

FUNDAMENTOS
ESTÁNDARES INDICATIVOS DE
DESEMPEÑO PARA LOS
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y
SUS SOSTENEDORES



UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
OCTUBRE DE 2013

IMPORTANTE

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Presentación..... | 5 |
| | |
| Sección I: Contexto legal | 9 |
| El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación | 11 |
| La Agencia de Calidad de la Educación | 13 |
| Estándares Indicativos de Desempeño..... | 15 |
| Estándares Indicativos de Desempeño y la Evaluación Indicativa de Desempeño | 16 |
| Estándares Indicativos de Desempeño y la Ordenación de establecimientos educacionales | 18 |
| | |
| Sección II: Antecedentes..... | 21 |
| Antecedentes generales..... | 23 |
| Marco de referencia | 24 |
| Enfoque de los modelos de aseguramiento de la Calidad..... | 26 |
| Enfoque de los estudios sobre eficacia escolar | 50 |
| Enfoque de los sistemas de evaluación de desempeño..... | 60 |
| Enfoque de los sistemas de consultoría..... | 70 |
| Principales conclusiones | 75 |
| | |
| Sección III: Definición y decisiones..... | 79 |
| Definición de estándar..... | 81 |
| Características de los Estándares Indicativos de Desempeño | 81 |
| Decisiones adoptadas para la elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño | 86 |
| | |
| Sección IV: Proceso de elaboración | 93 |
| Proceso de investigación..... | 96 |
| Diseño del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño | 99 |

| | |
|---|------------|
| Diseño de la primera versión de los Estándares | 101 |
| Validación primera versión de los Estándares | 108 |
| Diseño de la versión final de los Estándares | 118 |
| Sección V: Modelo de Estándares Indicativos de Desempeño | 123 |
| Descripción del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño | 125 |
| Presentación del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño | 129 |
| Sección VI: Fundamentación de la estructura | 133 |
| Análisis de los componentes de la estructura de modelos de estándares de gestión escolar | 135 |
| Presentación de la estructura del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño | 154 |
| Sección VII: Fundamentación del contenido | 163 |
| Dimensiones de la gestión escolar definidas | 166 |
| Dimensión Liderazgo | 169 |
| Dimensión Gestión pedagógica | 186 |
| Dimensión Formación y convivencia | 205 |
| Dimensión Gestión de recursos..... | 226 |
| Sección VIII: Implementación y resguardos..... | 243 |
| Establecimientos para los que aplican los Estándares Indicativos de Desempeño y adaptaciones pendientes | 245 |
| Evaluación de los Estándares Indicativos de Desempeño | 246 |
| Resguardos de los Estándares Indicativos de Desempeño | 253 |
| Difusión de los Estándares Indicativos de Desempeño | 254 |
| Bibliografía y referencias..... | 259 |

Presentación

Este documento contiene los antecedentes, fundamentos, definiciones y la descripción del proceso de elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, junto con una propuesta de implementación de los mismos. Está dirigido al Consejo Nacional de Educación para su informe, tal como lo señala el nuevo marco normativo que rige el sistema educacional en Chile.

El trabajo de los Estándares Indicativos de Desempeño se inscribe dentro de las exigencias de la Ley General de Educación (ley N° 20.370, en adelante también referida como LGE), promulgada el año 2009, y la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (ley N° 20.529, en adelante también referida como ley SNAC), promulgada el año 2011. Estas nuevas leyes buscan establecer un marco institucional que propenda a asegurar una educación de calidad y procure que esta sea impartida a todos los estudiantes del país.

Este marco legal establece la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el cual contempla un conjunto de políticas, evaluaciones, mecanismos de apoyo y fiscalización, sistemas de información y estándares para lograr un mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades de los establecimientos educacionales del país.

Entre estos mecanismos, la ley considera la elaboración de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, que corresponden a un conjunto de referentes sobre los diversos ámbitos de la gestión escolar, cuyo fin es orientar a los establecimientos y proveer de un marco para realizar la Evaluación Indicativa de Desempeño. Esta evaluación constituye un medio de apoyo para los establecimientos educacionales y tiene por objeto fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.

La Evaluación Indicativa de Desempeño debe considerar como antecedente el resultado de la autoevaluación del establecimiento, su Proyecto Educativo Institucional y las condiciones de contexto. Además, debe contemplar los resultados educativos en relación con el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, así como un análisis de las fortalezas y debilidades del establecimiento respecto de los Estándares Indicativos de Desempeño.

De acuerdo con la ley SNAC, la Agencia evaluará el desempeño de los establecimientos de educación parvularia, básica y media, incluida la especial y la de adultos, y el de sus sostenedores, basándose en los Estándares Indicativos. En esta primera etapa, los estándares presentados por el Ministerio de Educación están referidos a los establecimientos de educación escolar básica y media. Una vez aprobados, la Agencia deberá considerar las características de los establecimientos educacionales de educación especial y de adultos, de los uni, bi o tri docentes, y de aquellos multigrado e interculturales bilingües, con el fin de adecuar los procesos de evaluación que se apliquen y desarrollen en estos establecimientos. En una segunda etapa, se presentarán al Consejo Nacional de Educación estándares referidos a la educación parvularia, análogos a los de educación escolar y con las especificidades propias de este grupo educativo.

