funda en la firme creencia de la potencialidad que tiene cada comunidad educativa para conformarse en una comunidad de aprendizaje, sino que además define qué entiende por una comunidad de este tipo. - Así, una comunidad de aprendizaje es aquella que tiene capacidad para mirar sus procesos, para pensar la escuela/liceo que quieren, para llegar a consensos y trabajar en forma conjunta por las metas y objetivos comunes, transformando así la cultura escolar (Mineduc, 2015). Esta es una escuela que sabe escuchar a todos los estamentos que la componen, que genera oportunidades de participación, que reflexiona en torno a su quehacer y que se moviliza en función de la formación de los estudiantes (Mineduc, 2015).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - Rol que debe jugar la autoridad (docentes en el aula, directivos en la escuela) para la construcción de habilidades que permitan llegar a acuerdos y así ir construyendo comunidades de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades importantes a desarrollar para poder alcanzar acuerdos son la capacidad de escucha, de dar la razón a otra persona y de considerar cómo la opinión personal puede afectar a otros. Para ello, Hess & Mcavoy (2015) plantean que los docentes y directivos no debieran alejarse de los temas más controversiales ya que son precisamente esos temas los que evidencian las diferentes perspectivas que existen en un grupo. Al evidenciarlas se abre también la oportunidad pedagógica para desarrollar estas capacidades en la práctica. ○ En un espacio abierto a discutir temas controversiales, sin embargo, la autoridad debe ser cuidadosa respecto de cómo da su opinión. Hess & Mcavoy (2015) muestran el caso de una profesora estadounidense que, tras la invasión a Iraq le comunica a la clase abiertamente su postura respecto de la guerra, la política exterior de su país y respecto del presidente. El problema con esta aproximación, dicen las autoras, no es que esta profesora haya comunicado su punto de vista, sino que lo hizo sin tener conciencia de su posición de poder. El gran riesgo de esta aproximación tan abierta de parte de la autoridad –la profesora- es que los estudiantes pueden empezar a creer que existen las respuestas fáciles –o únicas- a los problemas políticos y esta creencia sólo estimula la intolerancia política (Hess & Mcavoy, 2015).

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Otro aspecto relativo al uso de la autoridad o ejercicio del poder que afecta la capacidad de desarrollar habilidades que permitan llegar a acuerdos como la apertura de mente o la confianza en otros, viene dado por la forma en que se estructuran las clases. Hess & Mcavoy (2015) tienen un hallazgo muy interesante en aquellos estudiantes que participaron en una clase sobre historia y gobierno de Estados Unidos donde el profesor era muy bien evaluado, pero hacía clases principalmente frontales. Hacía muy buenas clases frontales, es decir, clases dónde él hablaba la mayor parte del tiempo. Lo que se observa en sus estudiantes es que ellos/as no reconocen el amplio rango de ideología política que hubo entre los compañeros de esa clase y que muestra el análisis cuantitativo de encuestas realizadas. Dicho en otras palabras, como estos estudiantes no tuvieron la posibilidad de un debate real con sus compañeros, tienden a creer que hay mucho más de acuerdo que el que existe realmente. Si bien asistieron a una clase que la mayoría evalúa muy bien, estos estudiantes no tuvieron la oportunidad, como otros estudiantes de este estudio, de valorar el desacuerdo, entender la complejidad de las decisiones políticas y darse cuenta que “las personas pueden hablar y estar en desacuerdo sin necesidad de gritar”.
<p>8.5 El establecimiento se hace responsable de velar por la integridad física y psicológica de los estudiantes durante la jornada escolar - <i>ambiente seguro</i></p>	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Ley de violencia escolar, art único: es deber de todos los miembros adultos de la comunidad educativa informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante de las cuales tome conocimiento, conforme al reglamento interno del establecimiento - Los fundamentos hablan de velar por la integridad física y psicológica de <u>estudiantes, apoderados y docentes</u>, de manera que todos perciban el establecimiento como un lugar en el que se pueden desenvolver tranquilamente (sin referencias) - implica reducir y controlar la exposición a situaciones agresivas y asegurar la protección para que los estudiantes se desarrollen en entornos saludables (Yáñez y Galaz, 2009) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - <u>Actualización</u>: Department of Education UK (2014) propone que en las escuelas más exitosas en esta materia, los profesores están observando y juntando información cuando ven cierta tensión entre estudiantes y desarrollan estrategias que prevengan la escalada, como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Hablar con los estudiantes sobre diversidad y diferencias ○ Tocar el tema en clases (sobre cómo relacionarnos con las diferencias) ○ Eventos o proyectos ○ Asambleas. <ul style="list-style-type: none"> - Además estrategias para controlar situaciones agresivas o de bullying propuestas por Department of Education UK (2014) y Chaux et al. (2009) dicen relación con tomar medidas disciplinarias, involucrar a apoderados y a otros estudiantes, revisar permanentemente políticas al respecto, discutir sobre

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>las diferencias entre las personas, información al personal docente y asistentes de la educación, trabajar con la comunidad más amplia, crear un ambiente inclusivo donde estudiantes puedan denunciar hechos de violencia de manera segura y celebrar el éxito.</p> <p>- <u>Actualización</u> el U.S. Department of Health & Human Services (s.f) señala que un entorno escolar seguro y comprensivo puede ayudar a prevenir el acoso. La seguridad comienza en el aula. Los estudiantes también deberían estar y sentirse seguros en toda la escuela: en el campus, la cafetería, la biblioteca, los baños, el autobús y el patio de juegos. Todos en la escuela pueden trabajar en conjunto para crear un entorno donde no se acepte el acoso. Para ello aconsejan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer una cultura de inclusión y respeto que involucre a todos los estudiantes y recompensar a los estudiantes cuando muestren tener consideración y respeto por los compañeros, los adultos y la escuela. ○ Asegurarse de que los estudiantes interactúen de una manera segura. Controlar los "lugares de mayor incidencia" del acoso en y alrededor del edificio. Los estudiantes pueden tener un mayor riesgo de acoso en los entornos donde hay poco o ningún control o supervisión por parte de un adulto como los baños, los patios de juego y la cafetería.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>- especial mención a la protección de estudiantes ante situaciones de acoso o abuso sexual, como una tarea ineludible de los establecimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utilizar la ayuda de todo el personal escolar. Todo el personal puede ayudar a controlar si hay algún caso de acoso. Ellos también pueden ayudar a establecer las pautas en la escuela. Los maestros, conductores de autobús, personal de la cafetería, personal de oficina, bibliotecarios, enfermeros escolares y otros ven e influyen en los estudiantes diariamente. Los mensajes llegan mejor a los niños cuando vienen de diferentes adultos que hablan acerca del respeto y la inclusión y lo muestran dando el ejemplo. Capacitar al personal escolar para prevenir el acoso. ○ Fijar pautas de respeto en el aula. Esto significa controlar la buena conducta del alumno en el aula. En las aulas donde hay un buen control existen menos probabilidades de problemas de acoso. <p>- <u>Actualización</u>: Bellei et.al. (2013) llaman la atención respecto que las políticas más recientes en la materia que apuntan a mejorar el clima escolar, tienden a poner énfasis en la reducción de la violencia, con enfoques punitivos y de control, sin contener propuestas positivas de promoción de la buena convivencia. Estos autores también llaman a la necesidad de proveer ambientes seguros frente al riesgo de abuso sexual y de esta manera expanden el alcance de las iniciativas de prevención y atención de <i>bullying</i>. Ello por que el abuso sexual, al igual que el bullying, es un abuso de poder (Fundación para la Confianza, 2015).</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: resulta importante relevar qué es y que no es considerado violencia entre pares. Mineduc (2013) distingue una gradiente que va desde la agresividad, al conflicto, la violencia y termina en el acoso escolar o bullying. - La <u>agresividad</u> es una condición o comportamiento defensivo natural. Según Mineduc (2013), los impulsos agresivos no deben ser suprimidos sino modulados, orientados y canalizados a través de la autorregulación y el autocontrol. El <u>conflicto</u>, por su parte, para estos autores, es un hecho social que involucra a dos o más personas que están en oposición o desacuerdo. Debe ser abordado, no ignorado, a través de la mediación, negociación y arbitraje. - Al pasar a la <u>violencia</u>, en cambio, ya nos encontramos frente un comportamiento ilegítimo que implica uso y abuso de poder. No es natural o inevitable, si no que según Mineduc (2013) es una forma de relación que se aprende y que debe ser erradicada mediante prácticas formativas, solidarias y pacíficas que fomenten el diálogo y la convivencia social. Finalmente, el <u>acoso escolar o bullying</u> para Mineduc (2013) es una de las formas más graves de expresión de la violencia, por lo que debe ser abordada de manera decidida y oportuna. Se produce entre pares, de manera reiterada y entre quienes existe una asimetría de poder ya sea física o psicológica.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>8.6 El establecimiento enfrenta y corrige las conductas antisociales de los estudiantes, desde las situaciones menores hasta las más graves</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ambiente seguro</i> - transgresión de normas sociales y de los derechos de los demás, por ejemplo, maltrato a la infraestructura, robos, vandalismo, mentiras, entre otros (Peña y Graña, 2006; Yáñez y Galaz, 2009) - incluyen comportamientos violentos, entendidos como el uso deliberado del poder y la fuerza, sea física o psicológica, en donde una o más personas dañan, dominan o someten a otra u otras (sin referencias) - expresiones de violencia no se dan solo entre una víctima y un victimario, sino que se desarrollan en un contexto en que participan más involucrados que mantienen o refuerzan las conductas violentas, ya sea no interviniendo o alentando a que estas ocurran (Yáñez y Galaz, 2009) - violencia escolar es una de las variables que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento académico y en el desarrollo integral de los estudiantes, que su intervención debe involucrar a todos los integrantes de la comunidad educativa (Aron y Milicic, 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - <u>Actualización</u>: se encuentra evidencia de una relación inversa entre habilidades prosociales¹¹ y vulnerabilidad a la depresión, conductas transgresivas y otros problemas de comportamiento (Bandura, et al., 1996; Bandura, et al., 1999, en Caprara, 2000). Esta relación es relevante en un análisis de desempeño académico, porque tanto la depresión como las conductas transgresivas afectan el desempeño

¹¹ Acciones voluntarias que tienen la intención de beneficiar a otra persona o grupo. Incluye acciones como compartir, ayudar, cooperar.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>académico. De esta forma las habilidades prosociales estarían mediando el buen desempeño académico al disminuir ciertos problemas de comportamiento como la depresión y las conductas transgresivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uno de los derechos de los estudiantes que vulneran las conductas discriminatorias identificadas por la Superintendencia de Educación (2015) en escuelas chilenas es el derecho a contar con un entorno de aprendizaje de respeto. Según esta publicación, los efectos que estas vulneraciones traen en los estudiantes van desde (1) cambio de escuela hasta (2) bajo rendimiento académico, (3) repitencia, (4) desmotivación, ansiedad, depresión, ingesta de fármacos, (5) deterioro en el autoestima y (6) bajo nivel de relaciones entre pares (Superintendencia de Educación, 2015). - <u>Actualización</u>: Department of Education UK (2014) propone que en las escuelas más exitosas en esta materia, los profesores están observando y juntando información cuando ven cierta tensión entre estudiantes y desarrollan estrategias que prevengan la escalada, como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Hablar con los estudiantes sobre diversidad y diferencias ○ Tocar el tema en clases (sobre cómo relacionarnos con las diferencias) ○ Eventos o proyectos ○ Asambleas.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - Además estrategias para controlar situaciones agresivas o de bullying propuestas por Department of Education UK (2014) y Chaux et al. (2009) dicen relación con tomar medidas disciplinarias, involucrar a apoderados y a otros estudiantes, revisar permanentemente políticas al respecto, discutir sobre las diferencias entre las personas, información al personal docente y asistentes de la educación, trabajar con la comunidad más amplia, crear un ambiente inclusivo donde estudiantes puedan denunciar hechos de violencia de manera segura y celebrar el éxito. - <u>Actualización:</u> Chaux, et al. (2009) encuentra que las áreas donde había/hay conflicto armado en Colombia también presentaron mayores niveles de bullying en 5º y 9º grado. Pero los autores hacen énfasis en que el estudio no permite identificar los mecanismos a través de los cuales estar en zonas de conflicto armado puede influir en el bullying escolar. Algunas hipótesis de los autores fueron las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ○ En estas zonas se fortalece la idea de que la agresión y la violencia son maneras legítimas de conseguir nuestros objetivos ○ La violencia desensibiliza a muchos respecto del dolor de las víctimas. ○ Crea la sensación de que herir a otros no es moralmente incorrecto y que de hecho podría ser la manera correcta de traer cambios.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: López (2011) encuentra que el clima de aula y el clima familiar están asociados a menos conductas de agresión y victimización en escuelas chilenas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Escuela con bajo nivel de agresión entre compañeros es se hace parte del problema y propone soluciones, toma en cuenta la opinión de los estudiantes, gestiona la convivencia, es solidaria y potencia encuentros que fomentan el diálogo ○ Escuela con alto nivel de agresión entre compañeros hace todo lo contrario.
<p>8.7 El establecimiento previene y enfrenta el acoso escolar o <i>bullying</i> mediante estrategias sistemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ambiente seguro</i> - Ley de violencia escolar: exige contar con protocolos de acción para enfrentar hechos de violencia - <i>bullying</i> es una manifestación de violencia en la que una persona es agredida sistemáticamente mediante acciones tales como maltrato psicológico, verbal o físico, ya sea de manera directa o mediante el uso de medios tecnológicos como mensajes, amenazas telefónicas o internet (sin referencias) - Lo que diferencia este tipo de violencia de otras es que se produce entre pares, existe abuso de poder y es sostenido en el tiempo (Yáñez y Galaz, 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia - <u>Actualización</u>: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Bullying</u> es el comportamiento de un individuo o grupo, repetido en el tiempo, que hiere intencionalmente a otro individuo o grupo, ya sea física o emocionalmente. La intimidación puede adoptar muchas formas, tanto presenciales como en línea, y a menudo está motivada por prejuicios contra determinados grupos, por ejemplo por motivos de raza, religión, sexo, orientación sexual o condición familiar . Involucra también un diferencial de poder entre la víctima y el

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Generalmente incluye menosprecio, agresión física, insultos, discriminación permanente, rumores, intimidación o amenazas (Nelsen et al, 2001). - No es una conducta agresiva accidental, sino un proceso prolongado que desgasta psicológica y moralmente a quienes se ven afectados y deteriora el clima de convivencia escolar (Elliott, 2008) - la seguridad de los estudiantes y de todos los miembros de la comunidad educativa no puede ser vista como una política aislada, sino como un componente central de la escuela (Department of Education and Early Childhood Development, 2010). 	<p>victimario, lo que hace difícil que la víctima pueda defenderse. Este diferencial de poder puede ser físico, psicológico, intelectual o social (Department of Education UK, 2014).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Ciber-bullying</u>. Es el acoso a través de redes sociales o internet. El rápido desarrollo y el amplio acceso a la tecnología ha proporcionado este nuevo medio de intimidación virtual, que puede ocurrir dentro o fuera de la escuela. El ciber-bullying es una forma diferente de intimidación y puede ocurrir en cualquier momento del día y con una audiencia potencialmente mayor (Department of Education UK, 2014). ○ La <u>violencia</u> para Mineduc (2013) es un comportamiento ilegítimo que implica uso y abuso de poder. No es natural o inevitable, si no que es una forma de relación que se aprende y que debe ser erradicada mediante prácticas formativas, solidarias y pacíficas que fomenten el diálogo y la convivencia social. El <u>acoso escolar o bullying</u> para Mineduc (2013) es una de las formas más graves de expresión de la violencia, por lo que debe ser abordada de manera decidida y oportuna. Se produce entre pares, de manera reiterada y entre quienes existe una asimetría de poder ya sea física o psicológica. <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento y es corroborado por Department of Education UK (2014) y U.S. Department of Health & Human (s.f)

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar un ambiente seguro implica: <ul style="list-style-type: none"> o <u>Contar con protocolos de acción</u>: refiere a tener un marco de acción ante situaciones puntuales, permite que los adultos de la comunidad educativa actúen de manera consistente y que los estudiantes perciban y tengan consciencia de que existe un mismo criterio para enfrentar los hechos de violencia (Ley sobre Violencia Escolar art. único; Nelsen et al, 2001; Yáñez y Galaz, 2009). o <u>Comunicación efectiva</u>: canales de comunicación que permitan hacer reportes oportunos sobre episodios de violencia, bullying, acoso e intimidación a una persona previamente designada por el establecimiento y que sea esta quien ejecute el protocolo de acción correspondiente. Fomenta la responsabilidad y la responsabilización de los estudiantes por las acciones que llevan a cabo para velar por la seguridad tanto de ellos mismos como de los demás (British Columbia Ministry of Education, 2008; Ontario Ministry of Education, 2006). También es central mantener canales de comunicación con los padres y promover su participación en el bienestar de sus hijos, los estudiantes perciben mayor apoyo (British Columbia Ministry of Education, 2008; New York City Department of Education, 2012; UNESCO, 2004). o <u>Discutir con los estudiantes</u>: es necesario destinar tiempo para conversar con los alumnos acerca del <i>bullying</i> y sus consecuencias, y enseñar distintas maneras de resolver 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Para crear una cultura de respeto y buen comportamiento donde todos se traten de manera respetuosa es necesario que tanto el personal como los estudiantes mayores permeen valores como el respeto hacia el personal y otros alumnos, el valor de la educación y una comprensión clara de cómo nuestras acciones afectan a otros (Department of Education UK, 2014) - De acuerdo con Benbehishty & Astor (2005 en Astor, et al, 2009) la percepción de seguridad de los estudiantes en la escuela, tiende a estar relacionada con atributos del clima escolar, relaciones con los profesores y la forma en que la escuela responde a eventos violentos. Es así como estos aspectos parecen estar mediando la percepción de seguridad de los estudiantes. - Se identifican dos medidas para la construcción de ambientes seguros <ul style="list-style-type: none"> o Prácticas pedagógicas cotidianas como las sugeridas por Alber (2015) o Medidas de autocuidado docente como las sugeridas por Alber (2015) y Kemeny, et al. (2012). - Department of Education UK (2014) propone que en las escuelas más exitosas en esta materia, los profesores están observando y juntando información cuando ven cierta tensión entre estudiantes y desarrollan estrategias que prevengan la escalada, como:

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>conflictos, lo que ayuda a la toma de consciencia sobre los sentimientos del otro, así como sobre las posibilidades para enmendar las propias faltas. Asimismo, es importante recordar a los estudiantes que todo acto de violencia o intimidación es una conducta inaceptable (Nelsen et al., 2001).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Modelar y reforzar conductas</u>: refiere a dar el ejemplo sobre mecanismos constructivos de resolución de conflictos y de trato respetuoso, así como a reafirmar respuestas oportunas y adecuadas que ayudan a detener o eliminar conductas agresivas. De esta manera miembros de la comunidad educativa aprenden a moderar y graduar las respuestas frente a una amenaza aparente o cierta, de modo que no desencadenen hechos de violencia (Yáñez y Galaz, 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hablar con los estudiantes sobre diversidad y diferencias ○ Tocar el tema en clases (sobre cómo relacionarnos con las diferencias) ○ Eventos o proyectos ○ Asambleas. <p>- Además estrategias para controlar situaciones agresivas o de bullying propuestas por Department of Education UK (2014) y Chaux et al. (2009) dicen relación con tomar medidas disciplinarias, involucrar a apoderados y a otros estudiantes, revisar permanentemente políticas al respecto, discutir sobre las diferencias entre las personas, información al personal docente y asistentes de la educación, trabajar con la comunidad más amplia, crear un ambiente inclusivo donde estudiantes puedan denunciar hechos de violencia de manera segura y celebrar el éxito.</p> <p><u>Actualización</u>: el U.S. Department of Health & Human (s.f) señala que las evaluaciones, como las encuestas, pueden ayudar a las escuelas a determinar la frecuencia y el lugar del acoso para que puedan elegir una prevención adecuada y estrategias de respuesta. También pueden evaluar la eficacia de la prevención actual y los esfuerzos de intervención. Estar al tanto de lo que sucede puede ayudar al personal de la escuela a elegir una prevención adecuada y estrategias de respuesta. En este sentido, recomiendan realizar evaluaciones como una manera de prevenir el acoso (trad. original <i>Bullying</i>). Esto implican pedirle a los miembros de la escuela o la comunidad, incluso los estudiantes, sobre sus experiencias y pensamientos relacionados con</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>el acoso. Una evaluación está planificada, tiene un propósito y usa herramientas de búsqueda.</p>
<p>Subdimensión PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA Contexto general</p> <ul style="list-style-type: none"> - LGE, art 15: “los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (...) con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento” - En la actualidad, la vida cívica se encuentra expuesta a un conjunto de transformaciones producidas por la globalización y la sociedad del conocimiento que han ido desafiando las tradiciones, los símbolos y las representaciones de la nación (sin referencias) - creciente proceso de individuación que se ha observado en las últimas décadas, el conjunto de procesos que está a la base de la ciudadanía, tales como el sentido de pertenencia, la conformación de la identidad, la colaboración y la lealtad, se han visto desafiadas, generando un debilitamiento en los vínculos sociales (sin referencias). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia. - <u>Actualización:</u> Hoy observamos en distintas regiones del mundo y en Chile una tasa de participación en franco descenso. No sólo de participación política a través del voto, sino de participación en general en espacios comunitarios y de intereses compartidos. Este debilitamiento del tejido social, por su parte, también se mueve junto con la desigualdad. Sin establecer una relación causal, Putnam (2000) observa que en Estados Unidos, los estados más desiguales son también los que presentan un tejido social más debilitado. Por otra parte y en el mismo sentido, Hess & Mcavoy (2015) encuentran que la exposición cívica previa, durante la vida escolar, determina el compromiso político posterior de los estudiantes en mayor proporción que su nivel socioeconómico. - A mayor abundancia Bellei, et al. (2013) vinculan la educación ciudadana con la desigualdad social ya que las personas de mayor nivel socioeconómico tienen también mayor participación política

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - vínculo indisoluble entre la educación y la ciudadanía democrática, siendo los establecimientos educacionales un espacio privilegiado para el desarrollo de virtudes esenciales para la vida compartida (Comisión de Formación Ciudadana, 2004) 	<p>y con ello ven sus necesidades e intereses más y mejor representados en la discusión pública.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En respuesta a la crisis de confianza donde las autoridades están siendo cada día más cuestionadas, hoy parece haber consenso respecto de la necesidad de tomar decisiones de manera más participativa y eso es lo que presentan las políticas de convivencia y formación ciudadana del Ministerio de Educación . Ambas ponen un foco importante en que las decisiones sean tomadas de manera participativa al interior de las comunidades educativas (Mineduc, 2015; Mineduc, 2016). - <u>Actualización:</u> La democracia es una forma de administración del poder y, siendo así, una reflexión sobre la convivencia democrática en la escuela y en el aula supone una modificación en el ejercicio del poder en estos espacios. Ello porque, de acuerdo con Muñoz (2011) en Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria. - Pero ¿necesitamos realmente escuelas democráticas? ¿Para qué? De acuerdo con Muñoz (2011) en un país como Chile, que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios, escuelas democráticas se convierten en un imperativo ético. Ello porque serán los actuales estudiantes quienes, en el futuro, tendrán que contribuir a la transformación de una cultura autoritaria como la chilena, en una más democrática. Es decir, una donde los conflictos se resuelvan a través del diálogo y no la imposición, a través de la participación y

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de aprendizaje y objetivos transversales: señalan la formación cívica - para saber cómo los jóvenes se están preparando para su rol de ciudadanos en el futuro, no es suficiente evaluar cuánto saben o cuántos conceptos dominan (sin referencias) 	<p>no la mera consulta experta. Construir una cultura basada en el respeto, el buen trato y la inclusión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dada la íntima relación –viciosa o virtuosa- entre el sistema educativo y la construcción de una sociedad democrática (Gutmann, 1987), vale la pena preguntarse si la caída de la participación en el sistema democrático –más allá del voto- se debe sólo a la crisis de confianza en el sistema político. Hess & Mcavoy (2015) encuentran evidencia respecto que la baja en la participación puede estar también influida de manera importante por un sistema educativo que no ha desarrollado en ciudadanos y ciudadanas las habilidades necesarias para participar del sistema democrático. - Se mantiene el argumento. Pareciera tener un fundamento legal, pero no es citado. - <u>Actualización</u>: Hoy se intentan instalar procesos participativos en los más variados espacios de toma de decisiones, pero ello parece estar pasando por alto que estos procesos en si mismos suponen la existencia de ciertas habilidades que le permitan a las personas participar de manera legítima (Gutmann, 1987). Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que trascienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - temas que definirán su futuro rol como ciudadanos (Mineduc, 2011r): <ul style="list-style-type: none"> o cuán identificados se encuentran respecto a su establecimiento, o cuál es el grado de sentido de pertenencia con el mismo, o cómo implementan el sentido de responsabilidad social con el entorno, o qué piensan sobre temas relativos a los problemas sociales, o cuáles son sus expectativas de participación actual y futura - participación como base para el ejercicio de la ciudadanía (Mineduc, 2011p). <ul style="list-style-type: none"> o se va formando por medio de la escolaridad y a lo largo de la vida, en la medida que se aprende, vivencia y practica la 	<p>juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave (Flanagan, 2013).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para Bellei, et al. (2013) resulta fundamental atender la organización, el clima escolar y pedagógico de las escuelas en la formación ciudadana de los estudiantes, de manera que exista coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica y vive en ellas. Cuando existe esta coherencia y las relaciones entre profesores y estudiantes son saludables, la comprensión sobre la democracia es más directa y en ese sentido, es también más real. O dicho de otra manera, la democracia sólo se puede aprender por medio de la experiencia (Muñoz, 2011). - <u>Actualización:</u> el Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016) tiene como propósito que los estudiantes se formen como personas integrales, es decir: con autonomía y pensamiento crítico, con principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad; y que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadana - <u>Actualización:</u> Más allá de la participación como práctica de la tolerancia, Hess & Mcavoy (2015) mencionan estudiantes que

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p><u>tolerancia, el respeto a la diversidad y la solidaridad</u> (Mineduc, 2011p)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contexto escolar participativo, en donde se ejercite la expresión de ideas y derechos posibilita aprehender en convivencia con otros el respeto mutuo y la corresponsabilidad en la construcción de un clima cooperativo, propio de la vida democrática (Gutmann, 1999) - Participar alude coloquialmente a “tomar parte en algo”. A nivel escolar, esto implica tres dimensiones: sentirse parte de la comunidad educativa, tener la capacidad para actuar en ella y ser tomado en cuenta (Rodas, 2003) 	<p>desarrollan la capacidad de valorar las diferencias de opinión como una forma de construir mejores argumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Es corroborado por Hess & Mcavoy (2015) - <u>Actualización</u>: participación alude a la posibilidad de tomar decisiones, requiere de una distribución de poder. No basta con tener estructuras democratizadoras, es necesario también aprender a participar, desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo (Gutmann, 1987); también resulta necesario, de acuerdo con Muñoz (2011) que esas estructuras abran espacios reales para la toma de decisiones sino una participación que es meramente simbólica termina desmotivando a los representantes de la comunidad escolar. - En Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria (Muñoz, 2011), abrir espacio a la participación entonces significaría democratizarla y con ello distribuir el poder que hoy se concentra principalmente en las autoridades.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>9.1 El establecimiento construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sentirse parte</i> - Sentido de pertenencia: grado de identificación de los estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él (sin referencias) <ul style="list-style-type: none"> o variables que favorecen su desarrollo en los estudiantes: ser aceptado y valorado por los compañeros, la valoración e identificación con los logros del establecimiento, el involucramiento en actividades del establecimiento, la motivación por asistir al mismo y la cercanía con otros miembros de la comunidad educativa (Brown y Evans, 2002; Gottfredson, Fink y Graham, 1994; Fullarton, 2002; Jenkins, 1997; OECD, 2003; Resnick, Bearman y Blum, 1997; Voelkl, 1996). o se relaciona con el compromiso escolar¹² (Finn, 1993; Finn y Rock, 1997; Goodenow y Grady, 1993; Voelkl, 1997 en Willms, 2003). - Construcción de una identidad positiva: se basa en el relato constructivo y positivo que el establecimiento articula acerca de su propia historia, de su misión y sus logros (Deal y Peterson, 2009) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - Se mantiene el argumento y es corroborado por Ganz (2016). Un relato que convoca es aquel que incluye la historia de uno mismo, la historia de nosotros y la historia de ahora.

¹² grado de participación en las actividades escolares y grado en que los miembros de la comunidad se identifican con los valores y los resultados escolares del establecimiento

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> ○ Se construye también mediante rituales y ceremonias, creación y uso de símbolos, rutinas, himnos y lemas ○ enriquecen y llenan de significado el establecimiento y pueden ser un apoyo para reforzar la misión y el propósito central de la escuela <p>- Relato positivo de los logros y éxitos favorece el sentimiento de orgullo y satisfacción, lo que aumenta el sentimiento de pertenencia y el deseo de participar para lograr los nuevos desafíos (sin ref)</p> <p>- Las siguientes acciones fomentan conductas positivas, participación y compromiso con actividades escolares, disminuye conductas disruptivas, mejora el clima escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ promover el encuentro entre los distintos estamentos de la comunidad educativa (Arón y Milicic, 1999) ○ relaciones que los estudiantes establecen con los adultos del establecimiento y con sus propios compañeros, caracterizado por el respeto y/o admiración (Aarón y Milicic, 1999; British Columbia Ministry of Education, 2008; Department of Education and Early Childhood Development, 2010) <p>- estimular un clima cooperativo entre estudiantes y adultos del establecimiento (Cornejo y Redondo, 2001):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ favorece el logro de mejores niveles de autoestima y desempeño académico 	<p>- Se mantiene el argumento y es corroborado por Ganz (2016). Un relato que convoca es aquel que incluye la historia de uno mismo, la historia de nosotros y la historia de ahora.</p> <p>- Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.</p> <p>- Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> ○ fortalece los lazos entre los miembros de la comunidad educativa ○ permite la identificación con valores universales 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Al definir qué se entiende por el PEI hay cierto nivel de acuerdo en la literatura revisada respecto de que este documento fija un destino, un horizonte (Castro et.al., 2014), permite imaginar un futuro deseado (Crespo et.al., 2013), es una visión compartida, una articulación de las aspiraciones de la comunidad educativa (Neyra, 2010; PIIE, 2014). También se encuentran referencias a que este instrumento es el que refleja la identidad de la escuela y su historia (Ahumada et.al., 2016), y que aquí se definen los sellos distintivos de la comunidad educativa (Castro et.al., 2014) y el perfil ideal que se aspira a alcanzar en los estudiantes (Neyra, 2010; PIIE, 2014). Cualquier trabajo que la escuela haga en torno a su identidad no puede estar ajeno a la identidad definida en el PEI del establecimiento. - Tanto la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) como las Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016) hacen esfuerzos explícitos por mantenerse coherentes con los instrumentos de gestión de la escuela que son el PEI y el PME.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>9.2 El establecimiento promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad, y los motiva a realizar aportes concretos a la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - participación y la formación ciudadana no alcanzan los resultados esperados porque la formación ciudadana que se da en el contexto escolar provee escasas oportunidades a los estudiantes de desarrollar las competencias necesarias para enfrentar situaciones de la vida real, es decir, para tener la capacidad de actuar (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Horna, 2006) <ul style="list-style-type: none"> o los contextos educativos deben permitir que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica las competencias necesarias para la participación y la vida democrática. - Responsabilidad social: se entiende como “la inversión personal en el bienestar de otros y del planeta” (p. 12), y se manifiesta en “la forma como vivimos con los otros y tratamos a los otros” (p. 202), según Berman (1997) <ul style="list-style-type: none"> o la responsabilidad por el entorno y la sociedad ayuda a los estudiantes a entender que sus vidas están estrechamente conectadas con el bienestar de los demás, y con el mundo social y político presente a su alrededor (Berman, 1997) - Mediante la experiencia de la participación y de la responsabilidad social, los estudiantes comienzan a entender el significado del bien 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: en esta publicación cuando Chaux, et al. (2004) dicen que la escuela provee escasas oportunidades a los estudiantes de desarrollar las competencias ciudadanas, no lo hacen sugiriendo que es necesario salir de la escuela para desarrollar habilidades ciudadanas. El contexto de esta observación dice relación con que en las escuelas hace falta un accionar intencionado respecto del currículum oculto, con que relegan la formación ciudadana a una asignatura o la limitan al aprendizaje de contenidos, con qué ponen énfasis en la transmisión y aprendizaje de valores, en lugar de ponerlo en la práctica de estos. - Se mantiene - <u>Comentario</u>: la conexión con el mundo social y político no se logra únicamente saliendo de escuela y tomando contacto con la comunidad. Hess & Mcavoy (2015) al analizar distintas formas de llevar una clase sobre Historia y Gobierno de EEUU, encuentran que, a diferencia de aquellas clases donde el docente habla la mayor parte del tiempo, en aquellas clases donde el profesor/a genera debate, los estudiantes reportan entender mejor el mundo, así como poder debatir sobre política con los adultos y entre ellos. - <u>Actualización</u>: si bien esta afirmación no puede considerarse falsa, si se podría considerar incompleta. Si bien la experiencia de

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>común y toman consciencia que sus acciones tienen consecuencias para los demás y que el esfuerzo personal de cada quien puede significar un aporte sustantivo (Horna, 2006)</p>	<p>responsabilidad social ayuda a entender el bien común y a tomar consciencia de las consecuencias de las acciones, esta no es la única forma de lograrlo. Chaux, et al. (2004) sugieren que, para ser efectiva, la formación ciudadana en una escuela debiera considerar los siguientes principios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abarcar todas las competencias necesarias para la acción. Es decir, trabajar de manera integrada tanto conocimientos como competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. 2. Brindar múltiples oportunidades para la práctica de estas competencias. No basta con conocer o reflexionar en torno a ciertas competencias, la práctica constante es un aspecto clave en su desarrollo y aplicación cotidiana. Que exista una transición entre el conocimiento acerca de una competencia a su uso en la vida real, es para estos autores el desafío más difícil de la formación ciudadana. 3. Integrar la formación ciudadana de manera transversal en las distintas asignaturas académicas. Si bien los espacios particulares para la formación ciudadana son considerados valiosos, estos autores prefieren aprovechar los espacios ya existentes. Así, la formación ciudadana sería un trabajo transversal a todas las asignaturas. Lo más relevante en este sentido es poder entregar herramientas concretas que los docentes de las distintas asignaturas puedan usar en sus clases para trabajar la formación ciudadana de sus estudiantes. 4. Involucrar a toda la comunidad educativa. El impacto de cualquier esfuerzo en materia de formación ciudadana de los

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades centrales en el desarrollo de la participación democrática y que permiten insertarse en el mundo social (Halcartegaray, 2008) <ul style="list-style-type: none"> o Empatía: capacidad de conectarse y resonar con las necesidades y sentimientos del otro o Toma de perspectiva social: considerar distintas miradas con respecto a una misma situación o Habilidades de diálogo: capacidad de habla efectiva y escucha activa o Comunicación asertiva: capacidad de transmitir y recibir mensajes, creencias, sentimientos y opiniones de forma sincera, oportuna y con respeto 	<p>estudiantes será mayor si se involucra a toda la comunidad educativa, es decir, directivos, docentes, asistentes de la educación, padres y la organizaciones de la comunidad. En este sentido, los autores relevan la importancia de que las relaciones entre los adultos refleje aquello que el plan de formación ciudadana espera que los estudiantes aprendan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene - <u>Comentario</u>: dadas las actualizaciones anteriores resulta evidente que estas habilidades no se desarrollan únicamente en el contacto con el entorno ni haciendo aportes concretos a la comunidad.
<p>9.3 El equipo directivo y docente fomenta entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado en ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> - importancia de que los niños aprendan habilidades sobre cómo comportarse con las demás personas y con los adultos en particular y también habilidades que le permitan pensar de manera crítica, 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene y es corroborado por Hess & Mcavoy (2015)

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>plantear argumentos coherentes y justos y ser capaces de tomar sus propias decisiones (Gutmann, 1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> - la enseñanza para deliberar y debatir permite desarrollar (Ferreti y Lewis, 2013; Zaleski, 2004; Parker, 1997) <ul style="list-style-type: none"> o pensamiento reflexivo y justo o capacidad de escucha activa o habilidad de comunicarse, entender e incorporar otros puntos de vista o habilidad para resolver diferencias de opinión. - Deliberación ayuda a estudiantes a (Ferreti y Lewis, 2013; Zaleski, 2004; Parker, 1997): <ul style="list-style-type: none"> o operacionalizar y aplicar el conocimiento adquirido o estimular su interés por aprender y comprender distintas materias - Rol de los docentes en diálogos argumentativos y deliberativos (Zaleski, 2004) <ul style="list-style-type: none"> o capaces de debatir y confrontar diversas opiniones o buscan distintos puntos de vista y fuentes de evidencias alternativas, o capaces de guiar la discusión de los estudiantes mediante preguntas y contra preguntas o aportar con información relevante sobre el tema en cuestión 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: Habilidades importantes a desarrollar para poder alcanzar acuerdos son la capacidad de escucha, de dar la razón a otra persona y de considerar cómo la opinión personal puede afectar a otros. Para ello, Hess & Mcavoy (2015) plantean que los docentes y directivos no debieran alejarse de los temas más controversiales ya que son precisamente esos temas los que evidencian las diferentes perspectivas que existen en un grupo. Al evidenciarlas se abre también la oportunidad pedagógica para desarrollar estas capacidades en la práctica. - En un espacio abierto a discutir temas controversiales, sin embargo, la autoridad debe ser cuidadosa respecto de cómo da su opinión. El

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>problema no es que una profesora comunique su punto de vista, sino que lo haga sin tener conciencia de su posición de poder. El gran riesgo de esta aproximación tan abierta de parte de una autoridad –la profesora- es que los estudiantes pueden empezar a creer que existen las respuestas fáciles –o únicas- a los problemas políticos y esta creencia sólo estimula la intolerancia política (Hess & Mcavoy, 2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Otro aspecto relativo al uso de la autoridad o ejercicio del poder que afecta la capacidad de desarrollar habilidades como la apertura de mente o la confianza en otros, viene dado por la forma en que se estructuran las clases. Hess & Mcavoy (2015) tienen un hallazgo muy interesante: aquellos estudiantes que participaron en una clase sobre historia y gobierno de Estados Unidos donde el profesor era muy bien evaluado, pero hacía clases principalmente frontales, es decir, clases donde él hablaba la mayor parte del tiempo. Lo que se observa en sus estudiantes es que ellos/as no reconocen el amplio rango de ideología política que habría entre los compañeros de esa clase y que se evidenciaba en el análisis cuantitativo de encuestas sobre posiciones políticas que todos respondieron. Dicho en otras palabras, como estos estudiantes no tuvieron la posibilidad de un debate real con sus compañeros, tienden a creer que hay mucho más de acuerdo que el que existe realmente. Si bien asistieron a una clase que la mayoría evalúa muy bien, estos estudiantes ahí no tuvieron la oportunidad, como otros estudiantes de este estudio, de valorar el desacuerdo, entender la complejidad

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Equipo directivo y docente, por su parte, debe generar instancias para desarrollar estas habilidades: debates, foros, paneles de discusión, presentaciones individuales, entre otros; todas estas metodologías que permiten, adicionalmente, alcanzar los Objetivos de Aprendizaje curriculares (Zaleski, 2004) - promover el debate fundamentado en la expresión de ideas y el involucramiento en la toma de decisiones, siempre en un marco de tolerancia, respeto y acorde al contexto permite a los estudiantes desarrollar habilidades y actitudes que nutren la educación cívica y la ciudadanía, y los prepara para participar activamente del intercambio social, cultural y político (Mineduc, 2004a; IEA, 2008) 	<p>de las decisiones políticas y darse cuenta que “las personas pueden hablar y estar en desacuerdo sin necesidad de gritar”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: en Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria (Muñoz, 2011) y ello se evidencia, por ejemplo, en que la figura del Consejo Escolar se instala en 2005 como parte de la política de participación ciudadana de los gobiernos de la concertación. Sin embargo, dicha política instruía que los dispositivos de participación debían controlarse a través de mecanismos restringidos y sin poder de decisión o incidencia (Maza, 2007 en Muñoz, 2011). Esta evidencia es relevante al pensar en la formación ciudadana que se espera lideren docentes y directivos que no han tenido, por su parte, modelos de relaciones democráticas en sus propias trayectorias escolares y profesionales. - <u>Actualización</u>: Hess & Mcavoy (2015) al analizar clases donde los/as docentes motivaban y organizaban el debate de sus estudiantes en torno a temas controversiales, la tensión del conflicto y el conflicto mismo fue finalmente valorado por esos estudiantes como un elemento normal –y no necesariamente indeseable- en este tipo de conversaciones y en este tipo de clases.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>9.4 El establecimiento promueve la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro de Padres y Apoderados</p> <ul style="list-style-type: none"> - LGE, art 15: “los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial mediante la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento” - Trabajo efectivo de estas instancias se entiende como que deben estar incorporadas dentro de la organización del establecimiento, es decir, se debe planificar cada actividad con tiempo, fecha y horarios y debe haber un encargado responsable de la actividad (Sepúlveda y Valdés, 2008) - La literatura describe cinco niveles de participación de los padres en la escuela (UNICEF, 2005). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido modificaciones legales en la materia. - <u>Actualización</u>: se debiera agregar también la ley 19.979 que crea la figura del Consejo Escolar en todos los establecimientos subvencionados del país. - <u>Actualización</u>: Que las reuniones estén agendadas y planificadas no garantiza que sean legítimas para sus participantes. Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que trascienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave (Flanagan, 2013). Dicho en otras palabras, no es obvio que quienes sean parte de procesos participativos tengan las habilidades necesarias para poder ser y sentirse parte legítima de ellos (Gutmann, 1987). - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> ○ Información: necesidad de que cuenten con el conocimiento suficiente para formarse una opinión acerca de los temas relevantes de la vida escolar. Es importante que la información se entregue en un lenguaje claro y comprensible. Es deber del establecimiento entregarla y de la comunidad educativa solicitarla cada vez que lo requiera. ○ Consulta: que sostenedores o directivos hacen a los docentes y a los apoderados para tomar las decisiones. ○ Colaboración: ayuda de cualquier índole que llevan a cabo apoderados y docentes para mejorar el proceso educativo de los estudiantes. ○ Toma de decisiones: involucramiento en las determinaciones que toma la escuela ○ Control y supervisión ciudadana: rol de los centros de padres de velar en forma responsable por que se cumplan los objetivos y acciones propuestas por el establecimiento y las políticas públicas educativas <p>- Importancia de los espacios de participación (Mena & Valdés, 2008):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ permiten mantener la comunicación entre los actores educativos y entre los diferentes estamentos ○ constituyen las principales instancias de encuentro, donde es posible discutir acerca de diferentes temas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ proceso educativo ▪ generar propuestas 	<p>- <u>Actualización</u>: en este argumento la participación se entiende principalmente como instancia de consulta y conversación, pero la participación en realidad alude a la posibilidad de tomar decisiones y es en ese sentido que requiere de una distribución de poder. No basta con tener estructuras democratizadoras, es necesario también aprender a participar en ellas, desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo (Gutmann, 1987; Mineduc, 2015)</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ manifestar inquietudes ▪ coordinar acciones ▪ conocer decisiones <p>- establecimientos que promueven espacios de participación y cooperación, favorecen (Dearing, Kreider, y Weiss, 2008; Deal y Peterson, 2009; Mena y Valdés, 2008; OECD, 2010; Simons, 2011):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ desarrollo de un mayor sentido de compromiso ○ de una mejor actitud general hacia el establecimiento ○ logran una mejora en el clima escolar ○ logran una mejora en el rendimiento de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - También resulta necesario, de acuerdo con Muñoz (2011) que esas estructuras de participación abran espacios reales para la toma de decisiones sino una participación que es meramente simbólica termina desmotivando a los representantes de la comunidad escolar. - En este contexto es también necesario considerar la ley 19.979, art 8º: “El Consejo Escolar tendrá carácter informativo, consultivo y propositivo, salvo que el sostenedor decida darle carácter resolutivo. En todo caso el carácter resolutivo del Consejo Escolar podrá revocarse por parte del sostenedor al inicio de cada año escolar”. - Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema. - <u>Actualización:</u> la fundamentación que aquí se propone no considera el fortalecimiento de los Centros de Padres para que puedan ser parte de los procesos participativos de manera legítima y significativa.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<ul style="list-style-type: none"> - Al respecto SEDL (2013) sugiere que las políticas para aumentar el involucramiento de las familias no siempre han sido exitosas porque están fundadas en un supuesto erróneo. Estos autores plantean que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias –<i>capacidad colectiva</i>- para llevar a cabo y mantener estas importantes relaciones entre el hogar y la escuela. - De acuerdo con SEDL (2013), este supuesto está equivocado porque, en primer lugar, tanto docentes como directivos reciben poco entrenamiento respecto de cómo relacionarse con las familias y reportan sentirse poco preparados al respecto, a pesar de valorar la relación con las estas últimas. En segundo lugar, este supuesto se ha probado equivocado porque las familias, por su parte, no sólo muchas veces pueden hablar de manera limitada el idioma local, sino que también se enfrentan a múltiples barreras para la participación: (1) muchas veces carecen de acceso al capital social necesario, (2) carecen de una comprensión del sistema escolar que es necesaria para tomar medidas eficaces en favor de sus hijos y (3) pueden haber tenido malas experiencias con otros establecimientos lo que los/as hace desconfiar. - Sin formación ni construcción de capacidades en ambos lados, todas las buenas intenciones que buscan involucrar a las familias, terminan por favorecer una comunicación unidireccional desde la

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>escuela hacia los apoderados, junto a eventos aleatorios que intentan involucrarlos (SEDL, 2013).</p>
<p>9.5 El establecimiento promueve la formación democrática y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas del curso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estas son instancias privilegiadas para desarrollar el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción de los estudiantes; formarlos para la vida democrática, y prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales. (Mineduc, 1990b) - Proveen oportunidades para desarrollar el liderazgo y adquirir nuevas habilidades, como la capacidad de planificar, organizar, elaborar y ejecutar proyectos comunes, lo que conduce a los estudiantes a desarrollar actitudes que refuerzan su autonomía, como la responsabilidad, la disciplina, la motivación y la reflexión (Mineduc, 2004a; Willms, 2003) - constituyen una efectiva plataforma que brinda la oportunidad para que los estudiantes aprendan a (Mineduc, 2004a): <ul style="list-style-type: none"> o valorar la discusión y la resolución de conflictos mediante el diálogo o ejercer democráticamente la elección de sus representantes o desarrollar conocimientos, habilidades y valores ciudadanos necesarios para participar de la vida en sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: No es claro que el Centro de Alumnos sea una plataforma para aprender las habilidades que aquí se mencionan. Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que trascienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave en este sentido (Flanagan, 2013). Es así como la estructura del Centro de Alumnos no desarrollará por si misma estas habilidades, se necesita un espacio para aprenderlas. - La Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) entiende la convivencia como un aprendizaje. La participación, por su parte, al final del día es una forma de convivencia, por lo que no sólo se necesitan espacios de participación, sino que también se necesitan espacios para aprender a participar. Si no se forma en estas competencias, estos espacios podrían sólo reproducen dinámicas de la cultura autoritaria que caracteriza a la cultura escolar chilena (Muñoz, 2011)

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>- representan la voz legítima de los estudiantes y constituyen instancias para democratizar la educación mediante la incorporación de los estudiantes en la toma de decisiones de la institución (Cerdea, Santa Cruz y Assaél, 2001)</p>	<p>- <u>Actualización</u>: de acuerdo con Muñoz (2011), es necesario que las estructuras de participación abran espacios reales para la toma de decisiones sino una participación que es meramente simbólica termina desmotivando a los representantes de la comunidad escolar. Es en este sentido que no se puede entender la participación como una consulta sino como un espacio de real toma de decisiones.</p> <p>- La voz del Centro de Alumnos será legítima en la medida que sea representativa de la voz de los estudiantes de la escuela o liceo. Nuevamente, la capacidad de representar a otros no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave en este sentido (Flanagan, 2013).</p> <p>- <u>Actualización</u>: la participación y el derecho a ser oído como un derecho de niños, niñas y adolescentes (Consejo de la Infancia, 2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Las niñas, niños y adolescentes han de ser considerados como personas cuyo ejercicio de sus derechos y responsabilidades ciudadanas deben ser incorporados de manera progresiva con espacios para su participación, de acuerdo con el desarrollo de sus facultades, considerando su edad y madurez. Asimismo, el derecho a ser oído comprende la posibilidad de expresarse libremente y, del mismo modo, ser escuchado por quienes

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>toman decisiones que afectarán su desarrollo en el curso de vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Este último aspecto incluye asegurar la entrega de la información necesaria a niños, niñas y adolescentes para que se formen su propia opinión en los asuntos que les afecten; crear las condiciones para la libre expresión de las opiniones; establecer los mecanismos que garanticen que dichas opiniones están siendo escuchadas; asegurar su consideración en la toma de decisiones de organismos judiciales o administrativos y dejar constancia del modo en que se ha considerado en la decisión final. Este principio se extiende a todas las esferas donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes.
<p>9.6 El equipo directivo y docente cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - condición necesaria para comprometerlos con el proceso formativo y con el proyecto educativo del establecimiento, y para favorecer el desarrollo de una alianza efectiva entre la familia y la escuela (sin ref). - la alineación entre padres y apoderados con el establecimiento permite dar continuidad a la enseñanza en los valores y creencias (sin ref). - Para lograr una participación activa de los apoderados se espera que cuenten con la información necesaria para comprender y 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: no es claro que canales de comunicación fluidos sean una condición suficiente para favorecer el desarrollo de una alianza entre la familia y al escuela. Muchas veces pueden terminar siendo sólo canales unidireccionales desde la escuela hacia la familia porque parten en un supuesto erróneo. SEDL (2013) plantea que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias –<i>capacidad colectiva</i>- para llevar a cabo y mantener estas importantes relaciones entre el hogar y la escuela. (SEDL, 2013)

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>opinar al interior de la escuela (Cornejo y Redondo, 2001; Romagnoli y Gallardo, 2007):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ conocimiento del proyecto educativo ○ del reglamento interno de convivencia ○ de los programas de estudio ○ de los resultados obtenidos por los estudiantes <p>- Vías de comunicación: sitio web, boletín, comunicaciones, reuniones (sin ref)</p> <p>- La continuidad de los valores entre el hogar y la escuela reduce los conflictos para los niños, refuerza el aprendizaje y facilita la transición entre los dos ambientes de aprendizaje (CIDE, 1993)</p> <p>- directores, sostenedores y profesores deben abrirse a recoger la opinión y sugerencias de los padres, ya que esta información es un insumo importante que enriquece la toma de decisiones (Romagnoli y Gallardo, 2007)</p>	<p>- Se mantiene el argumento. Revisión bibliográfica no incluyó este tema.</p> <p>- Se mantiene y es corroborado por SEDL (2013)</p> <p>- <u>Actualización</u>: Si bien se mencionan en el enunciado de este estándar, en la práctica los fundamentos de este estándar no consideran los canales de comunicación que deben existir entre docentes y directivos y los/as estudiantes</p> <p>- Tampoco se menciona un canal de comunicación fluido entre el equipo directivo y los docentes. La redacción parece asumir que estos dos grupos están siempre alineados, cuando en la realidad también es una labor directiva mantener buenos canales de comunicación con el cuerpo docente.</p>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados

D.- Gestión de recursos

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>10. Sub-dimensión Gestión del personal</p>	
<p>10.1 El establecimiento define los cargos y funciones del personal, y la planta cumple con los requisitos estipulados para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar la estructura organizacional mediante un organigrama bien definido que refleje verazmente el rol que cada funcionario desempeña dentro de la organización y la relación entre los cargos, de forma que quede claro a quién reporta o a quién supervisa (Chiavenato, 2009; Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Celis, 2011). - Es importante que la estructura de cargos responda a los objetivos institucionales e incluya la definición del perfil adecuado de competencias y habilidades requeridas para cada uno de ellos (DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012). En el caso de Chile, esto radica en definir los cargos del establecimiento en función de los objetivos y metas trazados en el Proyecto Educativo Institucional, y cumplir con la normativa vigente, en concordancia con las exigencias del Reconocimiento Oficial y el Estatuto Docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> la estructura de cargos deberá además responder a la nueva Política Nacional Docente: “Para el desarrollo permanente se establecen mayores incentivos, según avancen en 5 tramos de desarrollo: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II. El avance de un tramo a otro posibilitará asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones, además el Estado proporcionará apoyo formativo gratuito a los docentes para la

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Definición de “personal docente idóneo” para cada nivel par conservar el reconocimiento oficial (decreto 315). - para definir cuáles son los cargos en la planta de la escuela y en qué consiste su función, se debe tomar en cuenta lo expresado en el Estatuto Docente y sus modificaciones establecidas por la ley Calidad y Equidad. 	<p>progresión en el Sistema de Reconocimiento” (Gobierno de Chile, 2016).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no ha habido cambio legal. - <u>Actualización:</u> para definir cuáles son los cargos en la planta de la escuela y en qué consiste su función, se debe tomar en cuenta además la nueva Política Nacional Docente, a través de la Ley N° 20.903. “Para el desarrollo permanente se establecen mayores incentivos, según avancen en 5 tramos de desarrollo: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II. El avance de un tramo a otro posibilitará asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones, además el Estado proporcionará apoyo formativo gratuito a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento”.
<p>10.2 El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presentan como factores críticos contar con mecanismos expeditos para contratar y efectuar reemplazos de manera adecuada, así como hacer un levantamiento constante y preciso del cumplimiento de horarios (Noe et al., 2011). Esto permite 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. Sin

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>garantizar que en todo momento la planta se encuentre cubierta, y que así no haya estudiantes sin un profesor idóneo a su cargo por problemas de inasistencias, incumplimiento de horarios o que el cargo esté vacante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantener condiciones de trato justo con el personal considerando, al menos el correcto pago de remuneraciones y cotizaciones, lo que permite mantener la motivación, compromiso y productividad del personal (Chiavenato, 2009) así como cumplir con legislación vigente. 	<p>embargo cabe distinguir que en la educación municipal, esto sólo lo puede realizar el sostenedor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> incorporar además el respeto a la Política Nacional Docente, a través de la Ley N° 20.903, sobre pago de remuneraciones e incentivos.
<p>10.3 El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición de perfiles de cargo: permite tener candidatos que se ajusten a lo requerido (DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012). - Difundir la búsqueda de nuevo personal en medios de comunicación alineados con el público objetivo (sin referencia). - Selección: elegir al personal más apto en función de habilidades, competencias y conocimientos específicos que pueden contribuir 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> además considerar la Política Nacional Docente, a través de la Ley N° 20.903, respecto de los tramos de desarrollo que definen responsabilidades y remuneraciones. - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>de mejor forma al logro de los objetivos institucionales (Noe et al., 2011).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigir un currículum, realizar si corresponde entrevistas psicológicas y de conocimientos (Chiavenato, 2009). Resulta relevante la participación activa del equipo directivo en este proceso (Hanushek, 2005; Celis, 2011). - Retención del personal: importancia del prestigio que tenga la institución y la oportunidad de recibir sueldos competitivos o incluso superiores a los del mercado en instituciones similares. Esto último no se ve como un gasto adicional, sino como una inversión que evitará otros gastos posteriores en nuevos procesos de reclutamiento (Chiavenato, 2009). - Acceder a nuevos desafíos laborales y beneficios adicionales, (ascensos, capacitaciones y tiempo libre pactado en función de cumplimiento de metas) (Noe et al., 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> en función de la Ley 20903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente - <u>Actualización:</u> los hallazgos de Rodríguez, Manzi, Peirano, González y Bravo (2016) sugieren focalizar esfuerzos de retención en docentes que hayan participado con éxito en programas de evaluación, como AEP-Mineduc, puesto que se concluyó que si las escuelas cuentan con profesores de excelencia, se beneficiará el aprendizaje colectivo, impactando al resto de la comunidad escolar. La investigación de Vaillant (2016) señala como obstáculos para la retención de buenos profesores en docencia: condiciones de trabajo inadecuadas; serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos; escasa preparación y necesidades no resueltas de perfeccionamiento. - <u>Actualización:</u> respecto de las capacitaciones, dar cumplimiento a la Política Nacional Docente, que a través de la Ley Nº 20.903, Artículo 11, establece que: “Los profesionales de la educación

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Sacar lecciones para la organización con respecto a la rotación (indagar en los motivos de las desvinculaciones) (Noe et al., 2011). 	<p>tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.
<p>10.4 El equipo directivo implementa procedimientos de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - La evaluación de desempeño personal son una ayuda al mejoramiento continuo de la labor de los profesores, quienes son una pieza clave para obtener buenos resultados de aprendizaje (Cabezas y Claro, 2011; Hanushek, 2005; Bellei et al., 2004; Fuchs y Woessmann, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> La evaluación docente es una función primordial que informa valorativamente la situación de los docentes por medio de logros y experiencias fallidas (Vaillant 2016). El mismo autor señala que las propuestas exitosas en términos de evaluación docente concilian tres elementos: el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación, las exigencias de una gestión eficaz de la docencia, y los legítimos derechos de los educadores. - <u>Actualización:</u> considerar además la Política Nacional Docente, que a través de la Ley N° 20.903, artículo 11, afirma: “En el ejercicio de su autonomía, los establecimientos educacionales y <u>en particular sus directores y equipos directivos</u>, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad”.
<p>10.5 El establecimiento cuenta con personal competente según los resultados de la evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docentes: las evaluaciones formales contribuyen a encontrar los factores asociados a la calidad de la labor docente que inciden en los resultados de los estudiantes, constituyéndose en una valiosa fuente para el apoyo y orientación a la mejora (Bravo et al., 2008). - Se cuenta con Sistema de Evaluación Profesional Docente de carácter formativo a nivel nacional (Manzi, González y Sun, 2012). Se evalúan aspectos relacionados con el desempeño instruccional y pedagógico en función de los dominios, criterios y descriptores presentes en el Marco para la Buena Enseñanza (DocenteMás, 2013). - Vale la pena mencionar además que la ley 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, también señala en su artículo 6° que los Estándares Indicativos de Desempeño deben considerar los resultados de las evaluaciones de desempeño docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> Vaillant (2016) a partir de una investigación sobre marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente, menciona que la mejora de la situación actual de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues ha habido cambio legal más al respecto.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - En la evaluación, lo esencial es centrarse en la manera en que se relacionan los profesores con los estudiantes en el aula –las distintas formas que toma la instrucción– más que en cómo se enseña el currículum (Allington y Johnston, 2000). Otros mencionan como relevante la evaluación por competencias (Celis, 2011) como parte de un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño de una persona para formarse un juicio sobre su desempeño. Invitan a la reflexión del evaluado (Bravo et al., 2008), al arbitrio de terceros, además de incluir el propio y necesario autoanálisis (Allington y Johnston, 2000). - La literatura recomienda que los docentes jueguen un rol activo en este proceso (Hanushek, 2005). - Usos de los resultados de la evaluación: fuente de información para la toma de decisiones laborales (remuneraciones, promociones) y para entregar retroalimentación (Chiavenato, 2009); detectar necesidades de capacitación, retroalimentar desempeño, planificar estrategias de mejora, establecer reconocimientos e incentivos o detectar el potencial subutilizado (Celis, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> respecto de la evaluación docente cabe recordar, tal como menciona City (2013), que es errado creer que la evaluación por si sola producirá mejoras. La gestión de personal implica un proceso continuo: el esfuerzo sistemático de los directivos en gestionar la contratación y dotación de personal, el desarrollo profesional, y la supervisión y evaluación. Según esta autora, no importa cuánto esfuerzo ponga en el proceso de selección y reclutamiento, es también tarea del líder escolar apoyar el desarrollo de las personas que componen su equipo de trabajo. - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> Las evaluaciones se utilizan para entender mejor hasta qué punto el aprendizaje de los estudiantes es satisfactorio, facilitar información a los padres y a la sociedad en general sobre el desempeño académico e introducir mejoras en las prácticas escolares, docentes y directivas.(OCDE 2013)

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>10.6 El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detectar las necesidades de mejora del personal y de acuerdo con ello poder establecer las oportunidades necesarias de desarrollo y perfeccionamiento debe ser un tema relevante en las escuelas, en especial en las que aspiran a los más altos desempeños (Bambrick-Santoyo, 2012). El impacto del perfeccionamiento va a depender de qué se les pide que aprendan, cómo lo aprenden y si son capaces de ponerlo en práctica adecuadamente (Elmore, 2000). - Apoyo en tiempo y/o en recursos monetarios para capacitarse (Celis, 2011); de manera permanente (Bellei et al, 2004; Concha, 2007; Hanushek, 2006); procesos de inducción, tutorías y seguimiento como apoyo a la formación docente (Cabezas y Claro, 2011; Hanushek, 2005; DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> la implementación gradual de la Política Nacional Docente sugiere estrategias de asociatividad para abordar los costos de las capacitaciones, tanto hacia adentro de la escuela (docentes expertos I y II enseñan al resto) como asociatividad externa, entre escuelas, donde se puedan crear procesos de capacitación conjuntos para los docentes a menor costo.
<p>10.7 El sostenedor y el equipo directivo reconocen el trabajo del personal e implementan medidas para incentivar el buen desempeño</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuelas de alto rendimiento académico suelen tener planes establecidos de reconocimiento e incentivos para el personal, ya sean económicos o simbólicos (Celis, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> los planes de reconocimiento e incentivos del personal deben diseñarse en armonía con la Política Nacional Docente.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos de reconocimiento salarial por años de servicio (bienios) y por buen desempeño, como SNED, AVDI y AEP¹³, establecidos mediante normativas como el Estatuto Docente. No obstante, también se deben considerar como mecanismos de reconocimiento la mejora de condiciones laborales y la posibilidad de acceder a nuevas responsabilidades (Cabezas y Claro, 2011). Importancia de establecer gratificaciones a directivos, docentes y administrativos Hanushek (2005). - provisión de reconocimiento mediante mejoras en el espacio de trabajo, y preocupación por la salud ocupacional del personal (Chiavenato, 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> la salud ocupacional de los docentes debe considerar el trabajo en ambientes seguros: Cornejo (2009, en Alvarado, et.al., 2010) encuentra que docentes de Santiago perciben condiciones laborales precarias y altos niveles de exigencia. Ello se asocia en este estudio de manera significativa a niveles malestar laboral. Por su parte Alvarado, et.al. (2010) encuentran que docentes que trabajan en escuelas que están sobre y bajo la media en el SIMCE presentan diferencias importantes en factores psicosociales de riesgo laboral.
<p>10.8 El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es necesario considerar el desempeño en su conjunto: el cumplimiento administrativo, convivencia, accionar académico, 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene esta sección sin cambios, dado que se trata fundamentalmente del respeto de las leyes.

¹³ SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño; AVDI: Asignación Variable por Desempeño Individual; AEP: Asignación de Excelencia Pedagógica.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>desarrollo profesional y compromiso institucional (Allington y Johnston, 2000).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De igual manera, se debe tomar en cuenta lo que establece la normativa vigente para cada tipo de establecimiento. Ej. En el caso de los establecimientos municipales, regidos por el Estatuto Docente; privados, Código del Trabajo. - Procedimientos de desvinculación que sean justos y conocidos por todo el personal, directivos que actúen de manera oportuna en caso de problemas (sin referencia). 	
<p>10.9. El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantar regularmente información que dé cuenta del nivel de satisfacción del personal. La percepción del bienestar del personal puede ser modificada mediante medidas positivas concretas de la dirección (Celis, 2011). - Relevancia de que los empleados cuenten con un ambiente en que se sientan alentados a realizar sus labores y un diagnóstico (Ahskanasy, Wilderrom y Peterson 2010) - Promoción de valores y generación de un clima de confianza y colaboración como parte de la gestión de satisfacción laboral de los docentes (Bellei et al., 2004), como apoyo para combatir el alto estrés laboral que enfrentan los docentes (Cabezas y Claro, 2011). - un buen clima de trabajo contribuye a que el personal se sienta en confianza para abrirse a reconocer sus áreas de crecimiento (Noe et al., 2012). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene todo y se agrega: - <u>Actualización</u>: una cultura institucional sólida permitiría desplegar procesos de cambio sostenidos en el tiempo. Para ello es importante la búsqueda de consensos en torno al ideario pedagógico que inspira el proyecto; la creación de una base de significados, asunciones y valores compartidos; y la creación de un clima de confianza y apoyo entre el profesorado, que facilite el diálogo y la negociación que toda puesta en marcha de un proyecto colectivo requiere (López, Sánchez y Altopiedi, 2011, p. 125). Lo anterior, se enmarcaría en una cultura de cuidado, con foco en la integración, negociación y exento de amenazas, lo que facilita y promueve no sólo el trabajo sino también la convivencia, un fuerte sentimiento de afiliación institucional y propuestas

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>innovadoras por parte de todos los miembros de la comunidad escolar.</p> <p>-</p>
<p>11. Subdimensión Gestión de Recursos financieros</p>	
<p>11.1 El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son una de las fuentes centrales de ingresos (Decreto con Fuerza de Ley 2, referido a la Subvención del Estado a Establecimientos Educativos) - La presencia de los alumnos en el establecimiento es fundamental para su aprendizaje (Epstein y Sheldon 2002) - los establecimientos educacionales tienen la capacidad de mejorar los niveles de asistencia. Estrategias: control, premio a la buena asistencia, involucramiento de apoderados. (Attendance Works Organization, 2012; Balfanz y Byrnes, 2012; Musser, 2011; Paredes et al., 2009). 	<p>Se mantiene todo y se agrega:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: City (2013), menciona que el liderazgo directivo tiene que ver con la gestión de personas, tiempo y dinero, además de crear las condiciones para la mejora. Para esta autora, el líder escolar está llamado a sacar el máximo provecho de los recursos existentes, en lugar de quedarse paralizado/a por la falta de cualquiera de ellos.
<p>11.2 El establecimiento elabora un presupuesto de acuerdo a las necesidades de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, controla los gastos y coopera en la sustentabilidad del proyecto</p>	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Contar con proyecciones de ingresos y gastos, y mantener un registro ordenado (sin ref). Para la elaboración del presupuesto: analizar las necesidades de la organización y jerarquizarlas de modo de optimizar los recursos existentes. Involucrar a todos los estamentos, ya que de esta manera se podrá evitar que haya un número significativo de imprevistos durante el año y lograr un mayor compromiso en la sustentabilidad del proyecto (sin ref). - Conocer las fuentes de financiamiento y sus condiciones. Cuidar los recursos existentes de manera de optimizarlos y no incurrir en gastos innecesarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> Villarroel (2013) recomienda realizar una detallada planificación y mejoras en la gestión en las instituciones sostenedoras para lograr la optimización de todos los recursos disponibles para gastos operaciones y reducir la subutilización de fuentes de financiamiento complementarias.
<p>11.3 El establecimiento lleva un registro ordenado de los ingresos y gastos y, cuando corresponde, rinde cuenta del uso de los recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar con registros de los ingresos y egresos, que permitan ejercer medidas correctivas (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). Tanto a nivel agregado como específico por área (Connelly-Weida y Heim, 2011), para controlar pérdidas y hurtos. - Rendición de cuentas: exigencia de la Superintendencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<p>11.4 El establecimiento vela por el cumplimiento de la normativa educacional vigente</p> <ul style="list-style-type: none"> - se debe tener presente multas, el incumplimiento de las regulaciones vigentes podría traer consigo pérdidas de tiempo y dificultades en el trabajo normal del establecimiento (Schilling y Tomal 2013). - Estudio Superintendencia de Educación (2013): el nivel de cumplimiento de la legislación vigente se asocia a mejores resultados en la prueba SIMCE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no hay cambios en las leyes.
<p>11.5 El establecimiento gestiona su participación en los programas de apoyo disponibles y los selecciona de acuerdo a las necesidad institucionales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rol de los directivos para desarrollar el “alfabetismo legal” en el cuerpo docente (Militello et al., 2009), así como cumplimiento observable mediante indicadores (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización</u>: en este EID y en el próximo se puede incorporar información sobre el proyecto de ley para la desmunicipalización, que oriente la construcción de capacidades en los nuevos Servicios Locales de Educación (ver próximo EID).
<p>11.6 El establecimiento conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional</p>	

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Fundamental en escuelas más desaventajadas (OECD, 2012). - Leithwood (2006): establecimientos conecten la escuela con su entorno para hacer un mejor uso de los recursos disponibles, aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno. - Evaluar cómo los apoyos externos responden a las necesidades internas y de qué manera aportan a la sustentabilidad del proyecto (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). - El buen funcionamiento de las redes de información (Dolence et al., 1997) y el intercambio de experiencias entre organizaciones, permite la optimización del uso de los recursos. - Evaluar el aporte recibido por otras instituciones (sin ref) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantienen. - <u>Actualización</u>: incorporar información sobre el proyecto de ley para la desmunicipalización, que oriente la construcción de capacidades en los nuevos Servicios Locales de Educación (SLE). Román (2016) que señala falta de claridad entre los mismos sostenedores respecto de qué supone e implica el trabajo en red. Para esta autora una gestión en red supone una mirada sistémica desde la cual el sostenedor piensa, planifica, organiza, implementa, apoya y evalúa el servicio educativo para el conjunto de los establecimientos bajo su administración, atendiendo especialmente al equilibrio y equidad de los procesos y resultados observados entre ellos. Se observan dos espacios para dicha gestión: la que realiza el sostenedor con el conjunto de escuelas y las prácticas de trabajo colaborativo entre escuelas de un mismo sostenedor. - Un eje central de los SLE será el trabajo en red (Roco, 2016). Cada SLE organizará sus establecimientos educacionales en redes para el intercambio de prácticas, el desarrollo de respuestas a problemas comunes, el desarrollo profesional docente, directivo y de asistentes de la educación y para el apoyo técnico-pedagógico, acompañamiento y asesoría sistemática en terreno (Roco, 2016). Este autor menciona también que cada una de estas redes estará compuesta por no más de quince establecimientos y se podrán formar con criterios funcionales (proyecto educativo, nivel educativo, modalidad, etc.) o territoriales (factores geográficos, cercanía, ruralidad etc.). De manera similar Anderson (2016 en

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
	<p>Mineduc, 2016) plantea que los SLE tienen una ubicación estratégica para apoyar intervenciones multi-escolares y facilitar la difusión de buenas prácticas.</p>
<p>12. Subdimensión gestión de recursos educativos</p>	
<p>12.1 El establecimiento cuenta con la infraestructura y el equipamiento exigido por la normativa y estos se encuentran en condiciones que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - para facilitar el aprendizaje y el bienestar de la comunidad educativa, importancia de los factores físicos e higiénicos: Schneider (2002), Duarte, Gargiulo y Moreno (2011) - Escuelas donde la infraestructura es insuficiente o se encuentra en mal estado, los equipos directivos, los docentes y la comunidad suelen distraerse en la resolución de dichas precariedades (Unesco, 2010). - Compartir personal, equipamiento y/o instalaciones, coordinación de la provisión ofrece la posibilidad de optimizar costos (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantienen estos fundamentos y sus referencias, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - las escuelas que cuentan con el Reconocimiento Oficial, se estipulan en la normativa exigencias referidas al funcionamiento de la planta física acordes con la Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones (Decreto 315, art. 13), así como contar con el Certificado de Recepción Definitiva o Parcial, emitido por la Dirección de Obras Municipales de la comuna respectiva. - Decreto Supremo 548, referido a la normativa vigente sobre infraestructura escolar, señala los requerimientos de funcionamiento para todos los establecimientos educacionales. 	
<p>12.2 El establecimiento cuenta con los recursos didácticos e insumos suficientes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y promueve su uso</p> <ul style="list-style-type: none"> - la selección de dichos materiales debe basarse en criterios transparentes y estar alineada con las metas de aprendizaje prioritarias y con los propósitos pedagógicos y filosóficos del establecimiento (Marzano et al., 2005; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). - trabajar en conjunto con los docentes para desarrollar y definir los insumos (Robinson et al., 2009). En esta misma línea, resulta relevante implementar prácticas que permitan asegurar que los materiales sean utilizados efectivamente (Robinson et al., 2009) sin privar a los estudiantes del acceso a este (Bellei, Raczynski, Muñoz, y Pérez, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene. - <u>Actualización:</u> City (2013) Una buena asignación de recursos entonces se focaliza en aquellas iniciativas o acciones que más puedan influir en la enseñanza y el aprendizaje. - Spillane & Ortiz (2016) indican que son los directores quienes deben hacerse cargo de la infraestructura educativa, que no es otra cosa que estructuras y recursos diseñados para apoyar, mantener y/o mejorar la calidad de la enseñanza. Abarca desde normas que especifican lo que los estudiantes deben aprender, enfoques pedagógicos, materiales curriculares, etc. hasta otras rutinas menos obvias como la observación de clases, los cargos

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 53, que describe “los elementos de enseñanza y material didáctico mínimos para la Educación Parvularia, Básica y Media Humanístico-Científica, con que deberán contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial” (art. 1°). 	<p>formales, los protocolos de supervisión docente y toda norma o creencia cultural que orienta las prácticas.</p>
<p>12.3 El establecimiento cuenta con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector</p> <ul style="list-style-type: none"> - la biblioteca es una parte esencial del proceso educativo (IFLA/ Unesco, 2000). organización funcional de los materiales y con un sistema de préstamo conocido y expedito (Mineduc, 2011). - Biblioteca CRA con un espacio adecuado para 30 estudiantes en locales con más de seis aulas (Decreto Supremo 548, art. 5°), a la vez que en el Decreto 53 se explicita con qué volúmenes se debe contar para cada subsector(Mineduc, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene, no han cambiado las normas.
<p>12.4 El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento para el uso educativo y administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cantidad de infraestructura TIC y la disponibilidad tienen un impacto significativo en el desarrollo de prácticas docentes efectivas (Law et al., 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actualización:</u> Duarte y Bos (2012) encuentran que contar con infraestructura de calidad, condiciones adecuadas de las aulas y de buena conexión de los servicios, aumenta en un 39% la probabilidad de obtener un puntaje satisfactorio por parte de los estudiantes.

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - Visión y liderazgo que ejerce el equipo directivo respecto de TIC (Fullan y Stiegelbauer, 1991; McDonald y Ingvarson, 1997; Olson, 2000). Las TICs no logran por sí solas la mejora, sino que indirectamente potencian la introducción de cambios significativos en los procesos educativos (Venezky, 2002). - Acceso a internet y redes internas un medio fundamental para extender y mejorar las comunicaciones (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). - Enlaces programa “integrar las tecnologías en el sistema escolar para lograr el mejoramiento de los aprendizajes y el desarrollo de competencias digitales en todos los establecimientos subvencionados del país” (Mineduc, 2012e). - La promoción en los establecimientos educativos del uso de TICs se sustenta en que ellas pueden “facilitar la enseñanza y el aprendizaje, desarrollar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes y apoyar los procesos de mejoramiento y calidad de la educación” (Mineduc, 2012e). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto. - <u>Actualización:</u> Graells (2013) recomienda a los directores de las escuelas y centros educativos, favorecer una integración progresiva de las TIC en 3 niveles: equipos y mantenimiento, formación técnico -didáctica del profesorado, y coordinación y recursos didácticos de apoyo. La integración de TIC favorece el acceso de cualquier información en cualquier momento, la comunicación entre los estudiantes y colegas de todo el mundo, para intercambiar ideas, permitiendo el trabajo y comunicación inmediata. - <u>Actualización:</u> Coscollola y Fuentes Agustí (2010), mencionan que el paradigma educativo personalizado, centrado en el estudiante y basado en el socio construcciónismo pedagógico, asegura a los estudiantes competencias en TIC que la sociedad demanda, curiosidad, aprender a aprender, iniciativa, responsabilidad y trabajo en equipo. Para este desafío social es necesario contar con la infraestructura necesaria (equipos, conexiones a Internet, pizarras digitales en las aulas, intranets), buena coordinación TIC, adecuada formación didáctico-tecnológica para los profesores. - <u>Se mantienen (leyes)</u>

Fundamentos vigentes y referencias 2013	Identificación de los fundamentos que se mantienen y aquellos que debiesen ser actualizados
<ul style="list-style-type: none"> - exigencia de contar con al menos un computador por cada curso y un proyector multimedia operativo (Decreto 53). 	
<p>12.5 El establecimiento cuenta con un inventario actualizado de equipamiento y material educativo para gestionar su mantención, adquisición y reposición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar revisiones periódicas del estado de los bienes para estimar si es necesaria su reposición, de forma de no entorpecer los procesos (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011). - Requerimiento Superintendencia de Educación Escolar a los establecimientos subvencionados: “un inventario actualizado del mobiliario, equipamiento, elementos de enseñanza y material didáctico” (Mineduc, 2011l; art. 28). Exigencias del programa Enlaces y Planes de Mejoramiento Educativo de la Subvención Escolar Preferencial, donde se enfatiza la importancia sobre el uso y mantención de los recursos, y sobre tener registro de las pérdidas (Mineduc, 2012f; Mineduc, 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene este fundamento y su referencia, pues la revisión bibliográfica realizada no señala nada más al respecto.

III. Sugerencias de cambio y/ o reformulación de los EID

La organización de esta tercera parte sigue las cuatro dimensiones del modelo de los EID, agregando en la primera parte de cada una de ellas un resumen que sintetiza las oportunidades de mejora detectadas y su fundamentación. Esta sección desarrolla de manera detallada propuestas de actualización para cada EID y su fundamentación vigente en base a la revisión bibliográfica de actualización efectuada.

La **subsección 1** presenta una síntesis de los cambios estructurales sugeridos al modelo de los EID y una breve justificación de cada uno de ellos siguiendo las cuatro dimensiones del modelo. Estas propuestas son consideradas de alta pertinencia y nivel de prioridad.

A continuación, la **subsección 2** contiene sugerencias de reformulación de cada uno de los EID y su justificación. Dicho de otra manera, se explican los cambios de redacción que se proponen para cada estándar a la luz de la literatura revisada. En la explicación pormenorizada de los cambios propuestos, se señala además el nivel de pertinencia y prioridad acordado a cada reformulación.

1. Cambios estructurales sugeridos a los EID

El análisis de los fundamentos de los EID y su contraste con la revisión de bibliografía reciente ha conducido simultáneamente a evitar la duplicación de contenidos y a priorizar una mayor simplicidad. Las sugerencias aquí propuestas persiguen hacer un modelo más pertinente en lo teórico y más sencillo en su comprensión, tanto para las escuelas y liceos de Chile como para quienes lo aplican desde la Agencia de Calidad. En este sentido, estas propuestas son consideradas altamente pertinentes y prioritarias respecto de otras que son presentadas en la siguiente sección.

Cabe explicitar que en esta primera sección sólo señalan los cambios estructurales sugeridos para el modelo, lo que comprende cuatro posibilidades: fusiones entre estándares, desplazamientos entre dimensiones o subdimensiones, eliminación, o bien creación de estándares. Las sugerencias de cambio vinculadas a la reformulación o fraseo de cada EID, se explican en la sección 2.

Para una mejor comprensión, las sugerencias de cambio son identificadas con un formato de letra *itálica y destacado amarillo*.

LIDERAZGO
LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR
1.1 El sostenedor se responsabilizan del logro de los Estándares de aprendizaje y de los otros Indicadores de Calidad, así como del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de la normativa vigente.

- 1.2 El sostenedor se responsabiliza por la elaboración del Proyecto Educativo institucional, del plan de mejoramiento y del presupuesto anual.
- 1.3 El sostenedor define las funciones de apoyo que asumirá centralizadamente y los recursos financieros que delegará al establecimiento, y cumple con sus compromisos.
- 1.4 El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que debe cumplir y evalúa su desempeño.
- 1.5 El sostenedor introduce los cambios necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento.
- 1.6 El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y con la comunidad educativa.
- 1.7 *El sostenedor conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional (EID vigente 11.6).*

LIDERAZGO DEL DIRECTOR

- 2.1 El equipo directivo asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.
- 2.2 El equipo directivo logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.
- 2.3 El equipo directivo instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa. *(Se propone eliminar EID vigente 2.4: El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento)*
- 2.4 El equipo directivo es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.
- 2.5 El equipo directivo instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.
- 2.6 El equipo directivo instaura un ambiente cultural y académicamente estimulante.

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE RESULTADOS

- 3.1 El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional actualizado que define claramente los lineamientos de la institución e implementa una estrategia efectiva para difundirlo.
- 3.2 El establecimiento lleva a cabo un proceso sistemático de autoevaluación que sirve de base para elaborar el plan de mejoramiento.
- 3.3 El establecimiento elabora un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos.
- 3.4 El establecimiento monitorea el cumplimiento del plan de mejoramiento mediante un sistema efectivo de seguimiento.
- 3.5 El establecimiento recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de proceso relevantes y la satisfacción de apoderados del establecimiento *(Se propone hacer una síntesis de los EID vigentes 3.4 y 3.5)*
- 3.6 El sostenedor y el equipo directivo comprende, analiza y utiliza los datos que recopila para tomar decisiones educativas, y monitorea la gestión

Justificación sugerencias de cambios estructurales Dimensión Liderazgo

Se propone desplazar el EID vigente 11.6 (*el establecimiento conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional*) desde la subdimensión de

Gestión de Recursos Financieros a la subdimensión de Liderazgo del Sostenedor por dos motivos. El primero dice relación con que hoy la gestión de redes va mucho más allá de la gestión financiera, o dicho en otras palabras, no toda colaboración en red es financiera. Esta es más bien una labor de liderazgo que busca establecer espacios de colaboración y coordinación para el intercambio de prácticas, el desarrollo de respuestas a problemas comunes, el desarrollo profesional docente, directivo y de asistentes de la educación y para el apoyo técnico-pedagógico, acompañamiento y asesoría sistemática en terreno (Roco, 2016). El segundo motivo para esta sugerencia se basa en los desafíos que definen los futuros Servicios Locales de Educación donde el eje central será el trabajo en red (Rocco, 2016) y de esta manera, este se configura como un trabajo propio de cada sostenedor.

Por otra parte, se propone eliminar el estándar 2.4 (*el director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento*) ya que tanto el estándar como su fundamentación tiende más bien a señalar el resultado de las tareas cotidianas del trabajo directivo. Éste, por su parte, está contenido de manera detallada en la dimensión de Gestión de Recursos. Mantenerla en esta dimensión tiende a duplicar tanto esfuerzos de evaluación como sus respectivos intentos de mejora.

Finalmente, se propone sintetizar los estándares vigentes en 3.4 y 3.5 en uno porque tanto a nivel conceptual como de fundamentación son difíciles de distinguir. El sistema de monitoreo del PME que se plantea en el estándar 3.4 debiera ser el mismo que recopila datos para un futuro diagnóstico que es lo que sugiere el estándar 3.5. Esta explicación se profundiza en la próxima sección.

GESTIÓN PEDAGÓGICA

GESTIÓN CURRICULAR

- 4.1 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.
- 4.2 El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
- 4.3 Los docentes elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 4.4 El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes
- 4.5 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
- 4.6 El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- 4.7 El director y el equipo técnico-pedagógico promueven el debate profesional y el intercambio de recursos educativos generados.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA

5.1 Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases curriculares.

(Se propone eliminar el estándar 5.2: Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés)

5.2 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.

5.3 Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.

5.4 Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.5 Los profesores logran que los estudiantes trabajen, sean responsables y estudien de manera independiente.

APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES

6.1 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos

6.2 El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas

6.3 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos

6.4 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar y cuenta con mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar

6.5 El establecimiento cuenta con un programa de orientación vocacional para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o de educación superior al finalizar la etapa escolar

6.6 Los establecimientos adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE), implementan acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional

6.7 Los establecimientos adscritos al Programa Bilingüe cuentan con los medios necesarios para desarrollar y potenciar las competencias interculturales de sus estudiantes

6.8 El equipo directivo y docente orienta de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes.

(estándar vigente 7.7 se propone incorporarlo aquí)

Justificación sugerencias de cambios estructurales Dimensión Gestión pedagógica

Se sugiere eliminar el EID 5.2 de la Enseñanza y Aprendizaje en el aula, que señala “Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés”. Esto por dos razones. En primer lugar, porque no hay fundamentos ni referencias que lo justifiquen en el documento de fundamentos de EID, por lo que no se cuenta con una justificación teórica sólida para mantenerlo. Tampoco se agregó nada al respecto durante la revisión bibliográfica puesto que esta temática no formó parte de las orientaciones entregadas por el equipo MINEDUC. En segundo lugar, cabe señalar que el estándar siguiente parece contener lo que este estándar intenta medir (“Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula”). Por estas razones, y para ganar en simpleza y evitar duplicar mediciones, se sugiere su eliminación.

La literatura revisada menciona en repetidas ocasiones la importancia del rol de las familias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esto fue relevado en la discusión de la fundamentación de la dimensión de Formación y Convivencia. Resulta preocupante que esta línea argumentativa aparezca una sola vez en la dimensión Gestión Pedagógica y vinculada únicamente a la alerta temprana, es decir, sólo en caso de “problemas” la escuela se interesa de manera sistemática en fortalecer la relación con familias. La literatura señala cuatro roles fundamentales con los que las familias aportan a la educación de sus hijos: apoyo en el aprendizaje, estímulo de la personalidad, estímulo de la determinación y modelos como aprendices permanentes. Estos roles, por su parte, están asociados a importantes indicadores de logro entre los estudiantes, como sus notas y logros de aprendizaje, menores tasas de deserción escolar, sentido de competencia personal, sentido de eficacia en el aprendizaje y creencias sobre la importancia de la educación (Sedl 2013). Con este argumento, se propone incorporar el estándar 7.7 en la subdimensión Apoyo a los estudiantes, que señala “El equipo directivo y docente orienta de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes”. Esta sugerencia de desplazamiento se apoya además en la poca conexión de este estándar con el resto de la subdimensión Formación.

FORMACIÓN Y CONVIVENCIA	
FORMACIÓN	
	<i>(Se propone eliminar los estándares vigentes 7.1: El establecimiento planifica la formación de los estudiantes en concordancia con el proyecto Educativo Institucional, los Objetivos de Aprendizaje Transversales y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares y 7.2: El establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto)</i>
7.1	El equipo directivo y los docentes basan su acción formativa en la convicción de que todos los estudiantes pueden desarrollar mejores actitudes y comportamientos.
7.2	El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso en su proceso de formación. <i>(Se propone desplazar el estándar vigente 7.5 a la subdimensión de Convivencia)</i>
7.3	El establecimiento promueve hábitos de vida saludable y previene conductas de riesgo entre los estudiantes <i>(Se propone desplazar el estándar vigente 7.7: El equipo directivo y docente orienta de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes, a la subdimensión de Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes)</i> <i>(Se propone la creación de un nuevo estándar para esta subdimensión: El sostenedor provee de oportunidades concretas de formación y desarrollo para docentes y directivos en materias relativas al trabajo con padres, madres y apoderados)</i>
CONVIVENCIA	
8.1	El equipo directivo y el equipo docente promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.

- 8.2 El equipo directivo y el equipo docente valoran y promueven la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos y previenen cualquier tipo de discriminación.
- 8.3 El establecimiento cuenta con un Reglamento de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, lo difunde a la comunidad educativa y exige que se cumpla.
- 8.4 El equipo directivo y el equipo docente definen rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.
(Se propone desplazar este estándar a la Subdimensión de Gestión pedagógica)
- 8.5 El establecimiento se hace responsable de velar por la integridad física y psicológica de los estudiantes durante la jornada escolar
- 8.6 El establecimiento enfrenta y corrige las conductas antisociales de los estudiantes, desde las situaciones menores hasta las más graves
- 8.7 El establecimiento previene y enfrenta el acoso escolar o bullying mediante estrategias sistemáticas
(Se propone hacer una síntesis de los estándares 8.5, 8.6 y 8.7, detalles de la propuesta en la sección de Convivencia)
- 8.8 *(incorpora a continuación el estándar vigente 7.5)* El equipo directivo y docente modela y enseña a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos

PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA

- 9.1 El establecimiento construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común.
- 9.2 El establecimiento promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad, y los motiva a realizar aportes concretos a la comunidad
- 9.3 El equipo directivo y docente fomenta entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado en ideas
- 9.4 El establecimiento promueve la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro de Padres y Apoderados.
- 9.5 El establecimiento promueve la formación democrática y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas del curso.
- 9.6 El equipo directivo y docente cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes.

Justificación sugerencias de cambios estructurales Dimensión Formación y Convivencia

Desde una perspectiva estructural, en la dimensión de Formación y Convivencia se propone eliminar los estándares 7.1 (*el establecimiento planifica la formación de los estudiantes en concordancia con el proyecto Educativo Institucional, los Objetivos de Aprendizaje Transversales y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares*) y 7.2 (*el establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto*) de la subdimensión de Formación. Ello porque ambos estándares hacen referencia a un plan de formación inexistente en toda política u orientación entregada a establecimientos públicos desde el Ministerio de Educación. En la actualidad, el único plan de formación que se exige a los establecimientos es el de Formación Ciudadana y el Plan de Gestión de la Convivencia.

Por su parte, se propone también mover el estándar 7.5 (*el equipo directivo y docente modela y enseña a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos*) a la subdimensión de Convivencia porque la resolución de conflictos es un tema propio de esta subdimensión más que de la de Formación.

El análisis más sistémico de la subdimensión Formación condujo a sugerir la creación de un nuevo estándar vinculado con un vacío en la argumentación del estándar vigente 7.7. Éste pone la responsabilidad del involucramiento de padres y apoderados en directivos y docentes. De acuerdo a la literatura, para poder construir una alianza escuela-familia exitosa es necesaria la formación de directivos y docentes al respecto (SEDL, 2013; Rivas-Borrell & Ugarte, 2014), sin embargo, esta labor no se menciona ni se atiende en ningún estándar. Cabría preguntarse si la responsabilidad por tener este tipo de formación recae sobre ellos mismos/as o sobre el sostenedor. Aquí se propone la formación y desarrollo en esta materia sea responsabilidad del sostenedor. Finalmente, cabe señalar que al igual que el estándar 7.7, este nuevo estándar también debiera estar alojado en la subdimensión de Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes.

Respecto de la subdimensión siguiente, cabe preguntarse respecto de la pertinencia del 8.4 en el conjunto de estándares vinculados a Convivencia. Ello debido a que su fundamentación se refiere principalmente a la gestión del aula cuando estos aspectos del trabajo escolar se abordan en la dimensión de Gestión Pedagógica. Se podría argumentar que este estándar intenta abordar la convivencia al interior del aula, sin embargo, esto consiste en una labor eminentemente pedagógica, con lo que estaría duplicando información respecto de la dimensión que se refiere a estos temas. Por otra parte también se puede argumentar que los aspectos de convivencia propios del aula estarían siendo abordados en los estándares 8.1 y 8.2 que se incluyen dentro de la construcción de ambientes de respeto.

Finalmente, se propone también hacer una síntesis de los estándares 8.5, 8.6 y 8.7 ya que los tres buscan prevenir el maltrato de distintas formas: velando por la integridad física y psicológica, enfrentando y corregir conductas antisociales y previniendo y enfrentando el *bullying* o acoso escolar. La literatura revisada, en cambio, apunta a construir ambientes de buen trato, respetuosos y cálidos, más que a prevenir conductas de maltrato (Department of education UK, 2014; López, 2011; Bellei, et al., 2013; Chaux, et al., 2009 y Astor, et al., 2009).

GESTIÓN DE RECURSOS

GESTIÓN DEL PERSONAL

10.1 El establecimiento define los cargos y funciones del personal, y la planta cumple con los requisitos estipulados para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial.

(Se propone eliminar el estándar 10.2: El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal)

10.2 El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente *(se propone fusionar éste estándar vigente con el 10.8, El establecimiento cuenta con procesos justos de desvinculación)*

10.3 El equipo directivo implementa procedimientos de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal

10.4 El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas.

10.5 El sostenedor y el equipo directivo reconocen el trabajo del personal e implementan medidas para incentivar el buen desempeño.

(se propone eliminar el estándar vigente, 10.9 El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo)

GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS

11.1 El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes.

11.2 El establecimiento elabora un presupuesto de acuerdo a las necesidades de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, controla los gastos y coopera en la sustentabilidad del proyecto.

11.3 El establecimiento lleva un registro ordenado de los ingresos y gastos y, cuando corresponde, rinde cuenta del uso de los recursos.

11.4 El establecimiento vela por el cumplimiento de la normativa educacional vigente.

(Se sugiere eliminar el 11.5 "El establecimiento gestiona su participación en los programas de apoyo disponibles y los selecciona de acuerdo a las necesidades institucionales".)

(Se desplazó el estándar vigente 11.6 a la subdimensión de Liderazgo del Sostenedor)

GESTIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS

12.1 El establecimiento cuenta con la infraestructura y el equipamiento exigido por la normativa y estos se encuentran en condiciones que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa.

12.2 El establecimiento cuenta con los recursos didácticos e insumos suficientes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y promueve su uso.

12.3 El establecimiento cuenta con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector.

12.4 El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento para el uso educativo y administrativo.

12.5 El establecimiento cuenta con un inventario actualizado de equipamiento y material educativo para gestionar su mantención, adquisición y reposición

Justificación sugerencias de cambios estructurales Dimensión Gestión de recursos

En primer lugar se propone eliminar el estándar 10.2 "El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal" puesto que duplica de manera global lo que buscan medir los estándares a continuación. Cabe señalar que la subdimensión

gestión del personal se actualiza en gran medida frente a la Política Nacional Docente, a través de la Ley N° 20.903, lo cual es abordado igualmente en los otros EID de la sección.

En segundo lugar, en un afán de simplicidad, se sugiere fusionar el EID vigente 10.3 “El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente” con el 10.8 “El establecimiento cuenta con procesos justos de desvinculación” puesto que apuntan al mismo objetivo, lograr una buena administración del personal docente y tiende a generar duplicación de esfuerzos la idea de mantenerlos separados.

En tercer lugar, se sugiere eliminar el EID vigente 10.9 “El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo” porque, según lo que señala la literatura, un clima laboral positivo no se logra a través de mecanismos de gestión personal, sino a través de una cultura institucional sólida que permita desplegar procesos de cambio sostenidos en el tiempo, en el marco de una cultura del cuidado, con foco en la integración (López, Sánchez y Altopiedi, 2011). En este sentido, los responsables de esta meta no son “el establecimiento” sino el equipo directivo, lo cual ha sido señalado en otros estándares de la dimensión de liderazgo.

Finalmente, se sugiere eliminar el estándar 11.5 “El establecimiento gestiona su participación en los programas de apoyo disponibles y los selecciona de acuerdo a las necesidades institucionales” puesto que ya está contenido en el estándar vigente 11.6, “El sostenedor conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional”. En el marco de los nuevos Servicios Locales de Educación (SLE), el trabajo en red de las escuelas se volverá esencial, por este motivo se sugiere además desplazar el estándar 11.6 a la subdimensión de Liderazgo del sostenedor como una manera de fortalecer su visibilidad y cumplimiento como tarea prioritaria de los sostenedores.

2. Sugerencias de reformulación para cada EID

La propuesta de sugerencias de reformulación de los EID es sin duda un ejercicio complejo, ya que si bien muchas oportunidades de mejora fueron identificadas en la primera parte de este informe, éstas se refieren a la fundamentación, no a los estándares mismos. En este apartado, las recomendaciones abordan exclusivamente los EID y señalan ejes teóricos o conceptos que la literatura revisada refuerza, complementa o agrega para cada uno de ellos. El objetivo es doble: resguardar el foco, pero también actualizarlo a la luz de la literatura revisada. El esfuerzo analítico se puso en discernir qué cambios o modificaciones constituyen aspectos relativos a la definición, planteamiento o foco de los estándares, y cuáles se desagregan, operacionalizan o se hacen medibles, por lo que podrían ser incorporados, por ejemplo, en las rúbricas.

Cabe señalar que muchas veces no se sugiere una reformulación de los EID, lo cual no significa que no se identificaron oportunidades de mejora para sus fundamentos. Estas oportunidades fueron presentadas en detalle en la parte I y II de este informe.

A. Liderazgo

1. Subdimensión Liderazgo del Sostenedor

1.1 El sostenedor se responsabiliza del logro de los Estándares de aprendizaje y de los otros Indicadores de Calidad, así como del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de la normativa vigente

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

1.2 El sostenedor se responsabiliza por la elaboración del Proyecto Educativo institucional, del plan de mejoramiento y del presupuesto anual

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

En primer lugar se sugiere enfatizar la aproximación participativa a la elaboración del PEI ya que tanto la evidencia nacional como internacional revisada insisten en una elaboración participativa del PEI y no de simple consulta a los distintos estamentos (Crespo, et al., 2013; Neyra, 2010; PIIE, 2014; Castro, et al., 2014).

En segundo lugar, se propone enfatizar también la necesidad de crear las condiciones para la elaboración participativa del PEI y del PME. Ello porque para una construcción participativa no basta con abrir espacios de participación, sino que también es necesario desarrollar las habilidades necesarias para poder participar de manera significativa y

legítima (Gutmann, 1987); el liderazgo entendido como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Fullan, 2004; Ganz, 2016; Kegan & Lahey, 2009; Spillane, 2005) resulta relevante para una construcción participativa tanto del PEI, como del PME. Estas dos sugerencias son consideradas como prioritarias por el amplio respaldo de la literatura respecto de la importancia de la participación y la centralidad misma del procesos de elaboración del PMI.

Finalmente, es en base a lo planteado por Seddon (2008) y por la División de Educación General del Mineduc (2014), se sugiere enfatizar la coherencia necesaria entre el PEI, el PME y el presupuesto anual. En las orientaciones técnicas del PME (2014), el PEI se entiende como el “lugar final que se quiere alcanzar”, mientras que el PME como el “medio que permitirá llegar al lugar proyectado”. En este sentido el PEI tiene una relación clara con el PME. Este sería el propósito, mientras que el PME la forma en que este puede ir alcanzando a lo largo de los años.

Por su parte, a la luz de Seddon (2008) y en coherencia con lo planteado por la División de Educación General del Mineduc (2014), cuando el director, equipo directivo o sostenedor priorizan, lo que debieran estar priorizando en realidad serían acciones o resultados que indiquen si el establecimiento se está moviendo o no hacia el propósito indicado en el PEI, es decir, hacia el perfil de egreso ahí definido. La elaboración del PME entonces, que es responsabilidad del sostenedor, debiera poner al PEI al centro y priorizarlo de acuerdo con lo que este propone.

1.3 El sostenedor define las funciones de apoyo que asumirá centralizadamente y los recursos financieros que delegará al establecimiento, y cumple con sus compromisos

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

En primer lugar, se sugiere enfatizar que la definición de roles, rutinas y funciones debe estar al servicio de un propósito, ya que es este el espacio donde se practica el liderazgo, lo que Spillane & Mertz (2015) llaman “la situación”. Resulta así fundamental dar sentido a la labor definir funciones en base a lo propuesto por Fullan (2016) como áreas de liderazgo del sostenedor. Estas son: (1) dar orientación y sentido de propósito, (2) cultivar culturas colaborativas, (3) poner foco en el aprendizaje y (4) asegurar una rendición de cuentas tanto interna como externa a los establecimientos.

En segundo lugar, se propone también enfatizar el foco en la construcción de ambientes de confianza lúcida como contrapunto al énfasis original en el cumplimiento de compromisos. Un ambiente de confianza antecede a la construcción de un ambiente colaborativo. La confianza reconoce la interdependencia y la hace posible, reduce el riesgo asociado al cambio, es posible hablar de aquello que resulta y de aquello que no resulta para la mejora y los equipos confían en que las acciones de mejora que se toman serán las correctas (Bryk & Schenider, 2003).

Sin embargo, es en este sentido que Murillo (2012) levanta una alerta: el abuso sucede por hay confianza ciega en la autoridad –que es lo que Bryk & Schenider (2003) parece sugerir–, pero la reacción sana al abuso no es la desconfianza total sino la confianza lúcida. Bryk y Schenider (2003) lo demuestran en forma elocuente: en un espacio de desconfianza no puede haber mejoras en los aprendizajes, pero la solución no pasa por

volver a la confianza ciega. En un espacio de confianza lúcida los equipos se debieran preguntar cómo es que las medidas que se están tomando ayudan a la mejora, pero ello no significa que estén desconfiando, sino que existe la certeza de que existe respecto y escucha para preguntas y respuestas. Por su parte, Alonso (2016 en Tagle, 2016), de manera similar a lo planteado por Murillo (2012) y Bryk & Schenider (2003), también sugiere que parte de las tareas de los futuros SLE será establecer una dinámica de confianza.

1.4 El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que debe cumplir y evalúa su desempeño

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Se entienden las altas expectativas como un signo de confianza, de confianza en las capacidades que el director ya tendría. Sin embargo, con ello se está pasando por alto el que las capacidades actuales del director pueden no ser suficientes para alcanzar dichas expectativas. En este punto se sugiere enfatizar la noción liderazgo entendida como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005), lo que permitiría insistir en que no basta con fijar altas expectativas, es también necesario desarrollar capacidades en las personas para poder alcanzarlas.

Por otra parte, también conviene detenerse sobre la definición de metas. Ello porque las metas tienen sentido sólo en la medida en que se relacionen con el propósito (Seddon, 2008). De no ser así el indicador de la meta –o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con la meta en lugar de trabajar por cumplir con el propósito. El propósito en este caso viene dado por el perfil de egreso definido en el PEI de la escuela.

Finalmente, también se sugiere tener en cuenta las maneras en que la evaluación de la gestión directiva ha logrado ciclos de mejoramiento sostenido en las escuelas chilenas. Esto podría incorporarse eventualmente en una revisión de las rúbricas.

- En primer lugar el mejoramiento es gradual y acumulativo. Ello sucede en base al ensayo y error, en base a lo que funciona o no en una escuela específica. En este sentido resulta importante que al fijar metas se dé también espacio para que los directores se puedan equivocar, ya que la mejora funciona en base a la prueba y error.
- En segundo lugar, la fijación de metas debe considerar que el mejoramiento no es lineal sino desbalanceado: el proceso de mejora tiene momentos fructíferos, intercalados por retrocesos y estancamientos, tras lo cual empiezan nuevos ciclos fructíferos o de mejora. No es resultado de un plan lineal ni tiene ritmo sostenido y parejo.
- En tercer lugar, el mejoramiento toma tiempo. Los procesos dieron frutos luego de 10 años de esfuerzos sostenidos. Finalmente, el mejoramiento no tiene una ruta única definida previamente, cada establecimiento encuentra su propia ruta de mejora.

1.5 El sostenedor introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Las sugerencias para este estándar quieren relevar las medidas estructurales que han tomado sostenedores y que han logrado mejoras sostenidas a nivel sistémico. Estas dicen relación con poner la enseñanza y el aprendizaje al centro de su gestión (Honig, et al., 2010; Fullan, 2016). Honig, et al. (2010) encuentran que el sostenedor debe poner esfuerzos en cómo organiza su propia oficina, lo que Seddon (2008) llamaría “actuar sobre el sistema”. Honig, et al. (2010) encuentran que el distrito necesita transformar – no sólo reformar– la forma en que se relaciona con las escuelas y liceos. ¿Cómo? De manera similar a lo planteado por Fullan (2016), poniendo el foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, donde todos quienes trabajan en la oficina central pueden demostrar cómo su trabajo aporta a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Transformando toda la oficina, no sólo el departamento de apoyo técnico pedagógico. Redefiniendo sus prácticas laborales y la relación que estas tienen con los colegios y haciendo todo lo anterior independiente de los programas e iniciativas particulares que estén ejecutando.

Una vez más, a lo largo de todas las justificaciones nos encontraremos con que el cambio no es algo que tenga valor en sí mismo, sino en la medida que aporta en los esfuerzos hacia un propósito consensuado. Este cambio –como cualquier otro- tendrá sentido sólo en la medida en que apoye a las distintas escuelas en la consecución de su Proyecto Educativo Institucional (Seddon, 2008) que se sintetiza en su misión, visión y perfil de egreso. Por la centralidad del PEI, estas sugerencias de énfasis son consideradas prioritarias.

1.6 El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y con la comunidad educativa.

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

En primer lugar se propone expandir el concepto de comunicación y agregar una mención explícita a la capacidad de escucha que un líder necesita. Ello porque en Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria (Muñoz, 2011), con lo que la comunicación muchas veces termina siendo unidireccional. De hecho Oplatka (2016) argumenta que las investigaciones anglosajonas no serían fácilmente replicables en contextos de países en desarrollo porque en estos países los directores cuentan con una autonomía relativamente limitada y se les exige obediencia ciega a sus superiores. Por otra parte, tanto en Bellei, et al. (2014) como en Bryk & Schneider (2003), además de la comunicación efectiva, se repite la capacidad de escucha como una actividad relevante en el trabajo de liderazgo.

También se sugiere ampliar la comunicación más allá de la que el sostenedor debe tener con el director del establecimiento y con la comunidad educativa, incorporando también a las autoridades de gobierno, apelando a la comunicación con los diferentes actores. Ello porque en la revisión bibliográfica realizada, se encuentra que el objetivo del sostenedor debe ser también aumentar la coherencia del sistema, colaborando tanto

con las autoridades de gobierno, como con las escuelas, desde la posición del liderazgo desde el medio (Fullan, 2015).

2. Subdimensión Liderazgo del director

2.1 El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

La pertinencia de la nueva redacción sugerida se basa en la revisión bibliográfica realizada. La propuesta de cambiar el sujeto de la responsabilidad desde “el director” al “equipo directivo” responde a que dicha aproximación está presente en la fundamentación vigente, a la vez que también resulta coherente con la conceptualización del liderazgo distribuido propuesta por Spillane & Mertz (2015). Hacer que el sujeto del estándar sea el equipo directivo aleja a esta subdimensión del líder heroico que plantea Spillane (2005, 2015), a la vez que esta argumentación es corroborada por Bellei, et al. (2014) que encuentra que en escuelas efectivas chilenas el director/a trabaja como dupla con el jefe/a de UTP.

Por otra parte, se incorpora también el Proyecto Educativo Institucional como una forma de dar sentido de propósito al logro de objetivos formativos y académicos (Seddon, 2008).

2.2 El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Una reformulación sugerida podría incorporar lo siguiente: “El equipo directivo logra que la comunidad educativa construya y acuerde la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento”. Al igual que en el estándar 2.1, se sugiere el cambio del sujeto del estándar desde “el director” al “equipo directivo”, lo que responde a la conceptualización del liderazgo distribuido propuesta por Spillane & Mertz (2015). Hacer que el sujeto del estándar sea el equipo directivo aleja a esta subdimensión del líder heroico que plantea Spillane (2005, 2015), a la vez que esta argumentación es corroborada por Bellei, et al. (2014) que encuentra que en escuelas efectivas chilenas el director/a trabaja como dupla con el jefe/a de UTP.

Por otra parte, se sugiere además enfatizar la elaboración participativa de orientaciones, prioridades y metas en coherencia con lo planteado por la División de Educación General del Mineduc (2014) en las orientaciones para la elaboración del PME a cuatro años. Más que articular a la comunidad en torno a una visión, ideales o creencias, la literatura revisada en torno al PEI se basa en la necesidad de construir este instrumento de manera participativa, al igual que el PME. Es la comunidad quien debe acordar cuáles son los valores e ideales que los reúnen y convocan (Castro, et al., 2014; Crespo, et al., 2013; Neyra, 2010; PIIE, 2014). Bellei, et al. (2014) por su parte también encuentra que los

directores de escuelas efectivas, de manera similar a lo planteado por Seddon (2008), se caracterizan por reconstruir y transmitir a la comunidad escolar un propósito moral, un destino hacia donde quieren conducir la escuela.

Finalmente, en un afán de coherencia se sugiere mantener el foco en el PEI y PME de modo de evitar hacer referencias a orientaciones, prioridades y metas en forma ajena a estos instrumentos de gestión que son los que definen dichas prioridades.