El proceso de elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño tuvo lugar entre los años 2010 y 2013. En este periodo se llevó a cabo un exhaustivo proceso de investigación y elaboración, con el objetivo de asegurar la relevancia y pertinencia del modelo escogido, las dimensiones, subdimensiones y estándares considerados. Este proceso incluyó una amplia revisión bibliográfica sobre diversos modelos nacionales e internacionales de gestión y evaluación; la visita a sistemas de evaluación internacionales; el estudio de literatura especializada en las dimensiones a evaluar; la consulta a especialistas, académicos e investigadores en educación, quienes contribuyeron tanto en contenidos como en la elaboración del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño; y la realización de un estudio exploratorio para conocer de manera directa la realidad de los establecimientos.

La propuesta fue validada en diferentes instancias que consideraron un nuevo proceso de consulta a expertos, sostenedores y directores de establecimientos, un análisis de validez de contenido y un análisis de aplicabilidad de los estándares a partir de las observaciones que se obtuvieron en el plan piloto de las visitas que realizó el equipo especializado de la Agencia de Calidad.

Este documento está compuesto por ocho secciones. En la primera de ellas se presenta el contexto legal en el cual se inscriben los Estándares Indicativos de Desempeño, incluyendo la nueva institucionalidad establecida por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, con especial énfasis en la Agencia de Calidad de la Educación. Asimismo, se hace referencia al marco legal que establece los Estándares Indicativos de Desempeño y aquel que relaciona dichos estándares con la Evaluación Indicativa, las visitas evaluativas y la Ordenación de establecimientos.

En la segunda sección se presentan antecedentes del modelo propuesto desde el enfoque de modelos de aseguramiento de la calidad, de estudios sobre eficacia escolar, de sistemas de evaluación de desempeño y de sistemas de consultoría.

En la tercera sección se presentan la definición de los Estándares Indicativos de Desempeño, sus características y las principales decisiones en las que se basa el modelo propuesto.

En la cuarta sección se presenta de manera detallada el proceso de elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño.

En la quinta sección se describe y presenta el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño.

En la sexta sección se presenta la fundamentación de la estructura del modelo propuesto, comenzando con un análisis de los componentes estructurales de los modelos de estándares de gestión escolar revisados y concluyendo con la descripción de la estructura del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño.

En la séptima sección se presenta la fundamentación del contenido del modelo propuesto, incluyendo una introducción al modelo y la fundamentación bibliográfica de las dimensiones y subdimensiones que este contempla.

Por último, en la octava sección se presenta información relativa a la implementación y difusión de los Estándares Indicativos de Desempeño, y los resguardos que la Agencia debe considerar para su uso adecuado.

Sección I: Contexto legal

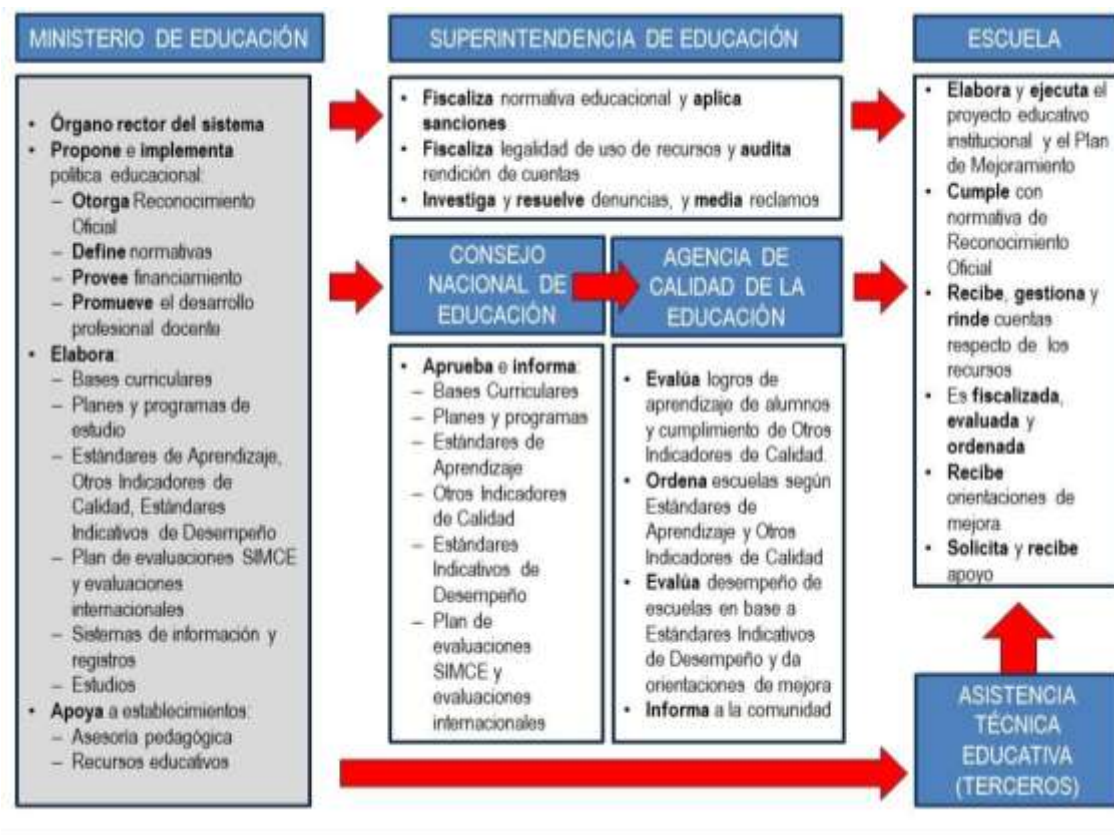
Esta sección describe el marco legal en el cual se inscriben los Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos y sus Sostenedores, con el fin de comprender el objetivo que cumplen en el marco general establecido por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