2.3 El director instaure una cultura de altas expectativas en la comunidad

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Una reformulación para este estándar podría ser “El equipo directivo apoya una cultura colaborativa y de altas expectativas en la comunidad”. Al igual que en los dos estándares previos, se sugiere el cambio del sujeto del estándar desde “el director” al “equipo directivo” responde a la conceptualización del liderazgo distribuido propuesta por Spillane & Mertz (2015). Hacer que el sujeto del estándar sea el equipo directivo aleja a esta subdimensión del líder heroico que plantea Spillane (2005, 2015), a la vez que esta argumentación es corroborada por Bellei, et al. (2014) que encuentra que en escuelas efectivas chilenas el director/a trabaja como dupla con el jefe/a de UTP.

Por otra parte, aparece como importante la necesidad de disponer de los apoyos y recursos necesarios para poder desarrollarse y estar a la altura de las altas expectativas que se fijen. El estándar vigente parece equiparar las altas expectativas con la confianza. Se entienden las altas expectativas como un signo de confianza, de confianza en las capacidades que las personas ya tienen. Sin embargo, con ello se están pasando por alto el que las capacidades actuales de la comunidad educativa pueden no ser suficientes para alcanzar dichas expectativas. Al entender el liderazgo como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005), no basta con fijar altas expectativas, es también necesario desarrollar capacidades para poder alcanzarlas.

Finalmente, si el liderazgo son interacciones que se dan en un contexto, en una situación (Spillane & Mertz, 2015), la forma en que se fijen estas expectativas habla también de la forma de liderazgo del director/a. Es por ello que se sugiere incorporar un énfasis en la forma en que dichas expectativas debieran ser comunicadas a la comunidad educativa, de manera constructiva y empoderante. Este énfasis no está señalado en la rúbrica, donde se especifica como desarrollo avanzado del estándar, el logro de una articulación con un sentido profundo de propósito entre los docentes y de misión a la de este indicador, la comunidad se compromete y difunde las orientaciones y prioridades del establecimiento.

2.4 El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento

No se hace sugerencias ya que en la primera sección del presente informe se argumenta la necesidad de eliminar este estándar. Ello porque tanto el estándar como su fundamentación tiende más bien a la generalidad cotidiana del trabajo directivo. Ésta,

por su parte, está contenida de manera detallada en la dimensión de Gestión de Recursos. Mantener este estándar en esta dimensión duplica tanto esfuerzos de evaluación como sus respectivos intentos de mejora.

2.5 El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Al igual que en los estándares previos, se sugiere el cambio del sujeto del estándar desde “el director” al “equipo directivo” responde a la conceptualización del liderazgo distribuido propuesta por Spillane & Mertz (2015). Hacer que el sujeto del estándar sea el equipo directivo aleja a esta subdimensión del líder heroico que plantea Spillane (2005, 2015), a la vez que esta argumentación es corroborada por Bellei, et al. (2014) que encuentra que en escuelas efectivas chilenas el director/a trabaja como dupla con el jefe/a de UTP.

Otras sugerencias de reformulación tienen que ver con cómo un establecimiento podría movilizarse hacia la mejora continua. En primer lugar, vale la pena hacer notar, que la transferencia mecánica de lógicas que funcionan en el mundo productivo a los servicios públicos –como es el caso de la educación- ha sido criticada por autores como Seddon (2008). Ello porque de acuerdo con este autor un servicio es *experticia intangible* por lo que no puede ser directamente asimilable a un proceso productivo donde la experticia es *tangible*, es decir, demostrable. Es por ello que la nueva redacción se mueve desde la movilización hacia la mejora continua hacia la creación de condiciones para la mejora sostenida en el tiempo.

Por su parte, la fijación de metas o indicadores tiene sentido sólo en la medida en que se relacione con el propósito (Seddon, 2008), de no ser así el indicador –la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de trabajar por cumplir con el propósito. El propósito en este caso viene dado por el perfil de egreso definido en el PEI de cada establecimiento y este se incorpora a la redacción.

Se incorpora también como sugerencia la atención sobre la creación de condiciones para la mejora porque de manera similar a lo planteado por Elgueta, et al. (2015), City (2013) menciona la creación de condiciones para la mejora como una inversión en cinco áreas cruciales: visión compartida (que está contenida en el PEI), esperanza, confianza, ideas y autocuidado.

Finalmente, también se sugiere retener y expresar que un mejoramiento escolar sostenido no es lineal, se produce en base a la prueba y el error. Si bien estas recomendaciones tienen una clara fundamentación teórica, su prioridad no es la más importante de la dimensión debido a que los ejes teóricos principales son abordados tangencialmente aquí.

2.6 El director insta un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Una sugerencia de reformulación podría ser “El equipo directivo construye un ambiente laboral basado en la confianza lúcida, que a su vez sienta las bases para un ambiente colaborativo y comprometido con la tarea educativa”. Al igual que en los estándares previos, se sugiere el cambio del sujeto del estándar desde “el director” al “equipo directivo” responde a la conceptualización del liderazgo distribuido propuesta por Spillane & Mertz (2015). Hacer que el sujeto del estándar sea el equipo directivo aleja a esta subdimensión del líder heroico que plantea Spillane (2005, 2015), a la vez que esta argumentación es corroborada por Bellei, et al. (2014) que encuentra que en escuelas efectivas chilenas el director/a trabaja como dupla con el jefe/a de UTP.

Se propone partir por la construcción de un ambiente de confianza porque éste antecede a la construcción de un ambiente colaborativo. La confianza reconoce la interdependencia y la hace posible, reduce el riesgo asociado al cambio, es posible hablar de aquello que resulta y de aquello que no resulta para la mejora y los equipos confían en que las acciones de mejora que se toman son las correctas (Bryk & Schenider, 2003). Sin embargo, es en este sentido que Murillo (2012) levanta una alerta: el abuso sucede por hay confianza ciega en la autoridad –que es lo que Bryk & Schenider (2003) parece sugerir–, pero la reacción sana al abuso no es la desconfianza total sino la confianza lúcida. Bryk y Schenider (2003) lo demuestran en forma elocuente: en un espacio de desconfianza no puede haber mejoras en los aprendizajes, pero la solución no pasa por volver a la confianza ciega. En un espacio de confianza lúcida los equipos se debieran preguntar cómo es que las medidas que se están tomando ayudan a la mejora, pero ello no significa que estén desconfiando, sino que se está confiando de manera lúcida.

Existen similitudes entre los estándares 2.3 y 2.6, especialmente en su operacionalización en las rúbricas, donde la confianza aparece como uno de los elementos esenciales para dos tareas distintas: instalar un cultura de altas expectativas en la comunidad escolar (2.3), e instaurar un ambiente de trabajo colaborativo (2.3). Dicho esto, ambos estándares tienen focos distintos, por lo que no se sugiere fusionarlos. El 2.3 se dirige y materializa en toda la comunidad, lo que incluye a estudiantes y apoderados, en cambio el 2.6 es más restringido: se ocupa específicamente del personal, concretizándose en aspectos propios del trabajo, como velar por la ética profesional, conciliar un clima laboral armónico o abordar tempranamente conflictos interpersonales entre empleados. Que ambos estándares sean actualizados con el mismo eje teórico señala la importancia que la confianza tiene en todos los niveles de la gestión educativa.

2.7 El director instaura un ambiente cultural y académicamente estimulante

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Se observa cierta confusión entre la cultura organizacional (que por ejemplo se aborda en el estándar 2.3 y en la dimensión de Convivencia y Formación) y la cultura entendida como conocimiento. No parece haber consenso sobre cuál definición se utiliza en las partes del estándar, lo que se sugiere alinear, puesto que la redacción vigente parece referirse a la cultura como conocimiento, pero su fundamentación se refiere más bien a

la cultura entendida como cultura organizacional, y finalmente la rúbrica operacionaliza la idea de cultura como conocimiento o “cultura general” (concursos de poesía, hacer debates, discutir películas, talleres de teatro, entre otros).

El único espacio donde se retoma la argumentación en torno a un ambiente cultural y académicamente estimulante se observa referido al desarrollo profesional del personal del establecimiento en el 2.3. Ello resulta coherente con lo planteado con City (2013) respecto de lo significativo, relevante y estratégica que debe ser la formación docente sin embargo Fullan (2014) lo complementa y en ese sentido es que se incorpora la aproximación colaborativa al desarrollo profesional del personal del establecimiento.

Fullan (2014) sugiere tres roles que maximizan el impacto del liderazgo directivo, en este caso es relevantes uno de ellos: el director/a como un aprendiz que lidera. En este rol el director o equipo directivo no se hace responsable del desarrollo individual de cada docente sino que crea una cultura de colaboración. Directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados. Esto iría en el sentido de cultura, entendida como cultura organizacional.

Al igual que en los estándares previos el cambio del sujeto del estándar desde “el director” al “equipo directivo” responde a la conceptualización del liderazgo distribuido propuesta por Spillane & Mertz (2015). Hacer que el sujeto del estándar sea el equipo directivo aleja a esta subdimensión del líder heroico que plantea Spillane (2005, 2015), a la vez que esta argumentación es corroborada por Bellei, et al. (2014) que encuentra que en escuelas efectivas chilenas el director/a trabaja como dupla con el jefe/a de UTP.

Dado que la rúbrica permite evaluar una serie de prácticas escolares que no son abordadas en ningún otro estándar, se sugiere conservar el enfoque que conduce a entender la noción de cultura como conocimiento o “cultura general” y distinguirlo de del foco del estándar 2.3, que persigue instaurar una cultura de altas expectativas académicas. Esto último no puede resumir ni contener la importancia de fortalecer instancias de experimentación y expresión de una cultura diversa y amplia, no necesariamente práctica ni ligada a “altas expectativas”, sino simplemente rica por su diversidad y capacidad de estimular la curiosidad y la tolerancia.

3. Subdimensión Planificación y Gestión de resultados

3.1 El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional actualizado que define claramente los lineamientos de la institución e implementa una estrategia efectiva para difundirlo.

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

En primer lugar se sugiere hacer énfasis en la elaboración participativa del PEI, más que en su difusión porque el foco ya no está en que PEI sea conocido, sino en que se sea construido de manera participativa con todos los estamentos que conforman la comunidad educativa (Crespo, et al., 2013; Neyra, 2010; PIIE, 2014; Castro, et al., 2014).

Debido a la centralidad del eje teórico de la participación para esta dimensión, se sugiere acordar una alta prioridad a este énfasis.

Luego se sugiere relevar los contenidos esperados de este documento porque en la literatura revisada, parece no haber acuerdo respecto de la inclusión de aspectos de gestión como objetivos estratégicos, planes de acción, indicadores, sistema de monitoreo, etc., en los PEI. Mientras Crespo et.al. (2013), Neyra (2010) y PIIE (2014) incluyen programas de acción, planes de mejora, productos, indicadores y seguimiento; Castro et.al. (2014) no los considera, pero sí menciona que el horizonte y los sellos definidos son la base para la construcción del PME. De esta forma pareciera que al incluir aspectos de gestión, el PEI estaría duplicando información que también estaría contenida en el PME.

Para la División de Educación General del Mineduc (2014), por su parte, en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME, el PEI es el “lugar final que se quiere alcanzar”, mientras que el PME sería el “medio que permitirá llegar al lugar proyectado”. En este sentido el PEI sería el propósito, mientras que el PME la forma en que este puede ir alcanzando a lo largo de los años.

Por otra parte se observa, cierto acuerdo a nivel internacional respecto de la necesidad de enmarcar el PEI de cada establecimiento dentro de los propósitos definidos en las política y leyes educativas a nivel nacional y local (Crespo et.al., 2013; Neyra, 2010). Si bien, a nivel nacional el PEI tiene impacto en otros documentos legales como por ejemplo el PADEM (Ley 19.410) en el caso de los establecimientos municipales, el marco legal a nivel nacional (como podría ser la Ley General de Educación o los mismos EID) no son mencionados en la literatura revisada respecto de orientaciones para la construcción participativa del PEI en cada establecimiento (Castro et.al., 2014; PIIE, 2014).

3.2 El establecimiento lleva a cabo un proceso sistemático de autoevaluación que sirve de base para elaborar el plan de mejoramiento

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Se propone incorporar el PEI como foco y centro del proceso de autoevaluación porque a la luz de lo planteado por Seddon (2008) el propósito viene dado por el PEI y la forma de alcanzarlo se define en el PME. En el PEI la visión, misión, valores y marco legal se sintetizan en el perfil del egresado/a o perfil del estudiante ideal que se quiere formar. A la luz de Seddon (2008) entonces, el PME debiera definir objetivos, tomar acciones y tener indicadores que permitan saber si ese perfil de egreso se está o no alcanzando en cada una de las cuatro áreas de proceso definidas por la División de Educación General del Mineduc (2014). La forma en que se alcance dicho propósito entonces importa poco y es ahí donde se abre espacio para la innovación en cada establecimiento y en las sala de clases. En este sentido, resulta muy relevante incorporar, por ejemplo en la rúbrica, el uso efectivo del perfil de egreso para evaluar los resultados y avances del PMI.

Es así como el rol de la autoevaluación es el de diagnosticar cuan cerca o lejos el establecimiento se encuentra respecto de alcanzar aquello que ha definido como horizonte en el PEI y que se sintetiza en el perfil de egreso o en el estudiante ideal que

se pretende formar. A ese perfil de egreso se le debieran asociar perfiles para cada uno de los estamentos: perfil del docente que forma a ese estudiante, perfil del equipo directivo, de los asistentes de la educación, de los apoderados y de los estudiantes. Al diagnosticar esta realidad es que surgen los espacios de fortalecimiento y mejora del establecimiento.

3.3 El establecimiento elabora un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Se propone, en primer lugar y de manera prioritaria, destacar el componente participativo en la elaboración del PME. Ello porque más que conocer o difundir las metas, la División de Educación General del Mineduc (2014), en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME, aboga por una elaboración participativa del PME que se oriente a la mejora continua. Así mismo, la búsqueda de una mayor participación en la gestión es un tema recurrente y altamente relevante para la actualización de los EID.

Luego se propone incorporar el Proyecto Educativo Institucional como norte y propósito del Plan de Mejoramiento Educativo. Ello debido a que tanto a las metas, como las prioridades, responsables y plazos les hace falta un sentido de propósito.

La fundamentación de este estándar comienza declarando que *“De acuerdo con el análisis de los resultados de la autoevaluación, se debe elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo o planificación estratégica...”*. A la luz de la literatura revisada, esta argumentación constituye un elemento positivo a conservar. Se confirma en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME (Mineduc, 2014).

Otro orden de fundamentos continúan diciendo *“...que [el PME] jerarquiza y organiza las necesidades del establecimiento definiendo las acciones de mejora de acuerdo a la realidad y a los recursos económicos existentes (Lavín y del Solar, 2000; Mineduc, 2011)”*. Esta argumentación representa una oportunidad de mejora tras la revisión bibliográfica. Si bien los recursos económicos disponibles son una limitante, la literatura revisada (Seddon, 2008) sugiere que el eje ordenador para asignarlos debiera el PEI. Si la asignación de recursos como tiempo y dinero revela las prioridades del director y del establecimiento (City, 2013), entonces las acciones de mejora que se tomen, así como los resultados que se esperan alcanzar, debieran tener como eje ordenador la consecución del PEI.

Luego la fundamentación continua diciendo *“Este proceso también se estipula en la mayoría de los modelos de aseguramiento de calidad y quedó instituido en la ley SEP y en la ley SNAC”*.

Si bien esta fundamentación se refiere al marco legal en que se enmarca este estándar, hay una oportunidad de mejora para la reformulación del estándar en la incorporación tanto de los modelos de aseguramiento de la calidad a los que se hace mención como a las leyes SEP y SNAC.

Luego la fundamentación se refiere a que *“Este plan debe ser elaborado en función de los resultados que el establecimiento busca alcanzar, considerando sus principales fortalezas y debilidades, para focalizarse en aquellos aspectos que pueden tener mayor impacto en el logro de estos resultados. De esta manera, para que la planificación estratégica sea efectiva debe fijar objetivos claros, específicos, medibles y desafiantes, relativos a todos los ámbitos educativos. También deben definirse los tiempos de implementación de las acciones, considerando los recursos del establecimiento (Baldrige Performance Excellence Program, 2011; Marzano et al., 2005; Mineduc, 2005)”*.

Esta argumentación sugiere cambios en el foco de estándar porque a los objetivos, con todas las características mencionadas, así como a las acciones les falta un sentido de propósito. El modelo de pensamiento sistémico de Seddon (2008) ubica el propósito como eje ordenador. Este autor propone que el primer paso es pensar el propósito en función del usuario final, luego corresponde elaborar un sistema de medición que indique si se está alcanzando o no ese propósito y finalmente se debe liberar el método utilizado para llevar a cabo ese propósito y, de esta manera, abrir espacio para la innovación. Si lo que se está midiendo es la consecución o no consecución de un propósito definido en términos del usuario final, en realidad importa poco cómo este se alcance y es ahí donde este autor sugiere que se abre un espacio de cambio.

Para Seddon (2008), el problema entonces se observa cuando, producto del foco exagerado que hoy se pone en los indicadores, en lugar de partir por definir el propósito, el primer paso consiste en definir un sistema de medición. Esta forma de proceder genera entonces un propósito de facto que constriñe el método con que éste se lleva a cabo. El indicador –o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de cumplir con el propósito.

En este caso el propósito viene dado por el PEI y la forma de alcanzarlo se define en el PME. En el PEI la visión, misión, valores y marco legal se sintetizan en el perfil del egresado/a o perfil del estudiante ideal que se quiere formar. A la luz de Seddon (2008) entonces, el PME debiera definir objetivos, tomar acciones y tener indicadores que permitan saber si ese perfil de egreso se está o no alcanzando. La forma en que se alcance entonces importa poco y es ahí donde se abre espacio para la innovación en cada establecimiento y en las sala de clases.

3.4 El establecimiento cuenta con un sistema efectivo para monitorear el cumplimiento del plan de m

3.5 El establecimiento recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de proceso relevantes y la satisfacción de poderados del establecimiento

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Una sugerencia de reformulación que puntea una fusión de ambos estándares podría ser la siguiente: *“El establecimiento recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de proceso relevantes y la*

satisfacción de apoderados del establecimiento, lo que le permite monitorear el avance y cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo en coherencia con Proyecto Educativo Institucional”

Estos dos estándares son tratados en conjunto porque al analizar los fundamentos, no es claro cómo serían distintos. Además de ello, y en coherencia con lo propuesto en estándares anteriores, se incorpora el PEI como eje ordenador (Seddon, 2008) respecto de qué datos son relevantes para la gestión del establecimiento.

3.6 El sostenedor y el equipo directivo comprende, analiza y utiliza los datos que recopila para tomar decisiones educativas, y monitorea la gestión

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

La única argumentación que da sustento a este estándar es la siguiente: *“Se incluyó un criterio sobre la necesidad de que los directivos y docentes conozcan y manejen el significado de los principales indicadores educativos, de modo que puedan hacer buen uso de la información entregada por las principales evaluaciones educativas. En el estudio de terreno se constató que la habilidad de interpretar datos es una práctica que se debe fortalecer”*.

Se sugiere evaluar su eliminación porque la fundamentación vigente resulta algo pobre y en la revisión bibliográfica no se encontró información relevante al respecto. Se podría también evaluar la posibilidad de incorporar este concepto en el nuevo estándar que se propone para fusionar los actuales estándares 3.4 y 3.5. Como se indicó anteriormente, este cambio resulta prioritario por su aporte a la coherencia teórica y simplicidad del modelo.

B. Gestión Pedagógica

4. Subdimensión Gestión Curricular

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

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

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

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Los cambios en los sujetos –que implican la incorporación de la palabra “equipo”– tienen que ver con lo ya señalado sobre fortalecer un enfoque colectivo de trabajo en las escuelas, tanto en la labor de directivos como entre profesores. Respecto a esto último, la revisión de literatura de esta dimensión invita a relevar la noción de comunidades de aprendizaje (Wenger 2001) que son capaces de aprovechar condiciones desfavorables del contexto de la escuela para crear una fuerte identidad colectiva en el profesorado y un potente sentimiento de afiliación institucional (López Yañez et al. 2011). Troen y Boles (2012) afirman que un equipo efectivo de docentes logra determinar continuamente la mejor manera para obtener las metas, esto incluye saber articular su estructura y procesos internos, adaptando planes y aportes individuales o grupales para asegurar el foco en las necesidades educativas de los estudiantes. Esta recomendación podría incorporarse en la rúbrica en la sección de desarrollo avanzado.

En segundo lugar, las sugerencias de reformulación invitan a explicitar la importancia de acordar, de manera participativa, cómo se organizará la dedicación de tiempo de trabajo de los docentes fuera de la salas de clase. Esto es importante para lograr el desarrollo de comunidades de aprendizaje, así como de prácticas reflexivas entre profesores. Wenger (2001) señala que es fundamental acordar tiempos de reunión y reflexión para la colaboración entre docentes. Así mismo, Mindich, y Lieberman (2012) se interesaron en conocer cuáles son los requisitos y factores que influyen en la creación, desarrollo y madurez de las comunidades de aprendizaje de profesores. Mediante encuestas a 33 escuelas de Nueva Jersey, encontraron que la visión, la comunidad y los recursos, incluido el tiempo que tienen para reunirse y la experiencia, están relacionados con el desarrollo de las prácticas colegiales de los profesores. Así mismo, conviene señalar la necesidad de dedicar tiempo de trabajo para desarrollar prácticas reflexivas entre los docentes, donde la reflexión es entendida como un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales (Perrenoud 2014, p. 24).

4.3 Los docentes elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

4.4 El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Las propuestas de cambio en este EID tienen una alta pertinencia puesto que permiten insistir en dos aspectos esenciales de la literatura revisada. El primero es la importancia de desarrollar un nuevo liderazgo desde los directores (Fullan 2014). En este sentido, es prioritario el cambio desde “el director” hacia “el equipo directivo” como se señaló anteriormente. El segundo aspecto esencial se refleja en el cambio de sujeto desde “docentes” hacia “equipo docente” que releva la importancia de promover e insistir en el trabajo en equipo entre profesores para abordar el quehacer técnico-pedagógico de las escuelas (Wenger 2001; Darling-Hammond et.al. 2009; Troen y Boles 2012).

La expresión “observación de salas” podría ser reemplazada por “acompañamiento en el aula” de acuerdo a una sugerencia de la contraparte. Dicho esto, el énfasis de la reformulación no tiene que ver únicamente con modificar el nombre de la actividad, sino con relevar esta tarea como una meta compartida entre equipos directivos y docentes. Este cambio tiene una alta prioridad puesto que permitiría, por una parte, no recargar la agenda de los directivos y promover su participación en un rol de “aprendiz que lidera” como señala Fullan (2014). Por otra parte, esta modificación permite volver a insistir en la promoción del trabajo en equipo entre docentes (Wenger 2001; Darling-Hammond et.al. 2009; Troen y Boles 2012).

La expresión “revisión de cuadernos y otros materiales educativos” podría ser sustituida por otra más general, como por ejemplo “evidencias del trabajo estudiantil”, como una manera de atender a la mayor gama de materiales educativos existentes, entre los que se cuentan aquellos que están en línea y/o que responden a sistemas personalizados y flexibles que permiten un apoyo efectivo a la diversidad en los procesos de aprendizaje (Center on online learning and students with disabilities, 2016). A este cambio se acuerda una prioridad media dado que la revisión de literatura efectuada proporcionó poca evidencia al respecto.

4.5 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Como sugerencias para la reformulación, desde la literatura surge la importancia de señalar los efectos no deseados de la utilización de un mismo tipo de evaluación, lo cual puede evitarse recurriendo una mayor variedad de enfoques para evaluar el desempeño y entendiendo los resultados del aprendizaje de manera amplia, por ejemplo el desarrollo del espíritu crítico, las habilidades sociales, el compromiso con el aprendizaje y el bienestar en sentido general (OCDE 2013, Apple 2007, Ravitch 2010). Dado que este

argumento es abordado de manera recurrente y sólida por la literatura revisada, la sugerencia de incorporar al estándar la frase “procurando variar los instrumentos” es considerada altamente pertinente y prioritaria.

La segunda mejora sugerida, llama la atención sobre la evaluación de altas exigencias cognitivas, lo cual se basa tanto en la literatura revisada sobre Gestión Pedagógica y Liderazgo, como en la fundamentación vigente del estándar que indica “*es fundamental contar con un liderazgo académico implicado en el proceso evaluativo de los aprendizajes (Marzano et al., 2005; Leithwood, et al., 2006) que apoye su adecuada planificación, diseño y administración (Weber, 1996).*” Desde la actualización bibliográfica, se ha señalado la importancia de que sean los directores quienes deben implementar medidas para evaluar altas exigencias cognitivas en los procesos de aprendizaje, las que a su vez se replican en los docentes y los estudiantes.

Según City (2013), los directivos necesitan analizar los talleres y jornadas de desarrollo profesional bajo el siguiente prisma: ¿qué predice usted que los adultos sabrán y serán capaces de hacer, si hacen exactamente lo que la jornada o taller espera de ellos? Esta autora luego muestra que muchas veces, tanto en formación de adultos como de estudiantes, la respuesta a esta pregunta es que serán capaces de escuchar instrucciones, dar respuestas cortas a las preguntas de quien lidera la sesión y podrán también repetir cierta información básica. Si a través del desarrollo profesional, se espera que los adultos desarrollen tareas de baja exigencia cognitiva como las aquí mencionadas, ¿cómo se puede esperar que ellos/as entreguen tareas de alta exigencia a sus estudiantes? (City, 2013).

4.6 El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

4.7 El director y el equipo técnico-pedagógico promueven el debate profesional y el intercambio de recursos educativos generados.

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

5. Subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula

5.1 Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases curriculares

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

5.2 Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés

Se sugiere la eliminación prioritaria de este estándar pues no hay fundamentos ni referencias, no se agrega nada desde la revisión de literatura, y el contenido tiende a duplicar los otros estándares de la subdimensión.

5.3 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

La revisión de literatura releva la importancia de la confianza, el buen trato y la motivación a través de la interacción colectiva de los estudiantes (Slavin 2016). Estos elementos son identificados por la literatura y por el Mineduc (2015, 2016) como la base de procesos efectivos de aprendizaje, los que sobrepasan la recomendación de un conjunto de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, incorporar cambios que cambien el foco del estándar en esta dirección resulta muy pertinente y de alta prioridad.

- Bryk & Schneider (2003) encuentran una relación positiva entre la confianza social o relacional de una escuela y el logro de aprendizajes. A la inversa también es cierto: escuelas con baja confianza no mejoran sus resultados. Es de este modo que un ambiente de confianza antecede a la construcción de un ambiente colaborativo. La confianza reconoce la interdependencia y la hace posible, reduce el riesgo asociado al cambio, es posible hablar de aquello que resulta y de aquello que no resulta para la mejora y los equipos confían en que las acciones de mejora que se toman son las correctas (Bryk & Schenider, 2003).
- Darling-Hammond et.al. (2009) insisten en los beneficios que implica el aprendizaje colaborativo en los profesores: el desarrollo de los docentes está fuertemente relacionado con mejoras de las prácticas de enseñanza y logros de las/los estudiantes. Los enfoques de colaboración para el aprendizaje pueden promover el cambio más allá de las aulas individuales. En otras palabras, cuando los profesores una escuela aprenden juntos, los estudiantes también se benefician (Darling-Hammond et.al. 2009; Troen y Boles 2012).
- Estudios afirman que la educación artística genera efectos positivos en el aprendizaje estudiantil. Técnicas como la demostración, conferencia, trabajo, crítica y la exposición se conciben como estructuras de estudio que favorecen el aprendizaje (Hetland & Winner, 2013).

5.4 Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos

No se sugieren mejoras, al contrario, la literatura confirma la importancia de los elementos aquí señalados, profundizando ciertos aspectos en la fundamentación del estándar sobre la importancia de la subjetividad en los procesos de evaluación y la valoración de la relación docente profesor entre otros.

5.5 Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

5.6 Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

No sólo se espera que los estudiantes trabajen, sean responsables y estudien de manera autónoma, sino que además participen activamente de su proceso educativo. Las mejoras en los aprendizajes son el resultado, entre otro, del involucramiento activo de los estudiantes (City et. al 2011). Esto se logra elevando la demanda cognitiva del trabajo de alumnos y alumnas (donde escuchar es menos demandante que analizar, y a su vez que argumentar). La literatura afirma que participar y trabajar en grupo es un espacio altamente favorable para desarrollar tareas cognitivas más demandantes.

Por otro lado la sugerencia de agregar la palabra “participación” a la formulación del estándar tiene que ver con la expectativa de que los y las estudiantes se formen también como personas tolerantes y ciudadanos comprometidos. Las *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016) que tiene como propósito que estudiantes que se formen como personas integrales, es decir, con autonomía y pensamiento crítico, con principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad, y que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadana.

Esta sugerencia de reformulación es considerada altamente pertinente y prioritaria por la literatura revisada. Esto porque tanto autores reconocidos como documentos emitidos por el MINEDUC, relevan la participación de los estudiantes como un tema fundamental en los dos sentidos señalados anteriormente.

6. Subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes

6.1 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

6.2 El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

6.3 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

6.4 El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar y cuenta con mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

6.5 El establecimiento cuenta con un programa de orientación vocacional para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o de educación superior al finalizar la etapa escolar

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

6.6 Los establecimientos adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE), implementan acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el curriculum nacional

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

6.7 Los establecimientos adscritos al Programa Bilingüe cuentan con los medios necesarios para desarrollar y potenciar las competencias interculturales de sus estudiantes

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

C. Formación y Convivencia

7. Subdimensión Formación

7.1 El establecimiento planifica la formación de los estudiantes en concordancia con el proyecto Educativo Institucional, los Objetivos de Aprendizaje Transversales y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares

7.2 El establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Se propone eliminar ambos estándares principalmente porque hacen referencia a un plan inexistente tanto en la normativa actual como en los lineamientos ministeriales. Resulta entonces un cambio prioritario puesto que favorece la simplicidad del modelo. En los fundamentos vigentes hay argumentos relativos a la necesidad de un plan de gestión de la convivencia donde luego se observa un salto lógico hacia un plan “*de gestión o de acción para el área formativa y de convivencia*”. El estándar 7.2, por su parte, plantea la necesidad de un sistema de monitoreo del mismo plan inexistente. Si bien el monitoreo de un plan –cualquiera sea este- es deseable, en este caso aparece como una propuesta descontextualizada.

7.3 El establecimiento basa su acción formativa en la convicción de que todos los estudiantes pueden desarrollar mejores actitudes y comportamientos

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Se sugiere para este estándar dar cabida a los hallazgos de la literatura sobre la relación entre aprendizaje académico y socioemocional. Berger et.al. (2013) encuentra que no es posible separar las dimensiones socioemocionales de las académicas ya que el bienestar socioemocional y la percepción que los estudiantes tienen acerca de las relaciones que se establecen entre compañeros y en los espacios escolares, afectan su rendimiento académico. Sin embargo, las prácticas educativas siguen considerando el aprendizaje socioemocional como secundario a la labor académica de las instituciones escolares y esto se ve reflejado tanto en el currículum como en los énfasis de la formación docente (Berger et.al., 2013). Estos autores incluso van más allá y afirman que no es claro que sean las variables socioemocionales las que lleven a un mayor rendimiento académico, sino que es probable que la asociación entre ambas sea bidireccional. La incorporación de este eje teórico es considerado como prioritario desde la literatura, sin embargo la evidencia recopilada al respecto no fue abundante, por lo que se sugiere complementarla en otro proceso de actualización.

7.4 El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso en su proceso de formación

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Si bien no está explicitado en la formulación del estándar, los fundamentos actuales ponen énfasis en la alianza que los profesores jefes deben establecer tanto con las familias como con otros profesores del mismo curso. La literatura revisada confirma la relevancia de esta alianza con las familias y se sugiere fuertemente enfatizarlo en futuras propuestas de reformulación. Según SEDL (2013), los roles que la familia cumple en la educación de sus hijos son cuatro: apoyo en el aprendizaje, estímulo de la personalidad, estímulo de la determinación y modelos como aprendices permanentes. Estos roles, por su parte, están asociados a importantes indicadores de logro entre los estudiantes, como sus notas y logros de aprendizaje, menores tasas de deserción escolar, sentido de competencia personal, sentido de eficacia en el aprendizaje y creencias sobre la importancia de la educación. La discusión sobre la prioridad de los cambios vinculados con el trabajo de las familias es abordado en la propuesta de estándar 7.7 para esta dimensión.

7.5 El equipo directivo y docente modela y enseña a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Las sugerencias aquí tienen que ver con relevar la fundamentación vigente del estándar. Ello porque parte significativa de la argumentación define qué se entiende por habilidades socioemocionales y luego se refiere a la relevancia de la práctica para el aprendizaje socioemocional, lo que concuerda con la literatura revisada. Sin embargo, la argumentación relativa al modelamiento y enseñanza por parte del equipo directivo y docente se refiere a que “...la función socializadora se ejerce principalmente por medio de la imitación de patrones de conductas que resultan atractivas, lo que implica una gran responsabilidad por parte de los adultos (Mineduc, 2011b)”, lo que entra en contradicción con la evidencia revisada, donde se afirma que la función socializadora del establecimiento sucede en la medida en que el establecimiento ofrece oportunidades para practicar diversas formas de relación.

Es así como la escuela influye en las creencias y actitudes de sus estudiantes no sólo en ese espacio físico, sino en su vida cotidiana como miembros de una sociedad. Los y las estudiantes desarrollan de este modo habilidades y comportamientos, a través de su experimentación con las experiencias que la escuela les ofrece y de esta manera se van formando como ciudadanos y ciudadanas. Dicho en otras palabras, los/as estudiantes desarrollan actitudes y hábitos de colaboración en escuelas que modelan este tipo de normas y prácticas, aprenden a pensar de manera individualista y a poner sus energías sólo en poder sobrevivir, en escuelas donde estas las actitudes son necesarias para desenvolverse. Es así como las escuelas y liceos, a través de su currículum oculto, ofrecen a los estudiantes muchas oportunidades para practicar distintas formas de relacionarse, distintas normas y distintos comportamientos que, a su vez, pueden ser empoderantes o desempoderantes, como los aquí mencionados (Levinson, 2012).

Dado el foco que este estándar tiene en las relaciones con otros y en la práctica para la convivencia, es que se propone desplazar este estándar a la subdimensión de Convivencia, como se argumentó en la primera sección de este informe, lo cual reviste

especial importancia y prioridad considerando que será un aporte para una mayor coherencia teórico en el modelo general de los EID.

7.6 El establecimiento promueve hábitos de vida saludable y previene conductas de riesgo entre los estudiantes

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada debido a que no se incluyó este tema.

7.7 El equipo directivo y docente orienta de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Por una parte se sugiere incorporar en el foco del estándar, la idea de que tanto los roles como los tipos de familias están cambiando y los profesionales necesitan ser conscientes de lo que suponen estos cambios familiares, a la vez que deben ser flexibles para poder responder con estrategias que hagan viable la relación familia-escuela en cualquier situación (Rivas-Borrell y Ugarte, 2014).

Así mismo, la literatura revisada sugiere reconocer la importancia de crear capacidades en las familias, porque las políticas para aumentar el involucramiento de las familias no siempre han sido exitosas debido a que están fundadas en un supuesto erróneo (SEDL, 2013). Estos autores plantean que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias necesarios para llevar a cabo y mantener las relaciones entre el hogar y la escuela. Ambos supuestos son equivocados de acuerdo con SEDL (2013). Sin formación ni construcción de capacidades en ambos lados, todas las buenas intenciones terminan por favorecer una comunicación unidireccional desde la escuela a los apoderados, junto a eventos aleatorios que intentan involucrarlos (SEDL, 2013). Resulta así fundamental el trabajo de desarrollo de capacidades tanto en las familias (SEDL, 2013) como en el equipo directivo y docente (SEDL, 2013; Rivas-Borrell & Ugarte, 2014); así como la construcción de un clima escolar participativo (Rivas-Borrell y Ugarte, 2014).

En la sección previa se sugiere y argumenta la necesidad de mover este estándar a la subdimensión de Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes.

[Sugerencia de nuevo estándar]

El sostenedor provee de oportunidades concretas de formación y desarrollo para docentes y directivos en materias relativas al trabajo con padres, madres y apoderados.

Justificación

Como se señaló en la primera sección de este informe, el motivo por el que se propone la incorporación de este nuevo estándar dice relación con un vacío identificado en la argumentación del estándar 7.7. Éste pone la responsabilidad del involucramiento de padres y apoderados en directivos y docentes. Como se mencionó antes, para poder construir una alianza escuela-familia exitosa es necesaria la formación de directivos y docentes al respecto (SEDL, 2013; Rivas-Borrell & Ugarte, 2014), sin embargo, esta labor no se menciona ni se atiende en ningún estándar. Cabría preguntarse si la responsabilidad por tener este tipo de formación recae sobre ellos mismos/as o sobre el sostenedor. Aquí se propone la formación y desarrollo en esta materia sea responsabilidad del sostenedor. Finalmente, cabe señalar que al igual que el estándar 7.7, este nuevo estándar también debiera estar alojado en la subdimensión de Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes.

8. Subdimensión Convivencia

8.1 El establecimiento promueve y exige un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Como resultado de la revisión bibliográfica realizada y del análisis de los informes previos de este estudio, se identifican algunas oportunidades de reformulación para este estándar.

En primer lugar la evidencia revisada tiende a reforzar la idea de que la convivencia se aprende en la práctica y agrega el modelamiento que los adultos hacen respecto de la justicia y respeto en el trato con otros (Levinson, 2012, Department of Education, UK).

Se sugiere también incluir tres aspectos que resultan relevantes. El primero dice relación con el concepto de **confianza** como condición necesaria y previa al buen trato y el respeto. Pero no la confianza ciega, sino la **confianza lúcida**. El abuso sucede cuando existe confianza ciega en la autoridad, pero la reacción sana al abuso no puede ser la desconfianza total sino que es la confianza lúcida (Murillo, 2012). Es así como en la creación de un ambiente de respeto se debiera considerar primero la construcción de espacios de confianza lúcida. En términos operativos Bryk y Schneider (2003) otorgan al director/a ciertos roles para construcción de confianza: (1) Reconocer la vulnerabilidad de otros, escucharlos y evitar acciones arbitrarias; (2) una visión inspiradora del trabajo en esa escuela; (3) consistencia entre lo que dice y lo que hace; (4) apoyar a los docentes en su relación con los apoderados ya que no necesariamente han recibido entrenamiento profesional para ello; (5) hacer esfuerzos para tener una comunidad escolar relativamente estable.

El segundo concepto que surge como relevante para incorporar en este estándar, a partir de la literatura revisada, es el de **bienestar subjetivo**. Ello porque la actual redacción del estándar habla de “exigir” un ambiente de respeto y buen trato. A la luz de la evidencia revisada ello entra en contradicción con el bienestar subjetivo ya que este no es algo que se exige sino que es el “espacio y el proceso en que los individuos

construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, imágenes, percepciones, deseos, motivaciones y evaluaciones, entre otros elementos (PNUD-síntesis-, 2012, p. 16). Por lo tanto, toda discusión sobre el desarrollo debe incorporar lo que sienten y piensan las personas para dirigir las acciones a la construcción de capacidades para el bienestar subjetivo (PNUD-Síntesis, 2012).

Finalmente, se sugiere también incorporar lo planteado por Rust (2012), que promueve la necesidad de coherencia e integración de la estructura organizacional, el contenido curricular, la pedagogía/metodología y la acción para la construcción de aulas para paz. Ello porque la construcción de un ambiente de respeto y buen trato no puede dejar de considerar dicha coherencia, no es posible pensar una escuela donde sus miembros sean respetuosos y bien tratantes en el recreo y el comedor, pero no en el aula.

8.2 El establecimiento valora la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos y previene cualquier tipo de discriminación

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Tras la revisión bibliográfica realizada se observan dos conceptos que sería relevante incorporar en este estándar, tanto en su formulación y foco, como en la forma en que este se operacionalice.

En primer lugar, a la luz de la ley de inclusión y de las denuncias por discriminación que recibe la Superintendencia de Educación, se abre la posibilidad de incluir la necesidad de aprender a **gestionar la diferencia tanto en prácticas pedagógicas como en la convivencia escolar y en las políticas institucionales**, de modo de poder avanzar de manera práctica hacia escuelas inclusivas (Superintendencia de Educación, 2015).

En este mismo sentido, otro aspecto que se releva de la revisión bibliográfica es la **vulneración de derechos de los estudiantes** como resultado de la discriminación institucional. De acuerdo con la evidencia revisada, las denuncias de discriminación que recibe la Superintendencia de Educación (2015) vulneran los derechos de los estudiantes de tres maneras: al no permitirles acceso y permanencia en el sistema educativo, al no permitirles acceder a una educación de calidad y al no contar con un entorno de aprendizaje basado en el respeto. Según esta publicación, los efectos que estas vulneraciones traen en los estudiantes van desde (1) cambio de escuela hasta (2) bajo rendimiento académico, (3) repitencia, (4) desmotivación, ansiedad, depresión, ingesta de fármacos, (5) deterioro en el autoestima y (6) bajo nivel de relaciones entre pares (Superintendencia de Educación, 2015).

El segundo concepto que se releva de la revisión bibliográfica es más operativo y dice relación con la **incorporación de las variables de género y presencia de extranjeros como ejes fundamentales en la valoración de la diversidad y prevención de conductas discriminatorias**. Ello porque UNICEF (2004 y 2011, en Poblete, et. al., 2016) destaca que los estudiantes presentan niveles preocupantes de prejuicio asociado fundamentalmente al género y a la presencia de extranjeros. Concentrándose tales

conductas en personas afrodescendientes¹⁴. Ello resulta coherente también con la Política Nacional de Niñez y Adolescencia que reconoce colectivos que requieren especial consideración cuando se trata de su igualdad y no-discriminación. Estos son los niños y niñas indígenas, migrantes y en situación de discapacidad (Consejo Nacional de la Infancia, 2015). Estas recomendaciones son prioritarias pues aluden a marcos normativos.

En términos operativos, se sugiere considerar la siguiente evidencia en la actualización de las rúbricas de este estándar:

Migrantes: (Poblete, et al., 2016)

- Un espacio que se abre a la discrecionalidad de los distintos establecimientos educativos, de acuerdo con estos autores, es el acceso a servicios y beneficios que derivan de la condición de estudiantes, como son las becas alimenticias u otros programas públicos. Ello porque la falta de documentación respecto del nivel educativo alcanzado en su país de origen, entorpece que se les pueda asignar dicha condición. Las diferencias en acceso a becas alimenticias y otros servicios resulta particularmente grave para la convivencia al interior de los establecimientos ya que la diferencia de acceso a estos beneficios genera brechas y recelo entre estudiantes chilenos y migrantes; así como entre migrantes regulares e irregulares.
- Un último espacio de discriminación de población migrante respecto del sistema educativo y que es motivo de preocupación, dice relación con el lenguaje. Poblete, et.al. (2016) dan cuenta de niños/as migrante haitianos que pierden un año de escolaridad sólo para dedicarse a aprender la lengua castellana. En estos casos el ingreso a un curso se asigna de acuerdo con su edad, no de acuerdo a sus habilidades y manejo de contenidos, debido a la imposibilidad de medirlos por la barrera del lenguaje. No existe proceso formal alguno de enseñanza del idioma ni metodología para asignar a los niños/as a un nivel que considere estas dificultades.
- Las iniciativas de inclusión intercultural al interior de las escuelas han tenido un carácter más bien reactivo y basado en la voluntad el personal docente o directivo, más que un carácter estratégico y de largo plazo. Destacan en este sentido la necesidad de formación tanto de docentes como de directivos que no ha sido cubierta a pesar de trabajar en escuelas que pueden llevar más de ocho años trabajando con comunidades migradas.

Género

- Existe un sesgo de género en el acceso al sistema escolar chileno que está afectando el desempeño escolar de las mujeres en mayor proporción que el de sus pares hombres. La maternidad adolescente es la primera causa de deserción escolar entre estudiantes de 15-19 años y esta alta tasa de embarazo adolescente afecta desproporcionadamente a las adolescentes más pobres y/o rurales (Bellei

¹⁴ De hecho Poblete, et.al. (2016) encuentran que niñas colombianas y haitianas declaran más experiencias de acoso o de burlas que otros niños y sus relatos apuntan a la hipersexualización de sus cuerpos.

- et.al., 2013), aislándolas del acceso a la educación en proporciones superiores a sus pares hombres.
- Hay brechas de desempeño académico que se observan en pruebas internacionales: la brecha estimada a favor de los hombres en matemáticas es mayor y más sistémica que la brecha a favor de las mujeres en lectura (Bellei et.al., 2013).
 - Existen prácticas docentes adversas y poco favorables que integran en el contexto escolar las potencialidades diferenciadas de ambos sexos, dándole más espacio de participación en ciencias y matemáticas a los estudiantes hombres, por sobre sus pares mujeres (Bellei et.al., 2013)
 - Por su parte la Política Nacional de Niñez y Adolescencia considera que debe prestarse especial atención a situación de discriminación y desigualdad que afecten en mayor medida a las niñas y las adolescentes, como son las violencia y explotación sexual, discriminación en el sistema educativo y la persistencia de estereotipos de género en las pautas de crianza (Consejo de la Infancia, 2015).
 - Medidas de acción y prevención:
 - Bellei, et al. (2013) sugieren actuar sobre el currículum oculto del establecimiento y así intentar identificar resabios sexistas –tácitos- del discurso a nivel escolar. En este sentido sugieren revisar iconografía, materiales de aula y textos escolares que vinculan a niñas con lo emocional, la pasividad y la actitud de servicio, ya que ello naturaliza relaciones de género.
 - Por otra parte, las escuelas también pueden tomar medidas para ampliar el escenario de participación femenina a lo público (Bellei et.al., 2013).
 - Foco en formación docente de modo de inhibir la tendencia a reproducir estereotipos de género y así propiciar ambientes de aprendizaje no discriminatorios (Bellei et.al., 2013).

8.3 El establecimiento cuenta con un Reglamento de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, lo difunde a la comunidad educativa y exige que se cumpla

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

A la luz de bibliografía revisada las sugerencias para este estándar se ubican más bien en el ámbito operativo, es decir, resultan relevantes para la actualización de las rúbricas que operacionalizan este estándar. Dado que estas sugerencias se basan en la incorporación de recomendaciones directas del Mineduc, se consideran como altamente prioritarias.

En primer lugar sería relevante incorporar el que la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) espera que el plan de gestión de la convivencia tenga no sólo una intencionalidad pedagógica, sino también un vínculo con la cultura escolar y con la gestión institucional. Ello a la vez que también menciona que el plan de gestión de la convivencia debiese ser el mismo que la sección de convivencia del PME, sin necesidad de elaborar un nuevo documento (Mineduc, 2015).

Otro aspecto operativo que se sugiere incorporar de manera operativa, es la figura del Encargado de Convivencia que fue creada por la ley de violencia escolar el año 2011. De acuerdo con esta ley, sus principales atribuciones son (Mineduc, 2013): (1) coordinar al consejo escolar para la determinación de las medidas del Plan de Gestión de la convivencia escolar; (2) elaborar el Plan de Gestión y (3) implementar las medidas de dicho plan.

Finalmente, a nivel operativo, este estándar también debiera incorporar los cinco ejes estratégicos de la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015). Para el período 2015-2018, estos son los siguientes:

- Gestión institucional y curricular-pedagógica de la Convivencia Escolar.
- Participación y compromiso de la comunidad educativa.
- Formación y desarrollo de competencias con profesionales de la educación.
- Estructuras de gestión territorial de la Convivencia Escolar: sistemas territoriales y redes de apoyo.
- Promoción, difusión y resguardo de derechos.
- Encargados de Convivencia Escolar y duplas psicosociales.

8.4 El establecimiento define rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Las sugerencias que surgen en torno a este estándar tras la revisión bibliográfica realizada son dos.

Esta primera sugerencia ya fue explicitada en la sección anterior del presente informe. Cabe preguntarse respecto de la pertinencia de este estándar en la subdimensión de Convivencia. Ello debido a que su fundamentación se refiere principalmente a la gestión del aula cuando estos aspectos del trabajo escolar se abordan en la dimensión de Gestión Pedagógica.

Se podría argumentar que este estándar intenta abordar la convivencia al interior del aula, sin embargo, ello una labor eminentemente pedagógica con lo que estaría duplicando información respecto de la dimensión que se refiere a estos temas. Por otra parte también se puede argumentar que los aspectos de convivencia propios del aula estarían siendo abordados en los estándares 8.1 y 8.2 que se incluyen dentro de la construcción de ambientes de respeto.

En segundo lugar, si la decisión es mantener este estándar en esta subdimensión, en base a la literatura revisada el concepto pertinente para la subdimensión de convivencia, más que rutinas y procedimientos, sería el de construcción de aulas que se rijan por parámetros democráticos de convivencia. De acuerdo con la evidencia revisada, en estas aulas el rol del/la docente dice relación con las siguientes ideas:

- Habilidades importantes a desarrollar para poder alcanzar acuerdos son la capacidad de escucha, de dar la razón a otra persona y de considerar cómo la opinión personal puede afectar a otros. Para ello, Hess & Mcavoy (2015)

plantean que los docentes y directivos no debieran alejarse de los temas más controversiales ya que son precisamente esos temas los que evidencian las diferentes perspectivas que existen en un grupo. Al evidenciarlas se abre también la oportunidad pedagógica para desarrollar estas capacidades en la práctica.

- En un espacio abierto a discutir temas controversiales, sin embargo, la autoridad debe ser cuidadosa respecto de cómo da su opinión. Hess & Mcavoy (2015) muestran el caso de una profesora estadounidense que, tras la invasión a Iraq le comunica a la clase abiertamente su postura respecto de la guerra, la política exterior de su país y respecto del presidente. El problema con esta aproximación, dicen las autoras, no es que esta profesora haya comunicado su punto de vista, sino que lo hizo sin tener conciencia de su posición de poder. El gran riesgo de esta aproximación tan abierta de parte de la autoridad –la profesora- es que los estudiantes pueden empezar a creer que existen las respuestas fáciles –o únicas- a los problemas políticos y esta creencia sólo estimula la intolerancia política (Hess & Mcavoy, 2015).
- Otro aspecto relativo al uso de la autoridad o ejercicio del poder que afecta la capacidad de desarrollar habilidades que permitan llegar a acuerdos como la apertura de mente o la confianza en otros, viene dado por la forma en que se estructuran las clases. Hess & Mcavoy (2015) tienen un hallazgo muy interesante en aquellos estudiantes que participaron en una clase sobre historia y gobierno de Estados Unidos donde el profesor era muy bien evaluado, pero hacía clases principalmente frontales. Hacía muy buenas clases frontales, es decir, clases dónde él hablaba la mayor parte del tiempo. Lo que se observa en sus estudiantes es que ellos/as no reconocen el amplio rango de ideología política que hubo entre los compañeros de esa clase y que muestra el análisis cuantitativo de encuestas realizadas. Dicho en otras palabras, como estos estudiantes no tuvieron la posibilidad de un debate real con sus compañeros, tienden a creer que hay mucho más de acuerdo que el que existe realmente. Si bien asistieron a una clase que la mayoría evalúa muy bien, estos estudiantes no tuvieron la oportunidad, como otros estudiantes de este estudio, de valorar el desacuerdo, entender la complejidad de las decisiones políticas y darse cuenta que “las personas pueden hablar y estar en desacuerdo sin necesidad de gritar”.

8.5 El establecimiento se hace responsable de velar por la integridad física y psicológica de los estudiantes durante la jornada escolar

8.6 El establecimiento enfrenta y corrige las conductas antisociales de los estudiantes, desde las situaciones menores hasta las más graves

8.7 El establecimiento previene y enfrenta el acoso escolar o *bullying* mediante estrategias sistemáticas

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Como se mencionó en la sección anterior de este informe, es en base a la literatura revisada que se sugiere hacer una síntesis de los estándares 8.5, 8.6 y 8.7 ya que los tres

buscan prevenir el maltrato de distintas formas: velando por la integridad física y psicológica, enfrentando y corregir conductas antisociales y previniendo y enfrentando el bullying o acoso escolar. La literatura revisada apunta a construir ambientes de buen trato, respetuosos y cálidos, más que a prevenir conductas de maltrato (Department of education UK, 2014; López, 2011; Bellei, et al., 2013; Chaux, et al., 2009 y Astor, et al., 2009). Es en este sentido que los tres estándares que aquí se mencionan podrían ser tomados como dimensiones dentro de una rúbrica que operacionalice un estándar mayor respecto de la construcción de ambientes seguros. Esta fusión debiera ser considerada como prioritaria en el sentido de que aporta a la coherencia teórica del modelo EID y su simplicidad.

En la literatura revisada se encuentra que la creación de ambientes seguros está mediada por el **clima escolar** (Benbehishty & Astor, 2005 en Astor, et al, 2009; Blum, et al., 2002; Goodenow, et al., 1993; Lee, et al., 1999; Osterman, 2000; Wentzel, 1997, en Thapa, et al., 2013), la **relación con los adultos** (Benbehishty & Astor, 2005 en Astor, et al, 2009; Astor, et al, 2009; Gregory, et al., 2010, en Thapa, et al., 2013), la **respuesta consistente a eventos violentos** (Astor, et al, 2009; Gregory, et al., 2010, en Thapa, et al., 2013, US Department of Health & Services, s.f.), un **director/a que instala una organización escolar**, una filosofía y una consciencia colectiva que tiene que ver con la creación de ambientes amables, inclusivos y nutritivos (Astor, et al., 2009) y el **cuidado de los espacios físicos** de la escuela (Astor, et al., 2009; Conroy, et al., 1994; Van Acker, et al., 1996, en Thapa, et al., 2013; US Department of Health & Services, s.f.).

De manera similar, López (2011) encuentra que el clima de aula y el clima familiar están asociados a menos conductas de agresión y victimización en escuelas chilenas. Escuela con bajo nivel de agresión entre compañeros es se hace parte del problema y propone soluciones, toma en cuenta la opinión de los estudiantes, gestiona la convivencia, es solidaria y potencia encuentros que fomentan el diálogo. Escuela con alto nivel de agresión entre compañeros hace todo lo contrario.

Desde una perspectiva más operativa, de la revisión bibliográfica se rescatan dos medidas interesantes para la construcción de espacios seguros. La primera dice relación con prácticas pedagógicas concretas como las sugeridas por Alber (2015)¹⁵ y la segunda se refiere a medidas de autocuidado docente como las sugeridas por Alber (2015) y Kemeny, et al. (2012).

Por su parte Bellei et.al. (2013) llaman a la necesidad de proveer espacios seguros frente al riesgo de abuso sexual y de esta manera expanden el alcance de las iniciativas de

¹⁵ Algunas de estas estrategias son:

- Construir una comunidad en el aula todo el año: tener estrategias concretas que permitan a los estudiantes practicar cómo expresar sus pensamientos, ideas, construir relaciones de confianza, escuchar y practicar la colaboración.
- Que el trabajo de los estudiantes sea público: se sienten más cómodos y seguros en espacios donde su trabajo está en los muros, ya que así el aula se convierte en espacio que ellos han construido.
- Tienen que haber reglas no negociables y ellas tienen que tener consecuencias. Una estrategia relevante en este sentido es que no se dicen sobrenombres en el aula y quien los dice se va a inspectoría. Este asunto es de vital importancia, si no se atiende los niños/as no se sentirán seguros ni podrán aprender.

prevención y atención de *bullying*. Ello porque el abuso sexual, al igual que el *bullying*, es un abuso de poder, no una relación sexual (Fundación para la Confianza, 2015).

Respecto del control directo de situaciones de *bullying* o violencia, a nivel más operativo, la literatura revisada el Department of Education UK (2014) afirma que en las escuelas más exitosas en materia de prevención de acoso escolar, los profesores están observando y juntando información cuando ven cierta tensión entre estudiantes y desarrollan estrategias que prevengan la escalada, como: hablar con los estudiantes sobre diversidad y diferencias, tocar el tema en clases (sobre cómo relacionarnos con las diferencias), eventos o proyectos y asambleas.

Además las estrategias para controlar situaciones agresivas o de *bullying* propuestas por Department of Education UK (2014) y Chaux et al. (2009) dicen relación con tomar medidas disciplinarias, involucrar a apoderados y a otros estudiantes, revisar permanentemente políticas al respecto, discutir sobre las diferencias entre las personas, entregar información al personal docente y asistentes de la educación, trabajar con la comunidad más amplia, crear un ambiente inclusivo donde estudiantes puedan denunciar hechos de violencia de manera segura y celebrar el éxito.

Finalmente, a nivel operativo, la revisión bibliográfica aporta precisiones en la definición de *bullying* al incorporar que este a menudo está motivado por prejuicios contra determinados grupos, por ejemplo por motivos de raza, religión, sexo, orientación sexual o condición familiar (Department of Education UK, 2014); a la vez que incorpora el ciber-*bullying* como una forma diferente de intimidación que puede ocurrir en cualquier momento del día y con una audiencia potencialmente mayor (Department of Education UK, 2014).

9. Subdimensión Participación y Vida democrática

Contexto

En el documento de fundamentos de los EID, esta subdimensión se inicia con la descripción de un contexto que resulta algo débil porque no incorpora referencias bibliográficas específicas de apoyo.

“En la actualidad, la vida cívica se encuentra expuesta a un conjunto de transformaciones producidas por la globalización y la sociedad del conocimiento que han ido desafiando las tradiciones, los símbolos y las representaciones de la nación. De acuerdo al creciente proceso de individuación que se ha observado en las últimas décadas, el conjunto de procesos que está a la base de la ciudadanía, tales como el sentido de pertenencia, la conformación de la identidad, la colaboración y la lealtad, se han visto desafiadas, generando un debilitamiento en los vínculos sociales.”

La literatura revisada permite agregar a este contexto los desafíos actuales de la formación ciudadana en Chile:

- Hoy observamos en distintas regiones del mundo y en Chile una tasa de participación en franco descenso. No sólo de participación política a través del voto, sino de participación en general en espacios comunitarios y de intereses compartidos. Este

debilitamiento del tejido social, por su parte, también se mueve junto con la desigualdad. Sin establecer una relación causal, Putnam (2000) observa que en Estados Unidos, los estados más desiguales son también los que presentan un tejido social más debilitado. Por otra parte y en el mismo sentido, Hess & Mcavoy (2015) encuentran que la exposición cívica previa, durante la vida escolar, determina el compromiso político posterior de los estudiantes en mayor proporción que su nivel socioeconómico.

- A mayor abundancia Bellei, et al. (2013) vinculan la educación ciudadana con la desigualdad social ya que las personas de mayor nivel socioeconómico tienen también mayor participación política y con ello ven sus necesidades e intereses más y mejor representados en la discusión pública.
- En respuesta a la crisis de confianza donde las autoridades están siendo cada día más cuestionadas, hoy parece haber consenso respecto de la necesidad de tomar decisiones de manera más participativa y eso es lo que presentan las políticas de convivencia y formación ciudadana del Ministerio de Educación. Ambas ponen un foco importante en que las decisiones sean tomadas de manera participativa al interior de las comunidades educativas (Mineduc, 2015; Mineduc, 2016).

Luego los fundamentos vigentes plantean el siguiente argumento:

“Este tema fue abordado por la Comisión de Formación Ciudadana del año 2004, en cuyo informe se señala la convicción respecto del vínculo indisoluble entre la educación y la ciudadanía democrática, siendo los establecimientos educacionales un espacio privilegiado para el desarrollo de virtudes esenciales para la vida compartida.” y “La participación, base para el ejercicio de la ciudadanía, se va formando por medio de la escolaridad y a lo largo de la vida, en la medida que se aprende, vivencia y practica la tolerancia, el respeto a la diversidad y la solidaridad (Mineduc, 2011p).

Como se presenta a continuación, la literatura revisada profundiza y actualiza este argumento. Lo que lo constituye como un elemento positivo a conservar y robustecer.

- La democracia es una forma de administración del poder y, siendo así, una reflexión sobre la convivencia democrática en la escuela y en el aula supone una modificación en el ejercicio del poder en estos espacios. Ello porque, de acuerdo con Muñoz (2011) en Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria.
- Pero ¿necesitamos realmente escuelas democráticas? ¿Para qué? De acuerdo con Muñoz (2011) en un país como Chile, que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios, escuelas democráticas se convierten en un imperativo ético. Ello porque serán los actuales estudiantes quienes, en el futuro, tendrán que contribuir a la transformación de una cultura autoritaria como la chilena, en una más democrática. Es decir, una donde los conflictos se resuelvan a través del diálogo y no la imposición, a través de la participación y no la mera consulta experta. Construir una cultura basada en el respeto, el buen trato y la inclusión.
- Dada la íntima relación –viciosa o virtuosa- entre el sistema educativo y la construcción de una sociedad democrática (Gutmann, 1987), vale la pena preguntarse si la caída de la participación en el sistema democrático –más allá del voto- se debe sólo a la crisis de confianza en el sistema político. Hess & Mcavoy (2015) encuentran evidencia respecto que la baja en la participación puede estar también influida de manera importante por un sistema educativo que no ha desarrollado en

ciudadanos y ciudadanas las habilidades necesarias para participar del sistema democrático.

Luego se encuentran argumentos que dicen relación con normativa vigente donde la educación cívica es parte tanto de los objetivos de aprendizaje como de los objetivos generales; así como la promoción de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es mencionada en la LGE, art 15.

El argumento que se presenta a continuación resulta relevante y es un elemento positivo a conservar, pero se debilita al no estar respaldado por una referencia. Es así como la evidencia que se presenta a después de dicho argumento se constituye en una oportunidad de mejora del mismo ya que no sólo lo fortalece sino que también lo profundiza.

“...para saber cómo los jóvenes se están preparando para su rol de ciudadanos en el futuro, no es suficiente evaluar cuánto saben o cuántos conceptos dominan...”

La revisión bibliográfica así, aporta las siguientes ideas:

- Hoy se intentan instalar procesos participativos en los más variados espacios de toma de decisiones, pero ello parece estar pasando por alto que estos procesos en sí mismos suponen la existencia de ciertas habilidades que le permitan a las personas participar de manera legítima (Gutmann, 1987). Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que trascienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave (Flanagan, 2013).
- Para Bellei, et al. (2013) resulta fundamental atender la organización, el clima escolar y pedagógico de las escuelas en la formación ciudadana de los estudiantes, de manera que exista coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica y vive en ellas. Cuando existe esta coherencia y las relaciones entre profesores y estudiantes son saludables, **la comprensión sobre la democracia es más directa y en ese sentido, es también más real**. O dicho de otra manera, la democracia sólo se puede aprender por medio de la experiencia (Muñoz, 2011).

Luego, en los fundamentos vigentes, se identifican temas que definirán el futuro rol de los estudiantes como ciudadanos (Mineduc, 2011r), estos son los siguientes:

“...es fundamental conocer cuán identificados se encuentran respecto a su establecimiento, cuál es el grado de sentido de pertenencia con el mismo, cómo implementan el sentido de responsabilidad social con el entorno, qué piensan sobre temas relativos a los problemas sociales, cuáles son sus expectativas de participación actual y futura, entre otros”.

La literatura revisada en el Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016), sugiere una visión más compleja del rol y habilidades que deben desarrollar los estudiantes como futuros ciudadanos y en ese sentido constituye una oportunidad de mejora.

El Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016) tiene como propósito que los estudiantes se formen como personas integrales, es decir: con autonomía y pensamiento crítico, con principios éticos, interesadas en lo público, capaces de

construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad; y que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadana.

Los fundamentos vigentes luego presentan el siguiente argumento:

“La participación, base para el ejercicio de la ciudadanía, se va formando por medio de la escolaridad y a lo largo de la vida, en la medida que se aprende, vivencia y practica la tolerancia, el respeto a la diversidad y la solidaridad (Mineduc, 2011p)”.

A la luz de la bibliografía revisada el concepto de tolerancia parece estrecho y en ese sentido constituye una oportunidad de mejora.

Más allá de la participación cómo práctica de la tolerancia, Hess & Mcavoy (2015) mencionan estudiantes que desarrollan la capacidad de valorar las diferencias de opinión como una forma de construir mejores argumentos.

El penúltimo argumento esgrimido en el contexto general de los fundamentos vigentes es el siguiente:

“Un contexto escolar participativo, en donde se ejercite la expresión de ideas y derechos posibilita aprehender en convivencia con otros el respeto mutuo y la corresponsabilidad en la construcción de un clima cooperativo, propio de la vida democrática (Gutmann, 1999)”.

En la evidencia revisada este argumento es corroborado por Hess & Mcavoy (2015) y en ese sentido sería un elemento positivo a conservar.

Finalmente, los fundamentos vigentes argumentan que:

“Participar alude coloquialmente a “tomar parte en algo”. A nivel escolar, esto implica tres dimensiones: sentirse parte de la comunidad educativa, tener la capacidad para actuar en ella y ser tomado en cuenta (Rodas, 2003)”.

La bibliografía revisada levanta información que se constituye en una oportunidad de mejora de este argumento ya que participación alude a la posibilidad de tomar decisiones, requiere de una distribución de poder. No basta con tener estructuras democratizadoras, es necesario también aprender a participar, desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo (Gutmann, 1987); también resulta necesario, de acuerdo con Muñoz (2011) que esas estructuras abran espacios reales para la toma de decisiones sino una participación que es meramente simbólica termina desmotivando a los representantes de la comunidad escolar.

En Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria (Muñoz, 2011), abrir espacio a la participación entonces significaría democratizarla y con ello distribuir el poder que hoy se concentra principalmente en las autoridades.

9.1 El establecimiento construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Tras la revisión bibliográfica se identifica sólo una sugerencia respecto de este estándar, que es ampliamente respaldada por la evidencia revisada. Cualquier trabajo que la escuela haga en torno a su identidad no puede estar ajeno a la identidad definida en el PEI del establecimiento y este estándar no lo menciona. Tanto la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) como las Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016) hacen esfuerzos explícitos por mantenerse coherentes con los instrumentos de gestión de la escuela que son el PEI y el PME, sin embargo, en este estándar no hay referencia a estos instrumentos.

Al definir qué se entiende por el PEI hay cierto nivel de acuerdo en la literatura revisada respecto de que este documento fija un destino, un horizonte (Castro et.al., 2014), permite imaginar un futuro deseado (Crespo et.al., 2013), es una visión compartida, una articulación de las aspiraciones de la comunidad educativa (Neyra, 2010; PIIE, 2014). También se encuentran referencias respecto que este instrumento sería el que refleja la identidad de la escuela y su historia (Ahumada et.al., 2016), y que aquí se definen los sellos distintivos de la comunidad educativa (Castro et.al., 2014) y el perfil ideal que se aspira a alcanzar en los estudiantes (Neyra, 2010; PIIE, 2014). A la luz de esta evidencia resulta fundamental la incorporación del PEI como eje orientador de este estándar.

9.2 El establecimiento promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad, y los motiva a realizar aportes concretos a la comunidad

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

A la luz de la evidencia revisada, la principal sugerencia respecto de este estándar dice relación con que parece basarse en una interpretación algo superficial de Chauv, et al. (2004) cuando dicen que la escuela provee escasas oportunidades a los estudiantes de desarrollar las competencias necesarias para enfrentar situaciones de la vida real, es decir, para tener la capacidad de actuar. Entonces, estos deben salir al encuentro de la comunidad, seguiría el argumento. Sin embargo con ello se pasa por alto el real sentido con el que estos autores hacen este planteamiento. El contexto de esta observación dice relación con que en las escuelas hace falta un accionar intencionado respecto del currículum oculto, que relegan la formación ciudadana a una asignatura o la limitan al aprendizaje de contenidos y qué ponen énfasis en la transmisión y aprendizaje de valores, en lugar de ponerlo en la práctica de los mismos.

En este sentido es que en este estándar haría falta incorporar los espacios que existentes en la escuela para desarrollar las mismas habilidades. Hess & Mcavoy (2015) al analizar distintas formas de llevar una clase sobre Historia y Gobierno de EEUU, encuentran que, a diferencia de aquellas clases donde el docente habla la mayor parte del tiempo, en aquellas clases donde el profesor/a genera debate, los estudiantes reportan entender mejor el mundo, así como poder debatir sobre política con los adultos y entre ellos.

Por otra parte estos mismos autores (Chauv, Lleras y Velásquez, 2004) sugieren que, para ser efectiva, la formación ciudadana en una escuela debiera considerar ciertos principios, uno de los cuales toca el contacto con la comunidad. Estos son: (1) abarcar todas las competencias necesarias para la acción, (2) brindar múltiples oportunidades

para la práctica de estas competencias, (3) integrar la formación ciudadana de manera transversal en las distintas asignaturas académicas y (4) involucrar a toda la comunidad educativa.

Una sugerencia en este sentido sería que este estándar considere que el desarrollo de habilidades que resultan centrales en el desarrollo de la participación democrática no se da únicamente tomando contacto con la comunidad y realizando aportes concretos, sino que la escuela provee múltiples oportunidades para lo mismo.

9.3 El equipo directivo y docente fomenta entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado en ideas

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Tomando como base la revisión bibliográfica realizada se identifican dos sugerencias para la revisión de este estándar, una se refiere al contenido y la otra a la operacionalización del mismo.

Respecto del contenido, vale la pena relevar un supuesto relativamente grueso que se hace en este estándar: se supone que tanto el equipo directivo como docente tienen las habilidades para liderar y fomentar una expresión de opiniones, deliberación y debate democrático.

En Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria (Muñoz, 2011) y ello se evidencia, por ejemplo, en que la figura del Consejo Escolar se instala en 2005 como parte de la política de participación ciudadana de los gobiernos de la concertación. Sin embargo, dicha política instruye que los dispositivos de participación debían controlarse a través de mecanismos restringidos y sin poder de decisión o incidencia (Maza, 2007 en Muñoz, 2011). De hecho, en la regulación actualmente vigente (Ley 19.979, art 8º), las decisiones del Consejo Escolar serán resolutivas y vinculantes sólo en la medida en que el sostenedor así lo estipule. De no ser así, la participación en esta instancia termina siendo más bien simbólica (Muñoz, 2011). Esta evidencia es relevante al pensar en la formación ciudadana que se espera lideren docentes y directivos, ya que estos no han tenido, por su parte, modelos de relaciones democráticas ni en sus propias trayectorias escolares, ni en las profesionales.

La sugerencia entonces sería que es necesario considerar, quizás en este estándar, quizás en otro, la formación de docentes y directivos en la materia. No se puede suponer que estas habilidades ya estén desarrolladas porque no es claro que estas personas hayan tenido la oportunidad de desarrollarlas.

Por su parte, un aspecto operativo a considerar como resultado de la revisión bibliográfica realizada es la forma en que se estructuran las clases, o dicho de otro modo, la forma en que el docente ejercita su poder al interior del aula. Hess & Mcavoy (2015) tienen un hallazgo muy interesante: aquellos estudiantes que participaron en una clase sobre historia y gobierno de Estados Unidos donde el profesor era muy bien evaluado, pero hacía clases principalmente frontales, es decir, clases donde él hablaba la mayor parte del tiempo. Lo que se observa en sus estudiantes es que ellos/as no reconocen el amplio rango de ideología política que habría entre los compañeros de esa clase y que se evidenciaba en el análisis cuantitativo de encuestas sobre posiciones políticas que

todos respondieron. Dicho en otras palabras, como estos estudiantes no tuvieron la posibilidad de un debate real con sus compañeros, tienden a creer que hay mucho más de acuerdo que el que existe realmente. Si bien asistieron a una clase que la mayoría evalúa muy bien, estos estudiantes ahí no tuvieron la oportunidad, como otros estudiantes de este estudio, de valorar el desacuerdo, entender la complejidad de las decisiones políticas y darse cuenta que “las personas pueden hablar y estar en desacuerdo sin necesidad de gritar”.

9.4 El establecimiento promueve la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro de Padres y Apoderados

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

A la luz de la bibliografía revisada y analizada para el presente estudio, se identifican tres sugerencias de mejora. Una de ellas se refiere al contenido de este estándar y las otras dos a su operacionalización posterior en una rúbrica.

Respecto del contenido, en la fundamentación de este estándar la participación se entiende principalmente como instancia de consulta y conversación, como “sentirse parte”, sin embargo tras la revisión bibliográfica realizada, la participación en realidad alude a la posibilidad de tomar decisiones de manera colectiva y es en ese sentido que requiere de una distribución de poder. No basta con tener estructuras democratizadoras, es necesario también aprender a participar en ellas, desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo (Gutmann, 1987; Mineduc, 2015). Por otra parte, más allá de la participación como práctica de la tolerancia (referida así en el contexto de esta subdimensión), Hess & Mcavoy (2015) mencionan estudiantes que desarrollan la capacidad de valorar las diferencias de opinión como una forma de construir mejores argumentos.

Por otra parte, en términos de la operacionalización de este estándar, en la fundamentación se encuentra un argumento que dice relación con que esas instancias funcionan adecuadamente, sólo en la mitad en que las reuniones están agendadas y planificadas. Sin embargo, a la luz de la revisión realizada se aprecia que el hecho que las reuniones estén agendadas y planificadas no garantiza que sean legítimas para sus participantes. Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que trascienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave (Flanagan, 2013). Dicho en otras palabras, no es obvio que quienes sean parte de procesos participativos tengan las habilidades necesarias para poder ser y sentirse parte legítima de ellos (Gutmann, 1987).

En un sentido similar, también se observa cierta carencia en acciones decididas que permitan fortalecer a los Centros de Padres para que puedan ser parte de los procesos participativos de manera legítima y significativa. Al respecto SEDL (2013) sugiere que las políticas para aumentar el involucramiento de las familias no siempre han sido exitosas porque están fundadas en un supuesto erróneo. Estos autores plantean que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que

tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias –capacidad colectiva- para llevar a cabo y mantener estas importantes relaciones entre el hogar y la escuela.

9.5 El establecimiento promueve la formación democrática y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas del curso

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Tras el análisis de la literatura relevante se identifican tres sugerencias de contenido para este estándar. En primer lugar, hace falta incorporar la idea de fortalecer al Centro de Alumnos para que su voz sea representativa de la voz y el querer de los estudiantes. Para ello resulta fundamental la idea de la convivencia como aprendizaje (Mineduc, 2015). La participación, por su parte, al final del día es una forma de convivencia, por lo que no sólo se necesitan espacios de participación, sino que también se necesitan espacios para aprender a participar. Si no se forma en estas competencias, estos espacios podrían sólo reproducen dinámicas de la cultura autoritaria que caracteriza a la cultura escolar chilena (Muñoz, 2011). Es así como la estructura del Centro de Alumnos no desarrollará por sí misma estas habilidades, se necesita un espacio para aprenderlas y practicarlas.

Por otra parte, la Política Nacional de Infancia y Adolescencia (2015) incorpora dos conceptos fundamentales que debieran ser abordados en este estándar. El primero es el derecho de NNA a ser oído, que comprende la posibilidad de expresarse libremente y, del mismo modo, ser escuchado por quienes toman decisiones que afectarán su desarrollo en el curso de vida. El segundo dicen relación con este último aspecto incluye asegurar la entrega de la información necesaria a niños, niñas y adolescentes para que se formen su propia opinión en los asuntos que les afecten; crear las condiciones para la libre expresión de las opiniones; establecer los mecanismos que garanticen que dichas opiniones están siendo escuchadas.

9.6 El equipo directivo y docente cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Tras la revisión bibliográfica realizada no es claro que canales de comunicación fluidos sean una condición suficiente para favorecer el desarrollo de una alianza entre la familia y al escuela. Es necesario también trabajar en el fortalecimiento de las familias. Estos muchas veces pueden terminar siendo sólo canales unidireccionales desde la escuela hacia la familia porque parten en un supuesto erróneo de acuerdo con SEDL (2013). Estos autores plantean que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias –capacidad colectiva- para llevar a cabo y mantener estas importantes relaciones entre el hogar y la escuela (SEDL, 2013).

Por otra parte, en términos de contenidos, si bien se mencionan en el enunciado de este estándar, en la práctica los fundamentos de este estándar no consideran los canales de comunicación que deben existir entre docentes y directivos y los/as estudiantes. Parece suponer que una buena comunicación con los padres es lo mismo que una buena comunicación con sus hijos. No es claro que sea así en el contexto actual, por lo que vale la pena revisarlo.

D. Gestión de recursos

10. Subdimensión Gestión del personal

10.1 El establecimiento define los cargos y funciones del personal, y la planta cumple con los requisitos estipulados para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada, aun cuando se proponen cambios en la fundamentación dirigidos a la incorporación de la nueva Política Nacional Docente en la definición de los cargos de planta y sus funciones.

10.2 El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal

Se señaló en la sección anterior la sugerencia de eliminación este estándar porque ya está incluido en el 10.3 y 10.8.

10.3 El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Se sugiere fusionar este estándar con el 10.8 “El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación” puesto que éste último parece estar contenido en el 10.3 si se reformula agregando la idea de ser capaz de brindar desvinculaciones justas.

Por otro lado, los fundamentos de este estándar señalan la *“importancia del prestigio que tenga la institución y la oportunidad de recibir sueldos competitivos o incluso superiores a los del mercado en instituciones similares. Esto último no se ve como un gasto adicional, sino como una inversión que evitará otros gastos posteriores en nuevos procesos de reclutamiento (Chiavenato, 2009).”* En este punto, se sugiere cambiar el foco y enfatizar que remuneraciones e incentivos son herramientas poderosas para fortalecer las comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo entre docentes (Troen y Boles 2012). En este sentido, salarios y beneficios laborales debieran ponerse al servicio de crear y robustecer dinámicas colaborativas entre los equipos directivos y docentes de la escuela, las que a su vez tendrán como efecto la formación y retención de personal competente.

Así mismo, la importancia de *“sacar lecciones para la organización con respecto a la rotación (indagar en los motivos de las desvinculaciones) (Noe et al., 2011)”* señalado en los fundamentos, debiera reorientarse hacia dos ejes teóricos previamente señalados: el liderazgo distribuido (enfatizar la participación como elemento constitutivo de la tarea de formar y conservar equipos de trabajo competentes) y la confianza lúcida (que permita contar con oportunidades de expresión y escucha de sugerencias y críticas dentro al interior de los equipos de trabajo).

La prioridad de los cambios aquí señalados tiene que ver con privilegiar un equilibrio en la actualización completa de los EID, donde los ejes teóricos que buscan promover el trabajo docente colectivo, el liderazgo distribuido y la confianza lúcida, han sido señalados como los más importantes desde la literatura revisada.

10.4 El equipo directivo implementa procedimientos de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal

10.5 El establecimiento cuenta con personal competente según los resultados de la evaluación docente

10.6 El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

La principal sugerencia de reformulación para estos tres estándares tiene que ver con señalar que la evaluación, los criterios que definen un “personal competente” y las oportunidades de desarrollo profesional serán definidos por la Nueva Política Nacional Docente.

10.7 El sostenedor y el equipo directivo reconocen el trabajo del personal e implementan medidas para incentivar el buen desempeño

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Además de hacer referencia a la Política Nacional Docente, para este estándar se sugiere reforzar su operacionalización en la observación de la construcción de espacios de trabajo seguros para los docentes. Cornejo (2009, en Alvarado, et.al., 2010) encuentra que docentes de la ciudad de Santiago perciben condiciones laborales precarias y altos niveles de exigencia. Ello se asocia en este estudio de manera significativa a niveles malestar laboral. Por su parte Alvarado, et.al. (2010) encuentran que docentes que trabajan en escuelas que están sobre y bajo la media en el SIMCE presentan diferencias importantes en factores psicosociales de riesgo laboral. Estas sugerencias son consideradas como prioritarias dado que atienden al cambio normativa de la Política Nacional Docente y el bienestar subjetivo de los docentes, también relevado por la literatura revisada.

10.8 El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación

En la sección anterior se señalaron los argumentos de la propuesta de fusión de este estándar con el 10.3.

10.9 El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo

En la sección anterior se señalaron los argumentos de la propuesta de eliminación de este estándar.

11. Subdimensión Gestión de Recursos financieros

11.1 El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

11.2 El establecimiento elabora un presupuesto de acuerdo a las necesidades de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, controla los gastos y coopera en la sustentabilidad del proyecto

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Se sugiere cambiar la formulación del estándar con la intención de insistir en la optimización de los recursos disponibles, no tanto en su control. Esto tiene que ver no solamente con buscar otros ingresos e implementar mecanismos para maximizar con lo que ya se cuenta. Al respecto, Villarroel (2013) recomienda realizar una detallada planificación y mejoras en la gestión en las instituciones sostenedoras para lograr la optimización de todos los recursos disponibles para gastos operaciones y reducir la subutilización de fuentes de financiamiento complementarias. Estas recomendaciones son menos prioritarias que otras, en el sentido de que la instalación de los Servicios Locales de Educación podrán reformular estas tareas y darles un nuevo énfasis.

11.3 El establecimiento lleva un registro ordenado de los ingresos y gastos y, cuando corresponde, rinde cuenta del uso de los recursos

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

11.4 El establecimiento vela por el cumplimiento de la normativa educacional vigente

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

11.5 El establecimiento gestiona su participación en los programas de apoyo disponibles y los selecciona de acuerdo a las necesidades institucionales

11.6 El establecimiento conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Como se señaló en la sección anterior, se sugiere eliminar el estándar 11.5 puesto que ya está contenido en el estándar vigente 11.6. Además se sugiere además desplazar el estándar 11.6 a la subdimensión de Liderazgo del sostenedor como una manera de

fortalecer la visibilidad y el necesario cumplimiento del trabajo en red como tarea prioritaria de los sostenedores.

La literatura afirma la necesidad de insistir en la importancia del trabajo en red entre escuelas y con su entorno, lo que será un eje central de los SLE (Roco, 2016). En este sentido, estas recomendaciones son consideradas de alta prioridad. Cada SLE organizará sus establecimientos educacionales en redes para el intercambio de prácticas, el desarrollo de respuestas a problemas comunes, el desarrollo profesional docente, directivo y de asistentes de la educación y para el apoyo técnico-pedagógico, acompañamiento y asesoría sistemática en terreno (Roco, 2016). Este autor menciona también que cada una de estas redes estará compuesta por no más de quince establecimientos y se podrán formar con criterios funcionales (proyecto educativo, nivel educativo, modalidad, etc.) o territoriales (factores geográficos, cercanía, ruralidad etc.). De manera similar Anderson (2016 en Mineduc, 2016) plantea que los SLE tienen una ubicación estratégica para apoyar intervenciones multi-escolares y facilitar la difusión de buenas prácticas.

12. Subdimensión Gestión de Recursos Educativos

12.1 El establecimiento cuenta con la infraestructura y el equipamiento exigido por la normativa y estos se encuentran en condiciones que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

12.2 El establecimiento cuenta con los recursos didácticos e insumos suficientes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y promueve su uso

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Las sugerencias para este estándar tienen que ver con orientar su formulación hacia dos ejes teóricos largamente discutidos por la literatura revisada: privilegiar recursos didácticos que tengan el mayor impacto en los procesos de aprendizaje; y el necesario liderazgo del equipo directivo en estas tareas.

Los fundamentos señalan que *“la selección de dichos materiales debe basarse en criterios transparentes y estar alineada con las metas de aprendizaje prioritarias y con los propósitos pedagógicos y filosóficos del establecimiento (Marzano et al., 2005; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009)”*. Se puede concluir de esto, así como de la formulación del estándar, que es igualmente importante la equidad de los procedimientos a través de los cuales se decide adquirir o no ciertos materiales, y su efectividad o pertinencia pedagógica. En el contexto de recursos limitados y urgencia de mejoras significativas de aprendizajes, se sugiere justamente afirmar lo contrario: una buena asignación de recursos se focaliza en aquellas iniciativas o acciones que más puedan influir en la enseñanza y el aprendizaje (City 2013).

La segunda idea que conviene incorporar desde la literatura pasa por reformular el estándar en términos de señalar quiénes tienen la responsabilidad de procurar recursos

didácticos y promover su efectiva utilización. Spillane & Ortiz (2016) quienes indican que son los directores quienes deben hacerse cargo de la infraestructura educativa, que no es otra cosa que estructuras y recursos diseñados para apoyar, mantener y/o mejorar la calidad de la enseñanza. Abarca desde normas que especifican lo que los estudiantes deben aprender, enfoques pedagógicos, materiales curriculares, etc. hasta otras rutinas menos obvias como la observación de clases, los cargos formales, los protocolos de supervisión docente y toda norma o creencia cultural que orienta las prácticas. Así mismo, el rol de los docentes es crítico en la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que incluye el uso de recursos didácticos. Se sugiere entonces señalar esta responsabilidad específicamente en la operacionalización de este estándar.

12.3 El establecimiento cuenta con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

12.4 El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento para el uso educativo y administrativo

Sugerencias de reformulación EID según pertenencia y nivel de prioridad

Se sugiere cambiar el foco del estándar, desde asegurar la disponibilidad de recursos TICs, hacia promover y valorar el desarrollo de competencias en TIC por parte de los/las estudiantes, no sólo como una herramienta de comunicación, sino para potenciar efectivamente su aprendizaje y aportar a su formación como ciudadanos. Cabe señalar entonces el aporte de Coscollola y Fuentes Agustí (2010), mencionan que el paradigma educativo personalizado, centrado en el estudiante y basado en el socio construccionismo pedagógico, asegura a los estudiantes competencias en TIC que la sociedad demanda, curiosidad, aprender a aprender, iniciativa, responsabilidad y trabajo en equipo. Para este desafío social es necesario contar con la infraestructura necesaria (equipos, conexiones a Internet, pizarras digitales en las aulas, intranets), buena coordinación TIC, adecuada formación didáctico-tecnológica para los profesores.

12.5 El establecimiento cuenta con un inventario actualizado de equipamiento y material educativo para gestionar su mantención, adquisición y reposición

No se sugieren recomendaciones de reformulación a la luz de la revisión bibliográfica realizada.

IV. Orientaciones generales para la construcción y actualización de instrumentos de gestión como los EID

En esta sección, se presenta una síntesis global del proceso desarrollado en los cinco informes anteriores. Ella se divide en tres apartados.

En el primero se presentan los principales ejes teóricos encontrados en cada una de las cuatro dimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeño. Si bien hay aspectos teóricos centrales que son particulares a cada dimensión, también se observa cierta transversalidad en conceptos como, por ejemplo, la construcción de ambientes de confianza. Ello como una condición previa al trabajo colaborativo, a la construcción de ambientes de respeto y de comunidades de aprendizaje. También se aprecia cierta transversalidad en la noción de participación y la necesidad de procesos participativos, así como de crear las condiciones para la participación desde una posición de liderazgo.

En el segundo apartado, por su parte, se presentan temáticas que requieren mayor profundización para avanzar con la actualización de los EID. Estos dicen relación con aspectos que no fueron abordados en el presente estudio, o que siendo abordados se encuentra cierta contradicción en la información revisada, o bien porque son áreas donde la fundamentación vigente es débil o inexistente, así como también nuevos temas emergentes.

Finalmente, en el tercer apartado, se presentan recomendaciones metodológicas para una revisión bibliográfica como la realizada en la presente consultoría. Ello con el fin de identificar aspectos que pueden apoyar una mejor organización del trabajo y que permitirían una mayor coherencia entre las distintas políticas públicas vigentes en la materia.

A.- Principales ejes teóricos a considerar en la actualización de los EID

Liderazgo

Tras la revisión bibliográfica realizada en la materia, aparecen ciertos aspectos teóricos centrales que resultan relevantes de considerar en la actualización de los EID. Estos son básicamente seis.

En primer lugar se releva la **necesidad de una elaboración participativa tanto del PEI como del PME**. Más allá de “dar a conocer” tanto el PEI como el PME, tras la revisión bibliográfica resulta evidente que ello no. Hoy se demanda de las personas en puestos de liderazgo que ambos instrumentos sean elaborados de manera participativa con los distintos estamentos que conforman la comunidad escolar.

De manera similar, se hace necesario también enfatizar la necesidad de crear las condiciones para la elaboración participativa del PEI y del PME. Ello porque para una construcción participativa no basta con abrir espacios de participación, sino que también es necesario desarrollar las habilidades necesarias para poder participar de manera significativa y legítima (Gutmann, 1987); el liderazgo entendido como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento (Fullan, 2004; Ganz, 2016; Kegan & Lahey, 2009; Spillane, 2005) resulta relevante para una construcción participativa tanto del PEI, como del PME.

Ello nos lleva al segundo aspecto teórico central a considerar y que dice relación con la conceptualización del liderazgo. Surge de la revisión bibliográfica de esta dimensión la concepción del **liderazgo como la capacidad de apoyar a otros en su crecimiento** (Kegan & Lahey, 2009; Ganz, 2016; Spillane, 2005). Si se entiende así, no basta con fijar altas expectativas, es también necesario desarrollar capacidades para poder alcanzarlas. Ello porque en los fundamentos vigentes se tienden a equiparar las altas expectativas del líder como un acto de confianza en su equipo. No basta con fijar altas expectativas, es también necesario desarrollar capacidades en las personas para poder alcanzarlas.

Un tercer aspecto teórico central a la revisión bibliográfica realizada dice relación con un **sentido de propósito compartido que sirve como eje ordenador del trabajo de liderazgo**. Seddon (2008) propone que el primer paso es pensar el propósito en función del usuario final, luego corresponde elaborar un sistema de medición que indique si se está alcanzando o no ese propósito y finalmente se debe liberar el método utilizado para llevar a cabo ese propósito y, de esta manera, abrir espacio para la innovación. Si lo que se está midiendo es la consecución o no consecución de un propósito definido en términos del usuario final, en realidad importa poco cómo este se alcance y es ahí donde este autor sugiere que se abre un espacio para la innovación.

Para Seddon (2008), el problema entonces se observa cuando, producto del foco exagerado que hoy se pone en los indicadores, en lugar de partir por definir el propósito, el primer paso consiste en definir un sistema de medición. Esta forma de proceder genera entonces un propósito de facto que constriñe el método con que éste se lleva a cabo. El indicador –la meta o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de trabajar para cumplir con el propósito.

En este caso el propósito viene dado por el PEI y la forma de alcanzarlo se define en el PME. En el PEI la visión, misión, valores y marco legal se sintetizan en el perfil del egresado/a o perfil del estudiante ideal que se quiere formar. A la luz de Seddon (2008) entonces, el PME debiera definir objetivos, tomar acciones y tener indicadores que permitan saber si ese perfil de egreso se está o no alcanzando. La forma en que se alcance entonces importa poco y es ahí donde se abre espacio para la innovación en cada establecimiento y en las sala de clases.

Es así como pasamos al cuarto aspecto teórico a considerar y tiene que ver con el concepto del liderazgo para el cambio. La literatura incorpora la idea de que la mejora sucede por medidas sostenidas en torno a un propósito (Elgueta, et al., 2015), no es el cambio por el cambio. Es el cambio teniendo el propósito como eje ordenador (Seddon, 2008). El mejoramiento en escuelas chilenas toma tiempo, los procesos dieron frutos luego de 10 años de esfuerzos sostenidos y coherentes (Elgueta, et al., 2015). **La**

posibilidad de mejora continua observada en las escuelas chilenas tiene ciertas características: (1) el mejoramiento es gradual y acumulativo, (2) el mejoramiento no es lineal sino desbalanceado y (3) el mejoramiento toma tiempo. Es tarea de liderazgo entonces crear las condiciones para la mejora continua con un sentido de propósito.

Por su parte, el quinto aspecto teórico identificado dice relación con el rol que la **construcción de ambientes de confianza** juega en el trabajo de liderazgo. Un ambiente de confianza antecede a la construcción de un ambiente colaborativo. La confianza reconoce la interdependencia y la hace posible, reduce el riesgo asociado al cambio, es posible hablar de aquello que resulta y de aquello que no resulta para la mejora, a la vez que los equipos confían en que las acciones de mejora que toman quienes están en puestos directivos serán las correctas (Bryk & Schenider, 2003).

Sin embargo, en un espacio de desconfianza no puede haber mejoras en los aprendizajes, pero la solución no pasa por volver a la confianza ciega. En un espacio de **confianza lúcida** los equipos se debieran preguntar cómo es que las medidas que se están tomando ayudan a la mejora, pero ello no significa que estén desconfiando, sino que existe respeto y escucha para preguntas y respuestas. Por su parte, Alonso (2016 en Tagle, 2016), de manera similar a lo planteado por Murillo (2012) y Bryk & Schenider (2003), también sugiere que parte de las tareas de los futuros SLE será establecer una dinámica de confianza. Las comunidades escolares y autoridades locales confiarán, sólo en la medida en que los SLE ayuden a que la mejora se haga más fácil y se oriente a todos los estudiantes.

Finalmente, el último aspecto teórico central dice relación con el **rol de liderazgo del sostenedor en medidas estructurales que han logrado mejoras sostenidas a nivel sistémico**. En primer lugar se relevan aquellas medidas que ponen la enseñanza y el aprendizaje al centro de su gestión (Honig, et al., 2010; Fullan, 2016). Honig, et al. (2010) encuentran que el sostenedor debe poner esfuerzos en cómo organiza su propia oficina, lo que Seddon (2008) llamaría “actuar sobre el sistema”. Honig, et al. (2010) encuentran que el distrito necesita transformar – no sólo reformar– la forma en que se relaciona con las escuelas y liceos. ¿Cómo? De manera similar a lo planteado por Fullan (2016), poniendo el foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, donde todos quienes trabajan en la oficina central pueden demostrar cómo su trabajo aporta a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Transformando toda la oficina, no sólo el departamento de apoyo técnico pedagógico, al redefinir sus prácticas laborales y la relación que estas tienen con los colegios.

Por otra parte en la revisión bibliográfica realizada, también se encuentra que el objetivo del sostenedor debe ser también aumentar la coherencia del sistema liderando desde la posición del medio. Es decir, colaborando tanto con las autoridades de gobierno, como con las escuelas a su cargo (Fullan, 2015).

Gestión pedagógica

La actualización de los estándares de esta dimensión debiera procurar un equilibrio entre conservar la fundamentación vigente y agregar nuevos conceptos poco abordados hasta ahora por los EID.

La subdimensión Gestión Curricular, en la medida que enfatiza la importancia de lograr una conducción académica activa que coordine y apoye permanentemente el trabajo pedagógico, ofrece espacios de mejora y actualización vinculados a los roles del equipo directivo y a las maneras de privilegiar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la gestión curricular.

Respecto de lo primero, y como se indicó previamente, la literatura señala la **importancia de comprender el liderazgo del equipo directivo como un facilitador**, donde los estándares debieran fortalecer su rol de “continuo aprendiz” (Fullan 2014) respecto de sus conocimientos y de su interacción con los equipos docentes.

Vinculado a esta idea, pero poniendo el foco en los aprendizajes, un segundo eje teórico de actualización tiene que ver con **resguardar espacios que favorezcan la formación de comunidades de aprendizaje entre docentes** (Wenger 2001; López Yañez et al. 2011; Troen y Boles 2012), así como prácticas pedagógicas reflexivas (Perrenoud 2007) y la autoevaluación (Román 2011), entendidos todos ellos como herramientas para lograr planificaciones curriculares más eficientes y flexibles desde la gestión educativa. La observación de aulas y la aplicación de estrategias evaluativas poco variadas han sido criticadas y resignificadas por la literatura reciente (nos referimos respectivamente a Elmore et. al. 2009 y Fullan 2014; y a Apple 2007, Ravitch 2010 y OCDE 2013). Los hallazgos citados insisten en no olvidar el propósito final de estas instancias, mejorar los aprendizajes, y evitar efectos no deseados como “preparar para la prueba” o sobre exigir profesores y directivos con estas tareas.

Así mismo, un tercer eje teórico sobre las maneras de privilegiar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la gestión curricular, tiene que ver con la importancia de **incorporar altas expectativas cognitivas hacia el trabajo de los docentes y luego hacia los estudiantes** (City 2013). En este punto, otras estrategias a considerar que se desprenden de la misma argumentación son la búsqueda de la motivación y expresión de los estudiantes en las instancias de monitoreo y evaluación de los resultados de aprendizaje.

Finalmente para promover el debate profesional entre docentes, se sugiere actualizar los fundamentos en función de **una comprensión más amplia de la pedagogía, basada en el respeto y el valor de la diversidad** y se sugieren diversas maneras para estimular el trabajo intelectual docente.

En la subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula, los aportes de la literatura revisada señalan el **impacto positivo de factores colectivos y holísticos en la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que “desbordan” lo que sucede o no en el aula**, como por ejemplo, el trabajo colaborativo entre profesores, el compromiso estudiantil con su propio aprendizaje, la formación integral del estudiante, o la toma en cuenta de la subjetividad en la retroalimentación que se entrega a las y los estudiantes.

Cabe señalar además que parte la literatura revisada conduce a incorporar y/o destacar aspectos vinculados a incorporar la **participación de estudiantes en el diseño de normas, así como explicitar expectativas para lograr su desarrollo integral, con autonomía y pensamiento crítico** (MINEDUC 2016). Estas ideas encuentran eco también en la dimensión de Formación y Convivencia, lo cual conduce vislumbrar intercambios y simplificaciones entre estándares de ambas dimensiones.

Por su parte, la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes debiera actualizarse en gran medida en función de las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015). El acento está en desarrollar **un conjunto de mecanismos para asegurar la detección temprana dirigida tanto a estudiantes con dificultades académicas, aquellos con dificultades sociales, afectivas y conductuales, sin necesariamente diferenciarlos**. Además se añaden elementos nuevos a las estrategias de detección oportuna, como el trabajo en red y el énfasis en lograr una efectiva coordinación entre equipo directivo y docentes que discuten e implementan acciones caso a caso. Se agregan a los tradicionales factores de alerta temprana (repetencia, bajo rendimiento, baja asistencia, problemas de disciplina, entre otros), la inserción y adaptación de inmigrantes, y madres o padres adolescentes que siguen asistiendo a la escuela regular.

Finalmente respecto del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* se propone actualizar los fundamentos sin reformular los estándares, destacando los aspectos positivos de su implementación señalados por un estudio de MINEDUC, y los desafíos para su implementación según Williamson y Flores (2015).

Formación y Convivencia

Tras la revisión bibliográfica realizada, aparecen ciertos aspectos teóricos centrales para cada subdimensión que resultan relevantes de considerar en la actualización de los EID.

En cuanto a la subdimensión de formación, el trabajo realizado permite constatar una fundamentación más débil respecto de las otras dos. En algunos estándares los fundamentos no justificaban el estándar o bien se observan saltos lógicos poco comprensibles. Parte de esta debilidad queda de manifiesto además en ciertos fundamentos que ilustran estándares de formación con ejemplos propios de la subdimensión de convivencia.

Aún así, en términos teóricos se observan dos aspectos teóricos levantados de la revisión bibliográfica que serían relevantes de considerar en una actualización de esta dimensión.

El primero se refiere a la **relación entre el aprendizaje académico y el socioemocional**. Berger et.al. (2013) encuentra que no es posible separar las dimensiones socioemocionales de las académicas ya que el bienestar socioemocional y la percepción que los estudiantes tienen acerca de las relaciones que se establecen entre compañeros y en los espacios escolares, afectan su rendimiento académico. Sin embargo, las prácticas educativas siguen considerando el aprendizaje socioemocional como secundario a la labor académica de las instituciones escolares y esto se ve reflejado tanto en el currículum como en los énfasis de la formación docente (Berger et.al., 2013). Estos autores incluso van más allá y afirman que no es claro que sean las variables socioemocionales las que lleven a un mayor rendimiento académico, sino que es probable que la asociación entre ambas sea bidireccional.

Por otra parte, dentro de la actual subdimensión de formación se identifica también un aspecto teórico central referente al **rol y relación con las familias**. En primer lugar resulta relevante destacar la idea de que tanto los roles como los tipos de familias están cambiando y que los profesionales necesitan ser conscientes de lo que suponen estos

cambios familiares, a la vez que deben ser flexibles para poder responder con estrategias que hagan viable la relación familia-escuela en cualquier situación (Rivas-Borrell y Ugarte, 2014).

Así mismo, la literatura revisada sugiere también reconocer la importancia de crear capacidades en las familias, porque las políticas para aumentar el involucramiento de las familias no siempre han sido exitosas debido a que están fundadas en un supuesto erróneo (SEDL, 2013). Estos autores plantean que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias necesarios para llevar a cabo y mantener las relaciones entre el hogar y la escuela. Ambos supuestos son equivocados de acuerdo con SEDL (2013). Sin formación ni construcción de capacidades en ambos lados, todas las buenas intenciones terminan por favorecer una comunicación unidireccional desde la escuela a los apoderados, junto a eventos aleatorios que intentan involucrarlos (SEDL, 2013).

Resulta así fundamental el trabajo de desarrollo de capacidades tanto en las familias (SEDL, 2013) como en el equipo directivo y docente (SEDL, 2013; Rivas-Borrell & Ugarte, 2014); así como la construcción de un clima escolar participativo (Rivas-Borrell y Ugarte, 2014).

En la subdimensión de convivencia, por su parte, aparecen cinco aspectos teóricos centrales como resultado de la revisión bibliográfica realizada.

El primero dice relación con la confianza como condición necesaria y previa al buen trato y el respeto. Pero no la confianza ciega, sino la **confianza lúcida**. El abuso sucede cuando existe confianza ciega en la autoridad, pero la reacción sana al abuso no puede ser la desconfianza total sino que es la confianza lúcida (Murillo, 2012). Es así como en la creación de un ambiente de respeto se debiera considerar primero la construcción de espacios de confianza lúcida.

El segundo aspecto teórico central relevado en la literatura revisada, es el de **bienestar subjetivo**. A la luz de la evidencia revisada este es el “espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, imágenes, percepciones, deseos, motivaciones y evaluaciones, entre otros elementos (PNUD-síntesis-, 2012, p. 16). Por lo tanto, toda discusión sobre el desarrollo de ambientes de respeto debe incorporar lo que sienten y piensan las personas para dirigir las acciones a la construcción de capacidades para el bienestar subjetivo (PNUD-Síntesis, 2012).

Por su parte, el tercer aspecto teórico central dice relación con la **construcción de aulas que se rijan por parámetros democráticos**. Por una parte Rust (2012) promueve la necesidad de coherencia e integración de la estructura organizacional, el contenido curricular, la pedagogía/metodología y la acción para la construcción de aulas para paz. Ello porque la construcción de ambientes de respeto y buen trato no puede dejar de considerar dicha coherencia, no es posible pensar una escuela donde sus miembros sean respetuosos y bien tratantes en el recreo y el comedor, pero no en el aula. De la misma manera, en estas aulas el rol del/la docente es fundamental y tiene que ver, entre otros, con poder alcanzar acuerdos; favorecer la discusión de temas controversiales en espacios abiertos, siendo cuidadoso de cómo da su opinión; y su capacidad para

desarrollar habilidades en los estudiantes que les permitan llegar a acuerdos, como la apertura de mente o la confianza en otros. En resume, se trata de enseñar con el ejemplo de que “las personas pueden hablar y estar en desacuerdo sin necesidad de gritar”.

Es así como llegamos al cuarto aspecto teórico central relevado y que dice relación con la **construcción de ambientes seguros**, más allá que la prevención o atención de casos de bullying y violencia. En la literatura revisada se encuentra que la creación de ambientes seguros está mediada por el *clima escolar* (Benbehishty & Astor, 2005 en Astor, et al, 2009; Blum, et al., 2002; Goodenow, et al., 1993; Lee, et al., 1999; Osterman, 2000; Wentzel, 1997, en Thapa, et al., 2013), la *relación con los adultos* (Benbehishty & Astor, 2005 en Astor, et al, 2009; Astor, et al, 2009; Gregory, et al., 2010, en Thapa, et al., 2013), la *respuesta consistente a eventos violentos* (Astor, et al, 2009; Gregory, et al., 2010, en Thapa, et al., 2013, US Department of Health & Services, s.f.), un *director/a que instala una organización escolar*, una filosofía y una consciencia colectiva que tiene que ver con la creación de ambientes amables, inclusivos y nutritivos (Astor, et al., 2009) y el *cuidado de los espacios físicos* de la escuela (Astor, et al., 2009; Conroy, et al., 1994; Van Acker, et al., 1996, en Thapa, et al., 2013; US Department of Health & Services, s.f.).

Finalmente, el último aspecto teórico central relevado en la subdimensión de convivencia se refiere a **ampliar la conceptualización del bullying escolar**. Por una parte, Bellei et.al. (2013) llaman a la necesidad de proveer ambientes seguros frente al riesgo de abuso sexual y de esta manera expanden el alcance de las iniciativas de prevención y atención de *bullying*. Ello porque el abuso sexual, al igual que el *bullying*, es un abuso de poder, no una relación sexual (Fundación para la Confianza, 2015).

Finalmente, en la subdimensión de participación y vida democrática, por su parte, aparecen tres aspectos teóricos centrales como resultado de la revisión bibliográfica realizada.

El primero dice relación con la **conceptualización de la participación**. En los fundamentos vigentes, la participación se entiende principalmente como instancia de consulta y conversación, como “sentirse parte”, sin embargo tras la revisión bibliográfica realizada, la participación en realidad alude a la posibilidad de tomar decisiones de manera colectiva y es en ese sentido que requiere de una distribución de poder. Resulta necesario, de acuerdo con Muñoz (2011) que las estructuras de participación, como por ejemplo el Consejo Escolar, abran espacios reales para la toma de decisiones sino una participación que es meramente simbólica termina desmotivando a los representantes de la comunidad escolar. Finalmente, más allá de la participación cómo práctica para la tolerancia, Hess & Mcavoy (2015) encuentran a estudiantes que desarrollan la capacidad de valorar las diferencias de opinión como una forma de construir mejores argumentos.

El segundo aspecto teórico central identificado se refiere a la **necesidad de desarrollar habilidades para poder participar**. Una carencia general de la fundamentación vigente de esta subdimensión es la poca consideración que se hace a la necesidad de desarrollo de habilidades en todos los estamentos de la comunidad escolar. Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que trascienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave

(Flanagan, 2013). Dicho en otras palabras, no es obvio que quienes sean parte de procesos participativos tengan las habilidades necesarias para poder ser y sentirse parte legítima de ellos (Gutmann, 1987). No basta con tener estructuras democratizadoras, es necesario también aprender a participar, desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo (Gutmann, 1987) y eso es real tanto para docentes y directivos, como para estudiantes y apoderados.

Finalmente, un último aspecto teórico central rescatado desde la revisión bibliográfica dice relación con los **principios que debieran orientar la formación ciudadana en la escuela** de modo que esta provea de experiencias para el desarrollo de habilidades relativas a la ciudadanía. Chau, Lleras y Velásquez (2004) sugieren que estos son: (1) abarcar todas las competencias necesarias para la acción, (2) brindar múltiples oportunidades para la práctica de estas competencias, (3) integrar la formación ciudadana de manera transversal en las distintas asignaturas académicas y (4) involucrar a toda la comunidad educativa. Es así como el desarrollo de habilidades que resultan centrales en el desarrollo de la participación democrática no se da únicamente tomando contacto con la comunidad y realizando aportes concretos, sino que la escuela provee múltiples oportunidades para lo mismo.

Gestión de recursos

La subdimensión Gestión del personal se actualiza principalmente en función de la **nueva Política Nacional Docente**. Esta normativa señala cambios en las condiciones laborales de los docentes, las cuales son materia de evaluación de los EID, por lo que urge incorporarlos. Atendiendo a todos los aportes teóricos enunciados hasta ahora, y que además son reforzados por la nueva Política Nacional Docente, el eje teórico que predomina para esta sección tiene que ver con **fortalecer la participación (o liderazgo distribuido) de los equipos directivos y docentes**. Esto se visualiza, por ejemplo, en el llamado a una retroalimentación colectiva respecto de los procesos de evaluación docente. O bien, en la manera de ofrecer incentivos que favorezcan el trabajo en equipo de los docentes, por sobre su competencia individual. Así mismo, la exigencia dirigida a los sostenedores de brindar capacitación y perfeccionamiento gratuito, permanente y de calidad a sus docentes, también tiene que ver con un entendimiento menos jerárquico del liderazgo y la importancia del trabajo en equipo. Esto en el sentido de que se incita a promover un trabajo interno de formación entre docentes con diversos niveles de desarrollo de su carrera, así como el trabajo en red con otros establecimientos en esta materia.

Respecto de la subdimensión Gestión de Recursos Financieros, la fuente de actualización más importante es el proyecto de Ley Nueva Educación Pública (NEP) que implica un proceso de desmunicipalización para las escuelas en Chile, y que orienta la construcción de capacidades en los nuevos Servicios Locales de Educación. Este proyecto tiene directa relación con el trabajo en red y, en ciertos puntos, con los liderazgos de equipo directivos y sostenedores.

Finalmente, la subdimensión de Gestión de Recursos Educativos reúne dos ejes teóricos importantes: por una parte, **insistir en la importancia de privilegiar recursos didácticos que tengan el mayor impacto en los procesos de aprendizaje**; y por otra, **relevar el rol**

colaborativo de los equipos directivos y docentes en estas tareas. En esta subdimensión pueden además incorporarse actualizaciones que apuntan al trabajo educativo con las TICs, donde el foco debiera estar en **valorar de mejor manera la necesidad de que los estudiantes tengan competencias en TIC**, no sólo como una herramienta de comunicación, sino como una manera efectiva de potenciar su proceso de aprendizaje y de aportar a su formación como ciudadanas y ciudadanos.

B.- Otras pistas conceptuales de profundización (aspectos teórico-conceptuales no abordados en la consultoría)

Este apartado reúne aspectos de interés para la actualización de los EID, pero que no fueron profundizados durante la consultoría porque escapaban a los temas señalados como prioritarios.

1. Profundizar la fundamentación sobre los sostenedores

Valdría la pena profundizar tanto teórica como empíricamente sobre el rol del sostenedor en el desarrollo de capacidades tanto propias como de la comunidad escolar. Es decir, tanto en las escuelas como en su propio quehacer. Se menciona en los fundamentos vigentes, por ejemplo, que los equipos directivos tienen dificultades para interpretar y tomar decisiones para la mejora a partir de resultados y se define un estándar en la materia, sin embargo, al sostenedor no se le asigna rol alguno en el desarrollo de estas capacidades. Algo similar sucede con la necesidad que tienen equipos directivos y docentes de desarrollar habilidades para el trabajo con padres, madres y apoderados, para fortalecer a Centros de Alumnos y Centros de Padres y Apoderados, así como para diseñar y montar procesos participativos, de debate o de deliberación colectiva. En todos estos casos hace falta una mayor profundización respecto de quién es el/la responsable de desarrollar estas capacidades y cuál es la mejor forma para desarrollarlas.

De manera similar, como ya se mencionó, también se hace necesario profundizar en metodologías que permitan al sostenedor desarrollar sus propias capacidades. Los estándares vigentes parecen asumir que los sostenedores ya cuentan con todas las capacidades necesarias para cumplir con su rol y ello habría que verificarlo de manera empírica.

Siguiendo con temas relativos al rol del sostenedor es que, como resultado del análisis realizado, se relevan otros dos temas emergentes que se hace necesario seguir profundizando. En primer lugar está el trabajo en red y el desarrollo de capacidades para que los sostenedores puedan abordarlo. Ello porque este es uno de los ejes centrales de los futuros Servicios Locales de Educación (Rocco, 2016). Se configura como un tema relevante también porque Román (2016) señala falta de claridad entre los mismos sostenedores respecto de qué supone e implica el trabajo en red.

El segundo tema emergente, por su parte, dice relación con el rol del sostenedor como un liderazgo desde el medio (Fullan, 2015). Si bien el sostenedor tiene un rol directo y de responsabilidad con las escuelas a su cargo, el área de profundización se refiere a la relación que este establezca con las autoridades de gobierno. Ello con el fin de aumentar la coherencia del sistema, colaborando tanto con las autoridades de gobierno, como con las escuelas a su cargo.

2. Mayor claridad conceptual y recomendaciones sobre cómo llevar a la práctica “poner el PEI como centro”

A la luz de la evidencia revisada, es que aparece la necesidad de profundizar en torno a metodologías prácticas que permitan gestionar la escuela poniendo al PEI como centro y eje del trabajo de liderazgo. Si bien esta perspectiva que pone el propósito en términos del usuario final al centro de la gestión de servicios públicos, lleva ya años de ejecución en distintas partes del mundo; desde la información disponible no hay evidencia que esta perspectiva haya sido explorada en detalle para el sector educativo.

La literatura revisada se observa también ciertas contradicciones respecto de qué debe contener el PEI, como herramienta de gestión y es en este sentido que se sugiere una mayor profundización. Por una parte, respecto de los contenidos esperados de este documento en la literatura revisada parece no haber acuerdo respecto de la inclusión de aspectos de gestión como objetivos estratégicos, planes de acción, indicadores, sistema de monitoreo, etc., en los PEI. Mientras Crespo et.al. (2013), Neyra (2010) y PIIE (2014) incluyen programas de acción, planes de mejora, productos, indicadores y seguimiento; Castro et.al. (2014) no los considera, pero sí menciona que el horizonte y los sellos definidos son la base para la construcción del PME. De esta forma pareciera que al incluir aspectos de gestión, el PEI estaría duplicando información que también estaría contenida en el PME.

Para la División de Educación General del Mineduc (2014), por su parte, en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME, el PEI es el “lugar final que se quiere alcanzar”, mientras que el PME sería el “medio que permitirá llegar al lugar proyectado”. En este sentido estaría respaldando lo sugerido por Castro et.al. (2014) donde el PEI sería el propósito, mientras que el PME la forma en que este puede ir alcanzando a lo largo de los años.

Por otra parte se observa, cierto acuerdo a nivel internacional respecto de la necesidad de enmarcar el PEI de cada establecimiento dentro de los propósitos definidos en las política y leyes educativas a nivel nacional y local (Crespo et.al., 2013; Neyra, 2010). Si bien, a nivel nacional el PEI tiene impacto en otros documentos legales como por ejemplo el PADEM (Ley 19.410) en el caso de los establecimientos municipales, el marco legal a nivel nacional (como podría ser la Ley General de Educación o los mismos EID) no son mencionados en la literatura revisada como orientaciones o marco general para la construcción participativa del PEI en cada establecimiento (Castro et.al., 2014; PIIE, 2014).

3. Planificación del uso del tiempo de los estudiantes

El estándar 5.5 señala que “Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje”, lo cual se confirma desde la bibliografía revisada. En contextos de alta desigualdad socioeconómica, la cantidad de horas de permanencia en el aula, así como también aquellas permanecidas en la escuela, aportan significativamente a la calidad y la equidad educativa del sistema escolar de un país (Carnoy 2007). Dicho esto, el uso del tiempo es un objeto de debate permanente, por lo que evidencia reciente podría sugerir cambios a este estándar, en el sentido de que el descanso y la actividad lúdica son elementos igualmente necesarios y que pueden ser utilizados para potenciar los aprendizajes; por lo que probablemente el énfasis de la gestión debiera estar en la articulación de trabajo y descanso en la escuela. Se sugiere

realizar una búsqueda específica de literatura, teniendo en cuenta las recomendaciones de estudios sobre la jornada completa en Chile. Así mismo, resulta relevante que los hallazgos encontrados y las recomendaciones que de ellas se desprendan, tengan en cuenta la realidad desigual y heterogénea de las escuelas chilenas.

4. Estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje

El foco de los EID es la gestión, no la calidad, sin embargo su fundamentación aborda en más de una ocasión la descripción de estrategias efectivas para el trabajo docente. Por ejemplo para EID 5.1 se señala como fundamento “el profesor también debe cuidar variables que afecten el ritmo y que pueden dificultar que los estudiantes comprendan lo que se está enseñando o favorecer que se distraigan. Acciones en esta línea son monitorear si el tiempo destinado a la presentación de nueva información es acorde al nivel de conocimiento de los estudiantes, para detectar cuando requieren de más tiempo para asimilarla o si resulta aburrida porque ya la conocen (Slavin, 1996; Marzano, Pickering y Heflebower, 2011). Así mismo, el EID 5.2 señala “Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés”, sin ofrecer ningún fundamento teórico como base. En este sentido, sería entonces muy importante robustecer la fundamentación de la subdimensión 5 desde la incorporación de hallazgos científicos específicos y validados. Otras pistas de trabajo tienen que ver con profundizar estrategias colaborativas e inclusivas para el trabajo de docentes tanto en el aula como fuera de ella. Muchas metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje son fuertemente criticadas en la actualidad, por lo que sería recomendable incorporar esos debates y dar mayor cabida, por ejemplo, a orientaciones para implementar metodologías activas de aprendizaje, o la vinculación entre arte y pensamiento abstracto, entre muchos otros. Al igual que el tema anterior, es de crucial importancia graduar y filtrar recomendaciones que atiendan a la realidad heterogénea de las escuelas del país.

5. Recomendaciones más robustas y diversificadas para potenciar estudiantes con intereses diversos y/o habilidades destacadas.

Esta temática es relevada por el EID 6.2 que señala “El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas”. Los fundamentos señalan sólo la LGE, art. 2º para insistir en la obligación de proveer oportunidades, pero no se brinda ninguna orientación teórica ni evidencia empírica al respecto. Esta debilidad de la fundamentación conduce a una operacionalización demasiado restringida de la rúbrica: sólo se pronuncia respecto de la organización de actividades extracurriculares y apoyos individuales dirigidos a este tipo de estudiantes (como por ejemplo, profesores externos, participación en programas universitarios de excelencia). Una fundamentación más robusta podría conducir a la búsqueda de efectos de réplica entre estudiantes y a crear sinergias entre establecimientos para abordar este indicador, a partir de la identificación temprana y el

acompañamiento efectivo de estudiantes con intereses diversos y/o habilidades destacadas.

6. Fundamentos y herramientas para el trabajo en red para los programas de orientación vocacional

El EID 6.5 señala que “El establecimiento cuenta con un programa de orientación vocacional para apoyar a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o de educación superior al finalizar la etapa escolar”. Este estándar se fundamenta brevemente en dos ideas: la importancia de “construir un marco positivo, en el que los docentes hablan del futuro y transmiten altas expectativas a los estudiantes” y las orientaciones vocacionales que emanan del programa Chile califica. Considerando que más de un tercio de los actuales estudiantes de la educación superior han cursado más de un programa de estudios, merece la pena poner atención al trabajo de orientación vocacional. En este sentido, se sugiere robustecer la fundamentación del estándar con el objetivo de enfatizar que el fortalecimiento de modelos y de un ambiente estimulante entorno a la educación superior debe ser una meta conjunta de toda la comunidad educativa. Así mismo resulta pertinente operacionalizar como un logro de cumplimiento de este estándar, la planificación y ejecución sistemática de actividades que apunten a la orientación vocacional en base al trabajo en red, como podría ser recibir charlas de universidades y/o participar en programas como Explora. Cabe señalar que este tipo de participación de las escuelas no es actualmente valorado por el MINEDUC en ninguna otra herramienta de gestión.

7. Profundizar la fundamentación en la dimensión de Formación

Resulta fundamental una mayor y mejor definición teórica de la subdimensión de formación. Su fundamentación es débil y muchas veces duplica argumentos de la subdimensión de convivencia. Hace falta una mayor profundización que permita conceptualizar de manera más clara esta subdimensión. Si bien cierto equilibrio en el total de estándares de cada subdimensión puede ser deseable, en el caso de la subdimensión de formación resulta un poco forzado. A la luz del trabajo realizado, parece más importante que este apartado cuente con una fundamentación sólida, aun cuando sea descrita por un menor número de estándares. De manera similar, otro aspecto que resulta relevante de profundizar es la literatura relativa a los hábitos de vida saludable y prevención de conductas de riesgo. La actual revisión bibliográfica no incluyó este tema y al tener un estándar dedicado él, sería aconsejable una mayor profundización al respecto. Quizás una mayor profundización tanto teórica como práctica de ambos temas permita delimitar de mejor manera la subdimensión de formación.

8. Necesidad de profundizar cómo fortalecer el trabajo en red por parte de los sostenedores

El trabajo en red está sujeto en el modelo vigente de los EID a la dimensión de gestión de recursos, lo cual no permite visualizarlo como una responsabilidad clave de los sostenedores. Este trabajo se volverá fundamental durante la aplicación de los SLE (Roco, 2016). A pesar de que este tema se abordó en el presente trabajo, es posible que sea necesaria una fundamentación más sólida de ello, considerando estudios de casos exitosos en Chile, para emanar recomendaciones y operacionalizaciones pertinentes en las rubricas.

9. Fundamentos para orientar la promoción del uso de las bibliotecas

El estándar 12.3 señala que “El establecimiento cuenta con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector” que se fundamenta muy brevemente en recomendaciones de la UNESCO y luego se operacionaliza en la gestión material de este espacio en la rúbrica del estándar. Las bibliotecas existen por norma dentro de todas las escuelas en Chile. Por ello son sin duda un espacio privilegiado para explorar nuevos usos orientados a la formación. En este sentido, algo que no se abordó en la revisión realizada es que el foco del estándar debiera estar en evaluar la promoción del uso de la biblioteca, más que en velar por el cumplimiento de ciertos mínimos de materiales. Para ello, la fundamentación debiera profundizar en hallazgos que muestren los efectos positivos de formar el hábito de pasar tiempo y estudiar en la biblioteca, no sólo por sus recursos materiales, sino también por su aporte al aprendizaje de la autodisciplina, la concentración y el respeto del espacio del otro.

C.- Recomendaciones metodológicas para el uso de la revisión bibliográfica en la construcción y actualización de instrumentos de gestión

1. Diversificar y complementar estrategias de búsqueda de referencias bibliográficas

Una revisión bibliográfica es por principio una selección y jerarquización de referencias nuevas en base a ciertos criterios de búsqueda: no puede abarcar todo. En este sentido, resulta recomendable combinar varios criterios y diseñar estrategias específicas para llevarlas a la práctica con el fin de obtener una mayor exhaustividad y variedad de referencias.

Para el caso de esta consultoría, se utilizó una triple estrategia de búsqueda de referencias. Primero, se formularon temas y preguntas de investigación, para luego identificar autores relevantes en ellos y así llegar a sus publicaciones. Como segunda estrategia, se buscaron publicaciones recientes de autores previamente citados en los

fundamentos EID del 2013. Por último, se solicitó informalmente señalar autores relevantes a la contraparte. Al respecto, cabe señalar las siguientes lecciones:

- La primera estrategia resultó mucho más pertinente para dar sustento a conceptos nuevos que se querían incorporar en los EID, como enfoque de género, diversidad, comunidades de aprendizaje, entre otros.
- La segunda estrategia sólo funcionó para documentos institucionales y/o anuales como UNESCO.
- La tercera estrategia fue también prolifera, pero podría haberse robustecido con un breve proceso de entrevistas a expertos externos al equipo, para asegurar mayor exhaustividad y novedad de los aportes teóricos.

2. Considerar un presupuesto para la compra de artículos indexados en línea

Actualmente la producción de literatura especializada depende de operadores internacionales privados, los que imponen un costo por el acceso a artículos que han cumplido con procesos de selección y revisión estandarizados, como es el caso de las revistas indexadas. En este sentido, se recomienda contar con un presupuesto aparte para gastos de compra de artículos, y que este monto sea manejable a través de una tarjeta de crédito internacional, puesto que no se trata de compras físicas, sino de artículos en línea.

En este caso, la literatura revisada sólo consideró referencias de libre consulta en Internet, más una serie de libros que de manera informal se logró obtener con la ayuda de pares y de la contraparte. Esto es una limitación importante para la diversidad y exhaustividad de la revisión bibliográfica.

3. Trabajar con un equipo de consultores con diferentes experticias por ámbito de trabajo

La elaboración y/o actualización de instrumentos de gestión suelen abordar aspectos sumamente específicos de un mismo tema, los que muy rara vez son manejados a nivel experto por una misma persona. En este sentido, se sugiere procurar que el trabajo sea realizado por un equipo de expertos con diferentes backgrounds y experiencias, de manera que en poco tiempo, logren identificar y profundizar los debates fundamentales de cada área.

En el caso de la consultoría realizada, probablemente se habría logrado una mayor profundidad de la consultoría asignando un trabajo diferenciado a profesionales con experticias diversas para cada una de las dimensiones del modelo EID. Ello habría

permitido un análisis de mayor alcance para cada una de ellas, y una selección de un mayor número de referencias relevantes para contrastarlas. Para asegurar sinergias hacia el término del trabajo, se podría solicitar uno o dos informes en conjunto hacia el final del proceso de trabajo.

4. Identificar desde un comienzo las líneas teóricas comunes que deben existir entre el instrumento de gestión en cuestión y otros del mismo ámbito

Muchas veces existen diferentes instrumentos de gestión en un mismo ámbito y no comparten necesariamente una base teórica común. En este sentido, es importante incorporar una reflexión sobre cuál es el nivel de diálogo o sintonía que se espera entre instrumentos de gestión cercanos, para incorporar nociones teóricas comunes si corresponde, verificando su disponibilidad para colaboradores externos.

Esta sugerencia tiene que ver con que el presente trabajo de revisión bibliográfica podría haber considerado como insumo los fundamentos de otros instrumentos de gestión educativa, como los Otros Indicadores de Calidad.

5. Situar lecciones y recomendaciones efectuadas a partir de la revisión de literatura internacional

Resulta importante proporcionar orientaciones al consultor respecto del trabajo con hallazgos científicos que remiten a contextos cultural y geográficamente alejados. La revisión de literatura internacional debe tomarse con cautela para evitar caer en recomendaciones poco pertinentes para la realidad local. En este sentido, se sugiere dar mayor prioridad a la incorporación de hallazgos obtenidos en base a terrenos realizados en Chile y/o en Latinoamérica por la cercanía cultural.

6. Complementar el trabajo de revisión bibliográfica a la luz de elementos empíricos

Otro aspecto que vale la pena considerar en la elaboración y/o actualización de instrumentos de gestión dice relación con el contraste con la realidad. Si bien el trabajo teórico entrega luces para la fundamentación de un instrumento, esta última gana en solidez si logra contextualizarse con elementos empíricos, como podrían ser la realización de entrevistas, o bien la revisión de informes que recojan la percepción de quienes hayan aplicado y/o sido evaluados con el instrumento en terreno. Por ejemplo, hay autores como Oplatka (2016) que argumentan que las investigaciones anglosajonas en educación no serían fácilmente replicables en contextos de países en desarrollo

porque en estos países los directores cuentan con una autonomía relativamente limitada y se les exige obediencia ciega a sus superiores. Esto tiene que ver con la recomendación anterior, con buscar maneras de hacer un trabajo más situado, lo que podría lograrse incorporando un trabajo de campo que permitiera ajustar los hallazgos teóricos de acuerdo a la realidad observada.

7. En el caso de las actualizaciones, se sugiere iniciar el trabajo de revisión con un diagnóstico sobre la fundamentación vigente para luego buscar referencias sobre nuevos conceptos

Se sugiere partir la consultoría con un informe de análisis sobre los fundamentos vigentes, que como conclusión identifique vacíos y espacios de mejora para los cuales se buscará información actualizada en la literatura. En un segundo momento, este diagnóstico inicial puede ser complementado con la búsqueda de referencias asociados a conceptos nuevos que se quieran incorporar al instrumento. Esto permitiría abrir la búsqueda de referencias bibliográficas desde un principio hacia temas que podrían quedar desatendidos.

V. Referencias bibliográficas utilizadas en esta consultoría

Acuña, M., Silva, C., & Lafferte, M. (2012). Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del Sector de Lengua Indígena. Santiago: Unicef. Descargado desde: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/WDperfileducweb%20FINAL%20Web.pdf

Alber, R. (2015). 20 Tips for Creating a Safe Learning Environment. Edutopia. Descargado desde: <https://www.edutopia.org/blog/20-tips-create-safe-learning-environment-rebecca-alber>

Allington, R., Cunningham, P. (2002). Schools That Work: Where All Children Read and Write. ISBN-0-8013-3246-X.

Anyon, J. 2005. Radical possibilities: public policy, urban education and a new social movement, New York & London: Routledge. En Facer, K. (2011). Taking the 21st century seriously: young people, education and socio-technical futures. Oxford Review of Education

Apple, M. (2007). Education, Markets, and an Audit Culture. International Journal of Educational Policies. Descargado desde: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/apple\(2007\)education_marketandanauditculture.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/apple(2007)education_marketandanauditculture.pdf)

Ashkanasy, N.M & Dorris, A. (2017). Emotions in the Workplace. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. Vol.4.

Astor, R., Benbenishty, R. & Nuñez, J. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. American Educational Research Journal. Descargado desde: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831208329598>

Aziz dos Santos C. (2016). "Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio" Informe Técnico No. 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Descargado de: <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/12/IT-3.pdf>

Ball, S. J. (2013). Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity. Policiespaper - Centre for labour and Social studies. Descargado desde: [http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper__Education,_justice_and_democracy_\(Stephen_Ball\).pdf](http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper__Education,_justice_and_democracy_(Stephen_Ball).pdf)

Banco Mundial (2007). El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile. Descargado desde: http://www.navarro.cl/historico/educacion/docs_comision/Educacion_General/estudio_bco_mundial_bcn.doc

Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile.

Bellei, C.(2013) El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345.

Berger, C., Alamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2013). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. ISSN: 1657-9267 ISI: 0.211. Descargado desde: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672014000200019

Berger, C., Cuadros, O., Rasse, C., y Rojas, N. (2016). Diseño y Validación de la Escala de Creencias Normativas Sobre la Prosocialidad en Adolescentes Chilenos. *SYKHE*, 25(1), 1-17. Descargado desde: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v25n1/art09.pdf>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2004). Ley 19.979 Modifica el regimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales. Descargado desde: <https://www.leychile.cl/N?i=232146&f=2016-03-01&p=>

Bilbao, A., Ascorra, P. & López, V. (2013). VARIABLES PREDICTORAS DEL BIENESTAR SOCIAL DE ESTUDIANTES EN ESCUELAS DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO. Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Descargado desde: <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/165/69>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion .Developing leaning and participation in schools (2ªed.)*. Manchester: CSIE.

Caprara, et al. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*. Descargado desde: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2000PS.pdf>

Carnoy M; Gove A.; Marshall J. (2007). *Cuba's academic advantage: Why students in Cuba do better in school*

Carnoy, M.(2007) *Improving quality and equity in Latin American education: A realistic assessment*, Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, nº 1, p. 103-130.

Cathcart-Keays, A. (2016). *Paradise lost: does Copenhagen's Christiania commune still have a future?* En prensa. Descargado desde: <https://www.theguardian.com/cities/2016/sep/23/copenhagen-christiania-drugs-commune-future>

Celis M. et al. (2013). *Consultoría Levantamiento de Perfiles de Competencias Laborales de los y las Asistentes de la Educación*. Fundación Chile. Descargado desde: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201304091454580.competencias_laborales_2013.pdf

Center on online learning and students with disabilities (2016) "*Equity Matters: Digital and Online Learning for Students with Disabilities. Executive Summary*"

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Ediciones Uniandes. Descargado desde: <http://janium.medellin.gov.co/janium/Documentos/561510EG.pdf>

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A.M. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

Chaux, E. Molano, A., Podlesky, P. (2009). Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional. Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. *Aggressive Behavior* Volume 35, pages 520–529.. Descargado desde: http://scholar.harvard.edu/files/andresmolano/files/20320_ftp_0.pdf

City Elizabeth A.; Elmore, Richard F; Fiarman, Sarah E.; Teitel, Lee (2011). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Harvard Education Press.

Cox, M.J. and Marshall, G.2007. Effects of ICT: do we know what we should know?. *Education and Information Technologies*, 12(2): 59–70.

Consejo Nacional de la Infancia (2015). Política nacional de niñez y adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia. Descargado desde: http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/POLITICA-2015-2025_versionweb.pdf

Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009) *PROFESSIONAL LEARNING IN THE LEARNING PROFESSION: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*

De Pablos Pons, J. & González Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. Universidad de Sevilla. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_2.pdf

Deakin Crick, Ruth; Stringher, Cristina; Ren, Kai/ UNESCO book. (2014). *Learning to learn: international perspectives from theory and practice*

Domingo Coscollola, M. y Fuentes Agustí M. (2010) *Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso*. *Revista de Medios y Educación*, 2010,(36): 171-180.

Duarte J., Bos, M. (2012) *Desigualdad en los aprendizajes de los alumnos colombianos*. Descargado desde: <http://escuelasqueaprenden.org/imagesup/Desigualdad%20en%20los%20aprendizajes%20de%20los%20alumnos%20colombianos.pdf>

Earthman, G. & Lemasters, L (2013). *School Maintenance and Renovation: Administrator Policies, Practices*. Proactive

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.

Elmore, R. (2004). *When accountability knocks, will anyone answer? En School Reform from the Inside Out*. Harvard Education Press.

Elmore, R. (2011). *I Used To Think...And Now I Think...: Twenty Leading Educators Reflect on the Work of School Reform*. Harvard Education Press.

- Facer, K. (2011). Taking the 21st century seriously: young people, education and socio-technical futures. Oxford Review of Education
- Flanagan, C. A. (2013). Teenage citizens: The political theories fo the young. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fullan (2014). Michael Fullan at blc14 - the principal: three keys to maximizing impact. Descargado desde <https://www.youtube.com/watch?v=kmYzIDi0a9Q>
- Fullan, M. (2015). Leadership from the middle. A system strategy. Education Canada. Descargado aquí.
- Fullan, M. (2016). Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems. Descargado desde <http://michaelfullan.ca/coherence-the-right-drivers-in-action-for-schools-districts-and-systems/>
- Fundación para la Confianza (2015). ¿Qué es el abuso sexual? Descargado desde: <http://www.paralaconfianza.org/que-entendemos-por-abuso/>
- Gobierno de Chile (2016). Política Nacional Docente. S/C. Descargado desde: http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/Pol%C3%ADtica_Nacional_Docente.pdf
- Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 2(1), 2. Descargado desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>
- Gutmann, A. (1987). Democratic education. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN-13: 978-0-691-00916-2
- Hamre B., Pianta R., Downer J., DeCoster J., Mashburn A., Jones S., Brown J., Cappella E., Atkins M., Rivers S., Brackett M., y Hamagami A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. The Elementary School Journal 113, no. 4 (June 2013): 461-487
- Hargreaves, A, Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teacher college press, Amsterdam.
- Heifetz, R., Grashow, A. & Linsky, M. (2009). The practice of adaptive leadership. Harvard Business Press. ISBN 978-1-4221-0576-4
- Hess, D. & McAvoy, P. (2015). The political classroom. Evidence and ethics in democratic education. New York, NY: Routledge
- Hetland, L. Winner, E, et al. (2013). Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education. Teachers College Press.
- Jaquith, A., Mindich, D., Chung Wei, R. &, Darling-hammond, L. (2010) "Teacher Professional learning in The United States: case studies of state Policies and strategies. Summary report". Learning Forward and Stanford University. Descargado desde: <https://learningforward.org/docs/pdf/2010phase3report.pdf?sfvrsn=0>
- Kemeny, M. E.; Foltz, C.; Cavanagh, J. F.; Cullen, M.; Giese-Davis, J.; Jennings, P.; Rosenberg, E. L.; Gillath, O.; Shaver, P. R.; Wallace, B. A.; Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes

prosocial responses. APA PsycNET Direct. Vol 12(2), Apr 2012, 338-350. Descargado desde: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2011-28769-001>

KnowledgeWorks (2015). The future of learning: education in the era of partners in code. KnowledgeWorks.

Lagos C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?

Levinson M. (2012). No citizen left behind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Levinson, M., & Hustace, K. H. (2012) Practice makes citizens: An interview with Meira Levinson. Boston Review. Descargado desde: <http://bostonreview.net/meira-levinson-kip-hustace-practice-makes-citizens>

Livingstone S. (2011). Critical reflections on the benefits of ICT in education. Oxford Review of Education

López P. (2010) Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia).

López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. R., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. Revista de educación, 356, 109-131. Descargado desde: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34353>

Milicic N., Marchant T., Álamos P. (2016). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. Revistas UNAM. Descargado desde: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3411>

Mindich D. y Lieberman A. (2012). Building a learning community. A tale of two schools Learning Forward and the Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Mineduc (2013). Gestión de la buena convivencia. Orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo. Descargado desde: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309091630460.Gesti%20ondelaBuenaConvivencia.pdf

Mineduc (2014). Otros indicadores de calidad educativa. Descargado desde: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-33859_recurso_93.pdf

Mineduc (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. División de Educación General y Equipo de Unidad de Transversalidad Educativa. MINEDUC. Descargado desde: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Mineduc (2016). Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana. División de Educación General. Descargado desde: http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/DEG-OrientacionesPFC-intervenible-AReader_FINAL.pdf

Mineduc (2016). Plan de aseguramiento de la calidad escolar. Descargado desde: <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>

Mineduc (s.f.) Fundamentos otros indicadores de calidad educativa. Descargado desde: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Ordenacion/Fundamentos_OIC.pdf

Mineduc/ OCDE (2016). Revisión OCDE de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas Reporte nacional de Chile. Descargado en: http://www.oecd.org/edu/school/SRR_CBR_CHILE_Spanish_FINAL.pdf

MINEDUC Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). (2011). Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.

Murillo Torrecilla, F.J., Krichesky, G.J. (2012) El proceso de cambio escolar: Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10.1. p. 26-43

OCDE (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. Descargado desde: <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm#conclusions>

Palet, A. & de Aguirre, P. (2012). "DESARROLLO HUMANO EN CHILE 2012". Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo". PNUD. Descargado desde: <http://desarrollohumano.cl/idh/informes/2012-bienestar-subjetivo-el-desafio-de-repensar-el-desarrollo/>

Paredes J, Keith R., Watson, Myers V. (2007) Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. Education Administration Quarterly.

Paredes R., Cabezas V., Bogolasky F. y Zarhi M. (2013). Los determinantes del primer trabajo para profesores de Educación Básica en la Región Metropolitana. Evidencias para Políticas Públicas en Educación (pp. 35-90), Santiago, Chile. Descargado desde: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Libro_FONIDE_6.pdf

Passey, D., Rogers, C., Machell, J. and McHugh, G. 2004. The motivational effect of ICT on pupils. Research report RR523, London: Department for Education and Skills.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Graó. Descargado en: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

PIIE (2014). Guía metodológica para la construcción participativa del proyecto educativo institucional. Descargado desde http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_534.pdf

Poblete R., et al. (2016) Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana. Descargado desde: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Ni%C3%B1os-y-Ni%C3%B1as-Migrantes.-Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n.pdf>

Putnam R. (2000). Bowling alone. New York, NY: Simon & Schuster Paperbacks.

Ravitch D. (2010). The death and life of the great american school system. How testing and choice are undermining education. Basic Books.

Rivas-Borrell S. y Ugarte C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela.

Rodríguez B., Manzi J., Peirano C., González R. y Bravo (eds.) (2016) Reconociendo el mérito docente Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002 - 2014. Centro MIDE UC. Descargado desde: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/04/LibroAEP.pdf>

Romero, M. (2015) Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar Nivel de Educación Media. Ministerio de Educación de Chile. Descargado desde: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/File/2015/julio/final%20orientaciones%2020%2007.pdf>

Rusk, N., Resnick, M., & Cooke, S. (2009). Origins and guiding principles of the Computer Clubhouse. Teachers College Press. Descargado desde: <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/Clubhouse/clubhouse-origins.pdf>

Rüst M. (2012). "La Educación para la Paz que Promueve la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. La convivencia no se enseña; se aprende juntos"

Schneider M. (2011). The Accountability Plateau. The Thomas B. Fordham Institut.

Seddon J. (2008). Systems Thinking in the Public Sector: The Failure of the Reform Regime... and a Manifesto for a Better Way. Triarchy Press.

SEDL (2013). Partners in Education A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships. SEDL & Depto de Educación del Gobierno de EEUU. Descargado desde: <https://www2.ed.gov/documents/family-community/partners-education.pdf>

Selwyn, N. 2011. Schools and schooling in the digital age: a critical analysis, Abingdon: Routledge.

Slavin, R. (2016). Perspectives on Evidence-Based Research in Education—What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations.

Smith, R. (2013). Human Resources Administration: A school based perspective. Routledge. Routledge.

Sparkes, J. 1999. Schools, education and social exclusion, London: Centre for Analysis of Social Exclusion

Spillane, J. & Mertz, K. (2015). Distributed leadership. Oxford Bibliographies. Descargado desde <http://www.distributedleadership.org/assets/published---2015---distributed-leadership---oxford-bibliographies.pdf>

Superintendencia de Educación (2015). Discriminación bajo la lupa: hacia escuelas más inclusivas. Descargado desde: https://www.supereduc.cl/images/PPT-Reporte_sobre_Discriminaci%c3%b3n_Escolar_Superintendencia_de_Educaci%c3%b3n.pdf

Tanner C. K. (2008) Explaining relationships among student outcomes and the school's. Journal of Advanced Academics.

Thapa et al. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research. Descargado desde: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654313483907>

Toshalis E. y Nakkula M.J. (2012). MOTIVATION, ENGAGEMENT, AND STUDENT VOICE. Jobs for the Future. Descargado desde: http://www.studentsatthecenter.org/sites/scl.dl-dev.com/files/Motivation%20Engagement%20Student%20Voice_0.pdf

Troen V. y Boles K. (2012). The Power of Teacher Teams: with cases, analyses and strategies for success Corwin.

Ulloa Garrido, Jorge, Nail Kröyer, Oscar, Castro Hidalgo, Abelardo, & Muñoz Reyes, Máximo. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 121-129.

UNESCO (2014). Informe regional sobre Educación para todos en América latina y El Caribe.

UNESCO (2016). Partnering for prosperity: education for green and inclusive growth. Descargado desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246918e.pdf>

Vaillant, D. (2016). Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente.

Van Dun D., Wilderom C. (2016). Lean-team effectiveness through leader values and members' informing. *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 36 Iss: 11, pp.1530 – 1550.

Von Ahlefeld, H. (2009). Evaluating Quality in Educational Spaces: OECD/CELE Pilot Project OCD Journal. Descargado desde: <http://dx.doi.org/10.1787/220802117283>

Wenger E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, España: Paidós.

Williamson G. & Flores, F. (2015) "Estado del Arte de la Educación Intercultural. Bilingüe en Chile, 1990-2013". Ediciones Universidad de la Frontera. Descargado desde:

Wholey, J., Hatry, H. & Newcomer, K. (Eds) (2010). *Handbook of practical program evaluation*. CA: Jossey-Bass. ISBN: 978-0-470-52247-9

Zakharov A., Tshenko, G., & Carnoy, M. (2016). Do “better” teachers and classroom resources improve student achievement? A causal comparative approach in Kenya, South Africa, and Swaziland. *International Journal of Educational Development*, 50, 108-124.

VI. Anexo - síntesis temática de la revisión bibliográfica realizada

A continuación se presenta la revisión y discusión bibliográfica realizada considerando consecutivamente una sección transversal o de contexto y las cuatro dimensiones de los EID.

Sección transversal

En esta sección se reúnen aportes que brindan una mirada general a la actualización de los EID. El recorrido comienza presentando recomendaciones recientes de la OCDE sobre el uso de evaluaciones para mejorar la calidad de educación. En una segunda parte, se profundizan en aportes específicos de autores como Carnoy, Elmore, Ravitch o Apple quienes señalan aspectos críticos y énfasis diversos sobre cómo abordar las evaluaciones y las maneras de lograr sistemas educativos equitativos, centrados en los procesos de aprendizajes y capaces de brindar educación de calidad.

1. Recomendaciones internacionales sobre el uso de evaluaciones para mejorar la calidad, la equidad y la eficacia de la educación

Los países exitosos en asegurar la calidad de su educación muestran diferencias respecto a los marcos institucionales que utilizan para este propósito. En consecuencia el logro del aseguramiento de la calidad de la educación no depende de la aplicación de un marco institucional determinado. No obstante lo anterior aparece como condición necesaria para este propósito contar con un marco regulatorio que asigne explícitamente roles y responsabilidades a cada uno de los participantes del sistema respecto a cada una de las funciones básicas asociadas a la calidad de la educación (Banco Mundial 2007).

Tanto los gobiernos como los responsables de formular la política educativa insisten cada vez más en la evaluación de estudiantes, profesores, directores de escuela, escuelas y sistemas educativos. Estas evaluaciones se utilizan para entender mejor hasta qué punto el aprendizaje de los estudiantes es satisfactorio, facilitar información a los padres y a la sociedad en general sobre el desempeño académico e introducir mejoras en las prácticas escolares, docentes y directivas. Según la OCDE (2013) los resultados de estas evaluaciones están adquiriendo una importancia fundamental tanto para establecer el buen rendimiento de los sistemas escolares como a la hora de facilitar información, todo ello con el objetivo de ayudar a los estudiantes a mejorar. El informe producido por esta institución compara la experiencia de 28 países de la OCDE, en él se analizan los pros y los contras de distintos enfoques y se ofrecen recomendaciones sobre cómo utilizar la evaluación para mejorar la calidad, la igualdad y la eficacia de la educación.

El estado actual de los programas de evaluación y su uso varía considerablemente de un país de la OCDE a otro; sin embargo, se observan algunos aspectos comunes:

- La importancia de los indicadores va en aumento. Los sistemas educativos hacen más hincapié en medir los resultados de los estudiantes, lo cual permite establecer comparaciones entre escuelas y regiones y a lo largo del tiempo.
- Los resultados se emplean con distintos fines: identificar en qué aspectos del funcionamiento de una escuela es el adecuado y en cuáles puede tener que mejorar, así como exigir responsabilidades tanto a los responsables de formular políticas como a los directores o a los profesores.
- Existe una mayor dependencia respecto de los estándares educativos. Son muchos los países que actualmente fijan unos estándares educativos que estipulan qué deberían saber los estudiantes y qué deberían ser capaces de hacer en las distintas etapas del proceso de aprendizaje. Esto ha propiciado la creación de mecanismos de vigilancia para determinar si los estudiantes alcanzan estos estándares.

Del estudio, se desprenden las siguientes prioridades y recomendaciones transversales en materia de políticas:

- Debe adoptarse un enfoque holístico para aprovechar todo el potencial de la evaluación, sus distintos elementos deberían formar un todo coherente, dando pie a sinergias entre componentes y evitando repeticiones y objetivos contradictorios.
- La evaluación debería estar al servicio de los objetivos educativos y de los objetivos de aprendizaje del estudiante.
- Hay que poner el acento en la mejora de las prácticas en el aula como medio para lograr mejoras en los aprendizajes de los alumnos.
- Deben evitarse los efectos no deseados: los sistemas de evaluación pueden distorsionar qué y cómo se enseña a los estudiantes. Por ejemplo, si a los profesores se les juzga principalmente a partir de los resultados de pruebas tipo para estudiantes, pueden optar por "enseñar pensando en la prueba", centrarse únicamente en las competencias que se evaluarán y prestar menos atención a las necesidades educativas y de desarrollo de los estudiantes en un sentido más amplio. Es importante minimizar estos efectos recurriendo, por ejemplo, a una mayor variedad de enfoques para evaluar el desempeño tanto de escuelas como de profesores.
- El marco de evaluación debe girar en torno a los estudiantes, entendiendo los resultados del aprendizaje de manera amplia, por ejemplo el desarrollo del espíritu crítico, las habilidades sociales, el compromiso con el aprendizaje y el bienestar en sentido general. No resulta sencillo medir todos estos aspectos, como tampoco lo es valorar todos los factores presentes en los resultados del aprendizaje del estudiante. Por este motivo, las medidas del desempeño deberían ser más amplias que concretas y basarse en datos cuantitativos y cualitativos y en unos análisis de alta calidad.

- Para crear un marco de evaluación eficaz es preciso fomentar las capacidades en todos los niveles del sistema educativo: formación de profesores, docentes, funcionarios de la escuela, directores, etc.
- Los marcos de evaluación deben buscar el punto medio entre aplicar sistemáticamente los objetivos nacionales en materia educativa y adaptarse a las necesidades concretas de cada región, distrito y escuela. Para ello puede que sea necesario fijar unos parámetros nacionales que, sin embargo, permitan un cierto margen de maniobra para dar respuesta a las necesidades locales.
- Para que su diseño sea satisfactorio, los marcos de evaluación deberían basarse en diagnósticos sólidos, para lo cual podrá ser necesario recurrir a pruebas piloto y experimentos. Para que su aplicación sea un éxito, no habría que escatimar esfuerzos para alcanzar un consenso entre todas las partes interesadas, que pueden estar más dispuestas a aceptar cambios si entienden los respectivos motivos y su potencial utilidad.

Finalmente, cabe mencionar que recomendaciones más recientes de las agencias internacionales insisten la importancia de lograr una educación más equitativa, de calidad e inclusiva como una manera de alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (UNESCO 2016, p.iv). En este marco, los sistemas de evaluación y seguimiento son valorados por su capacidad para monitorear los avances, poniendo énfasis en mujeres, analfabetos, grupos de bajos recursos, personas en situación de discapacidad y/o afectados por desastres naturales (UNESCO 2016, p.17, 33, 57).

Estas recomendaciones están relativamente alineadas con las investigaciones recientes, donde el foco en la cobertura educativa fue progresivamente dando lugar a la búsqueda de soluciones al problema de la calidad.

2. Equidad y calidad de la educación

En América Latina, la discusión sobre la calidad de la educación expresa una transición progresiva desde el énfasis en la expansión del acceso a la educación hacia la pregunta por cuánto aprenden los y las estudiantes en cada nivel de escolaridad. De acuerdo a Martin Carnoy, profesor de la Universidad de Stanford, este cambio está siendo impulsado en gran medida por agencias internacionales que presionan fuertemente por evaluaciones y reformas educativas conducidas por resultados medibles y una mayor responsabilidad educativa (educational accountability) (Carnoy 2007). Según este investigador, para mejorar la calidad educativa es fundamental aumentar la equidad del sistema educativo, lo cual se logra concentrando esfuerzos en obtener mejores resultados de aprendizaje entre los estudiantes de más bajos ingresos. Como se verá más adelante, su visión resulta crítica de algunas recomendaciones internacionales y acusa interferencias ideológicas en las decisiones tomadas para mejorar la educación.

Martin Carnoy es un convencido de la importancia del rol de los docentes para mejorar la calidad de la educación. En el marco de los países en desarrollo, sus investigaciones

proponen desarrollar medidas precisas que tienen que ver los docentes, las cuales se han diseñado considerando estudios comparativos que se preguntan sobre cómo lograr mayor calidad y equidad educativa (Carnoy, Gove y Marshall 2007; Zakharov, Tsheko y Carnoy 2016). Algunas de estas medidas son aumentar las horas en las salas de clases, asegurar el trabajo de docentes bien preparados en escuelas que reciben estudiantes con bajos recursos, prestar atención a los salarios e incentivos formativos para los maestros, y aumentar los conocimientos de las formaciones dirigidas a profesores. En el caso de los países latinoamericanos, Martin Carnoy especifica que es necesario mejorar la calidad de la docencia, la administración educacional y las oportunidades para que los alumnos aprendan. A su vez, es imperativo profundizar los contenidos de las asignaturas, capacitar a los administradores educacionales para ser líderes y supervisar el cumplimiento de los programas. Nada de esto es simple: no se puede lograr sin recursos ni costos políticos, tampoco se resuelve a través de la implementación o mejora de sistemas de evaluación o cambios organizacionales en gestión educativa, como podrían ser la descentralización o la privatización (Carnoy 2007).

Un estudio de gran interés dirigido por este autor fue una comparación entre los sistemas educativos cubano, brasilero y chileno (Carnoy, Gove y Marshall 2007). Cuba muestra un desempeño de sus niños mucho mejor que el resto de Latinoamérica, y no se puede argumentar que cuenta con más recursos que Chile o Brasil para mantener su sistema educativo. Muchos analistas en Estados Unidos, en el Banco Mundial o en el Banco Interamericano de Desarrollo piensan que sistemas descentralizados, con mayores niveles de autonomía de las escuelas, e incluso, sistemas de voucher y otras alternativas privadas conducen a una excelente educación. La comparación Brasil-Chile-Cuba permite negar esta afirmación. Dejando de lado las consideraciones políticas, la evidencia muestra que las alternativas privadas no logran responder quién cambiará el ambiente social donde los niños crecen, quién pondrá y reforzará altos estándares en las salas y quién tomará la responsabilidad de perfeccionar los docentes para implementarlos. El estudio sobre Cuba señala que sólo cuando el gobierno controla estas tareas, logra que cada niño tenga la oportunidad de tener una buena escuela. La excelencia académica de los niños en Cuba se explica porque frecuentan escuelas intensamente focalizadas en la enseñanza, tienen profesores bien entrenados y regularmente supervisados, en un entorno social que dedicado al alto rendimiento de todo el grupo de estudiantes.

En resumen, Carnoy señala los beneficios de un mayor control del Estado para mejorar la calidad de la educación, y profundiza las recomendaciones internacionales antes revisadas (OCDE 2013) al relevar el rol de los docentes y las estrategias para lograr mayor equidad educativa.

3. La paradoja de los sistemas de evaluación de calidad: mejores puntajes, peor educación.

Diane Ravitch fue vice ministra de educación del presidente Bush (1991) y tras haber sido una impulsora de medidas de mercado en educación, hoy se muestra muy escéptica tanto por los resultados logrados, así como por los mecanismos utilizados. Respecto de la medición de escuelas y docentes, usando pruebas estandarizadas, la autora subraya

las limitaciones de estos instrumentos. El problema no son las pruebas, dice, el problema es el uso que se le da a los resultados de instrumentos que pueden no ser confiables (Ravitch 2010).

Justamente porque el problema es el uso que se le da, al estar asociadas a fondos o despido de docentes, ello lleva a distintas formas en que los establecimientos intentan un buen resultado. La prueba o indicador se transformó en el propósito, parafraseando a Seddon (2008), y por ello algunas escuelas se involucran directamente en hacer trampa o en versiones más sutiles de lo mismo. Muchos directores saben que los puntajes mejoran si logran seleccionar estudiantes (lo que es ilegal en ese país), entonces buscan otras estrategias como pedir entrevista a los padres (los padres de menor NSE les cuesta más ir), pedir un ensayo a los postulantes, pedir cartas de recomendación de algún profesor, etc. También hacen que los niños de peor rendimiento no asistan el día de la prueba, entre otras tácticas.

Pero la acción más conocida para tratar de sacar un resultado, consiste en directamente preparar la prueba. Diane Ravitch señala que algo de preparación es bueno, pero aprender una manera rápida para adivinar la alternativa correcta está muy lejos de ser deseable. Los estudiantes pueden haber desarrollado la habilidad de rendir la prueba, pero no es claro que hayan desarrollado las habilidades y conocimientos que esa asignatura requiere para seguir avanzando. En este punto, la autora coincide con una de las recomendaciones transversales de la OCDE (2013): existen efectos no deseados vinculados a la aplicación de pruebas estandarizadas, por lo que se sugiere diversificar los métodos de evaluación y mantener una visión amplia de los resultados que se esperan obtener, incorporando, por ejemplo, el desarrollo de habilidades sociales, o el espíritu crítico de los alumnos.

Estas pruebas producen muchas veces una ilusión de avance. La autora cita una experiencia donde los aumentos desaparecieron al hacer a los estudiantes tomar una prueba distinta acerca del mismo contenido. De acuerdo con esta autora este sistema de rendición de cuentas puede hacernos terminar en una paradoja: puntajes más altos y peor educación. Ello, porque hace que perdamos de vista que las escuelas también son responsables por formar el carácter, desarrollar mentes creativas y cuerpos saludables.

En este punto, la autora profundiza en estrategias para evitar los problemas vinculados a las evaluaciones estandarizadas. La solución no pasa por la moda de turno (nuevas pedagogías, nuevas formas de organizar la clase, TIC, nuevas pruebas, nuevos incentivos, nuevas formas de gestionar una escuela), donde quienes lideran parecen estar buscando un atajo, sino por preocuparse de los aspectos fundamentales de una buena educación que están en la clase, en el hogar, en la comunidad, en la cultura. Según esta autora, los problemas educativos tienen más que ver con una falta de visión que con un problema de gestión.

Diane Ravitch enfatiza que las escuelas no van a mejorar si se les confía al poder mágico del mercado. Los mercados tienen ganadores y perdedores y en este caso queremos que todos ganen. Hacer que miles de escuelas florezcan (charter schools, similares a los particulares subvencionados) no nos asegura un jardín lleno de flores. Si el jardín no está atendido, supervisado y regulado, lo más probable es que se llene de maleza.

Las escuelas no van a mejorar si se les confía al poder mágico del mercado porque las escuelas no son negocios, son un bien público. La competencia por fondos entre escuelas sólo lleva a que docentes pasen más tiempo preparando la prueba. Las escuelas no van a mejorar si los colegios *charter* se llevan a los niños más talentosos de los colegios públicos de las comunidades más pobres. Estos colegios debieran aprovechar su menor regulación para tomar a los niños que no han podido aprender en el sistema público. Estos colegios debieran compartir la misión de la educación pública: educar a todos los niños. En esta misión debieran ser aliados, no competencia. En este punto, Diane Ravitch expresa una mirada crítica hacia evaluaciones y mecanismos de control de las escuelas que contribuyen a perder el foco y favorecen la competencia entre establecimientos por sobre la colaboración.

Usando los métodos actuales bien podríamos estar entrenando (no educando) una generación que se va a sentir repelida por el aprendizaje, pensando que este es sólo trabajo repetitivo, hojas que llenar y pruebas que preparar y rendir.

4. La educación transformada en un commodity conduce a evaluar concepciones limitadas de efectividad, calidad y democracia.

Desde un punto de vista más general, otros autores entregan una mirada crítica hacia la gestión educativa y los procesos de evaluación, en la medida en que los asimilan a procesos de privatización de la educación. En esta perspectiva, la construcción de sistemas educativos con aportes privados conduce a dejar de lado ideales democráticos propios de la educación y por otro lado permite explicar el énfasis excesivo en la evaluación de resultados.

Michael Apple (2007) reflexiona en torno a lo problemático que resulta la mercadización de todos los bienes de dominio público como son la salud, la prevención del crimen y la educación. En un escenario donde tanto nuestras interacciones cotidianas como nuestros sueños y deseos terminan siendo gobernados por lógicas de mercado, son cada vez menos posibles una sociedad y una cultura que se basen en la confianza y en valores compartidos. Los bienes del dominio público como la salud, prevención del crimen y educación no pueden ser tratados como commodities. El lenguaje del comprador y vendedor, del productor y el consumidor no corresponden en el dominio público. Éste lastima su ética de servicio, degrada a las instituciones que lo componen y le quita parte de su significado a la noción de ciudadanía (Manquard, 2000 en Apple, 2007).

Para hacer de la educación un mercado, es necesario primero hacerla un commodity o un producto. Es así como su propósito se puede volver la generación de lucro o la documentación de la eficiencia de nuevas formas de gestión. En este modelo se ha ido creando una cultura donde todo se audita a través de una supervisión independiente para evaluar desempeño. El problema es que este criterio está tan extendido que deja fuera otras concepciones de efectividad y democracia, se trata ahora de poner controles más estrechos de modo que los servicios públicos mejoren su eficiencia.

Finalmente el argumento de este autor no es que no se necesite un sistema de público de rendición de cuentas sino qué sistema de rendición de cuentas necesitamos. ¿Qué

lógicas lo deben orientar? ¿A quién se le deben rendir cuentas? Apple plantea como alternativa la necesidad de estar siempre repensando y deliberando el propósito de los sistemas educativos y su evaluación. La confianza y el logro académico sólo pueden emerger en un marco teórico de rendición pública de cuentas que contenga y que de voz a distintas versiones del propósito público que sea deliberado en la esfera pública.

Otro autor que aborda esta problemática es Stephen Ball quien afirma que los sistemas educativos actuales necesitan dejar de responder a necesidades económicas para priorizar la resolución de necesidades propiamente sociales y políticas. Esto vendría siendo lograr un sistema educativo democrático. La visión en juego es que las escuelas sean a la vez instituciones educativas y centros de responsabilidad cívica, brindando respuestas a la participación de padres y estudiantes con profesores y actores locales, en las decisiones que conciernen qué es la educación, qué significa ser educado y cómo los estudiantes aprenden (Ball 2013). En resumen, reconectar educación y democracia, pasa por trabajar la relación entre las escuelas y sus comunidades.

En este marco, el autor profundiza en maneras para recuperar la creatividad, el bienestar y el entusiasmo de profesores y alumnos, los cuales han sido desplazados por la primacía de la lógica de los resultados. El interés excesivo por la productividad y la medición transforman relaciones sociales complejas en números y etiquetas. Es preciso preservar la educación de las distorsiones que emergen de la excesiva comparación y evaluación: convertir la “fábrica de exámenes” en comunidades de descubrimiento. Para lograrlo, Ball recomienda:

- Dejar progresivamente sistemas de seguimiento e incentivos que conducen a reforzar que las escuelas se focalicen en algunos estudiantes dejando de lado a otros.
- Evitar formas de evaluación que miden estudiantes acorde a criterios estandarizados conformes a edades, que fortalecen “enseñar para el test” e ignoran que los niños aprenden a diferentes velocidades y de maneras distintas.
- Comprometer estudiantes en las discusiones y en el diseño de sistemas de evaluación significativos.
- Reconocer que los aprendizajes exitosos requieren relaciones humanas entre educadores y estudiante que son libremente elegidas, basadas en confianza y mutuo respeto, donde los alumnos se sienten seguros, apoyados y desafiados, para ser mejores estudiantes.

Los aportes revisados en esta sección transversal relevan buena parte de los temas que serán abordados en el presente informe. Lograr una mayor calidad educativa obliga a reflexionar sobre la equidad del sistema educativo y a tomar en consideración las experiencias de otros países al respecto. El uso de sistemas de evaluación en base a pruebas estandarizadas produce controversia entre agencias internacionales e investigadores, puesto que a pesar de ser considerados como indispensables para lograr accountability en los actores del sistema educativo, un excesivo énfasis en ellos puede entorpecer su objetivo final: mejorar los aprendizajes. En este punto, la incorporación

de nociones como democracia permite discutir sobre qué se entiende por calidad educativa y el rol de las escuelas en la sociedad.

Toda definición de educación de calidad debe basarse en una concepción integral del ser humano. Esta es la base del Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar (MINEDUC 2016, p.13) que pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al niño, niña, joven y/o adulto, promoviendo el despliegue de todas las dimensiones de su desarrollo. Junto con lo anterior, un concepto comprensivo de educación de calidad debe incluir también una mirada del fenómeno desde una perspectiva social, por lo que la equidad y la inclusión son las dos dimensiones claves para un concepto integral de educación de calidad (MINEDUC 2016, p 14).

A.- Liderazgo

La dimensión Liderazgo incluye, en términos generales, las acciones realizadas por el sostenedor y el equipo directivo del establecimiento con el fin de articular e implicar a la comunidad educativa con la orientación y las metas institucionales, así como también de planificar y evaluar los principales procesos de gestión en función de los resultados obtenidos. Asimismo, esta dimensión releva al sostenedor y al director como los encargados de rendir cuentas y asumir la responsabilidad pública por el desempeño y funcionamiento general del establecimiento.

En los siguientes párrafos se discute la evidencia encontrada en distintas temáticas relativas al liderazgo escolar. Todas ellas nacen de las inquietudes levantadas desde el Ministerio de Educación para la actualización de los Estándares Indicativos de Desempeño.

1. *Conceptualizaciones sobre el liderazgo en las escuelas*

Iniciaremos esta discusión mencionando dos concepciones que la literatura ha mostrado: el liderazgo entendido como quien dirige una organización para la mejora y el cambio Kegan & Lahey (2009); y el liderazgo que refiere a quien dirige una organización que aprende. Ambas concepciones tienen puntos en común y hasta cierto punto pueden ser consideradas como incompletas puesto que no incluyen el desarrollo de las personas como parte integrante del trabajo de liderazgo. Luego se presentan otras conceptualizaciones modernas del liderazgo para el enriquecer el debate en las etapas siguientes de este trabajo investigativo.

Por una parte Kegan & Lahey (2009) conceptualizan el liderazgo como quien dirige a una organización hacia la mejora y el cambio, pero también quien es consciente y reflexivo respecto de sus propios actos. Sin embargo, estos autores identifican en los líderes un pesimismo profundo respecto de la real capacidad de cambio en las personas. Es algo que se intenta, pero que termina siendo poco posible o casi imposible. Lo que hoy se entiende por “desarrollo de habilidades de liderazgo”, estos autores lo ven en realidad más como “aprendizaje sobre el liderazgo” o “capacitación sobre liderazgo”, pero no desarrollo.

El problema de la conceptualización del liderazgo como quien dirige una organización que aprende (Senge, 1990; Schön, 1983 en Kegan & Lahey, 2009) se queda corta al no incorporar cierta comprensión sobre el desarrollo adulto (Kegan & Lahey, 2009). Es desde ahí que el liderazgo se entendería como la **capacidad de apoyar a otros en su crecimiento**, de modo de convertirse en una organización que aprende. De manera similar, Ganz (2016) entiende el liderazgo como la *responsabilidad de habilitar a otros para lograr un objetivo común en condiciones de incertidumbre*. Spillane (2005) en su artículo sobre **liderazgo distribuido** dice que la práctica del liderazgo tiene que ver no sólo con **qué** es lo que hacen las personas, sino también respecto de **cómo** lo hacen y **por qué** lo hacen. En esta misma línea Fullan (2004) indica que el trabajo de liderazgo consiste en poner foco tanto en el desempeño escolar como en el desarrollo de nuevos liderazgos que permitan que el trabajo continúe en el tiempo.

En otro ámbito, Spillane & Mertz (2015) al definir el liderazgo distribuido se refieren a dos ideas. La primera pasa por reconocer que liderar y gestionar escuelas (o cualquier organización) va mucho más allá de quien sea el director o directora, e involucra a múltiples individuos con o sin una posición formal de liderazgo. Segundo, la práctica del liderazgo distribuido se enmarca en las interacciones entre los miembros de una comunidad educativa, más que en las acciones concretas o prácticas cotidianas (Spillane & Mertz, 2015; Spillane & Ortiz, 2016). **El foco está entonces en las interacciones y no en las acciones que lleva a cabo quien está en una posición de liderazgo, es decir, en su interdependencia.** Es así como las prácticas de liderazgo sería coproducidas al ser el resultado de una interacción (Spillane & Ortiz, 2016). De manera similar Ganz (2016) también entiende el liderazgo como relaciones humanas entre el líder y sus seguidores. El liderazgo para este autor se gana al involucrarse en relaciones humanas con quienes lo/la habilitan para liderar. Ahumada et.al (2009), por su parte, también menciona la facilitación de relaciones interpersonales como una de las habilidades del líder sistémico.

Otra conceptualización compartida es la del **liderazgo como práctica**, más que como un atributo que se tiene o algo que se es (Elmore, 2006; Ganz, 2016; Heifetz, Grashow & Linsky, 2009; Spillane, 2005). Así el liderazgo es una actividad que se ejercita, no un atributo personal como el que se puede esperar de un líder carismático, por ejemplo. Sería así una colección de acciones modeladas que se basan en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos de reflexión que se pueden definir objetivamente, se pueden enseñar y se pueden aprender (Elmore, 2006).

Ahumada et.al. (2016), como ya se mencionó, conceptualiza una variante del liderazgo que nombra como **liderazgo sistémico**. Esta visión examina cómo líderes escolares pueden influenciar el sistema como un todo ya sea entre establecimientos, donde lideran más allá de su propia escuela, asumiendo roles a nivel de sistema educativo o reflexionando respecto de líderes escolares que influyen el sistema educativo. Este liderazgo pone su foco en fortalecer el sentido de pertenencia y la identidad de un determinado territorio. Promueve la colaboración y el aprendizaje en red tanto al interior de un establecimiento educativo como entre establecimientos educativos.

Finalmente, vale la pena hacer notar que, en el Marco para la Buena Dirección (2015), conviven dos conceptualizaciones de liderazgo entre las que se puede identificar cierta tensión. Por una parte, este documento enuncia que entiende el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidos” (Leithwood et.al., 2006 en CPEIP, 2015). Si bien no es lo mismo que critica Spillane (2005) cuando habla de la persona solitaria y heroica, ya que incorpora a otras personas, queda implícito la existencia de un componente de visión futura que viene dado únicamente por quien ejerce el puesto de liderazgo. Por otra parte, en el mismo documento se encuentra la siguiente conceptualización de liderazgo: “no se trata de un atributo o característica personal del líder sino un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos”. La tensión es evidente: mientras por una parte el liderazgo es un conjunto de acciones que pueden ser enseñadas y aprendidas, por otra se entiende como la labor de movilizar e influenciar a otros. Si bien se podría argumentar que estas acciones que pueden aprendidas incluyen la labor de movilizar a otros, Spillane & Mertz (2015) nos

recuerdan que el liderazgo distribuido no se ocupa de las acciones que lleva a cabo una persona en una posición de liderazgo, sino que lo que importa son las interacciones que esta tiene.

2. PEI y PME: rol del liderazgo en su elaboración y su uso

Al definir qué se entiende por el PEI hay cierto nivel de acuerdo en la literatura revisada respecto de que este documento fija un destino, un horizonte (Castro et.al., 2014), permite imaginar un futuro deseado (Crespo et.al., 2013), es una visión compartida, una articulación de las aspiraciones de la comunidad educativa (Neyra, 2010; PIIE, 2014). También se encuentran referencias a que este instrumento es el que refleja la identidad de la escuela y su historia (Ahumada et.al., 2016), y que aquí se definen los sellos distintivos de la comunidad educativa (Castro et.al., 2014) y el perfil ideal que se aspira a alcanzar en los estudiantes (Neyra, 2010; PIIE, 2014).

También se observa cierto nivel de acuerdo en la literatura revisada respecto de la necesidad de construir el PEI involucrando a toda la comunidad educativa. Ello es coherente con lo mencionado por Fullan (2004) quien afirma que para la mejora escolar resulta fundamental tener un propósito compartido. Llama la atención en este sentido que los EID asignen la responsabilidad de la elaboración y cumplimiento del PEI al sostenedor y que, a su vez, Castro et.al. (2014) en un documento oficial del Ministerio de Educación, no mencione al sostenedor como uno de los estamentos que confluyen para la elaboración participativa del PEI.

Se observa, a su vez, cierto acuerdo a nivel internacional respecto de la necesidad de enmarcar el PEI de cada establecimiento dentro de los propósitos definidos en las política y leyes educativas a nivel nacional y local (Crespo et.al., 2013; Neyra, 2010). A nivel nacional, la normativa es clara al determinar que los PEI de cada establecimiento deben ser el insumo para la elaboración de los PADEM (Ley 19.410), sin embargo, no se observa lo mismo en la literatura nacional revisada. De hecho el marco legal (como podría ser la Ley General de Educación o los mismos EID) no son mencionados (Castro et.al., 2014; PIIE, 2014).

Otro aspecto en el que parece no haber acuerdo es respecto de la inclusión de aspectos de gestión como objetivos estratégicos, planes de acción, indicadores, sistema de monitoreo, etc., en los PEI. Mientras Crespo et.al. (2013), Neyra (2010) y PIIE (2014) incluyen programas de acción, planes de mejora, productos, indicadores y seguimiento; Castro et.al. (2014) no los considera, pero sí menciona que el horizonte y los sellos definidos son la base para la construcción del PME. De esta forma pareciera que al incluir aspectos de gestión, el PEI estaría duplicando información que también estaría contenida en el PME.

Para la División de Educación General del Mineduc (2014), por su parte, en las orientaciones técnicas para el nuevo enfoque a 4 años del PME, el PEI es el *“lugar final que se quiere alcanzar”*, mientras que el PME sería el *“medio que permitirá llegar al lugar proyectado”*. En este sentido el PEI sería el propósito, mientras que el PME la forma en que este puede ir alcanzando a lo largo de los años.

El modelo de pensamiento sistémico de Seddon (2008) ubica el propósito como eje ordenador. Este autor propone que el primer paso es pensar el propósito en función del usuario final, luego corresponde elaborar un sistema de medición que indique si se está alcanzando o no ese propósito y finalmente se debe liberar el método utilizado para llevar a cabo ese propósito y, de esta manera, abrir espacio para la innovación. Si lo que se está midiendo es la consecución o no consecución de un propósito definido en términos del usuario final, en realidad importa poco cómo este se alcance y es ahí donde este autor sugiere que se abre un espacio de cambio.

Para Seddon (2008), el problema entonces se observa cuando, producto del foco exagerado que hoy se pone en los indicadores, en lugar de partir por definir el propósito, el primer paso consiste en definir un sistema de medición. Esta forma de proceder genera entonces un propósito de facto que constriñe el método con que éste se lleva a cabo. El indicador –o la medición, cualquiera que ésta sea– se vuelve el propósito y las personas empiezan a trabajar para cumplir con el indicador en lugar de cumplir con el propósito.

En este caso el propósito viene dado por el PEI y la forma de alcanzarlo se define en el PME. En el PEI la visión, misión, valores y marco legal se sintetizan en el perfil del egresado/a o perfil del estudiante ideal que se quiere formar. A la luz de Seddon (2008) entonces, el PME debiera definir objetivos, tomar acciones y tener indicadores que permitan saber si ese perfil de egreso se está o no alcanzando. La forma en que se alcance entonces importa poco y es ahí donde se abre espacio para la innovación en cada establecimiento y en las sala de clases.

Cuando el director o equipo directivo gestionan resultados, entonces, a la luz de lo planteado por Seddon (2008), lo que debieran estar gestionando en realidad serían resultados que indiquen si el establecimiento se está moviendo o no hacia el propósito indicado en el PEI, es decir, hacia el perfil de egreso ahí definido.

Se hace entonces relativamente evidente que la aproximación aquí descrita impone desafíos concretos a la forma en que se ejerce el liderazgo al interior de una escuela o liceo. Es así como el propósito o visión no puede ser una idea del director/a hacia la cual encamina a toda la comunidad educativa.

El propósito, en este caso el PEI con su misión, visión y perfil de egreso, debe ser un eje ordenador y darle esta centralidad es tarea de quienes ejercen labores de liderazgo en el establecimiento.

Por otra parte, para que sea un eje ordenador resulta fundamental que sea compartido y apropiado por toda la comunidad educativa. Una manera de lograr esto es que sea construido de manera participativa y para ello sería necesario ejercer un liderazgo más horizontal o distribuido como el propuesto por Spillane & Mertz (2015).

Sin embargo, Gutmann (1987) nos recuerda que no basta con distribuir el poder –en este caso, con invitar a todos los estamentos de la comunidad educativa a participar de la construcción del PEI- sino que es necesario desarrollar en ellos/as las habilidades necesarias para poder participar de estos nuevos espacios de manera significativa y legítima. Es así como el liderazgo entendido como la *capacidad de apoyar a otros en su crecimiento* (Fullan, 2004; Ganz, 2016; Kegan & Lahey, 2009; Spillane, 2005) resulta también relevante para una construcción participativa tanto del PEI como del PME.

3. Diferencias entre el rol que cumple el director/a y el que cumple el sostenedor/a.

3.1 Liderazgo del sostenedor

Según Fullan (2015), las iniciativas de mejora escolar que vienen desde el gobierno no funcionan porque es difícil mantener el compromiso de todos los establecimientos y de todas las personas con una reforma decidida de manera centralizada. Por otra parte, para este autor la completa autonomía de las escuelas tampoco funciona: algunas escuelas mejoran y otras no. Ello sólo aumenta la brecha entre escuelas que logran resultados y las que no. De manera similar Ahumada et.al. (2016) indica que los esfuerzos individuales son insuficientes si no van acompañados de una mejora del sistema en su conjunto.

Esa es la relevancia del **liderazgo del sostenedor**: conducir una estrategia deliberada que aumente la capacidad y la coherencia interna en las autoridades que están en el medio y así hacerse un colaborador efectivo tanto del gobierno como de las escuelas (Fullan, 2015). Ello con el fin de conseguir un mejor desempeño, pero a nivel sistémico. De este modo el objetivo del liderazgo del sostenedor es aumentar la coherencia del sistema al fortalecer su foco tanto en los objetivos del gobierno como en los de las escuelas.

Por su parte Honig et. al. (2010) encuentran que no se observan mejoras a nivel del distrito si la oficina central no se involucra con los establecimientos y los ayuda a construir capacidad para la mejora constante. Para ellos, el distrito necesita transformar – no sólo reformar– la forma en que se relaciona con las escuelas y liceos. ¿Cómo? Poniendo el foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, donde todos quienes trabajan en la oficina central pueden demostrar cómo su trabajo aporta a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Transformando a toda la oficina, no sólo el departamento de apoyo técnico pedagógico. Redefiniendo sus prácticas laborales y la relación que estas tienen con los colegios y haciendo todo lo anterior independiente de los programas e iniciativas particulares que estén ejecutando.

Finalmente, Fullan (2016) insiste en que la tarea del sostenedor es dar coherencia al sistema. Debe actuar sobre el sistema, para ello el liderazgo del sostenedor se entiende en cuatro áreas en las que actúa simultáneamente: dar orientación y sentido de propósito, cultivar culturas colaborativas, poner foco en el aprendizaje y asegurar una rendición de cuentas tanto interna como externa a los establecimientos. Siendo la primera requisito de la segunda cuando se trata de ciclos de mejora.

Finalmente, existe un rol menos atendido por los sostenedores y que es clave en el desarrollo y mejora escolar, que dice relación con el proceso de inducción por el que necesitan pasar quienes son nombrados directores por primera vez. En este sentido resulta iluminadora la publicación de Weinstein, et.al. (2016) donde hace un estudio cualitativo y cuantitativo de directores novatos en el período 2014-2015.

Si bien estos autores encuentran que estas personas están significativamente calificadas (4 de 5 cuentan con un grado académico de magíster), estos autores reportan también que la experiencia de estas personas en el cargo es descrita como de *shock con la realidad* debido a las siguientes circunstancias, todas las cuales pueden y deben ser atendidas por el sostenedor:

- Ausencia de entrega formal del estado de situación educativo y administrativo del establecimiento por parte de la dirección saliente y/o del sostenedor.
- Ingreso del nuevo director/a en cualquier período del año.
- Precaria información a la comunidad escolar respecto del proceso de reclutamiento realizado.
- Escaso tiempo de preparación entre el nombramiento del principiante y su asunción en el cargo, que se cuenta en semanas o días solamente.

Adicionalmente, cuatro de cada cinco directores principiantes en el estudio de Weinstein et.al. (2016) no contó con un proceso de inducción a su cargo ni a la organización como un todo. Para abundar en la carencia, aquellos que sí tuvieron un proceso de inducción reportan que este fue más bien breve, formal y sólo informativo.

Finalmente, resulta importante relevar, como lo hace Weinstein, et.al. (2016) que los directivos principiantes son un grupo de personas en aumento dentro del sistema educativo en Chile. Ello debido a que se está renovando el contingente de directores en escuelas y liceos como resultado de la ley 20.501 que exige que a diciembre de 2016 todos los directores del sector municipal hayan sido seleccionados a través del Sistema de Alta Dirección Pública y del Servicio Civil (Weinstein, et.al., 2016).

3.2 Liderazgo del director/a

Por su parte el **liderazgo del director/a**, se puede entender como una práctica que lleva a la mejora (Elmore, 2006). De este modo, al ser una práctica, es algo que se puede aprender ya que no se entiende como un atributo inigualable de una persona en particular. En segundo lugar, Elmore (2006) destaca que los líderes que entienden su liderazgo como una práctica que lleva a la mejora, tienen también teorías de acción. Estas son líneas causales respecto de sus propias acciones y estrategias, pero al ser teorías, es posible probar su falsedad a través de la evidencia. Es en base a la evidencia que las teorías causales se rechazan del todo o se van afinando. Para este autor la explicitación de las teorías de acción de un líder escolar es lo que permite separar la práctica del liderazgo de las personas que lo practican. Las teorías de acción deben ser explicitadas para que sean compartidas y deben ser evaluadas al contrastarlas con la evidencia de modo de juzgar su éxito o posible fracaso.

Para City (2013), por su parte, el liderazgo directivo tiene que ver con la **gestión de personas, tiempo y dinero, además de crear las condiciones para la mejora**. Para esta autora, el/la líder escolar está llamado a sacar el máximo provecho de los recursos existentes, en lugar de quedarse paralizado/a por la falta de cualquiera de ellos. A continuación, se profundiza en cada uno de estos aspectos.

- Personas

Los directivos de una escuela gestionan a las personas que allí trabajan a través de la contratación y dotación de personal, el desarrollo profesional, y la supervisión y evaluación. No importa cuánto esfuerzo ponga en el proceso de selección y reclutamiento, es también tarea del líder escolar apoyar el desarrollo de las personas que componen su equipo de trabajo. City (2013) hace notar en este sentido que ha habido una tendencia equivocada en creer que la sola evaluación va a producir la mejora, sin embargo, si bien los datos –o los resultados de cualquier evaluación– ayudan a ver los problemas, no serán los datos por sí solos quienes los resuelvan.

Para ello, según City (2013), los directivos necesitan analizar los talleres y jornadas de desarrollo profesional bajo el siguiente prisma: *¿qué predice usted que los adultos sabrán y serán capaces de hacer, si hacen exactamente lo que la jornada o taller espera de ellos?* Esta autora luego muestra que muchas veces, tanto en formación de adultos como de estudiantes, la respuesta a esta pregunta es que serán capaces de escuchar instrucciones, dar respuestas cortas a las preguntas de quien lidera la sesión y podrán también repetir cierta información básica. Si a través del desarrollo profesional, se espera que los adultos desarrollen tareas de baja exigencia cognitiva como las aquí mencionadas, ¿cómo se puede esperar que ellos/as entreguen tareas de alta exigencia a sus estudiantes? (City, 2013).

- Tiempo

Muchas veces se mira el tiempo más como una restricción que como un recurso a administrar por los líderes escolares (City, 2013). En este sentido el director/a debiera analizar cómo está usando su tiempo ya que aquellos temas o áreas a los que les está poniendo más tiempo, debieran ser también sus prioridades. También debiera preparar las reuniones que tenga de modo de hacer un uso efectivo de ese tiempo de trabajo y finalmente también lograr mejorar la asistencia a las reuniones que se agenden.

- Dinero

Al igual que en el caso del tiempo, a la hora de asignar recursos económicos, esta autora releva que los directores/as se enfrentan a muchas demandas que compiten. Una buena asignación de recursos entonces se focaliza en aquellas iniciativas o acciones que más puedan influir en la enseñanza y el aprendizaje. Ello se une a lo planteado por Elmore (2006), en relación a que los líderes escolares deben tener teorías de cambio. La asignación de recursos a una determinada iniciativa después debiera revisarse en función de los resultados que se esperaban y los motivos que pudieron haber entorpecido que éstos se alcanzaran. Todo ello ayuda a ir refinando dichas teorías de acción.

- Crear condiciones para la mejora

Para City (2013) el líder escolar, además de administrar los recursos antes descritos, necesita invertir en cinco áreas cruciales: visión, esperanza, confianza, ideas y energía.

Si bien esta autora desarrolla en mayor profundidad la esperanza y la energía, en la necesidad de una visión compartida se encuentra con otros autores revisados como Seddon (2008) y Bellei et.al. (2014); así como en la necesidad de invertir en un ambiente de confianza se encuentra con autores como Byrk & Scheneider (2003) y Murillo (2012).

La idea de invertir en esperanza dice relación con tomar acciones que permitan a docentes y estudiantes ver que ciertos desarrollos son posibles: como una mayor complejidad en la escritura o entrar a la universidad. Tiene que ver con elevar las expectativas de lo que es posible.

Por su parte la inversión en energía dice relación con acciones de autocuidado que necesitan tomar quienes ejercen cargos de liderazgo escolar. Las necesidades y demandas son múltiples y muchas son urgentes, entonces es en este sentido que resulta fundamental que quien ejerce este rol tome medidas de autocuidado para evitar quemarse (*burnout*) y poder así seguir ejerciendo su rol en el mediano y largo plazo. Evidencia similar se encuentra en autores como Alber (2015) y Kemeny, et.al. (2012) que se profundizan en la dimensión de Formación y Convivencia.

4. *Conceptualizaciones de liderazgo escolar efectivo en directores y sostenedores.*

Antes de analizar la evidencia encontrada en torno al liderazgo efectivo tanto de sostenedores como de directores, resulta importante hacer una reflexión respecto de qué entendemos por efectividad. En esta sección la efectividad se entiende como mejoramiento. Es decir el liderazgo es efectivo en la medida en que encamina los establecimientos a su cargo en ciclos de mejoramiento sostenido. Al respecto Elgueta et.al. (2015) proponen ciertas características que tiene el mejoramiento escolar sostenido en escuelas chilenas:

1. El mejoramiento es gradual y acumulativo: similar a lo que Elmore (2006) llama teorías de acción, Elgueta et.al. (2015) encuentra que las acciones, decisiones y formas de trabajo se van perfeccionando a lo largo del tiempo y permiten lograr cada vez mejores resultados. Pero esta incorporación es en base al ensayo y error, no respondiendo a ninguna aproximación teórica o pedagógica en particular. El mejoramiento es gradual y acumulativo pero se basa en lo que funciona o no en una escuela en particular.
2. El mejoramiento no es lineal sino desbalanceado: el proceso de mejora tiene momentos fructíferos, intercalados por retrocesos y estancamientos, tras lo cual empiezan nuevos ciclos fructíferos o de mejora. No es resultado de un plan simple ni tiene ritmo sostenido y parejo.
3. El mejoramiento toma tiempo: el cambio es un proceso que rinde frutos sólo si se es consistente y sistemático. En las escuelas a las que hace referencia Elgueta et.al. (2015) los procesos de mejora dieron frutos sólo después de casi una década de esfuerzos sostenidos.
4. Existen distintas rutas de mejoramiento: no hay un camino único. Hay rutas de mejora desde un nivel básico donde se implementa una táctica o iniciativa para

mejorar el SIMCE, por ejemplo; hasta un nivel más avanzado donde se desarrollan capacidades al interior del equipo docente. Aquí el protagonismo del mejoramiento pasa desde los directivos al cuerpo docente. Entre estos dos niveles, se identifica también un nivel intermedio donde se aplican estrategias más amplias en algún ámbito de la gestión que permite abordar el trabajo docente de un modo sistémico.

- Liderazgo efectivo del sostenedor

Bellei et.al. (2014) encuentran que es distinto hablar de sostenedores municipales cuyas escuelas o liceos muestran ciclos de mejoramiento sostenido, que hablar de sostenedores privados que cumplen con la misma condición. En el caso de los sostenedores municipales estas escuelas han ido ganando autonomía en la toma de decisiones. Los sostenedores confían en el criterio del director y le traspasan muchas decisiones en la práctica. Si bien el director puede gestionar apoyos de instituciones privadas, las escuelas municipales que muestran ciclos de mejora sostenida se benefician de apoyos municipales y de la red local de servicios. De manera similar a lo planteado por Fullan (2015) y Honig et.al. (2010), estos autores encuentran que no es posible inferir que el sostenedor haya sido un factor clave en producir el mejoramiento escolar, pero sí tomó medidas que lo hicieron viable y permitieron su sostenibilidad en el mediano plazo.

Al analizar sostenedores de establecimientos particulares subvencionados, Bellei et.al. (2014) se encuentran con dos tipos de sostenedores particulares. Primero, sostenedores que son docentes-propietarios. Ellos imprimieron su sello y controlan toda la gestión. Estos establecimientos son autónomos por definición y dependen excesivamente de su fundador o fundadora, lo que conduce a preguntarse por la sostenibilidad de la mejora continua observada. Por otra parte, estos autores observan que hay sostenedores privados que son redes de establecimientos y que los gestionan con altos niveles de autonomía. Combinan formas y espacios de gestión autónoma de las escuelas con el cumplimiento de la misión a nivel institucional mayor, ya sea a través de la colaboración entre establecimientos o actuando como red de servicios apoyo.

Finalmente, vale la pena recordar que los sostenedores efectivos son aquellos que ponen la enseñanza y el aprendizaje al centro de su gestión (Honig et.al., 2010; Fullan, 2016).

- Liderazgo efectivo del director

Ante el relativo acuerdo respecto de la importancia del director como líder pedagógico, muchos distritos en EEUU y Canadá han reaccionado incorporando la observación de clases y desarrollo docente como parte de la descripción de cargo de directores de escuelas. Ello ocupa gran parte del tiempo de los directores y los hace responsables del desarrollo individual de cada uno de los docentes en su establecimiento. A modo de reacción ante esta *locura de micromanaging*, Fullan (2014) sugiere tres roles que maximizan el impacto del liderazgo directivo:

- Director como un aprendiz que lidera: no se hace responsable del desarrollo individual de cada docente sino que crea una cultura de colaboración. Directores participan como aprendices con los profesores en una cultura colaborativa, sin intentar dominarla. Se centran en lo específico, en la mejor pedagogía y la vinculan con los resultados observados.
- Director como actor del sistema: interactúa con otros en el distrito, con otras escuelas, con el sostenedor, etc., y van así creando redes de aprendizaje. Si bien contribuyen al mejoramiento a nivel más global, también se benefician de este intercambio para su propia práctica. Es similar a lo planteado por Ahumada et.al. (2016) cuando hablan de liderazgo sistémico.
- Director agente de cambio: mezcla de habilidades para *empujar* (cuestionar el statu quo, sentido de urgencia en la mejora, uso de datos de manera estratégica) y habilidades para *tirar* (involucrar a las personas, crear sentido de pertenencia y autoría, desarrollar capacidad, construir sustentabilidad).

Por su parte Bellei et.al. (2014) encuentran ciertas características comunes en los directores/as de establecimientos que muestran ciclos de mejoramiento sostenido. Similar a lo planteado por Fullan (2014), estos autores también encuentran que los directivos chilenos de escuelas que muestran mejoramiento sostenido son iniciadores o motores de los cambios. Son también líderes que gozan de legitimidad y validación tanto en la conducción de la escuela como en el ámbito técnico-pedagógico. Relacionado con lo planteado por Seddon (2008) se caracterizan también por reconstruir y transmitir a la comunidad escolar un propósito moral, un destino hacia donde quieren conducir la escuela. A la vez que coordinan los distintos ámbitos y demandas al interior de la escuela usando este propósito como eje ordenador y criterio de evaluación permanentemente respecto de la coherencia de las distintas iniciativas y programas. Es en este sentido que su gestión tiene como foco principal la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, similar a lo observado entre sostenedores efectivos. Al igual que en lo que observa Fullan (2014), Bellei et.al. (2014) también identifican un fuerte sentido de urgencia respecto del mejoramiento de los aprendizajes. Promueven también una cultura colaborativa y de trabajo en equipo con foco en la enseñanza y aprendizaje (Bellei et.al., 2014; Fullan, 2014). Abren espacios de reflexión y colaboración entre docentes, y generan espacios de diálogo sistemático sobre la planificación y gestión de la escuela. Esta relación más horizontal les permite a su vez identificar las fortalezas y características de los docentes que mejor se adecuan a cada nivel, disciplina y grupo de estudiantes.

Como en el liderazgo distribuido propuesto por Spillane (2015), Bellei et.al. (2014) encuentra que los directores chilenos más efectivos constituyen una dupla de liderazgo con el/la jefe de UTP. Comparten visión y se distribuyen tareas, eso les permite tener más impacto en su trabajo.

Por su parte, al analizar los atributos del liderazgo escolar, Bellei et.al. (2014) identifican que aquellos directivos que lograron ciclos de mejoramiento continuo en sus establecimientos son personas que tienen una gran pasión por la educación, habilidades motivacionales y capacidad de escucha, es decir, habilidad para acoger ideas y preocupaciones tanto técnicas como personales, de docentes y estudiantes. Son además personas que son vistas de manera cotidiana en la escuela y que se muestran accesibles tanto a docentes como a estudiantes y apoderados. La capacidad de escucha

se repite como una habilidad relevante en el trabajo de liderazgo directivo (Bellei et.al., 2014; Byrk & Schneider, 2003).

Otro ámbito digno de ser destacado dentro del liderazgo efectivo de un director/a es el uso que esta persona haga de lo que Spillane & Ortiz (2016) llaman *infraestructura educativa* y su relación con las prácticas de liderazgo. La infraestructura educativa no es otra cosa que estructuras y recursos diseñados para apoyar, mantener y/o mejorar la calidad de la enseñanza. Abarca desde normas que especifican lo que los estudiantes deben aprender, enfoques pedagógicos, materiales curriculares, etc. hasta otras rutinas menos obvias como la observación de clases, los cargos formales, los protocolos de supervisión docente y toda norma o creencia cultural que orienta las prácticas.

Para terminar, resulta relevante considerar el Marco para la Buena Dirección (2015) dentro de los ámbitos referidos al liderazgo efectivo del director. Este documento del Ministerio de Educación busca facilitar una expectativa compartida y lenguaje común respecto del liderazgo escolar, orientar la auto-reflexión de quienes ejercen puestos directivos, guiar la formación inicial y en servicio de directivos, orientar los procesos de reclutamiento y facilitar la identificación de líderes escolares efectivos. Este documento desagrega la buena dirección –o para estos fines, la dirección efectiva- en cinco dimensiones de práctica y tres áreas de recursos personales, que se presentan a continuación:

Dimensiones de práctica

Cada una de estas dimensiones se descompone a su vez en un número variable de entre 5 y 7 prácticas concretas. En total estas cinco dimensiones describen 30 prácticas que configuran un liderazgo efectivo.

1. Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.
2. Desarrollando las capacidades profesionales.
3. Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
5. Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

Como se puede apreciar, estas distintas dimensiones tienen un claro correlato con los EID que la Agencia de Calidad ha definido.

Recursos personales

Los recursos personales por su parte son de tres tipos y el supuesto base de este documento es que estos recursos son posibles de aprender y desarrollar en el tiempo si se cuenta con la disposición, dedicación e interés necesarios (CPEIP, 2015).

1. Principios
2. Habilidades
3. Conocimientos profesionales

En total son cuatro principios, nueve habilidades y nueve conocimientos profesionales.

- Confianza

Finalmente hay un tema que cruza la efectividad de sostenedores y directores y que hoy se hace más urgente que nunca: la construcción de un ambiente de confianza que haga posible el aprendizaje. Bryk & Schneider (2003) encuentran una relación positiva entre la confianza social o relacional de una escuela y el logro de aprendizajes. A la inversa también es cierto: escuelas con baja confianza no mejoran sus resultados. Es de este modo que un ambiente de confianza antecede a la construcción de un ambiente colaborativo. La confianza reconoce la interdependencia y la hace posible, reduce el riesgo asociado al cambio, es posible hablar de aquello que resulta y de aquello que no resulta para la mejora y los equipos confían en que las acciones de mejora que se toman son las correctas (Bryk & Schenider, 2003).

Sin embargo, es en este sentido que Murillo (2012) levanta una alerta: el abuso sucede por hay confianza ciega en la autoridad –que es lo que Bryk & Schenider (2003) parece sugerir–, pero la reacción sana al abuso no es la desconfianza total sino la *confianza lúcida*. Bryk y Schenider (2003) lo demuestran en forma elocuente: en un espacio de desconfianza no puede haber mejoras en los aprendizajes, pero la solución no pasa por volver a la confianza ciega. En un espacio de confianza lúcida los docentes se debieran preguntar cómo es que las medidas que se están tomando ayudan a la mejora, pero ello no significa que estén desconfiando, sino que existe la certeza de que existe respecto y escucha para preguntas y respuestas.

Para la construcción de confianza, Bryk y Schenider (2003) le dan un rol activo al director/a del establecimiento:

- Reconocer la vulnerabilidad de otros, escucharlos y evitar acciones arbitrarias.
- Esto junto con una visión inspiradora del trabajo en esa escuela.
- Consistencia entre lo que dice y lo que hace.
- Apoyar a los docentes en su relación con los apoderados ya que no necesariamente han recibido entrenamiento profesional para ello.
- Hacer esfuerzos para tener una comunidad escolar relativamente estable.

Finalmente, lo más probable es que no sea sólo el director quien deba tomar las acciones aquí descritas, sino también el sostenedor. No se entiende un director que es capaz crear espacios de confianza, pero que, a su vez, se desenvuelve en espacios de desconfianza con sus propios jefes. Si se espera que un director/a construya espacios de confianza en el establecimiento a su cargo, estos espacios también deberán existir y ser construidos desde el sostenedor y la relación que este establece con los establecimientos a su cargo.

5. Liderazgo en los futuros SLE y el trabajo en red

Con el proyecto de nueva ley para la desmunicipalización en la provisión de educación en el país, el Mineduc enfrenta el desafío de definir EID que ayuden a construir

capacidad en los nuevos Servicios Locales de Educación (SLE) a la vez que resulten significativos y relevantes para su trabajo. Con la aprobación de este proyecto de ley se creará la Dirección de Educación Pública al interior del Mineduc. Esta dirección, por su parte coordinará 67 SLE, que tendrán bajo su responsabilidad las escuelas y liceos hoy administrados por 345 municipios (Horn, s.f.).

En este proyecto de ley un eje central de los SLE será el trabajo en red (Roco, 2016). Cada SLE organizará sus establecimientos educacionales en redes para el intercambio de prácticas, el desarrollo de respuestas a problemas comunes, el desarrollo profesional docente, directivo y de asistentes de la educación y para el apoyo técnico-pedagógico, acompañamiento y asesoría sistemática en terreno (Roco, 2016). Este autor menciona también que cada una de estas redes estará compuesta por no más de quince establecimientos y se podrán formar con criterios funcionales (proyecto educativo, nivel educativo, modalidad, etc.) o territoriales (factores geográficos, cercanía, ruralidad, etc.). De manera similar Anderson (2016 en Mineduc, 2016) plantea que los SLE tienen una ubicación estratégica para apoyar intervenciones multi-escolares y facilitar la difusión de buenas prácticas.

En su trabajo, Román (2016) presenta un acercamiento a los distintos sostenedores a nivel nacional y su trabajo en red. A su vez, en esta publicación también propone una serie de sugerencias que debieran ser consideradas en la articulación de los futuros SLE. Vale la pena hacer notar que este estudio se refiere a sostenedores particulares subvencionados que contienen a más de un establecimiento. En este sentido las conclusiones que aquí se obtienen nos son extrapolables a todos estos sostenedores, ya que la mayoría de los establecimientos particulares subvencionados trabajan bajo la modalidad de docentes-propietarios, definida por Bellei et.al. (2014) más arriba. Es decir, no cuentan con un nivel intermedio que les brinde apoyo y soporte.

El primer resultado relevante del estudio de Román (2016) es que no hay claridad entre los mismos sostenedores respecto de qué supone e implica el trabajo en red. Este se entiende desde administrar más de un colegio, hasta llevar registros y evidencias online, o la realización de actividades conjuntas, o una estrategia planificada de apoyo centralizado. Para esta autora una gestión en red supone una mirada sistémica desde la cual el sostenedor piensa, planifica, organiza, implementa, apoya y evalúa el servicio educativo para el conjunto de los establecimientos bajo su administración, atendiendo especialmente al equilibrio y equidad de los procesos y resultados observados entre ellos. Se observan dos espacios para dicha gestión: la que realiza el sostenedor con el conjunto de escuelas y las prácticas de trabajo colaborativo entre escuelas de un mismo sostenedor.

Román (2016) observa diferencias en la forma, sentido y resultados de la gestión de sostenedores municipales y particulares subvencionados que manejan una red de colegios. Mientras estos últimos muestran los requerimientos de una gestión profesionalizada y centrada en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, los sostenedores municipales se enfrentan con la administración de más colegios en promedio y los gestionan distinto. Enfrentan barreras y carencias que son necesarias de considerar en el diseño de los SLE. Es así como esta autora identifica las siguientes funciones prioritarias para los futuros SLE:

- a) **Planificación estratégica:** es necesario elaborar el diagnóstico de la realidad de la educación en el territorio, elaborar un proyecto educativo común con mística y sentido, construir estilo y estrategia de evaluación que incluya trabajo en red de los establecimientos educativos, un sistema de monitoreo y evaluación de indicadores clave, así como la alineación y coherencia a nivel nacional.

A la luz de la literatura revisada en esta oportunidad es que se hace necesario hacer algunas salvedades a lo propuesto por Román (2016). En primer lugar, desde la propuesta de Seddon (2008) resulta fundamental que la estrategia de evaluación y el sistema de monitoreo no sólo incluya el trabajo en red, sino que también los métodos e indicadores que aquí se definan, se centren en el propósito definido en el proyecto educativo común sugerido por Román (2016).

- b) **Diseño y validación de una narrativa y proyecto educativo propio de cada SLE.** Lo que aporta en la construcción de esta nueva identidad (Ahumada et.al., 2016). Considerando que el proyecto educativo por definición se refiere a la identidad, historia, sellos y sueños de una determinada comunidad educativa (Ahumada et.al., 2016; Castro et.al., 2014; Neyra, 2010; PIIE, 2014), un proyecto educativo común a nivel del SLE puede entrar en tensión con las identidades y particularidades de cada comunidad educativa. En este sentido es que también vale la pena destacar que los futuros SLE pueden propiciar un cambio en el sistema al construir una nueva identidad –siempre en construcción ya que va cambiando según el contexto– asociada a un nuevo territorio que ya no es la comuna (Ahumada et.al.,2016).

- c) **Estructura y organización pertinente de los SLE.** En este ámbito vale la pena destacar nuevamente lo encontrado por Weinstein et al (2016) al analizar a directivos principiantes chilenos. Este estudio confirma la alta incidencia del contexto socioeducativo en el trabajo directivo y particularmente en la experiencia de los directores principiantes. Este estudio detecta dificultades para gestionar procesos clave del funcionamiento de una escuela que deben ser considerados al elaborar y diseñar la estructura, organización y responsabilidades de los SLE. En particular se refiere a la falta de atribuciones en materia de recursos humanos y financieros, a la vez que se les demanda el cumplimiento de exigentes metas académicas y de matrícula escolar. De manera similar Oplatka (2016) también argumenta que las investigaciones anglosajonas no serían fácilmente replicables en contextos de países en desarrollo porque en estos países los directores cuentan con una autonomía relativamente limitada y se les exige obediencia ciega a sus superiores. En particular en América Latina este autor menciona que los directores tienden a no tener poder de decisión en la gestión de recursos humanos, especialmente en aquello referido a contratación, despidos y fijación de salarios.

La estructura que tengan los SLE deberá ser capaz también de conocer y atender las necesidades de un territorio más amplio y que contiene un número mayor de escuelas. La escala de atención aumenta 4 o 5 veces respecto de la que hoy manejan los municipios (Horn, s.f.)

De manera similar Anderson (2016, en Mineduc, 2016) sugiere que *“no es razonable esperar que los SLE vayan a ejercer una influencia sobre la calidad de la educación si no tienen la capacidad profesional y los recursos adecuados”*.

- d) **Gestión de la matrícula (ingreso, retención, trayectoria)**
- e) **Apoyo, supervisión y control en temas pedagógicos.** En coherencia con lo propuesto por Fullan (2014), Fullan (2016) y Honig et.al. (2010), resulta fundamental poner los procesos de enseñanza y aprendizaje al centro de la gestión de los SLE.
- f) **Instalar y validar estrategia de trabajo en red.** Ello requiere también nuevas formas de relacionarse con los establecimientos y entre establecimientos, lo que hace necesaria cierta capacitación y desarrollo de habilidades (Horn, s.f.)
- g) **Instalar uso sistemático de datos en pro de la mejora.** De acuerdo con Seddon (2008), sin embargo, el uso sistemático de estos datos debe tener como foco medir el propósito del trabajo a realizar, en términos del usuario final del sistema educativo. Horn (s.f.), por su parte, sugiere que el foco de estos sistemas en los SLE esté en la información y monitoreo de la gestión educativa.

Román (2016) propone condiciones para el buen funcionamiento de todos los establecimientos educativos: (1) al igual que Fullan (2015) llama al desarrollo de nuevos liderazgos a nivel intermedio, así como en los establecimientos. Ello pasa por la regulación y preparación de profesionales y equipos de los SLE, así como por el desarrollo de nuevas competencias directivas y pedagógicas en los establecimientos educativos. Por otra parte, de manera similar a Anderson (2016, en Mineduc, 2016), propone (2) asegurar equipos profesionales diversos y competentes en los SLE.

Finalmente Alonso (2016 en Tagle, 2016), de manera similar a lo planteado por Murillo (2012) y Bryk & Schneider (2003), también sugiere que parte de las tareas de los futuros SLE será establecer una dinámica de confianza. Las comunidades escolares y autoridades locales confiarán en la medida en que con los SLE la mejora se haga más fácil y se oriente a todos los estudiantes.

B.- Gestión Pedagógica

La dimensión Gestión Pedagógica comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades. Las políticas, procedimientos y prácticas necesarios para una gestión pedagógica efectiva fueron organizados en tres sub-dimensiones: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula, y Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

En los siguientes párrafos se discute la evidencia encontrada en distintas temáticas relativas a esta dimensión y sus componentes.

1. Sobre el trabajo con los docentes

Contribuir al trabajo de los docentes es un aspecto esencial de la gestión pedagógica. En Estados Unidos, un estudio analizó los marcos político-educativos de estados con resultados educativos sobresalientes y encontró que los docentes cuentan con altas tasas de participación en programas, espacios de inducción y grupos de estudio y de apoyo por áreas temáticas (Jaquith, Mindich, Chung Wei y Darling-Hammond, 2010). A la vez, los marcos político-educativos analizados contaban con normas de desarrollo profesional, programas de tutoría e inducción y una organización a nivel estatal. Junto con esto, se supervisaba la licencia -y su renovación- de los docentes, a partir de normas o niveles mínimos profesionales tanto de enseñanza como de desarrollo. Y por último, se hace mención a que todos ofrecen una gama de apoyos e incentivos para aprendizaje profesional. Los autores de este estudio afirman entonces que las políticas y sistemas estatales que garantizan la rendición de cuentas y supervisión docente son factores críticos en la implementación efectiva del desarrollo profesional. Advierten sin embargo que es necesario contar con esfuerzos estatales, asociaciones de profesionales y organizaciones intermedias que ayuden a alcanzar estas metas y den voz a los actores locales y expertos externos.

Investigaciones sobre las capacidades y potencialidades de los docentes en las escuelas hacen referencia a la noción de capital profesional (Hargreaves & Fullan, 2013). El capital profesional está compuesto por: el capital humano (los talentos); el capital social (colaboración del grupo) y el capital decisional (sabiduría y experiencia para tomar buenas decisiones). El capital profesional es necesario no sólo para inversiones políticas y sociales en educación, sino también para las acciones de liderazgo y necesidades educativas, las contribuciones y las etapas de la carrera. Esto produce altos rendimientos en prosperidad, cohesión y justicia social.

Por su parte, Darling-Hammond et.al. (2009) insisten en los beneficios que implica el aprendizaje colaborativo en los profesores: el desarrollo de los docentes está fuertemente relacionado con mejoras de las prácticas de enseñanza y logros de las/los estudiantes. Los enfoques de colaboración para el aprendizaje pueden promover el cambio más allá de las aulas individuales. En otras palabras, cuando los profesores una escuela aprenden juntos, los estudiantes también se benefician. Un desarrollo

profesional es efectivo cuando se centra en la práctica, enseñanza y aprendizaje de un contenido determinado, está conectado a diversas iniciativas escolares y permite construir mejores relaciones de trabajo entre los profesores.

Dentro del interés por la gestión curricular y la coordinación con los docentes, la discusión sobre las comunidades de aprendizaje o las llamadas comunidades de práctica (Wenger 2001), arroja pistas interesantes para la gestión pedagógica. Mindich, y Lieberman (2012) se interesaron en conocer cuáles son los requisitos y factores que influyen en la creación, desarrollo y madurez de las comunidades de aprendizaje de profesores. Mediante encuestas a 33 escuelas de Nueva Jersey, encontraron que la visión, la comunidad y los recursos, incluido el tiempo que tienen para reunirse y la experiencia, están relacionados con el desarrollo de las prácticas colegiales de los profesores. Además se observó que también influye el liderazgo y su distribución en las escuelas, el uso juicioso de los líderes, sus medios de control y su interés en potenciar la autonomía del profesorado.

Otros estudios llegan a conclusiones similares, pero desde la discusión del liderazgo. Después del profesor, el director como líder instruccional de escuela es el factor más importante que influye en el aprendizaje de los estudiantes (Fullan, 2014). Paredes, Keith, Watson y Myers (2007) hicieron análisis de discurso y compararon dos equipos de profesores de escuelas secundarias públicas. Se encontró tres constructos discursivos que permiten comprender el liderazgo: el propósito, autonomía (como condiciones organizativas) y patrones que caracterizan la interacción de los miembros del equipo. Los autores afirman que tanto el propósito como la autonomía pueden influir en la distribución social del liderazgo. Uno de los hallazgos, es que la posibilidad de organización para poder encontrarse y resolver problemas entre los profesores, influye en la capacidad creativa y de liderazgo de los equipos. Los autores mencionan que es necesario conceptualizar el liderazgo en términos de interacción, ayudar a los docentes a tomar conciencia de que las dinámicas de conversación conducen o no a la colaboración efectiva, y ayudar a los directores a establecer con claridad el propósito y los niveles apropiados de autonomía, para que los equipos puedan participar en un trabajo que conduzca a la resolución de problemas, de forma efectiva e innovadora.

Un aspecto poco abordado en la literatura sobre las comunidades de aprendizaje es la importancia del trabajo en equipo entre docentes. Según Troen y Boles (2012), lo que con dificultad un profesor puede lograr de manera aislada, puede realizarse de manera más exitosa si se realiza en equipo. Sin embargo, los mismos autores previamente citados señalan que los docentes no han sido nunca entrenados para ello, por lo que resulta fundamental desarrollar sus habilidades específicas para trabajar en equipo con el objetivo de lograr colaborar de manera efectiva y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La investigación conducida por Troen y Boles (2012) identificó cinco condiciones para el trabajo efectivo de equipos de profesores:

- a) Foco de la tarea: muchas veces los equipos dedican toda su energía a aspectos logísticos. Es entonces fundamental definir y clarificar las tareas a realizar y orientarlas a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- b) Liderazgo: en un equipo efectivo de docentes, el liderazgo no recae únicamente en cargos o en las vocaciones personales. Los potenciales roles de líder están

- distribuidos de manera que resultan disponibles para todos los miembros en diferentes momentos.
- c) Clima de colaboración: puede suceder que ciertos docentes prefieren evadir conflictos para lograr cierta armonía en su espacio de trabajo, dejando que directivos y personalidades dominantes tomen las decisiones. Un equipo de profesores efectivo genera en cambio confianza, comunicación y sinergia entre todos sus miembros.
 - d) *Personal accountability*: los equipos efectivos de profesores completan todas sus tareas y comparten la responsabilidad del éxito de cada una de ellas.
 - e) Estructura y proceso: un equipo efectivo de docente logra determinar continuamente la mejor manera para obtener las metas, esto incluye saber articular su estructura y procesos internos, adaptando planes y aportes individuales o grupales para asegurar el foco en las necesidades educativas de los estudiantes.

2. Procesos de planificación y cambio institucional

¿Qué lugar acordar a la subjetividad en los procesos de planificación en las escuelas? Según el PNUD (2012), para que el proyecto de vida de las personas esté en el centro del desarrollo humano, se debe ampliar la mirada e incorporar la subjetividad, entendida como el “espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, imágenes, percepciones, deseos, motivaciones y evaluaciones, entre otros elementos (PNUD-síntesis-, 2012, p. 16). Por lo tanto, toda discusión sobre el desarrollo debe incorporar lo que sienten y piensan las personas para dirigir las acciones a la construcción de capacidades para el bienestar subjetivo (PNUD-Síntesis, 2012). En esta línea, la interacción profesor-alumno ha suscitado una atención especial en la literatura reciente. Las interacciones diarias que los niños y adolescentes tienen con los adultos y compañeros impulsan su aprendizaje y desarrollo. Esta interacción excede lo propiamente académico puesto que comprende tres dominios: emocional, organizacional e instruccional (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster, Mashburn, Jones, Brown, Cappella, Atkins, Rivers, Brackett y Hamagami, 2013).

Los procesos de cambio y mejora en las escuelas requieren e incluyen una serie de pasos que son detallados en el estudio de Murillo Torrecilla y Krichesky (2012). En síntesis, estos autores mencionan que estos procesos se deben focalizar en “cómo mejorar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa para que, conjuntamente, mejoren las capacidades internas de la organización en su totalidad” (Murillo Torrecilla & Krichesky, 2012). En este punto resulta crucial incorporar siempre las dimensiones culturales y organizativas de la escuela con el fin de trabajar coordinadamente con cada miembro del centro educativo. Según Slavin (2016), para evaluar los programas se debe tener en consideración: los requisitos para el diseño de la investigación, el tamaño de la muestra, ajustes para diferencias pre-test, duración y uso de medidas de los resultados imparciales. Además, es necesario equilibrar factores como los diseños de investigación, tamaños y número de estudios que evidenciar y apoyan cada tipo de programa.

En este punto, conviene retener la reflexión de Elmore et al. (2009) que cuestiona el método de observación de aulas como una manera de introducir mejoras en los procesos educativos. Su propuesta metodológica (“instructional rounds”) insiste en la importancia de describir diálogos e interacciones entre estudiantes y docentes, buscando objetivar nociones entre observadores y observados para lograr hacer recomendaciones efectivas. El proceso debiera comenzar con una observación que deconstruya, para luego analizar y finalmente evaluar en grupo, con los mismos docentes lo que sucede en las salas y cómo lograr aprendizajes con mayores cuotas de autonomía en los estudiantes.

3. Efectividad de la enseñanza-aprendizaje en las aulas

Una manera de apoyar el desarrollo de entornos educativos más eficaces tienen que ver con desarrollar altos niveles de habilidad de lectura y escritura para todos los estudiantes, de manera de convertir a los lectores en educados y a los informados tomadores de decisiones. Esto no sucede de manera espontánea, por lo que se necesita generar planes de organización escolar tomando en consideración los roles profesionales, la organización del tiempo, el plan de estudios, la evaluación de los estudiantes, el desarrollo profesional y participación de los padres (Allington & Cunningham, 2002). En la misma línea, estudios afirman que la educación artística genera efectos positivos en el aprendizaje estudiantil. Técnicas como la demostración, conferencia, trabajo, crítica y la exposición se conciben como estructuras de estudio que favorecen el aprendizaje (Hetland & Winner, 2013).

Un prerrequisito para implementar enfoques centrados en los aprendizajes, es descubrir y aplicar lo que motiva a los estudiantes y facilita su aprendizaje. En este punto, el compromiso del estudiante, es una condición clave que apoya el logro académico. Un estudio demuestra que al entrenar de manera sistemática y retroalimentada a los profesores, sobre las interacciones de profesores y estudiantes que se vivencia en el aula, puede mejorar modestamente la participación de los estudiantes. Se observó que hubo dos dimensiones de interacción que fueron claves y mediaron un mayor compromiso estudiantil: el enfoque de análisis y la resolución de problemas durante la instrucción, así como el uso de diversos formatos educativos de instrucción (Slavin, 2016).

Un estudio (Toshalis, & Nakkula, 2012), sobre qué motiva la participación de los estudiantes y su aprendizaje, concluyó que el fomentar la expresión de opinión de los estudiantes y de su experiencia educativa, es una poderosa herramienta para aumentar el aprendizaje. Para lograrlo, es necesario implementar enfoques pedagógicos personalizados, ayudar a entender a los estudiantes que mediante el esfuerzo se pueden adquirir nuevas competencias, independiente de los logros o fracasos del pasado. A la vez mencionan, que diferenciar y hacer seguimiento de los estudiantes según su nivel de inteligencia, puede potenciar la desmotivación y el aprendizaje de nuevas capacidades. Junto con lo anterior, proporcionar oportunidades de elección, control y colaboración, puede ser potentes estrategias para la adquisición y desarrollo de capacidades, y aumentar el rendimiento académico. Y para aquellos que se sienten desmotivados, es necesario enseñar habilidades de autorregulación, establecer metas,

monitorear su aprendizaje y cambiar estrategias cuantas veces sea necesario (Toshalis, & Nakkula, 2012).

Autores mencionan que para aprender de las matemáticas, está condicionado por las variables afectivo-motivacionales de los estudiantes hacia esta asignatura. De la misma manera, variables como cuán útil se percibe, las competencias que se piensan tener, la motivación intrínseca y la ansiedad hacia las matemáticas, son elementos claves en el aprendizaje de esta asignatura (Murillo Torrecilla & Krichesky, 2012).

La pedagogía basada en el respeto y valoración de la diversidad, podría generar un impacto positivo, permitiendo a los estudiantes desarrollar mejor las competencias y habilidades (Alcalay, Berger, Milicity y Fantuzzi, 2012).

Por otra parte, estudios en Chile afirman que la segregación socioeconómica y académica afecta de forma distinta las oportunidades y logros de aprendizaje de los alumnos (Bellei, 2013). Uno de factores que produciría dichos efectos, podría comprenderse bajo el concepto de "efecto de los compañeros", mediante el cual la segregación, modularía la probabilidad de los diferentes grupos de estudiantes de ser afectados positiva o negativamente por sus compañeros. Los efectos de la segregación se producen directamente sobre los alumnos y procesos de enseñanza-aprendizaje y también de forma indirecta por medio del ambiente escolar y el profesorado.

Otro estudio del mismo autor concluye que el programa jornada completa tuvo un efecto positivo en el logro de los estudiantes tanto en matemáticas como en el lenguaje y que este ha sido constante en el tiempo (Bellei, 2009). El programa tuvo mayores efectos positivos en estudiantes rurales. Según el autor, esto se podría explicar a partir de que los estudiantes cuando están fuera el horario escolar tienden a ayudar a sus familias en actividades laborales, por lo que la jornada completa les permite dedicar más tiempo a sus estudios. A la vez el efecto positivo de la jornada completa se observa mayor en los estudiantes de las escuelas públicas y los estudiantes ubicados en la parte superior de la distribución de logros (achievement distribution). Un dato interesante, es que los resultados no varían según las características de los estudiantes, como el nivel socioeconómico, género y repetición del grado. Además los resultados de una encuesta aplicada a los padres, estos indican que desde que comenzó la jornada completa, los estudiantes comenzaron a dedicar más tiempo a las actividades académicas y que en casa necesitaban menos ayuda para realizar sus tareas (Bellei 2009).

4. Uso de TIC

UNESCO (2014) afirma que la formación de competencias digitales es cada vez más importante en el ámbito educativo. En los países de América Latina, *“el acceso a estas nuevas tecnologías en el hogar está fuertemente condicionado por el nivel socioeconómico de las familias, por lo que el sistema escolar ha sido la principal herramienta para reducir esta brecha tecnológica, aunque –ciertamente– esta continúa siendo muy relevante en la mayoría de los países”* (UNESCO 2014, p. 8). Además de *“continuar equipando con Tics a las escuelas”*, el desafío futuro tiene que ver con lograr los estudiantes latinoamericanos les den un uso con potencial educativo a las TIC, lo que

supone necesariamente capacitar mejor a los docentes para que incorporen estas nuevas tecnologías en sus prácticas de enseñanza (UNESCO 2014, p. 31).

La literatura plantea que a pesar de la masividad y uso ilimitado de la tecnología, las escuelas en general han tenido dificultad para implementar el uso de las TIC como medio para el aprendizaje. Se menciona que puede deberse por una parte a la escases de evidencia de la mejoría en los resultados producto del uso de las TIC, y por otra a que aún prevalece el debate sobre si el uso de las TIC es complementario al aprendizaje tradicional, o es una visión radicalmente distinta de una pedagogía basada en habilidades blandas y alfabetización digital (Livingstone, 2011).

Las dificultades de implementación de las TIC en el aula, se producen al ser poco claro los distintos tipos y usos posibles de TIC y cómo influyen en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje. Además se menciona que hay escases de estudios longitudinales que demuestren su efectividad en el aula (Cox & Marshall, 2007). Por otra parte, cuando se han comparado en términos de efectividad, aquellas aulas que utilizan TIC y otras que no, se tiende a considerar a las TIC como variable única de mejoría de cambio (Livingstone, 2011).

Se mantiene abierto el debate, de si las TIC son una herramienta, o anuncian una transformación más fundamental en la infraestructura del aprendizaje. Esto implicaría repensar las relaciones entre pedagogía y sociedad, maestro y alumno, conocimiento y participación (Livingstone, 2011).

Otro debate, transcurre en torno al impacto social que podría conllevar el uso de la TIC en el aula, por un lado se menciona que puede ser un cambio democratizador y potenciador, y por el contrario que el uso de la TIC podrían reforzar y ampliar los intereses establecidos por el poder estatal y comercial (Selwyn, 2011 en Livingstone, 2011).

En términos de los beneficios las TIC, especialmente Internet, pueden permitir el uso de recursos tradicionales e interactivos, ofreciendo la oportunidad de generar aprendizaje personalizado, colaborativo y distribuido en el tiempo y lugar, según sea necesario. Además en el caso de utilizarlas con niños, puede motivar el aprendizaje (Passey et al. en Livingstone, 2011). También es una oportunidad de adquirir nuevas formas de aprendizaje, las que pueden potenciar la creatividad digital de los niños y la comunicación colaborativa con aquellos que comparten formas de interés especializadas o nichos de interés o nichos similares (Livingstone, 2011).

Los medios digitales potencian y democratizan, lo que implica un desafío a los maestros, a las formas tradicionales del conocimiento, y a la escuela como institución. A la vez, al ampliar estos medios al hogar, se curriculiza el ocio y se expande el mercado lucrativo de productos y servicio, pudiendo generar nuevas desigualdades al solicitar el uso de TIC en el hogar. Un forma de evitar esa desigualdad, el financiamiento público de las escuelas, centros juveniles y comunitarios, pudiendo trabajar para hacerlo más justo (Livingstone, 2011).

Otro desafío en términos de avances sociales y tecnológicos, es que se pueda ser incluida la relación entre los jóvenes, la educación y los futuros socio-técnicos. En este sentido, se debe reconocer que los jóvenes tienen derecho a experimentar una experiencia educativa, que les permita explorar y desafiar las decisiones que se toman hoy,

pensando en futuro. En específico las escuelas deben invitar a los jóvenes a negociar y explorando así de manera intergeneracional, el futuro cambio socio-técnico. Comprendiendo la escuela como un recurso público local, dentro del cual los futuros educativos están vinculados a las preocupaciones locales sobre el futuro social, económico y tecnológico (Anyon, 2005. En Facer, 2011), generando un debate maduro entre jóvenes, profesores y comunidades sobre qué más se necesitará, más allá de las cualificaciones educativas (Facer, 2011).

Un uso específico de las TIC y que es altamente beneficioso es el aprendizaje en línea para personas con necesidades educativas especiales. El Centro de Aprendizaje en Línea y Estudiantes con Discapacidades (COLSD) ha publicado la versión 2016. En este documento se menciona que la confluencia de la instrucción mejorada en tecnología, el seguimiento del progreso, educación basada en competencias y centrado en el estudiante, tiene el potencial de crear entornos educativos inclusivos. Los materiales educativos en línea y los sistemas que son personalizados y flexibles son prometedores. Sin embargo, sigue siendo necesario para la experiencia de aprendizaje positiva, el rol de los padres y de los maestros (Center on online learning and students with disabilities, 2016). En la cual profundiza sobre el vínculo entre el entorno de aprendizaje en línea, la variabilidad del alumno y los factores asociados con la sostenibilidad de la enseñanza virtual (K-12). Antecedentes relevantes de esta investigación son: el 75% de las universidades imparte cursos en línea, pero no preparan a los profesores para dichas formaciones. Los programas docentes carecen de normas para la enseñanza de estudiantes con discapacidad en los entornos en línea. Cuando los profesores establecen relación con los estudiantes y familias y proveen información clara y explícita, la progresión del estudiante mejora. Los profesores de discapacidad, abandonan sus puestos de trabajo por cargos de profesor de educación general, por mejores remuneraciones.

KnowlegeWorks (2015), por su parte plantea que estamos en la era de los “socios del código”, una era humano-digital, la cual tiene como principal reto definir cómo las personas fomentan relaciones productivas con la tecnología, es decir, que les permita aprovechar y celebrar las contribuciones de la humanidad en un entorno altamente complejo y abierto a un sin número de posibilidades, entre ellas las diversas formas de aprendizaje.

Toshalis & Nakkula (2012), plantean que a pesar de que la tecnología tiene beneficios, puede amenazar la productividad y complejizar el aprendizaje. Por lo que mencionan, que es esencial enseñar a los adolescentes cuándo desenchufar y cómo centrarse en una actividad a la vez.

Un estudio (Murillo Torrecilla & Krichesky, 2012), mostró resultados favorables en los niveles afectivo-motivacionales (entre ellas competencia percibida y ansiedad) hacia las matemáticas, tras instruir a un grupo de estudiantes con el apoyo de una herramienta hipermedia. Esta intervención fue más favorable para aquellos estudiantes con bajos niveles afectivo-motivacionales. Los resultados, además permitieron mostrar la necesidad y dar valor a las intervenciones adaptadas, según los niveles previos de los estudiantes en términos conceptuales y también afectivo-emocionales. Este estudio manifiesta que es “es necesario ajustar las metodologías de trabajo y, sobre todo, en las herramientas y entornos hipermedia, a las características de los estudiantes” (Murillo

Torrecilla & Krichesky, 2012). Para ello, es importante tener en consideración la formación del profesorado, los conocimientos previos de los estudiantes sobre uso de instrumentos informáticos. Además los autores, reconocen la necesidad de generar estos estudios también con grupos controles, para que permita la comparación.

Respecto a los TIC que se están utilizando como medios educativos, hay algunos estudios que han mencionado innovaciones en este tema. En la era de las nuevas tecnologías, se hace necesario que se proporcionen una serie de herramientas que permitan adaptar las estructuras escolares, y favorezcan a los educadores las experiencias de aprendizaje que sean personalizados (KnowledgeWorks, 2015). Este artículo hace referencia a que hay distintas niveles en las que puede impactar: en la gente, como los educadores y estudiantes, para re-imaginar sus roles e interacciones; las estructuras, es decir, los sistemas de enseñanza y aprendizaje, para fomentar la resiliencia; y por último en la sociedad, favoreciendo conjuntos de valores alternativos, diversas perspectivas, que permitirían transformar la educación. Por ejemplo dentro del nivel de las estructuras, hay algunas señales de cambio, como las Fusion Academy, que son escuelas privadas para estudiantes entre los grados 6-12 y se basa en una educación individualizada y flexible. Donde los estudiantes pueden personalizar sus horarios de clases y comenzar un nuevo semestre en cualquier época del año (Fusionacademy.com). Junto a esto están experiencias como la Academia Action, son una creciente red de micro-escuelas de aprendizaje individual y multi-edad, las que apoyan a los estudiantes de primaria en la búsqueda y fomento de sus pasiones y ayudan a dominar las habilidades académicas y del siglo de las TIC, a través de simulaciones por computadora (Actonacademy.org). El Modern Guild, es otra herramienta tecnológica, una plataforma de aprendizaje en línea que hace coincidir los contenidos de la escuela secundaria y los estudiantes universitarios, favorece el auto-descubrimiento y la exploración (Modernguild.com).

Junto con lo anterior, los Computer Clubhouse son un espacio de aprendizaje, donde los jóvenes no sólo pueden aprender sobre informática, sino también inspirarse y apoyar el desarrollo de proyectos creativos, basados en sus intereses particulares. El primero de estos centros, se creó hace más de 20 años y actualmente hay más de 100 alrededor del mundo. Los principios que movilizan a los Computer Clubhouse son: apoyar el aprendizaje a través de las experiencias de diseño, ayudar a los miembros a construir sus propios intereses, cultivar una comunidad emergente de estudiantes y crear un ambiente de respeto y confianza. Con el tiempo, estos clubes fortalecieron el contacto e interacción con sus comunidades locales y se creó una red de Computer Clubhouse que convoca a todos los centros del mundo, llevado incluso a escuelas a interesarse por el modelo y diseño de estos centros. El interés por parte de los centros educativos, estuvo específicamente en rol de los tutores personalizados, la amplia gama de posibilidades de las aplicaciones creativas de la tecnología, así como en la constitución de comunidades de aprendizaje dinámicas y de apoyo, fomentando las oportunidades de desarrollo de los jóvenes, como pensadores capaces, seguros y creativos (Rusk, Resnick, y Cooke, 2009).

5. Orientaciones pedagógicas para la retención escolar

Las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar (2015) hacen una serie de recomendaciones transversales que apelan directamente a la gestión pedagógica de los establecimientos educativos. Primero, se insiste en la importancia del monitoreo constante de la cobertura curricular y de los resultados de aprendizaje deficitarios. Como estrategias para este punto, el documento sugiere: detectar tempranamente estudiantes con dificultades pedagógicas y necesidades especiales; diseñar y evaluar de estrategias de apoyo dirigidas a estudiantes en riesgo académico; y analizar los resultados de las evaluaciones en cada asignatura o sector de aprendizaje estableciendo una relación con los indicadores referidos a registro de anotaciones, de inasistencia y otros antecedentes de la realidad familiar. Segundo, las orientaciones respecto del trabajo en el aula ponen el foco en manifestar interés, retroalimentar y valorar el aprendizaje. Para ello, algunas estrategias sugeridas son la planificación e implementación de clases activas y participativas; las entrevistas directas con estudiantes en alerta temprana; la diversificación de propuestas didácticas para el aprendizaje pertinente de las y los estudiantes (utilizando distintos recursos pedagógicos, como TIC o salidas a terreno, aprendizaje en espacios no formales e informales, contacto con la comunidad educativa); así como expresar y socializar en la sala y fuera de ella los logros y avances de las y los estudiantes. Finalmente, las Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar abordan el apoyo a los estudiantes poniendo el foco en la alerta temprana / preventiva y el apoyo a estudiantes con rezago en los aprendizajes y/o con dificultades sociales, afectivas y conductuales. Las estrategias sugeridas insisten en la coordinación efectiva y por curso de profesores jefes, orientador y equipo directivo, definiendo los mecanismos de apoyo pedagógico y psicosocial específicos y sus respectivos planes de trabajo. Así mismo, se aconseja la información y gestión de estrategias conjuntas con entes exteriores a la escuela, como Junaeb (referida a los mecanismos y dispositivos de apoyo social, como son, becas pro retención, residencia familiares, becas de alimentación, etc.) y organismos como Fosis, Sename o servicios de salud, para asegurar las condiciones de educabilidad y garantizar la permanencia de niños y adolescentes en el sistema escolar.

En este mismo ámbito, Romero (2015) propone los siguientes elementos, por su valor predictivo, como factores de alerta temprana respecto de la deserción escolar: bajo promedio de notas y rendimiento, baja asistencia a clases, dos o más repitencias, problemas de disciplina, inserción y adaptación de inmigrantes, y madres o padres adolescentes que siguen asistiendo a la escuela regular.

6. Diversidad, democracia e inclusión

La gestión pedagógica debe necesariamente considerar la diversidad del alumnado para contribuir a los procesos de enseñanza- aprendizaje. En este contexto, cobra relevancia las estrategias formativas orientadas a favorecer la inclusión en los establecimientos educacionales. Las condiciones más importantes para implementar un centro educativo inclusivo, no son sólo factores altamente relevantes como el saber técnico, los medios materiales, incentivos económicos o condiciones laborales, sino más bien las condiciones éticas y relativas a valores del profesorado y del centro educativo en general

(Echeita, Simón, López y Urbina, 2013. En Milicic, Marchant y Álamos, 2016). En esta misma línea podemos señalar la contribución de Rüst (2012) que propone una reformulación de las escuelas en función de los principios de la educación para la paz. El modelo de la Escuela Nueva aparece aquí como una manera de construir aulas democráticas y aprender desde la infancia a resolver conflictos con otros. Al respecto, conviene retener que en la escuela no sólo se aprenden contenidos, sino que también se aprende a ser ciudadano (Levinson y Hustace 2012), por lo que urge incorporar una reflexión ciudadana y democrática en las tareas cotidianas de gestión y práctica pedagógica.

El Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2000), es una guía que permite ayudar a los centros educativos a iniciar y desarrollar procesos de revisión e innovación, con el fin de transformarlos y de hacer efectivo el derecho de todos los estudiantes a una educación inclusiva. Se concibe como un conjunto de materiales, que sirven para apoyar a las escuelas en los procesos de supervisión de sus prácticas educativas para avanzar en la inclusión, incorporando las perspectivas del equipo docente, miembros del consejo escolar, alumnado, familias y de otros miembros de la comunidad (Milicic, Marchant y Álamos, 2016)

Respecto de la diversidad intercultural, una de las iniciativas estatales que se vincula con este tema es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PIEB). Este programa, tiene como objetivo general “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos” (MINEDUC, 2011). Sin embargo, autores mencionan que este programa, “no fue diseñado para revitalizar las lenguas indígenas, sino para instalar una educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y su posibilidad de ascenso social” (Lagos, 2015, p. 86). El MINEDUC (2011), en su evaluación del PIEB, concluye que hay una serie de falencias que se mantienen, entre ellas el engorroso sistema burocrático que lo ordena, por lo mismo hay tardanza en la entrega de recursos. A la vez, mencionan que existe una falta considerable de recurso humano que permita ejecutar las tareas del PIEB, así como lo limitado de los recursos materiales. Se agrega también, la falta de capacitación del profesorado, déficit en los canales de comunicación entre directores, sostenedores y funcionarios del MINEDUC; la poca prioridad que se le da al programa a nivel nacional, y falta compromiso de sostenedores y autoridades. Los aspectos positivos son la incorporación de un Educador Tradicional¹⁶, sin embargo su inserción no ha sido lo suficientemente profunda; la evaluación positiva por parte del profesorado de incorporar estos programas en las escuelas, así como el incorporar personas indígenas dentro del sistema general del PIEB, también fue considerado beneficioso, pues aporta mayor conocimiento y fuerza a las acciones generadas. Se destaca también la percepción positiva por parte del estudiantado, en pro de la valoración de la cultura indígena y en términos identitarios y se destaca, aunque sea incipientemente la revitalización de las lenguas originarias (MINEDUC, 2011).

¹⁶ El Educador tradicional es una figura heredera del asesor cultural y se define como un miembro de la comunidad especialista en saberes culturales socialmente valorados. Se oficializa su incorporación, conformando junto con el profesor mentor, la dupla pedagógica encargada de la implementación del sector Aprendizaje de Lengua Indígena en las escuelas chilenas (Acuña, Silva y Laffete 2012, p.5).

El estudio de Cristián Lagos (2015) concluye que el PEIB se constituye en una medida política pública que reproduce las relaciones asimétricas y las representaciones sociales sobre el sujeto indígena que propone superar, porque no potencia la revitalización de las lenguas indígenas, no cumple con su promesa de ser bilingüe, pues los niños y jóvenes indígenas llegan a la escuelas hablando en castellano y no es intercultural, pues no promueve el diálogo simétrico entre las dos culturas, pues los contenidos indígenas no parecen significativos, en el programa ni en la relación educador y comunidad escolar.

Junto con las críticas estructurales del PIEB mencionadas previamente, otros autores mencionan que es muy difícil resolver rezagos educativos relacionados con el acceso y con la permanencia de estudiantes multiculturales, si no se transforma el sistema educativo, el que también es vinculado a la pertinencia cultural y lingüística de la respectiva “oferta educativa” (Williamson y Flores, 2015). Estos autores, posterior a un análisis histórico detallado, consideran que al menos hay 5 desafíos necesarios de ser abordados en materia de EIB en Chile: “i. profundizar acciones para la protección y revitalización de las lenguas indígenas y la interculturalidad, en todos los niveles del sistema educativo; ii. Promover el reconocimiento constitucional de derechos a la libre determinación en educación; iii. Aumentar significativamente la cobertura del programa entre la población potencial y el impacto de sus acciones entre la sociedad nacional e indígena; iv. Desarrollar una estrategia de encadenamiento de políticas y acciones educativas en EIB en todos los niveles del sistema educativo; y v. utilizar los estándares internacionales para realizar procesos de consulta indígena, los que deben regular la construcción de políticas en esta materia, junto con los pueblos indígenas” (Williamson y Flores, 2015, p. 172).

C.- Formación y Convivencia

La dimensión Formación y Convivencia comprende las políticas, procedimientos y prácticas necesarios para lograr una formación integral de los estudiantes en lo referido al ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico; generar un ambiente de respeto, organizado y seguro, que resulte adecuado y propicio para el aprendizaje y la vida en común; y posibilitar la integración social de los estudiantes y su preparación para participar en la vida cívica y democrática del país.

En los siguientes párrafos se discute la evidencia encontrada en distintas temáticas relativas a la formación y convivencia escolar. Todas ellas consideran las inquietudes levantadas desde el Ministerio de Educación para la actualización de los Estándares Indicativos de Desempeño.

1. *Promoción de la convivencia democrática*

La democracia es una forma de administración del poder y, siendo así, una reflexión sobre la convivencia democrática en la escuela y en el aula supone una modificación en el ejercicio del poder en estos espacios. Ello porque, de acuerdo con Muñoz (2011) en Chile la cultura escolar es y ha sido históricamente autoritaria.

Pero ¿necesitamos realmente escuelas democráticas? ¿Para qué? De acuerdo con Muñoz (2011) en un país como Chile, que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios, escuelas democráticas se convierten en un imperativo ético. Ello porque serán los actuales estudiantes quienes, en el futuro, tendrán que contribuir a la transformación de una cultura autoritaria como la chilena, en una más democrática. Es decir, una donde los conflictos se resuelvan a través del diálogo y no la imposición, a través de la participación y no la mera consulta experta. Construir una cultura basada en el respeto, el buen trato y la inclusión.

La escuela o liceo es una comunidad cívica, donde tanto los profesores, como todos aquellos adultos que se relacionan de cotidianamente con los estudiantes, inevitablemente modelan para ellos una variedad de hábitos, actitudes y habilidades cívicas relevantes. Claramente este modelamiento puede ser tanto positivo como negativo. De manera cotidiana los adultos de un establecimiento, a través de la forma en que ejercitan su poder, influyen con sus discursos y acciones el tratamiento justo e injusto de otros, el respeto o falta de él hacia otros (inferiores, iguales o superiores), el tratamiento respetuoso y equitativo a estudiantes y familias; el compromiso, indiferencia o directo rechazo por las prioridades de la comunidad o de las familias, etc. (Levinson, 2012).

Es así como, a través del *currículum oculto*, la escuela influye en las creencias y actitudes de sus estudiantes no sólo en este espacio, sino en su vida cotidiana como miembros de una sociedad. Los y las estudiantes desarrollan de este modo habilidades y comportamientos, a través de su experimentación con las experiencias que la escuela les ofrece y de esta manera se van formando como ciudadanos y ciudadanas. Dicho en otras palabras, los/as estudiantes desarrollan actitudes y hábitos de colaboración en

escuelas que modelan este tipo de normas y prácticas, aprenden a pensar de manera individualista y a poner sus energías sólo en poder sobrevivir, en escuelas donde estas actitudes son necesarias para desenvolverse. Es así como las escuelas y liceos, mediante la forma en que ejercitan el poder, no sólo proveen modelos de relaciones cívicas, sino que también entregan a los estudiantes muchas oportunidades para practicar distintas formas de relacionarse, distintas normas y distintos comportamientos que, a su vez, pueden ser empoderantes o desempoderantes, como los aquí mencionados (Levinson, 2012).

Medidas impulsadas desde la institucionalidad

Fruto de las movilizaciones ciudadanas en torno a la educación, el gobierno chileno está impulsando una reforma educacional desde 2014 que busca hacer transformaciones importantes y paradigmáticas a los fundamentos del sistema educativo. El conjunto de esfuerzos que ha realizado tienen como propósito los siguientes cambios (Mineduc, 2015):

- Desde una educación subsidiaria a un derecho social garantizado por el Estado.
- Desde calidad entendida solo como resultados estandarizados a calidad como procesos de formación integral.
- Desde educación homogeneizadora a educación que valora y responde a la heterogeneidad.
- Desde políticas centralistas a políticas nacionales con significación territorial.
- Desde actores de la comunidad educativa pasivos a actores activos con pertenencia y corresponsabilidad.

En este contexto, el Ministerio de Educación ha impulsado en los últimos años dos iniciativas que buscan desarrollar y fortalecer una convivencia democrática al interior de las escuelas y al interior de cada aula. Estas son la *Política Nacional de Convivencia Escolar* (Mineduc, 2015) y las *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016). Ambas se fundamentan en la normativa legal vigente¹⁷, además de tratados internacionales ratificados por Chile¹⁸.

En ambos se observa un esfuerzo de coherencia explícito. Por una parte se hace un esfuerzo por no seguir recargando a las escuelas y liceos con nuevos documentos, mientras que por otra se intenta hacer calzar estas nuevas planificaciones dentro de los instrumentos de gestión ya existentes que son el PEI y el PME. A continuación se explican

¹⁷ Ley General de Educación y sus modificaciones (Nº20.370 y 20.536 sobre violencia escolar)

Ley contra la discriminación (Nº 20.609)

Ley de integración social de personas con discapacidad (Nº19.284)

Ley de inclusión escolar (Nº 20.845)

Ley que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado (Nº 20.911)

Decreto 79: reglamento de estudiantes embarazadas y madres

Decreto 50: reglamento de centros de alumnos

¹⁸ Declaración universal de los derechos humanos

Declaración de los derechos del niño y la niña

cada una de estas iniciativas para luego dar paso a otras reflexiones halladas en la literatura.

- *Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015)*

En un afán democratizador, y de manera similar a lo planteado por Levinson (2012) es que esta política busca resituar la convivencia más allá de lo normativo, llevándola a ser parte del aprendizaje de los estudiantes. Se espera que el **plan de gestión de la convivencia** tenga no sólo una intencionalidad pedagógica, sino también un vínculo con la cultura escolar y con la gestión institucional (Mineduc, 2015).

Esta política está dirigida a quienes “son parte de la cotidianidad de la escuela”, es decir, está dirigida a directivos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación y familias (Mineduc, 2015). No deja de llamar la atención, sin embargo, la ausencia de los sostenedores como público objetivo tanto en este como en otros documentos gubernamentales revisados. El sostenedor es, de acuerdo con la normativa legal vigente, el responsable último del buen funcionamiento de la escuela o liceo, sin embargo, no figura como un actor relevante en la gestión cotidiana del establecimiento, en los documentos emanados desde el mismo Ministerio de Educación.

En este documento del Ministerio de Educación (2015), la convivencia escolar se entiende como

“...un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento.” (p. 25)

Es así como el propósito de la convivencia escolar, más que un reglamento a obedecer, es la formación de personas integrales a través de un camino de mayor equidad y dignidad. Ya no se piensa la convivencia como un resultado óptimo, sino como un proceso de construcción permanente.

Este documento hace una distinción entre convivencia y clima escolar. Mientras la convivencia se refiere a la calidad de las relaciones humanas al interior de la comunidad educativa, el clima en cambio tiene un carácter más instrumental (infraestructura, orden, reglas, tiempos, rutinas, planificación, etc.), algo parecido a lo que Spillane & Ortiz (2016) conceptualizan como *infraestructura educativa*. Como contrapunto se puede mencionar que Bellei et.al. (2013), por su parte, entienden el clima escolar como el grado en que los estudiantes se sienten acogidos y respetados en la escuela. Por su parte, en su publicación descriptiva sobre los Otros Indicadores de Calidad, el Mineduc (2014) funde ambos conceptos al definir un indicador de *Clima de Convivencia Escolar*. Este se entiende como una cualidad estable respecto de cómo la comunidad educativa experimenta la convivencia escolar, es entonces una percepción colectiva (Mineduc, 2014) que se podría entender como parte de la cultura escolar. El Clima de Convivencia Escolar entonces está compuesto por las percepciones y actitudes de los miembros de

la comunidad educativa respecto de la mayor o menor presencia de un ambiente respetuoso¹⁹, organizado²⁰ y seguro²¹.

Esta política nacional explicita también ciertos **enfoques** o prismas a través de los cuales se construye y desde donde se invita a escuelas y liceos a comprender y gestionar la convivencia escolar (Mineduc, 2015). Como se puede apreciar a continuación, estos enfoques se potencian entre sí, entregando una lectura más amplia e integradora de los procesos de construcción de la Convivencia Escolar.

Enfoques de la Política Nacional de Convivencia Escolar:

- Formativo
- De derechos
- De género
- De gestión territorial
- Participativo
- Inclusivo
- De gestión institucional.

Como se mencionó previamente, tanto en este documento como en el siguiente, el Mineduc hace un esfuerzo explícito por mantener la coherencia de los distintos instrumentos de gestión y no necesariamente agregar más. Esa es la relevancia del enfoque de gestión institucional, planteado en el listado previo correspondiente a la Política Nacional de Convivencia Escolar. Desde este enfoque, el plan de gestión de convivencia que cada establecimiento diseñe debe ser coherente con el PEI y la normativa vigente. A la vez, también se menciona que el plan de gestión de la convivencia debiese ser el mismo que la sección de convivencia del PME, sin necesidad de elaborar un nuevo documento.

El primer paso en la elaboración de dicho plan de gestión de la convivencia es una invitación a que las escuelas y liceos puedan mirarse y reflexionar en torno a procesos que producen y reproducen cotidianamente los modos de relacionarse, de enseñar y de aprender. Llama la atención, eso sí, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea visto como una forma de relacionarse al interior de la comunidad educativa.

El documento entonces entra en gran detalle respecto de los siguientes procesos en los que cada escuela puede empezar un trabajo de reflexión y diagnóstico:

1. Desarrollos planificados de la Convivencia Escolar.

- *¿De qué modo la Convivencia Escolar se expresa en los distintos instrumentos de gestión que existen en la escuela?*

¹⁹ Trato respetuoso, valoración de la diversidad, ausencia de discriminación y respeto por el entorno/establecimiento

²⁰ Normas claras, conocidas y exigidas por todos/as, mecanismos constructivos de resolución de conflictos.

²¹ Percepción de seguridad y violencia física o psicológica al interior del establecimiento. Existencia de mecanismos para prevenir y actuar sobre la violencia.

2. Apropriación curricular y pedagógica de la convivencia.

- *¿Qué procesos intencionados pedagógicamente debieran ocurrir para generar el aprendizaje en convivencia?*

3. Promoción y resguardo de derecho con mirada inclusiva.

- *¿Qué cambios es necesario que ocurran en la escuela/liceo para que pueda avanzar hacia una comunidad educativa inclusiva?*

4. Participación activa de todos los actores de la comunidad educativa.

- *¿Qué hace que la familia, los profesores, los estudiantes y la comunidad educativa en general participen colaborativamente en la escuela/liceo?*

5. Conformación de equipos de trabajo.

- *¿Cómo se ordena el quehacer de los distintos actores para articular y potenciar su labor?*

Finalmente la Política Nacional de Convivencia Escolar propone cinco ejes estratégicos de trabajo que resultan clave para poder abordar y abarcar de manera integral las acciones que se emprenden en Convivencia Escolar. Los ejes estratégicos del trabajo 2015-2018 son los siguientes:

- Gestión institucional y curricular-pedagógica de la Convivencia Escolar.
- Participación y compromiso de la comunidad educativa.
- Formación y desarrollo de competencias con profesionales de la educación.
- Estructuras de gestión territorial de la Convivencia Escolar: sistemas territoriales y redes de apoyo.
- Promoción, difusión y resguardo de derechos.
- Encargados de Convivencia Escolar y duplas psicosociales.

Además la Ley N°20.536 sobre violencia escolar del 2011 señala que todos los establecimientos educacionales deben contar con un Encargado de Convivencia Escolar, cuyo nombramiento, definición y funciones deben constar por escrito. De acuerdo con esta ley, sus principales atribuciones son (Mineduc, 2013):

- Coordinar al consejo escolar para la determinación de las medidas del Plan de Gestión de la convivencia escolar.
- Elaborar el Plan de Gestión
- Implementar las medidas de dicho plan.

En otras consideraciones importantes, esta ley, (1) no define funciones, horas de trabajo ni perfil profesional de este encargado/a ya que estas decisiones son resorte del establecimiento y/o sostenedor de acuerdo con la relevancia que le quieran dar a la convivencia escolar, (2) define que debe conocer la Política Nacional de Convivencia Escolar y (3) considera fundamental que esta persona cuente con el respaldo del equipo

directivo y cuente también con un equipo de trabajo con quien discutir y en quienes delegar tareas (Mineduc, 2013).

De manera similar a lo planteado en Mineduc (2013), Mineduc (2015) también enfatiza que esta persona no puede ser la única responsable de las acciones orientadas a promover una buena convivencia escolar, por lo que resulta fundamental que tenga un equipo de trabajo con quienes pueda articular y gestionar el Plan de Gestión.

- *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016)*

En la revisión de este documento se hace difícil encontrar diferencias marcadas con el documento anterior. Ello principalmente porque la ciudadanía es también una forma de convivencia. De hecho, este documento plantea a escuelas y liceos el desafío de soñar una *convivencia* distinta entre sus actores (Mineduc, 2016), lo que hace que persista cierta confusión.

Al parecer la principal diferencia radica en que en este documento se incorpora como propósito que las comunidades educativas *piensen juntas el país que sueñan construir y el tipo de ciudadano que quieren formar* (Mineduc, 2016), mientras que en el expuesto previamente el foco estaba en la convivencia como un aprendizaje continuo (Mineduc, 2015).

Esta iniciativa se enmarca dentro de la reforma educacional que busca instalar una cultura de colaboración por sobre la competencia (Mineduc, 2016), lo que también se podría entender como una forma de convivencia, por lo que sería razonable entender ambos planes en conjunto. De hecho probablemente sean difíciles de diferenciar en la práctica.

Al igual que la convivencia, la formación ciudadana también es vista como una experiencia de aprendizaje continuo. Se desarrolla como fruto de la interacción entre los miembros de una comunidad y relevando el interés por lo público, por el bien común, por el otro/a.

Este plan tiene como propósito que estudiantes que se formen como personas integrales, es decir:

- Con autonomía y pensamiento crítico
- Con principios éticos
- Interesadas en lo público
- Capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad.
- Que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadana

A continuación se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que se pueden rescatar de este documento.

Objetivo general

Brindar a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso.

Objetivos específicos

- a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
- b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
- c) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
- d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
- e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
- f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.
- g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.
- h) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.
- i) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

El Plan de Formación Ciudadana es un instrumento de planificación: con objetivos, acciones, plazos y responsables. El Mineduc (2016) propone el siguiente ciclo para su elaboración:

1. PEI +PME: formación ciudadana en los sellos del PEI y en las áreas del PME.
2. Reflexión comunitaria: centro de alumnos, consejo de curso, consejo de profesores, consejo escolar, centro de padres y apoderados.
3. Plan de formación ciudadana: validación con la comunidad/ diseño y presentación del plan.
4. Se revisa o actualiza anual o bianualmente.

Por su parte el Mineduc (2016) se compromete a apoyar este proceso con recursos complementarios como talleres de reflexión, orientaciones para visibilización en currículum vigente de objetivos de aprendizaje y transversales; y banco de prácticas escolares.

Educación para la ciudadanía en Latinoamérica

Respecto de la convivencia y su relación con el aprendizaje, por su parte, Bellei et.al. (2013) citan un estudio sobre la prueba PISA 2009 donde Chile aparece como un caso distinto de los demás países en estudio. En este estudio encuentran relación entre calidad del ambiente de aprendizaje y condiciones socioeconómicas de la escuela. Es decir, estudiantes que asisten a escuelas de mejor condición socioeconómica tienden a disfrutar de un mejor ambiente para el aprendizaje, y ambos factores en conjunto contribuyen a su mejor desempeño en lectura. Este efecto combinado es más marcado en Chile.

Bellei et.al. (2013) inician su discusión sobre educación ciudadana reconociendo que esta, junto con los aprendizajes académicos, se ha configurado como uno de los objetivos del sistema educativo. Similar a lo planteado por Levinson (2012), estos autores encuadran la formación ciudadana como un desafío que incluye tanto conocimientos, como el desarrollo de habilidades y actitudes que necesitan de oportunidades reales de participación e involucramiento para irse desarrollando.

Estos autores también vinculan la educación ciudadana con la desigualdad social ya que las personas de mayor nivel socioeconómico tienen también mayor participación política y con ello ven sus necesidades e intereses más y mejor representados en la discusión pública. La formación ciudadana transversal a todo el sistema educativo sería entonces una forma de atacar la desigualdad social, ya que debiera traer como consecuencia una mayor participación política de las personas de menor nivel socioeconómico.

Bellei, et.al. (2013) hacen también una distinción interesante entre educación cívica y ciudadana. Mientras la primera se focaliza en contenidos sobre el funcionamiento del gobierno, la segunda tiene foco en el desarrollo de habilidades y actitudes para la participación ciudadana y política.

Bellei et.al. (2013) relevan también un aspecto de coherencia que intenta considerarse también en Mineduc (2015) y Mineduc (2016) y es el correlato que la formación ciudadana debe tener en la práctica escolar cotidiana. De esta forma, para estos autores resulta fundamental atender la organización, y el clima escolar y pedagógico de las escuelas, de manera que exista coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica y vive en ellas. Cuando existe esta coherencia y las relaciones entre profesores y estudiantes son saludables, **la comprensión sobre la democracia es más directa y en ese sentido, es también más real**. O dicho de otra manera, la democracia sólo se puede aprender por medio de la experiencia (Muñoz, 2011).

Al respecto y haciendo zoom en el condicionante respecto de la necesidad de *relaciones saludables entre profesores y estudiantes* para poder tener una comprensión más directa de la democracia, un factor que puede estar jugando un rol en impedir que así sea podrían ser los docentes. Ello porque en la región existirían elevados niveles de rechazo a la diversidad por parte de ellos/as, lo que dificultaría la enseñanza para la ciudadanía y la democracia en términos prácticos (Cox et.al., 2005 en Bellei et.al., 2013).

Finalmente, estos autores hacen referencia a la necesidad de expandir la comprensión que tenemos sobre la educación ciudadana, más allá de lo político. Discuten que puede ser necesario incluir temáticas sociales como equidad, medioambiente y DDHH, o que

se podría mover hacia una aproximación desde la educación para el desarrollo sostenible. Esto último nos llevaría a pensar en una ciudadanía global donde todos/as somos co-responsables del futuro de nuestro planeta.

2. Métodos para la co-responsabilidad en los procesos de enseñanza y resultados

Hoy observamos en distintas regiones del mundo y en Chile una tasa de participación en franco descenso. No sólo de participación política a través del voto, sino de participación en general en espacios comunitarios y de intereses compartidos. Este debilitamiento del tejido social, por su parte, también se mueve junto con la desigualdad. Sin establecer una relación causal, Putnam (2000) observa que en Estados Unidos, los estados más desiguales son también los que presentan un tejido social más debilitado. Por otra parte y en el mismo sentido, Hess & Mcavoy (2015) encuentran que la exposición cívica previa, durante la vida escolar, determina el compromiso político posterior de los estudiantes en mayor proporción que su nivel socioeconómico.

En respuesta a la crisis de confianza donde las autoridades están siendo cada día más cuestionadas, hoy parece haber consenso respecto de la necesidad de tomar decisiones de manera más participativa y eso es lo que se puede ver las políticas de convivencia y formación ciudadana examinadas. Ambas ponen un foco importante en que las decisiones sean tomadas de manera participativa al interior de las comunidades educativas (Mineduc, 2015; Mineduc, 2016).

Es así como hoy se intentan instalar procesos participativos en los más variados espacios de toma de decisiones, pero ello parece estar pasando por alto –como nos recuerda Gutmann (1987)- que estos procesos en sí mismos suponen la existencia de ciertas habilidades que le permitan a las personas participar de manera legítima. Las personas no nacen con disposiciones democráticas como la apertura de mente, la confianza en otros o el compromiso de buscar un espacio de acuerdo que trascienda las diferencias. Estas no se desarrollan de facto durante los procesos participativos, es por ello que el rol que juegan las instituciones formativas y las experiencias democráticas resulta clave en este sentido (Flanagan, 2013).

Dicho en otras palabras, no es obvio que quienes sean parte de procesos participativos tengan las habilidades necesarias para poder ser y sentirse parte legítima de ellos. Es así como muchos procesos participativos tienden a reproducir formas de relación que siguen siendo autoritarias, donde el resultado final no se siente como una construcción y propiedad colectiva, sino más bien como la manifestación de los deseos de un grupo reducido de participantes que logra imponer su visión.

De poco sirven las estructuras democráticas si el uso que se hace de ellas sigue siendo autoritario. Por ejemplo, de poco sirve una estructura como el Consejo Escolar—donde hay representantes de todos los estamentos de la escuela— si las decisiones siguen siendo impuestas por el director o directora del establecimiento (Muñoz, 2011).

Lo anterior resulta relevante cuando en la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015), en coherencia con lo planteado por Gutmann (1987), se entiende la convivencia como un aprendizaje. La participación, por su parte, al final del día es una

forma de convivencia, por lo que no sólo se necesitan espacios de participación, sino que también se necesitan espacios para aprender a participar. Estos serían los espacios donde se aprende aquello que Gutmann (1987) concibe como valores democráticos: habilidades de no discriminación, no represión y de deliberación.

Ello resulta fundamental cuando uno de los ejes estratégicos de trabajo de la Política Nacional de Convivencia Escolar, es la gestión institucional y curricular-pedagógica de la convivencia escolar. Aquí se espera que la comunidad educativa pueda apropiarse de los instrumentos de gestión institucional y pedagógica, ya que estos son **la representación de acuerdos colectivos** que brindan identidad, pertinencia y corresponsabilidad de lo ahí expresado. No es claro, sin embargo, que estos acuerdos colectivos sean apropiados por todos los estamentos, si el proceso de participación que los elaboró reprodujo las dinámicas autoritarias tan presentes en las escuelas y liceos de Chile (Muñoz, 2011).

3. La comunicación con las familias y la comunidad en la convivencia escolar

De acuerdo con la evidencia revisada, las familias juegan un rol fundamental en la convivencia al interior de los establecimientos. Mientras por una parte, su inclusión activa en la comunidad escolar ha sido asociada a un buen clima escolar (Bellei et.al., 2004; Cornejo & Redondo, 2007; Martinic y Pardo, 2003; Murillo et al. 2007 en Bellei et.al., 2013); por otra parte, Chaux et.al. (2009) encuentran que el reporte de *bullying* es menor en colegios cuyos estudiantes reportan dinámicas familiares más democráticas y pacíficas. Así también Berger et.al. (2016) encuentran que el despliegue de conductas prosociales –como compartir, ayudar y cooperar- depende, entre otras cosas, de los valores promovidos durante la crianza por las familias.

Para mayor abundancia, Chaux et.al. (2009) también cita estudios que han encontrado una relación entre *bullying* escolar y estilos de crianza autoritarios o violencia intrafamiliar. En este sentido menciona que resulta relevante que cualquier programa de atención de *bullying* considere un componente familiar, sin embargo, suele suceder que las familias que más lo necesitan no participan de este tipo de componentes. En estos casos el autor indica que se han observado programas que han incluido visitas a las casas de aquellas familias que parecen necesitarlo más.

Finalmente, en este ámbito se revisó el documento *Partners in Education A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships* del Departamento de Educación de Estados Unidos (SEDL, 2013). Aquí se presenta una estrategia integral para que las escuelas puedan involucrar de manera constructiva a las familias en su labor de enseñanza y aprendizaje.

Según este documento, los roles que la familia cumple en la educación de sus hijos son cuatro: apoyo en el aprendizaje, estímulo de la personalidad, estímulo de la determinación y modelos como aprendices permanentes. Estos roles, por su parte, están asociados a importantes indicadores de logro entre los estudiantes, como sus notas y logros de aprendizaje, menores tasas de deserción escolar, sentido de competencia personal, sentido de eficacia en el aprendizaje y creencias sobre la importancia de la educación.

Sin embargo, y a pesar del impacto que aquí se señala, las políticas para aumentar el involucramiento de las familias no siempre han sido exitosas porque están fundadas en un supuesto erróneo (SEDL, 2013). Similar a lo que propone Gutmann (1987), estos autores plantean que en general los programas que buscan fomentar el involucramiento de las familias suponen que tanto profesores como las familias mismas ya tienen las habilidades, conocimientos, confianza y sistema de creencias –*capacidad colectiva*– para llevar a cabo y mantener estas importantes relaciones entre el hogar y la escuela.

De acuerdo con SEDL (2013), este supuesto está equivocado porque, en primer lugar, tanto docentes como directivos reciben poco entrenamiento respecto de cómo relacionarse con las familias y reportan sentirse poco preparados al respecto, a pesar de valorar la relación con las estas últimas. En segundo lugar, este supuesto se ha probado equivocado porque las familias, por su parte, no sólo muchas veces pueden hablar de manera limitada el idioma local, sino que también se enfrentan a múltiples barreras para la participación:

- muchas veces carecen de acceso al capital social
- carecen de una comprensión del sistema escolar que es necesaria para tomar medidas eficaces en favor de sus hijos
- pueden haber tenido malas experiencias con otros establecimientos lo que los/as hace desconfiar.

Sin formación ni construcción de capacidades en ambos lados, todas estas buenas intenciones terminan por favorecer una comunicación unidireccional desde la escuela a los apoderados, junto a eventos aleatorios que intentan involucrarlos (SEDL, 2013).

Para ser exitosas, SEDL (2013) propone que las iniciativas que se tomen en la materia deban cumplir ciertas condiciones de proceso y ciertas condiciones organizacionales que se presentan a continuación.

Condiciones de proceso

Las iniciativas que se planteen deben:

- Estar relacionadas con los objetivos de aprendizaje definidos por la escuela o el sostenedor
- Tener un foco en las relaciones: foco debe estar en la construcción de relaciones respetuosas y de confianza entre el colegio y la familia
- Aproximarse desde el desarrollo: construir capital intelectual, social y humano de ambas partes
- Ser colectivas/colaborativas: foco en grupos que permitan construir redes y comunidades de aprendizaje, no en una formación individual.
- Ser interactivas: los participantes no necesitan pasar por todo, debieran poder saltarse etapas si demuestran que ya están preparados.

Condiciones organizacionales

Las iniciativas que se planteen deben:

- Ser sistémicas: las iniciativas se encuadran en objetivos globales de la escuela
- Estar integradas en las actividades de la escuela
- Ser sostenidas en el tiempo

Por otra parte, y como resultado de seguir estas condiciones de proceso y organizacionales, las capacidades que se debieran construir son:

- Capital humano, habilidades, conocimientos
- Conexiones: relaciones humanas, redes
- Confianza individual y sentido de auto-eficacia
- Creencias, supuestos y cosmovisión

Finalmente, los resultados esperados de este tipo de iniciativas son los siguientes.

- Personal de las escuelas o del sostenedor pueden hacer lo siguiente:
 - Honrar y reconocer los numerosos conocimientos de las familias.
 - Conectar la participación familiar con el aprendizaje de los estudiantes.
 - Crear una cultura que fomente y acoja la participación familiar.

Por su parte, las familias que pueden realizar lo siguiente:

- Apoyar
- Alentar
- Supervisar
- Defender
- Tomar decisiones
- Colaborar.

4. Comunidades de aprendizaje y vida democrática en la escuela

La Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) no sólo se funda en la firme creencia de la potencialidad que tiene cada comunidad educativa para conformarse en una comunidad de aprendizaje, sino que además define qué entiende por una comunidad de este tipo.

Así, una comunidad de aprendizaje es aquella que tiene capacidad para mirar sus procesos, para pensar la escuela/liceo que quieren, para llegar a consensos y trabajar en forma conjunta por las metas y objetivos comunes, transformando así la cultura escolar (Mineduc, 2015). Esta es una escuela que sabe escuchar a todos los estamentos

que la componen, que genera oportunidades de participación, que reflexiona en torno a su quehacer y que se moviliza en función de la formación de los estudiantes (Mineduc, 2015).

Sin embargo, la capacidad de llegar a consensos –que está íntimamente relacionada con la capacidad de trabajar en forma conjunta hacia metas comunes y con la generación de oportunidades de participación- requiere en sí misma de ciertas habilidades como las que se mencionaron en una sección previa para que este consenso sea alcanzado en forma legítima, es decir, sea validado y sentido como propio por todos los estamentos. No es obvio que una comunidad educativa en Chile sepa cómo llegar a un consenso, como se ha discutido en secciones previas. Es más, llama la atención que, con un énfasis democrático, se hable de consensos cuando la regla para llegar a acuerdos en la democracia es la mayoría, no el consenso. De hecho una regla de consenso puede ser paralizante para el desarrollo de un país o de una comunidad, como ha sucedido con la comunidad de Christiania en Copenhagen, Dinamarca (Cathcart-Keays, 2016).

Por lo anterior, más que referirnos al consenso, en lo que resta de esta sección hablaremos de la posibilidad de llegar a acuerdos, sin importar cuál sea la regla de mayoría utilizada.

Habiendo dicho esto, en lo que resta de esta sección se discutirá respecto del rol que debe jugar la autoridad (docentes en el aula, directivos en la escuela) para la construcción de habilidades que permitan llegar a acuerdos y así ir construyendo comunidades de aprendizaje.

Habilidades importantes a desarrollar para poder alcanzar acuerdos son la capacidad de escucha, de dar la razón a otra persona y de considerar cómo la opinión personal puede afectar a otros. Para ello, Hess & Mcavoy (2015) plantean que los docentes y directivos no debieran alejarse de los temas más controversiales ya que son precisamente esos temas los que evidencian las diferentes perspectivas que existen en un grupo. Al evidenciarlas se abre también la oportunidad pedagógica para desarrollar estas capacidades en la práctica.

En un espacio abierto a discutir temas controversiales, sin embargo, la autoridad debe ser cuidadosa respecto de cómo da su opinión. Hess & Mcavoy (2015) muestran el caso de una profesora estadounidense que, tras la invasión a Iraq le comunica a la clase abiertamente su postura respecto de la guerra, la política exterior de su país y respecto del presidente. El problema con esta aproximación, dicen las autoras, no es que esta profesora haya comunicado su punto de vista, sino que lo hizo sin tener conciencia de su posición de poder. El gran riesgo de esta aproximación tan abierta de parte de la autoridad –la profesora- es que los estudiantes pueden empezar a creer que existen las respuestas fáciles –o únicas- a los problemas políticos y esta creencia sólo estimula la intolerancia política (Hess & Mcavoy, 2015).

Otro aspecto relativo al uso de la autoridad o ejercicio del poder que afecta la capacidad de desarrollar habilidades que permitan llegar a acuerdos como la apertura de mente o la confianza en otros, viene dado por la forma en que se estructuran las clases. Hess & Mcavoy (2015) tienen un hallazgo muy interesante en aquellos estudiantes que participaron en una clase sobre historia y gobierno de Estados Unidos donde el profesor era muy bien evaluado, pero hacía clases principalmente frontales. Hacía muy buenas

clases frontales, es decir, clases dónde él hablaba la mayor parte del tiempo. Lo que se observa en sus estudiantes es que ellos/as no reconocen el amplio rango de ideología política que hubo entre los compañeros de esa clase y que muestra el análisis cuantitativo de encuestas realizadas. Dicho en otras palabras, como estos estudiantes no tuvieron la posibilidad de un debate real con sus compañeros, tienden a creer que hay mucho más de acuerdo que el que existe realmente. Si bien asistieron a una clase que la mayoría evalúa muy bien, estos estudiantes no tuvieron la oportunidad, como otros estudiantes de este estudio, de valorar el desacuerdo, entender la complejidad de las decisiones políticas y darse cuenta que “las personas pueden hablar y estar en desacuerdo sin necesidad de gritar”.

5. La escuela como espacio de discriminación

El rol del Estado y de la Superintendencia de Educación es resguardar en Chile el derecho a una Educación de Calidad, inclusiva y sin discriminación de todos los niños, niñas y adolescentes (Superintendencia de Educación, 2015, p.3)

El Reporte de Discriminación 2013-2014 (Superintendencia de Educación, 2015) entrega información relevante para el análisis que se presenta en esta sección. En este período la Superintendencia de Educación (2015) reporta haber recibido un total de 1.456 denuncias por discriminación en las escuelas y liceos chilenos. Llama la atención, eso sí, que en este reporte se observe una disminución de 23% en el total de denuncias recibidas en 2013 y 2014 respectivamente.

La gran mayoría de estas denuncias provienen de estudiantes de educación básica (64%), seguidos por los de educación media (21%) y educación parvularia (13%). Sólo un 2% de las denuncias provienen de estudiantes de la educación especial. La siguiente tabla presenta de manera resumida los motivos de discriminación denunciados y las prácticas de discriminación más frecuentes en este período.

Motivos de discriminación denunciados	Prácticas más frecuentes de discriminación
Síndrome de déficit atencional ²² (51%)	Trato agresivo de adulto a estudiante (15%)
Discapacidad física y/o intelectual (18%)	Cancelación de matrícula (15%)

²² Según esta publicación las medidas disciplinarias que se tomaban frente a la hiperactividad y a los problemas conductuales tienden a la exclusión del estudiante del espacio educativo tanto a nivel curricular como extracurricular.

**Servicio de revisión bibliográfica para la actualización de referencias que sustentan los
Estándares Indicativos de Desempeño (EID)**

Características físicas y/o apariencia personal (10%)	Expulsión de clases (13%)
Problemas de salud (8%)	Falta de apoyo del establecimiento (12%)
Embarazo y maternidad (6%)	Rechazo de la postulación en el proceso de admisión (11%)
Orientación sexual e identidad de género (3%)	Exclusión de otras actividades educativas (4%)
Inmigrante o de distinto origen racial (2%)	No acepta indicaciones del especialista (4%)
Opción religiosa (2%)	Trato agresivo entre pares (3%)

Llama la atención que en cada uno de los niveles, las denuncias se concentren en cursos en los extremos. Mientras en educación básica casi la mitad de las denuncias corresponden a niños/as de 1º y 2º básico, en educación media el 60% de las denuncias recibidas se concentran en I y IV medio. Finalmente, y de manera similar, en educación parvularia más del 70% de las denuncias se concentran en Pre-kínder y Kínder.

Al hacer el análisis por género se observa que la discriminación de niños se concentra entre los 6 y los 9 años de edad, mientras que en el caso de las niñas se concentra entre los 14 y los 18 años.

Finalmente, más de la mitad (53%) de las denuncias corresponden a estudiantes de establecimientos particulares subvencionados, un 31% viene de establecimientos municipales y un 5% de establecimientos particulares pagados.

La discriminación aquí descrita vulnera los derechos de los estudiantes de tres maneras: al no permitirles acceso y permanencia en el sistema educativo, al no permitirles acceder a una educación de calidad y al no contar con un entorno de aprendizaje de respeto (Superintendencia de Educación, 2015). Según esta publicación, los efectos que estas vulneraciones traen en los estudiantes van desde (1) cambio de escuela hasta (2) bajo rendimiento académico, (3) repitencia, (4) desmotivación, ansiedad, depresión, ingesta de fármacos, (5) deterioro en la autoestima y (6) bajo nivel de relaciones entre pares.

Por su parte, los argumentos que dan los establecimientos dicen relación con que la infraestructura no sería apta para el estudiante en cuestión, que no quedan cupos, que no cuentan con personal idóneo y que el estudiante no se ajusta al perfil del proyecto educativo (Superintendencia de Educación, 2015). En este sentido la exclusión del proceso educativo puede ser total o parcial ya que quienes necesitan ajustes

curriculares, evaluaciones diferenciadas u otras modalidades de apoyo²³, ven su proceso de aprendizaje afectado no de manera total, pero si parcial.

Finalmente esta publicación también da cuenta de la necesidad de aprender a gestionar la diferencia tanto en prácticas pedagógicas como en políticas institucionales, de modo de poder avanzar en la práctica hacia escuelas inclusivas. Para ello se hace necesaria la formación de docentes y directivos en la materia, así como la mirada estratégica que permita ir transitando a un sistema educativo más flexible y diversificado que ofrezca múltiples oportunidades educativas de ingreso, egreso y reingreso (Superintendencia de Educación, 2015)

Respecto de la discriminación en el ambiente escolar UNICEF (2004 y 2011, en Poblete, et.al., 2016) destaca que los estudiantes presentan niveles preocupantes de prejuicio asociado fundamentalmente al género y a la presencia de extranjeros. Concentrándose tales conductas en personas afrodescendientes²⁴. A continuación se profundizan ambos aspectos de manera particular.

Estudiantes migrantes

En su publicación Poblete, et.al. (2016) estudia un conjunto de escuelas que han ido construyendo una política de recepción de estudiantes migrados desde ya hace 5 a 10 años. En este análisis encuentra ciertos facilitadores y ciertas dificultades para el acceso de estos grupos al sistema educativo.

Dentro de los facilitadores se destaca el marco legal chileno que garantiza el acceso a la educación independiente de la nacionalidad del estudiante, así como el rol articulador que juegan estas escuelas no sólo en la inclusión de los estudiantes, sino también de sus familias. Es en este sentido que las escuelas se han ido transformando en una herramienta de diagnóstico y orientación migratoria para su instalación en Chile. También se menciona como facilitador la voluntad de los cuerpos directivos de estas escuelas así como la disposición política explícita de parte de algunos municipios²⁵.

La misma presencia de migrantes se ha convertido en un facilitador ya que su llegada a establecimientos municipales ha aumentado la matrícula de estos últimos y con ello les ha sido también una fuente de sostenibilidad de la institución en el tiempo. De la misma forma que otro aspecto positivo para la población migrante es la cercanía de las escuelas a sus hogares.

Por su parte, de acuerdo con Poblete, et.al. (2016) los factores que han dificultado el acceso de la población migrante al sistema educativo dicen relación con la falta de documentación respecto del nivel educativo alcanzado en su país de origen. Ello se va resolviendo de manera creativa y principalmente gracias a la voluntad y apoyo de estas

²³ La publicación menciona el caso de estudiantes madres que no reciben el apoyo necesario para poder seguir adelante con su proceso de aprendizaje, así como quienes sienten que la escuela es un ambiente hostil.

²⁴ De hecho Poblete, et.al. (2016) encuentran que niñas colombianas y haitianas declaran más experiencias de acoso o de burlas que otros niños y sus relatos apuntan a la hipersexualización de sus cuerpos.

²⁵ Los autores notan que esta disposición se ha ido generando con el tiempo y no ha estado exenta de reticencias de parte de ciertos grupos tanto fuera como dentro de la escuela.

escuelas en particular. Ello ha llevado a que otras escuelas les deriven a los estudiantes que se encuentran en esta situación y eso, a su vez, ha conducido a que estas escuelas concentren una alta cantidad de niños/as migrantes, que se suma a la concentración migrante en ciertos territorios. Los autores llaman la atención respecto de la “guetificación” que ello significa y cómo finalmente tener “escuelas de migrantes” afecta los procesos de inclusión de estos niños/as en la sociedad chilena.

Por otra parte, la falta de documentación deriva en hechos que bordean la discriminación ya que estos niños/as y jóvenes cursan niveles educativos y las escuelas se ven en la disyuntiva de no poder certificar esta progresión educativa de manera adecuada y eventualmente los estudiantes tampoco se pueden inscribir para rendir la PSU. Los autores hacen ver la urgencia de resolver este tipo de barreras ya que afecta la permanencia y progreso de los estudiantes migrados al interior del sistema educativo.

Otro espacio que se abre a la discrecionalidad de los distintos establecimientos educativos, de acuerdo con estos autores, es el acceso a servicios y beneficios que derivan de la condición de estudiantes, como son las becas alimenticias u otros programas públicos. Ello resulta particularmente grave para la convivencia al interior de los establecimientos ya que la diferencia de acceso a estos beneficios genera brechas y recelo entre estudiantes chilenos y migrantes; así como entre migrantes regulares e irregulares (Poblete, et.al., 2016).

Un último espacio de discriminación de población migrante respecto del sistema educativo dice relación con el lenguaje. Poblete, et.al. (2016) dan cuenta de niños/as migrante haitianos que pierden un año de escolaridad sólo para dedicarse a aprender la lengua castellana. En estos casos el ingreso a un curso se asigna de acuerdo con su edad, no de acuerdo a sus habilidades y manejo de contenidos, debido a la imposibilidad de medirlos por la barrera del lenguaje. No existe proceso formal alguno de enseñanza del idioma ni metodología para asignar a los niños/as a un nivel que considere estas dificultades.

Estos autores encuentran que las iniciativas de inclusión intercultural al interior de las escuelas han tenido un carácter más bien reactivo y basado en la voluntad del personal docente o directivo, más que un carácter estratégico y de largo plazo. Destacan en este sentido la necesidad de formación tanto de docentes como de directivos que no ha sido cubierta a pesar de trabajar en escuelas que pueden llevar más de ocho años trabajando con comunidades migradas.

En general se encuentra que las relaciones entre pares de estudiantes chilenos y migrantes son buenas. Las discusiones cotidianas entre estudiantes no son están fundamentadas en su mayoría en la nacionalidad de los involucrados/as. En grupos de discusión niños/as destacan que, si bien existe al interior de la escuela por parte de estudiantes, docentes y directivos, la percepción negativa hacia los migrantes parece ser más fuerte fuera que dentro de ella. Es así como esos autores mencionan que la escuela estaría emergiendo como un espacio de “amortiguación” donde las familias migrantes se sienten más acogidas que en otros espacios sociales y menos discriminadas por su procedencia. Ello lleva a que muchas de estas familias participen activamente en los Centros de Padres y Apoderados, así como sus hijos/as en los Centros de Alumnos.

Destacan estos autores cierta “*normalización de la molestia*”²⁶, se considera común y normal que entre estudiantes exista cierta tensión-distención, bromas y sarcasmo, porque “les pasa a todos y todas” y no sólo a los extranjeros. Poblete, et.al. (2016) alertan respecto del riesgo de este tipo de interpretaciones ya que invisibilizan la discriminación que puede enfrentar un estudiante migrante y le restan valor a experiencias que los estudiantes consideran negativas.

También identifican un *énfasis culturalista* que asigna ciertos comportamientos a ciertos grupos y que hace que los niños/as migrantes se junten sólo con su mismo grupo de procedencia, lo que dificulta las relaciones con el resto de los compañeros, tanto chilenos como de otras nacionalidades.

Desde niveles de aprensión menor hasta rechazo explícito genera angustia en estudiantes migrantes que poca veces es tratada por falta de recursos. Las reacciones son más bien ante emergencias por casos de violencia extrema, pero las escuelas no evidencian protocolos o programas para combatir el bullying por motivos de procedencia.

Discriminación por género

Existe un sesgo en la forma en que se enseña en Chile que está afectando el desempeño escolar de las mujeres.

Aquí la maternidad adolescente es la primera causa de deserción escolar entre estudiantes de 15-19 años y esta alta tasa de embarazo adolescente afecta desproporcionadamente a las adolescentes más pobres y/o rurales (Bellei et.al., 2013).

La desventaja que tienen las mujeres se evidencia también en las brechas de desempeño académico que se observan en pruebas internacionales: la brecha estimada a favor de los hombres en matemáticas es mayor y más sistémica que la brecha a favor de las mujeres en lectura (Bellei et.al., 2013).

Relacionado con lo anterior también se observa una socialización en las familias y en la escuela que tiende a una feminización de ciertas áreas de interés como el cuidado y la cooperación social, que son también espacios menos competitivos (Bellei et.al., 2013).

Si bien las niñas perciben las matemáticas y las ciencias como menos femeninas, atractivas, populares y sociales, esta evaluación convive con prácticas docentes adversas y poco favorables que integran en el contexto escolar las potencialidades diferenciadas de ambos sexos, dándole más espacio de participación en ciencias y matemáticas a los estudiantes hombres, por sobre sus pares mujeres (Bellei et.al., 2013).

²⁶ Los autores reproducen a un directivo que dice que “...[las situaciones de discriminación] siempre han estado...no se han disparado. Se molestan, pero así como podrían molestar entre chilenos. El color de la piel, o sea, es el mecanismo para hostigar...porque echarle un garabato puede que no lo vayan a entender”.

Prevención y acción ante la discriminación por género

Bellei et.al. (2013) identifican algunos desafíos para poder hacer frente a las disparidades aquí presentadas. En primer lugar, y de manera similar con lo discutido en secciones previas de este documento, proponen que es necesario actuar sobre el currículum oculto del establecimiento y así intentar identificar resabios sexistas –tácitos- del discurso a nivel escolar. En este sentido sugieren revisar iconografía, materiales de aula y textos escolares que vinculan a niñas con lo emocional, la pasividad y la actitud de servicio, ya que ello naturaliza relaciones de género. Por otra parte, las escuelas también pueden tomar medidas para ampliar el escenario de participación femenina a lo público. Ello porque, en general, los hombres copan los espacios públicos, tanto en el país como en la escuela; y las mujeres se quedan colaborando en espacios más privados como la cocina, por ejemplo.

También mencionan un estudio que sugiere que existirían desarrollos cognitivos diferenciados entre niños y niñas, lo que llevaría al desarrollo de estrategias pedagógicas diferenciadas para su enseñanza y aprendizaje (Sikora & Pokropek, 2011 en Bellei et.al., 2013).

Finalmente y cómo política a más mediano plazo sugieren un foco en formación docente de modo de inhibir la tendencia a reproducir estereotipos de género y así propiciar ambientes de aprendizaje no discriminatorios. También se pueden impulsar formas de convivencia no discriminatorias al interior de la escuela.

6. Rol de los consejos escolares

Debido a la creciente importancia del clima escolar en el desarrollo de las escuelas es que se ha incorporado como una dimensión central en las políticas de mejoramiento escolar. Una de esas respuestas han sido los consejos escolares (Bellei et.al., 2013).

Es así como, en coherencia con lo planteado por Bellei et.al. (2013), tanto la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) como las Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016), otorgan un rol relevante al consejo escolar de cada establecimiento.

En la Política Nacional de Convivencia Escolar, por una parte, el fortalecimiento del Consejo Escolar aparece como un asunto para la reflexión²⁷, a la vez que es parte de un eje estratégico²⁸. En las Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana, por otra parte, el Consejo Escolar juega un rol en la segunda fase del ciclo para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana. Esta etapa dice relación con la reflexión comunitaria en torno a la formación ciudadana dentro de los sellos del PEI y en las áreas del PME. Además de ello, es también la entidad que debe aprobar la actualización de dicho plan de manera anual o bianual.

²⁷ Participación activa de todos los miembros de la comunidad.

²⁸ Participación y compromiso de la comunidad educativa.

Dada su importancia es que se hace relevante analizar su funcionamiento práctico en las escuelas y liceos del país. El Consejo Escolar se instala en 2005 como parte de la política de participación ciudadana de la concertación, empezada con Ricardo Lagos y continuada con Michelle Bachelet, sin embargo, dicha política instruyó que los dispositivos de participación debían controlarse a través de mecanismos restringidos y sin poder de decisión o incidencia (Maza, 2007 en Muñoz, 2011). Lo que queda evidenciado en la ley que los crea, ya que este dispositivo es resolutorio sólo en la medida en que el sostenedor así lo decida (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2004). Es así como la implementación de los Consejos Escolares aparece como una estructura más democratizante que democratizadora ya que si bien abre un espacio de participación, este al no tener carácter resolutorio estaría pasando a ser un espacio meramente simbólico en términos de participación.

Por otra parte, si bien el Ministerio de Educación ha elaborado materiales y manuales con las acciones que deben desarrollar los consejos escolares, además de lineamientos y metodologías, ninguno de estos documentos reconoce o releva el contexto político y social en que se encuentra cada escuela y su comunidad. Tampoco está claro cuál es el objetivo de esta instancia participativa (Gil & Reyero, 2006 en Muñoz, 2011).

Sin embargo, dada su constitución e integrantes, Muñoz (2011) postula que el Consejo Escolar puede ser un espacio privilegiado para el aprendizaje ciudadano y desde donde se puedan construir nuevos significados sobre democracia y participación. Cuando se impulsan procesos democráticos y participativos es el propio paradigma jerárquico y autoritario de la escuela el que entra en contradicción (Muñoz, 2011). Para crear una cultura democrática se deben transformar relatos, acciones y actitudes y para ello no basta con la voluntad del director, ni son suficientes manuales y reglamentaciones (Santos Guerra, 1995 en Muñoz, 2011; Bellei et.al., 2013).

Si bien, como se mencionó previamente, no basta con tener estructuras democratizadoras, es necesario también aprender a participar, desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo (Gutmann, 1987); también resulta necesario, de acuerdo con Muñoz (2011) que esas estructuras abran espacios reales para la toma de decisiones sino una participación que es meramente simbólica termina desmotivando a los representantes de la comunidad escolar.

De manera similar a lo que aquí se ha planteado, Neubauer & Trigo de Silveira, (2009, en Bellei et.al., 2013) analizan los principales temas que se tratan en los consejos escolares y encuentran que el involucramiento de los distintos actores se observa en asuntos de gestión administrativa y mejoramiento de la infraestructura escolar. La participación en temas de convivencia escolar es reducida y tiende a orientarse hacia la elaboración de reglamentos que se focalizan en sanciones para quienes los trasgreden, más que en el desarrollo de un buen clima escolar.

Finalmente, llama la atención nuevamente la ausencia del sostenedor en este tipo de instancias. Si bien es parte del consejo escolar en la literatura revisada o bien no lo nombran o es nombrado como un controlador externo a la escuela pero que, sin embargo, es quien puede echar abajo cualquier decisión que el Consejo Escolar haya tomado, o creído tomar.

7. Ambientes seguros y bien tratantes al interior de la escuela.

En Chile, se realizó una encuesta con más de 40.000 estudiantes adolescentes y se encontró que el 47% de los hombres y el 24% de las mujeres admiten haber agredido físicamente a algún compañero en algún momento de su vida escolar.

Además, el 28% de los estudiantes ha sido insultado; el 14%, rechazado, y el 9%, agredido físicamente por compañeros y de manera frecuente (Madriaza, 2008 en Chaux, 2012).

Y para seguir abundando, otro estudio realizado por la Universidad Alberto Hurtado con más de 14.000 estudiantes, encontró que el 37% reporta haber sufrido agresiones verbales (insultos, burlas); el 34%, agresiones psicológicas (rumores malintencionados, ignorar o no tener en cuenta), y el 30%, agresiones físicas (empujones malintencionados, peleas) durante el presente año escolar (Madriaza, 2008 en Chaux, 2012).

En resumen, las escuelas chilenas no parecen ser ambientes seguros para los estudiantes y tampoco parecen serlo para los docentes. Cornejo (2009, en Alvarado, et.al., 2010) encuentra que docentes de Santiago perciben condiciones laborales precarias y altos niveles de exigencia. Ello se asocia en este estudio de manera significativa a niveles malestar laboral. Por su parte Alvarado, et.al. (2010) encuentran que docentes que trabajan en escuelas que están sobre y bajo la media en el SIMCE presentan diferencias importantes en factores psicosociales de riesgo laboral. Por otra parte, investigaciones muestran que un número creciente de docentes es amenazado o atacado por estudiantes cada año (Dworkin, et al., 1998; Novotney, 2009, en Thapa et al., 2013), así como también se encuentra que tanto la estructura (medida como la comprensión de las reglas tanto por docentes como por estudiantes) como el apoyo (medido como docentes que reportan haber pedido ayuda) están asociados a una menor victimización de profesores (Gregory, et al., 2012 en Thapa, et al., 2013).

En esta sección discutiremos respecto del bullying y la violencia escolar, sus causas y estrategias para prevenir este tipo de conductas.

Definiciones

Bullying es el comportamiento de un individuo o grupo, repetido en el tiempo, que hiere intencionalmente a otro individuo o grupo, ya sea física o emocionalmente. La intimidación puede adoptar muchas formas, tanto presenciales como en línea, y a menudo está motivada por prejuicios contra determinados grupos, por ejemplo por motivos de raza, religión, sexo, orientación sexual o condición familiar²⁹. Involucra también un diferencial de poder entre la víctima y el victimario, lo que hace difícil que la víctima pueda defenderse. Este diferencial de poder puede ser físico, psicológico, intelectual o social (Department of Education UK, 2014).

Ciber-bullying. Es el acoso a través de redes sociales o internet. El rápido desarrollo y el amplio acceso a la tecnología han proporcionado este nuevo medio de intimidación virtual, que puede ocurrir dentro o fuera de la escuela. El ciber-bullying es una forma

²⁹ Niño/a adoptado/a

diferente de intimidación y puede ocurrir en cualquier momento del día y con una audiencia potencialmente mayor (Department of Education UK, 2014).

Es por ello que, en el Reino Unido, la ley otorga a los profesores poderes más fuertes para combatir el *ciber-bullying*, proporcionando un poder específico para buscar y, si es necesario, eliminar imágenes inapropiadas (o archivos) en dispositivos electrónicos, incluyendo teléfonos móviles.

Relacionado con estas definiciones, vale la pena hacer notar que de acuerdo con Benbehishty & Astor (2005 en Astor, et al, 2009) la percepción de seguridad de los estudiantes en la escuela, tiende a estar relacionada con atributos del clima escolar, relaciones con los profesores y la forma en que la escuela responde a eventos violentos. Es así como estos aspectos parecen estar mediando la percepción de seguridad de los estudiantes.

Por otra parte, resulta importante relevar qué es y que no es considerado violencia entre pares. Mineduc (2013) distingue una gradiente que va desde la agresividad, al conflicto, la violencia y termina en el acoso escolar o *bullying*.

La agresividad es una condición o comportamiento defensivo natural. Según Mineduc (2013), los impulsos agresivos no deben ser suprimidos sino modulados, orientados y canalizados a través de la autorregulación y el autocontrol. El conflicto, por su parte, para estos autores, es un hecho social que involucra a dos o más personas que están en oposición o desacuerdo. Debe ser abordado, no ignorado, a través de la mediación, negociación y arbitraje.

Al pasar a la violencia, en cambio, ya nos encontramos frente un comportamiento ilegítimo que implica uso y abuso de poder. No es natural o inevitable, si no que según Mineduc (2013) es una forma de relación que se aprende y que debe ser erradicada mediante prácticas formativas, solidarias y pacíficas que fomenten el diálogo y la convivencia social. Finalmente, el acoso escolar o bullying para Mineduc (2013) es una de las formas más graves de expresión de la violencia, por lo que debe ser abordada de manera decidida y oportuna. Se produce entre pares, de manera reiterada y entre quienes existe una asimetría de poder ya sea física o psicológica.

Hallazgos sobre la materia

Astor, et al (2009) estudiaron escuelas “atípicas” en Israel, estas eran escuelas que, por una parte, lograban una convivencia pacífica en un entorno muy violento, o bien escuelas violentas en entornos relativamente más pacíficos. Encuentran que la forma en que se organiza una escuela puede contribuir a tasas de violencia superiores o inferiores a las esperadas. Además de la importancia que el director/a juega en estas escuelas atípicas, encuentran también otras tres características comunes a escuelas que logran ser más pacíficas que su entorno. A continuación se describen brevemente estas características.

1. Se releva el **rol del director/a en la creación de ambientes seguros** al interior de escuelas que están insertas en comunidades violentas. Aquí el director/a instala una organización escolar, una filosofía y una consciencia colectiva. Escuelas bajo

este liderazgo van más allá del objetivo de un ambiente seguro a uno que tiene que ver con la creación de ambientes amables, inclusivos y nutritivos, donde el aprendizaje es posible. En estas escuelas también se implementa una respuesta a la violencia que debe ser clara y justa por parte del personal del colegio.

- 2. Conciencia compartida respecto de la misión, ideología y procedimientos de la escuela.** En estas escuelas se asocia un ambiente seguro con su misión académica, así como los docentes, estudiantes y apoderados entienden y comparten este propósito social de la educación en su colegio (este consenso no se observó en colegios de alta violencia).

En estas escuelas van más allá de la vida cotidiana, el propósito que comparten es más grande que su trabajo. En estos colegios el personal cree que esa escuela forma a estudiantes que pueden mejorar el mundo y ser miembros activos de una comunidad democrática, las personas que habitan estas escuelas creen que están cambiando la sociedad

Hay también en estas escuelas una aproximación colectiva al manejo de la violencia y la misión o propósito compartido en estas escuelas creó experiencias de la vida cotidiana que permiten una aceptación y entendimiento de la diversidad desde la práctica. Similar a lo planteado por Muñoz (2011) cuando sugiere que la democracia puede aprenderse únicamente por medio de la experiencia.

- 3. Demostraciones de físicas y emocionales de cuidado.** A pesar de existir reglas respecto de no tocar a los estudiantes como una forma de prevenir acosos sexuales, en estas escuelas era posible observar signos de cuidado, humor y apoyo social. De la misma forma en que la prevención del maltrato no garantiza el buen trato, en estas escuelas van un paso más allá de la garantía de ambientes seguros y se esfuerzan por demostrar cuidado. Estos eran signos particularmente evidentes fuera de la sala de clases. De manera similar Gregory, et al. (2010, en Thapa, et al., 2013) encuentra que la aplicación consistente de las normas de disciplina de un establecimiento, así como la disponibilidad de adultos comprensivos y cariñosos se asocian climas escolares más seguros.

Por su parte, también se encuentra evidencia que climas escolares seguros, cariñosos, participativos y sensibles fomentan una mayor conexión con el establecimiento y con ello las bases óptimas para el desarrollo social y académico de estudiantes tanto de primaria como de secundaria (Blum, et al., 2002; Goodenow, et al., 1993; Lee, et al., 1999; Osterman, 2000; Wentzel, 1997, en Thapa, et al., 2013).

- 4. Cuidado de los espacios escolares.** En un nivel más simbólico del ambiente seguro, en esas escuelas se observa gran cuidado en patios, baños, espacios para esperar el bus escolar, rejas, pasillos, aulas, bebederos de agua, canchas y gimnasios. Así como las decoraciones son hechas por docentes y estudiantes. Es así como el cuidado de los espacios comunica un sentido de seguridad y cuando no es así, se debe a desorganización y falta de sentido de pertenencia.

De manera similar, otros estudios también muestran que atributos como la distribución de la sala, horarios de actividades y las interacciones entre docentes

y estudiantes influyen tanto en el comportamiento de los estudiantes como en su sensación de seguridad (Conroy, et al., 1994; Van Acker, et al., 1996, en Thapa, et al., 2013)

Por otra parte Chaux et.al. (2009) hace un análisis cuantitativo de encuestas aplicadas a más de 50.000 estudiantes de 5º y 9º grado de 1.000 escuelas colombianas. Aquí encuentra que hay más varianza entre colegios de una misma municipalidad que entre municipalidades. Es decir, el contexto no parece ser tan determinante en el caso del *bullying* ya que las municipalidades en promedio son más parecidas entre sí, pero las escuelas al interior de ellas varían enormemente.

De manera similar, en este estudio la empatía, las creencias que apoyan la agresión y los sesgos de atribución hostil predicen el *bullying* más que las condiciones familiares o variables demográficas.

Como era de esperarse, los estudiantes de 9º grado urbanos reportaron una mayor proporción de *bullying* que sus pares rurales. A la vez que también se encuentra una asociación entre desigualdad económica (medida como propiedad de la tierra) y *bullying* en estudiantes de 9º grado.

Otro resultado interesante de este estudio y que puede ser relevante para Chile por la situación que actualmente se vive en la región de la Araucanía, es que las áreas donde había conflicto armado también presentaron mayores niveles de *bullying* en 5º y 9º grado. Pero los autores hacen énfasis en que el estudio no permite identificar los mecanismos a través de los cuales estar en zonas de conflicto armado puede influir en el *bullying* escolar. Algunas hipótesis de los autores fueron las siguientes:

- En estas zonas se fortalece la idea de que la agresión y la violencia son maneras legítimas de conseguir nuestros objetivos
- La violencia desensibiliza a muchos respecto del dolor de las víctimas.
- Crea la sensación de que herir a otros no es moralmente incorrecto y que de hecho podría ser la manera correcta de traer cambios.

Finalmente, Chaux et.al. (2009) mencionan que muchos programas de prevención de *bullying* ponen el foco en la supervisión e intervención de adultos. Estos autores sugieren que también hay espacio para trabajar en el desarrollo de competencias entre los estudiantes, pero con todos los estudiantes: la víctima de *bullying*, el victimario y los testigos.

Finalmente vale la pena hacer notar que la homofobia es una de las causas más comunes de acoso escolar (Birkett, et al., 2009, en Thapa, et al., 2013). Nueve de diez estudiantes LGBT declararon haber sufrido algún tipo de acoso el año anterior a una encuesta realizada a más de 6000 estudiantes (Kosciw, et al., 2008, en Thapa, et al., 2013).

Medidas de prevención e intervención

Similar a lo encontrado por Astor, et al (2009), en el Reino Unido los colegios más exitosos tienen políticas para lidiar con el *bullying* y estas son muy claras y compartidas por padres, estudiantes y el personal de la escuela. Estos colegios crean políticas que evitan que el *bullying* llegue a ser un problema (Department of Education UK, 2014).

Se pueden distinguir dos tipos de medidas de prevención en la literatura revisada. En primer lugar hay un conjunto de medidas que intenta construir ambientes seguros y de ese modo prevenir la violencia en aulas y escuelas, mientras que hay otro conjunto que busca prevenir directamente la violencia. Ambos se presentan a continuación.

- *Prevención como la construcción de ambientes seguros*

Como marco general a esta subsección, Bellei et.al. (2013) llaman la atención respecto que las políticas más recientes en la materia que apuntan a mejorar el clima escolar, tienden a poner énfasis en la reducción de la violencia o situaciones de *bullying*, con enfoques punitivos y de control, sin contener propuestas positivas de promoción de la buena convivencia. Estos autores también llaman a la necesidad de proveer ambientes seguros frente al riesgo de abuso sexual y de esta manera expanden el alcance de las iniciativas que aquí se presentan.

En este ámbito encontramos a Alber (2015) que ofrece una serie de datos prácticos para construir ambientes seguros al interior del aula. A continuación se presenta un extracto de los más relevantes.

1. Construir una comunidad en el aula todo el año: tener estrategias concretas que permitan a los estudiantes practicar cómo expresar sus pensamientos, ideas, construir relaciones de confianza, escuchar y practicar la colaboración.
2. Que el trabajo de los estudiantes sea público: se sienten más cómodos y seguros en espacios donde su trabajo está en los muros, ya que así el aula se convierte en espacio que ellos han construido.
3. Tienen que haber reglas no negociables y ellas tienen que tener consecuencias. Una estrategia relevante en este sentido es que no se dicen sobrenombres en el aula y quien los dice se va a inspección. Este asunto es de vital importancia, si no se atiende los niños/as no se sentirán seguros ni podrán aprender.
4. Se invita a los docentes a leer y escribir con sus estudiantes, no sólo ponerles nota por la forma en que ellos/as leen y escriben.
5. Dar opciones en una tarea o ejercicio. Esta estrategia envía un mensaje claro respecto del respeto que la docente tiene por las decisiones de los estudiantes y por su capacidad para decidir.
6. El docente debe atender tensiones entre estudiantes de manera temprana: permíteles conversar sus diferencias en un diálogo que sea mediado por el/ella.
7. Permitirle a los estudiantes proponer soluciones a sus propios problemas como por ejemplo, no haber hecho las tareas, haberse portado mal en clases, haber interrumpido a la profesora, etc.

8. Mantener siempre la calma. Si un profesor pierde el control delante de la clase, después toma mucho tiempo volver a construir un ambiente seguro. Mejor salir y respirar profundo, pero no perder el control.

La siguiente estrategia de prevención se relaciona con el último punto planteado por Alber (2015) y dice relación con la necesidad de autocuidado de los/as docentes. La tarea que realizan es muy demandante y para poder mantener la calma (Alber, 2015) y así construir un ambiente seguro, es también necesario que la escuela abra espacios para el autocuidado de estas personas.

El estudio de Kemeny et.al. (2012) con docentes escolares que tenían depresión a los que se les invita a participar en un programa de *mindfulness* combinado con técnicas psicológicas para el manejo de las emociones, sugiere cierta plasticidad en la trayectoria de recuperación que sigue a estresores externos y amenazas emocionales. Es decir, la forma en que una persona reacciona y se recupera tras tensiones y amenazas emocionales externas, se puede modificar y no necesariamente va a ser siempre la misma. Se pueden disminuir los niveles de ansiedad y aumentar las respuestas pro-sociales.

Por otra parte De Pablos, et al. (2012) al estudiar el bienestar subjetivo de los docentes encuentra que su desarrollo termina siendo igualmente importante que la actualización de sus competencias técnicas. Cuando se le da autonomía o se le hace partícipe de iniciativas profesionales es mucho más probable que se implementen innovaciones pedagógicas en su trabajo diario.

Finalmente Department of Education UK (2014) plantea que la mejor manera de prevenir es crear una cultura de respeto y buen comportamiento, donde todos se traten de manera respetuosa. La institución británica indica que valores como el respeto hacia el personal y otros alumnos, el valor de la educación y una comprensión clara de cómo nuestras acciones afectan a otros, permean todo el entorno escolar y son reforzados por el personal y los alumnos mayores que dan un buen ejemplo al resto.

- *Prevención directa del bullying*

Department of Education UK (2014) propone que en las escuelas más exitosas en esta materia, los profesores están observando y juntando información cuando ven cierta tensión entre estudiantes y desarrollan estrategias que prevengan la escalada, como:

- Hablar con los estudiantes sobre diversidad y diferencias
- Tocar el tema en clases (sobre cómo relacionarnos con las diferencias)
- Eventos o proyectos
- Asambleas.

Department of Education UK (2014) en su publicación sobre prevención y atención en casos de bullying propone las siguientes estrategias de intervención.

- a. Se deben tomar medidas disciplinarias frente a un evento de *bullying* para señalar que se comportamiento está equivocado. Estas medidas deben ser justas, consistentes y razonables. Sin embargo, es importante considerar las motivaciones que tuvo el victimario para hacer lo que hizo, puede que este niño/a también necesite apoyo.
- b. Involucrar a los apoderados. Deben estar al tanto de lo que puede pasar y cómo se resuelven los distintos casos de *bullying*. Se les solicita también que refuercen en la casa las mismas conductas de convivencia que la escuela sugiere.
- c. De manera similar a lo propuesto por Chaux et.al. (2009), aquí se propone involucrar a todos los estudiantes, de modo que todos sean agentes de prevención y sepan el rol que deben jugar en una situación de *bullying*.
- d. Revisar y actualizar permanentemente las políticas al respecto.
- e. Discutir abiertamente sobre diferencias entre las personas (religión, etnia, discapacidad, género, composición familiar, niños que trabajan, etc.).
- f. Proveer de formación al personal docente y a los asistentes de la educación.
- g. Trabajar con la comunidad más amplia (como la policía o servicios de menores) cuando la situación es más seria y para atender *bullying* que esté pasando fuera de la escuela.
- h. Crear un ambiente inclusivo. Facilitar que los alumnos denuncien el *bullying* y estén seguros que serán escuchados y que se tomarán medidas. Los alumnos deben sentir que también pueden reportar el *bullying* que haya ocurrido fuera de la escuela, incluyendo el *ciber-bullying*. Las escuelas deben crear un ambiente seguro donde los alumnos puedan discutir abiertamente la causa de su intimidación, sin temor a una mayor intimidación o discriminación.
- i. Celebrar el éxito. Celebrar el éxito es una forma importante de crear un clima escolar positivo en torno a la violencia y el *bullying*.

8. Formación y rendimiento académico

El aprendizaje socioemocional no es un medio para mejorar resultados académicos. Este desarrollo es una función propia de la labor formativa escuela, igualmente importante que los resultados académicos (Berger et.al., 2013). Esta evidencia parece ser compartida ya que en el Reino Unido las inspecciones y visitas a las escuelas desde 2012 incluyen un componente de “comportamiento y ambiente seguro” (Department of Education UK, 2014).

Este autor operacionaliza en dos dimensiones el aprendizaje socioemocional, la individual (autoestima y bienestar emocional) y la contextual (percepción del clima social escolar). Ambas perspectivas deben ser abordadas de manera simultánea ya que el individuo y la comunidad se desarrollan al mismo tiempo.

Berger et.al. (2013) encuentra que no es posible separar las dimensiones socioemocionales de las académicas ya que el bienestar socioemocional y la percepción

que los estudiantes tienen acerca de las relaciones que se establecen entre compañeros y en los espacios escolares, afectan su rendimiento académico.

Sin embargo, las prácticas educativas siguen considerando el aprendizaje socioemocional como secundario a la labor académica de las instituciones escolares y esto se ve reflejado tanto en el currículum como en los énfasis de la formación docente.

En este sentido Berger et.al. (2013) va más allá y afirma que no es claro que sean las variables socio afectivas las que lleven a un mayor rendimiento académico, sino que es probable que la asociación entre ambas sea bidireccional. De manera similar y aunque si declara una línea causal entre variables socio afectivas (o convivencia) y desempeño académico, Mineduc (2015) declara que se hace necesaria una *pedagogía de la convivencia*. Por su parte, Mineduc (s.f.) de manera similar a lo propuesto por Berger, et al. (2013) amplía el concepto de calidad de la educación al elaborar los Otros Indicadores de Desempeño. Basándose en la normativa legal impuesta por la LGE, Mineduc (s.f.) declara que la educación debe orientarse más allá del conocimiento y la cultura; y propender a que los/as estudiantes logren un pleno desarrollo personal y social.

Para terminar esta discusión, Berger et.al. (2016) releva el que la reforma educacional ha enfatizado la necesidad de favorecer habilidades socio afectivas y una orientación de los estudiantes hacia el bien común. Al respecto su estudio resulta relevante para destacar que la prosocialidad está a la base de una perspectiva de desarrollo humano que enfatiza una visión tanto moral como ciudadana.

La prosocialidad son acciones voluntarias que tienen la intención de beneficiar a otra persona o grupo. Incluye acciones como compartir, ayudar, cooperar. Todas ellas necesarias para la construcción de ambientes colaborativos (Berger et.al., 2016). La empatía, por su parte, resulta ser un factor predictor de la prosocialidad. Además, Caprara, et al. (2000) encuentra una relación directa en niños italianos entre las habilidades prosociales tempranas (en tercero básico) y tanto el desempeño académico como la relación con pares cinco años después. Niños con mayores habilidades prosociales muestran después mejor rendimiento académico y mejores habilidades sociales.

De acuerdo con Berger et.al. (2013), el comportamiento prosocial puede ser potenciado durante la adolescencia a través del comportamiento que el grupo de pares valora en sus miembros.

Finalmente, resulta importante destacar de Berger et.al. (2013) que la agresividad y la prosocialidad son funcionales a las metas que un individuo se pone en un determinado contexto. Ambas podrían cumplir la función de ayudar a alcanzar metas centrales durante el período de la adolescencia como posiciones de estatus social dentro de un grupo determinado o favorecer sentimientos de pertenencia y aceptación por parte del grupo de pares. Al respecto los autores destacan que hay procesos culturales e interpersonales que favorecen la presencia de una u otra conducta, lo que releva aún más la importancia del clima escolar y la convivencia asociada a este.

Por otra parte, y en este mismo sentido, vale la pena hacer notar que Caprara, et al. (2000) encuentra que conductas agresivas en la infancia no tienen relación alguna con

las habilidades sociales y el rendimiento académico cinco años después. A mayor abundancia, un alto rendimiento académico en la infancia no tiene relación alguna con el rendimiento académico cinco años después, cuando se controla por habilidades prosociales. Es decir, dos estudiantes de distinto desempeño académico, pero con las mismas habilidades prosociales en la infancia, pueden terminar teniendo el mismo desempeño académico en la adolescencia.

Finalmente, también se encuentra evidencia de una relación inversa entre habilidades prosociales y vulnerabilidad a la depresión, conductas transgresivas y otros problemas de comportamiento (Bandura, et al., 1996; Bandura, et al., 1999, en Caprara, 2000). Esta relación es relevante en un análisis de desempeño académico, porque tanto la depresión como las conductas transgresivas afectan el desempeño académico. De esta forma las habilidades prosociales estarían mediando el buen desempeño académico al disminuir ciertos problemas de comportamiento como la depresión y las conductas transgresivas.

D.- Gestión de recursos

Esta dimensión comprende las políticas, procedimientos y prácticas que deben implementar los establecimientos para poder contar con personal calificado y motivado, y con un clima laboral positivo; para asegurar una administración ordenada y eficiente de los recursos económicos de la institución y de las oportunidades provenientes de los programas de apoyo, alianzas y redes; y para garantizar la adecuada provisión, organización y uso de los recursos educativos.

La gestión de recursos es un elemento clave para la administración de organizaciones, ya que, en un escenario de necesidades múltiples y recursos escasos, el funcionamiento de estas depende de cómo sean gestionados los recursos. Esta gestión busca establecer las condiciones necesarias para contar con personal competente, tener estabilidad financiera, optimizar los recursos y disponer de ellos en la medida que sea necesario.

1. Sobre la gestión del personal

Las decisiones políticas en torno a educación requieren urgente una mejor articulación entre las entidades involucradas en la formación inicial y sistemática de los docentes. Para esto, el intercambio y aprendizaje mutuo entre el sistema educacional y la academia, es una vía y una condición necesaria para transformar la formación de futuras generaciones (Paredes, Cabezas, Bogolasky y Zarhi, 2013).

En Chile, la Política nacional docente es uno de los pilares de la reforma educacional para establecer una educación de calidad para todos y todas. Su objetivo es dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones. La Política Nacional Docente, a través de la Ley N° 20.903, persigue las siguientes:

- Nuevas condiciones laborales: al ingresar al sistema los docentes aumentarán sus remuneraciones en 30% promedio, se aumenta además el tiempo para que los profesores preparen sus clases (horas no lectivas).
- Formación continua y gratuita para el desarrollo profesional: se garantiza formación continua y gratuita para todos los profesores que estén en el Sistema de Desarrollo, se generarán programas de perfeccionamiento de acuerdo a las necesidades del docente y el contexto de los colegios.
- Se establece una nueva carrera Profesional Docente, destinada para los profesores y educadores de establecimientos que reciben financiamiento del Estado.
- Para el desarrollo permanente se establecen mayores incentivos, según avancen en 5 tramos de desarrollo: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II. El avance de un tramo a otro posibilitará asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones, además el Estado proporcionará apoyo formativo gratuito a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento. Formación de calidad para los nuevos profesores: se establecerán requisitos mínimos para entrar a estudiar pedagogía, se realizarán evaluaciones diagnósticas para fomentar la mejora continua de la formación que entregan las

universidades, la acreditación de las carreras será obligatoria y se establecieran criterios obligatorios para dicha acreditación (Gobierno de Chile, 2016).

La investigación Rodríguez, Manzi, Peirano, González y Bravo (2016) realizó un análisis de las políticas docentes chilenas mediante una evaluación voluntaria a profesores de escuelas municipales y particular subvencionadas. Se concluyó que el ejercicio del profesorado se produce en un contexto, el cual se fortalece y beneficia al se parte de una cultura de aprendizaje colectivo. De esta manera, si la escuela cuenta con profesores de excelencia, se beneficiando el aprendizaje colectivo, impactando al resto de la comunidad escolar y en definitiva a la sociedad.

En términos amplios de los procesos de mejora sostenida en los centros educacionales, López, Sánchez y Altopiedi (2011), investigaron sobre las prácticas institucionales, los discursos que involucran a los miembros de la comunidad educativa y el conocimiento organizativo que se deriva de ellos. Estos autores mencionan que las comunidades de práctica (Wenger 2001) aprovechan las condiciones desfavorables del contexto de la escuela para crear una fuerte identidad colectiva entre profesores, así como sentimiento de afiliación institucional. Para ello, “se apoyan en la elaboración y difusión de narrativas que dan sentido a los esfuerzos de cambio y confieren un matiz misionario a la labor docente. La conformación de estas culturas del cuidado capaces de sostener a largo plazo esfuerzos de mejora se completa con procesos activos de socialización de los nuevos miembros y patrones distribuidos de liderazgo” (López, Sánchez y Altopiedi, 2011, p. 110). Uno de los puntos claves según los autores es contar con un proyecto de centro educativo, en el cual se exprese la cultura institucional, lo que permitiría desplegar procesos de cambio sostenidos en el tiempo. Refieren que es importante atender a los siguientes elementos: búsqueda de consensos en torno al ideario pedagógico que inspira el proyecto; creación de una base de significados, asunciones y valores compartidos; y creación de un clima de confianza y apoyo entre el profesorado, que facilite el diálogo y la negociación que toda puesta en marcha de un proyecto colectivo requiere (López, Sánchez y Altopiedi, 2011, p. 125). Lo anterior, se enmarcaría en una cultura de cuidado, con foco en la integración, negociación y exento de amenazas, lo que facilita y promueve no sólo el trabajo sino también la convivencia, un fuerte sentimiento de afiliación institucional y propuestas innovadoras por parte de todos los miembros de la comunidad escolar.

El crecimiento profesional de los profesores impacta positivamente en la relación con los estudiantes, influyendo en variables psicológicas y organizativas. Mindich y Lieberman (2012) realizaron encuestas en 33 escuelas públicas de Nueva Jersey, con el objetivo de conocer los factores asociados con la implementación de PLCs (Lab School Project). Los resultados insisten en dos variables imprescindibles: la comunidad y los recursos, que incluye tiempo para reunirse y experiencia de los docentes. Mindich y Lieberman (2012) mencionan que los procesos parecían estar conectados con el desarrollo de profesionales, los que fueron influidos por el liderazgo principal y las estructuras más amplias de liderazgo distribuido en las escuelas. Otros factores encontrados son la influencia del Estado y los contextos locales de las escuelas, el uso juicioso de los líderes, incluyendo el control y el apoyo a los docentes, así como las medidas para favorecer su autonomía. En la misma línea, City (2013), menciona que el liderazgo directivo tiene que ver con la gestión de personas, tiempo y dinero, además

de crear las condiciones para la mejora. Para esta autora, el líder escolar está llamado a sacar el máximo provecho de los recursos existentes, en lugar de quedarse paralizado/a por la falta de cualquiera de ellos.

La interacción y vínculo entre los miembros de una comunidad educativa son altamente relevantes para el proyecto educativo y la eficacia de sus políticas. El estudio de Ashkanasy y Dorris (2017), tuvo como objetivo comprender el campo de la emoción en el lugar de trabajo desde diferentes niveles: a) efectos temporales dentro de la persona; b) factores interpersonales (personalidad y actitudes); c) comportamientos interpersonales (percepción y comunicación de la emoción); d) nivel de grupo (liderazgo y equipos); y e) nivel organizacional (cultura y clima). Mencionan la importancia que tiene la teoría de los eventos afectivos (AET) y su interacción con la inteligencia emocional, el trabajo emocional y el contagio emocional, así como el papel de la emoción en el liderazgo y la cultura organizacional y el clima de trabajo. Estos autores presentan un modelo integrador que muestra cómo se vinculan los cinco niveles antes mencionados.

Uno de los elementos específicos de la interacción del personal educativo es la comunicación que se da entre los miembros de la escuela. El artículo de Desirée H. van Dun y Wilderom (2016), reflexiona sobre las relaciones entre la auto-trascendencia y la conservación con el grado de comunicación entre los miembros de un equipo. Esta investigación concluyó que había una relación positiva entre la efectividad de los equipos y los valores de auto-trascendencia de los líderes, y una relación negativa, entre la eficacia de los equipos magros (*lean-team*) y los valores de conservación de los líderes. En una investigación anterior (Wilderom, Van den Bergb y Wiersmac, 2012), se observó los efectos del liderazgo carismático y la cultura organizacional sobre el rendimiento percibido y objetivo de la empresa de empleados de un banco holandés, concluyó que la cultura y el carisma estaban significativamente relacionados con el rendimiento percibido.

Con relación a la evaluación de los profesores, Vaillant (2016) a partir de una investigación sobre marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente, menciona que la mejora de la situación actual de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. Sin embargo, hace referencia que la mayor parte de los países latinoamericanos presenta dificultades para retener a los buenos profesores en la docencia. Menciona que las razones de este problema se deberían a los escasos estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. A esto se suman condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos; escasa preparación y necesidades de perfeccionamiento. Junto con lo anterior, menciona que la gestión institucional y la evaluación docente no han funcionado como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales. El autor hace referencia a que las propuestas exitosas en términos de evaluación docente concilian tres elementos: el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación, las exigencias de una gestión eficaz de la docencia, y los legítimos derechos de los educadores. La evaluación docente es una función primordial que informa

valorativamente la situación de los docentes por medio de logros y experiencias fallidas (Vaillant, 2016).

Respecto de la evaluación docente cabe recordar, tal como menciona City (2013), que es errado creer que la evaluación por sí sola producirá mejoras. La gestión de personal implica un proceso continuo: el esfuerzo sistemático de los directivos en gestionar la contratación y dotación de personal, el desarrollo profesional, y la supervisión y evaluación. Según esta autora, no importa cuánto esfuerzo ponga en el proceso de selección y reclutamiento, es también tarea del líder escolar apoyar el desarrollo de las personas que componen su equipo de trabajo.

Uno de los miembros que cobra alta relevancia en las comunidades educativas, son los asistentes de la educación, los que contribuyen a desarrollar el proyecto educativo institucional. Mediante un levantamiento de perfil de competencias se conoció que sus funciones son de alta complejidad como “prestar apoyo pedagógico o administrativo, mantener espacios educativos, colaborar con la seguridad escolar, mediar en conflictos cotidianos, o vincularse con redes de apoyo y con las familias para asegurar el buen funcionamiento de la escuela” (Celis et.al. 2013, p. 5).

2. Sobre la gestión de recursos financieros

Un informe sobre políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas en Chile (MINEDUC/OCDE 2016), señala que los sostenedores de los establecimientos educativos cuentan con amplia autonomía para definir la gestión de sus procesos internos incluyendo el uso de recursos financieros. En este punto, un estudio señala como problemática relevante para los directores de escuelas públicas la ausencia de facultades y/o atribuciones para administrar recursos financieros. Ellos y ellas deben recurrir a los departamentos de educación municipal para solicitar recursos financieros. La dependencia director-sostenedor aparece consignada como un obstáculo en este estudio ya que limita la capacidad de gestión y de innovación de los directores en sus respectivos establecimientos (Ulloa et.al 2012).

La autonomía financiera de los sostenedores no es normada explícitamente por parte del SAC (Ley Nº 20.529, Artículo 54), sin embargo las escuelas despliegan un esfuerzo por la transparencia y la legalidad en cuanto al uso de recursos puesto que se les exige llevar una contabilidad completa y reportarla a la Superintendencia de Educación (MINEDUC/OCDE 2016, p. 80).

Un documento preparado por CHILEDUC, afirma que frente al ambiente generalizado de falta de recursos en el sistema de educación municipal, resulta contradictorio observar que ciertos fondos específicos no son utilizados. Se citan como ejemplos la baja utilización de franquicias tributarias destinadas a la capacitación y el tratamiento de licencias médicas (Villaruel 2013, p. 17, 18). En ambos casos, la recomendación final tiene que ver con realizar una detallada planificación y mejoras en la gestión en las instituciones sostenedoras para lograr la optimización de todos los recursos disponibles

para gastos operaciones y reducir la subutilización de fuentes de financiamiento complementarias.

Tres desafíos son identificados respecto de la utilización de recursos (MINEDUC / OCDE 2016, p.154-155):

- Mejorar la capacidad de administrar los recursos escolares, particularmente en el nivel intermedio. Esto implica que la administración de recursos escolares por parte de los sostenedores progrese hacia una mayor racionalización, apego a las normas y alineación con los requerimientos técnicos de las escuelas, es decir, mayor coordinación entre el trabajo de los directores de establecimientos y sostenedores, integrando mejor la gestión técnico-pedagógica con la gestión de recursos.
- Consolidar una cultura de la transparencia en la gestión de recursos al nivel de las escuelas. Esto implica que los responsables de la gestión de recursos en el nivel intermedio y las escuelas, adhieran en mayor medida a la idea de que manejar recursos escolares de forma transparente es siempre deseable y educativamente funcional y no un aspecto contingente.
- Incrementar la eficiencia en el uso de recursos escolares, esto es, realizar objetivos educativos en base a medios y procedimientos idóneos y pertinentes al menor costo posible.

3. Sobre la gestión de recursos educativos

López (2010) indagó sobre las variables asociadas a la gestión escolar como factores predictivos de la calidad educativa. Esta investigación, arrojó que las variables asociadas a las dimensiones de liderazgo, recursos y procesos, tienen un efecto estadístico significativo sobre la variable resultados. Los efectos de las dimensiones planificación, recursos y procesos no tienen efectos significativos sobre la variable dependiente. Sin embargo, liderazgo y gestión de personal, tienen efecto sobre la satisfacción. Lo anterior, indica que existe una relación entre "motivación y reconocimiento", por parte de los directivos a los profesores en su labor docente y el compromiso que la organización debe asumir con su formación. López (2010) es enfático en mencionar que se requiere rigurosidad y sistematicidad en todo el quehacer orientado a mejorar la calidad de la educación, así como validar empíricamente las herramientas docentes que se pretenden aplicar en el sistema educativo.

La aplicación de pruebas estandarizadas está en discusión, es así como en Estados Unidos, la ley No Child Left Behind (NCLB) sigue siendo cuestionada. Un análisis de los resultados de la Evaluación Nacional de Progreso Educativo centrado en Texas y en la nación, encuentra que las ganancias sólidas en logros matemáticos coincidieron con el advenimiento de la "responsabilidad consecuencial" (consequential accountability). Schneider (2011), como autor de esta evaluación, advierte que la reciente meseta (plateau) en las calificaciones de matemáticas puede presagiar un estancamiento en el desempeño del país. Además, menciona que un problema persistente es la ausencia de crecimiento en las puntuaciones de lectura en Texas y en la nación en general, siendo las habilidades de lectura mucho más difícil de mejorar porque dependen en gran parte de la estimulación en los años previos a la escuela. Sin embargo, la ausencia de

crecimiento, refleja un fracaso de este sistema. El autor menciona que deberían ingresar nuevos sistemas de medición, como el Núcleo Común (Common Core) y una mejor evaluación de desempeño del profesorado.

El logro escolar ha sido relacionada con diversas variables, entre ellas están los posibles efectos de los patrones de diseño de mobiliario e infraestructura escolar. Un estudio observacional (Tanner, 2008) investigó como un conjunto de patrones de diseño impactan en el rendimiento sin ser sin embargo una relación causal. Los patrones de diseño identificados fueron: movimiento y circulación, asociado al espacio personal y patrones de movimiento en la escuela; lugares de reunión social; iluminación diurna y vistas; y vecindarios instructivos, que dan cabida a diversas actividades en comunicación con el entorno. Los resultados mostraron que las cuatro variables de diseño estaban correlacionadas positivamente con el rendimiento escolar. Dicho esto, los administradores escolares suelen ser desalentados a invertir en sus instalaciones por falta de financiamiento, múltiples requerimientos dirigidos a lograr altos estándares de seguridad, los costos de mantención y renovación, entre otros (Earthman y Lemasters, 2013).

El Proyecto Piloto Internacional CELE sobre Evaluación de la Calidad en Espacios Educativos, tiene como objetivo ayudar a las autoridades educativas, escuelas y otros a maximizar el uso y la inversión en entornos de aprendizaje. En este piloto, que se está realizando en Brasil, México, Nueva Zelanda, Portugal y el Reino Unido, se evalúan los siguientes criterios: capacidad del espacio para aumentar el acceso y la equidad a la educación y capacidad del espacio para mejorar la eficacia educativa y promover la adquisición de Competencias (Von Ahlefeld, 2009).

Un estudio (Duarte y Bos, 2012), busca y problematiza los factores que facilitarían cerrar la brecha de aprendizaje en estudiantes colombianos, teniendo en consideración que en ciertas escuelas todos sus estudiantes carecen de recursos. Los autores encuentran que contar con infraestructura de calidad, condiciones adecuadas de las aulas y de buena conexión de los servicios, aumenta en un 39% la probabilidad de obtener un puntaje satisfactorio por parte de los estudiantes. Con la jornada completa, la probabilidad aumentaría a un 52%. Si existiesen reglas claras y bajos niveles de violencia, aumentaría a un 61%. Por último, la satisfacción con sus profesores, haría aumentar la probabilidad de obtener puntaje satisfactorio aumentaría al 66%.

El uso de las TIC como recurso educativo y el impacto que tienen en el ámbito educativo español, es analizado por Graells (2013). Menciona que España aún está en vías de desarrollo respecto de la instalación, formación del profesorado y uso de TIC en los centros educativos. Frente a esto, el autor hace recomendaciones a los directores de las escuelas y centros educativos, favoreciendo una integración progresiva de las TIC en 3 niveles: equipos y mantenimiento, formación técnico -didáctica del profesorado, y coordinación y recursos didácticos de apoyo. La integración de TIC favorece el acceso de cualquier información en cualquier momento, la comunicación entre los estudiantes y colegas de todo el mundo, para intercambiar ideas, permitiendo el trabajo y comunicación inmediata.

En esta misma línea Coscollola y Fuentes Agustí (2010), mencionan que el paradigma educativo personalizado, centrado en el estudiante y basado en el socio construccionismo pedagógico, asegura a los estudiantes competencias en TIC que la

sociedad demanda, curiosidad, aprender a aprender, iniciativa, responsabilidad y trabajo en equipo. Sin embargo, para este desafío social es necesario contar con la infraestructura necesaria (equipos, conexiones a Internet, pizarras digitales en las aulas, intranets), buena coordinación TIC, adecuada formación didáctico-tecnológica para los profesores. Si no se toma en consideración estas necesidades, se está en riesgo de caer en retrasos tecnológicos y no asegura a los ciudadanos las competencias que exige la sociedad de la información.