1. EL SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La Ley General de Educación (LGE) y, más específicamente, la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (Ley SNAC) definen el contexto normativo en el cual se inscribe la elaboración de los Estándares Indicativos. En su conjunto, estas leyes establecen el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el cual aborda el problema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica, buscando un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores de los establecimientos, la entrega de apoyo y las exigencias de rendición de cuentas por parte del Ministerio de Educación. Además, contempla un conjunto de instrumentos y medidas orientados al mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes del país, dentro del cual se encuentran los Estándares Indicativos de Desempeño.

Con el fin de administrar este Sistema, la LGE establece la creación de una nueva arquitectura institucional para el sistema educativo chileno, la que se compone de cuatro instituciones: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación Escolar. En la figura N°1 se expone en forma sinóptica las principales funciones de cada una de estas instituciones.

Figura N°1. Esquema de la nueva institucionalidad del sistema educacional chileno



Ministerio de Educación, órgano rector del Sistema que tendrá la función de proponer y evaluar las políticas y diseñar e implementar programas y las acciones de apoyo técnico pedagógico; garantizar y proveer financiamiento; elaborar las bases curriculares, los planes y programas de estudio para la aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNED); elaborar los Estándares de Aprendizaje de los alumnos, los Otros Indicadores de Calidad educativa y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores para la aprobación del CNED; formular los estándares de desempeño docente y directivo que servirán de orientación para la elaboración de las evaluaciones consideradas en la ley; proponer y evaluar las políticas relativas a la formación inicial y continua de docentes; determinar en coordinación con la Agencia de Calidad de la Educación el plan de mediciones nacionales e internacionales de los niveles de aprendizaje de los alumnos; desarrollar estadísticas, indicadores y estudios del sistema educativo, en el ámbito de su competencia, y poner a disposición del público la información que recopile con motivo del ejercicio de sus funciones; establecer y administrar los registros públicos que determine la ley; y ejecutar las acciones que disponga la Superintendencia de Educación, o en su caso, aplicar las sanciones en los ámbitos que determinen las leyes.

Consejo Nacional de Educación, organismo independiente que, en lo referido a la educación escolar, se encargará de aprobar las bases curriculares, los planes y programas de estudio y el plan nacional de evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizaje. También deberá aprobar los Estándares de Aprendizaje de los estudiantes, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, los Otros Indicadores de Calidad, y la metodología de Ordenación de los establecimientos educativos.

Agencia de Calidad de la Educación, órgano que se encargará de evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos de acuerdo al grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares por medio de instrumentos y procedimientos de medición estandarizados y externos a los establecimientos; evaluar el grado de cumplimiento de los Otros Indicadores de Calidad Educativa; realizar evaluaciones de desempeño de los establecimientos educativos y sus sostenedores según los Estándares Indicativos de Desempeño; ordenar a los establecimientos educativos en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad educativa con la finalidad, entre otras, de identificar, cuando corresponda, las necesidades de apoyo; validar los mecanismos de evaluación de docentes de aula, directivos y técnico-pedagógicos; y proporcionar información en materias de su competencia a la comunidad en general y promover su correcto uso.

Superintendencia de Educación, órgano que fiscalizará, de conformidad con la ley, que los sostenedores de establecimientos educativos reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que esta misma dicte. Asimismo, fiscalizará la legalidad del uso de los recursos por los sostenedores de los establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal y, respecto de los sostenedores de los establecimientos particulares pagados, fiscalizará la referida legalidad solo en caso de denuncia. Además, proporcionará información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y a otros usuarios e interesados, y atenderá las denuncias y reclamos de estos, aplicando las sanciones que corresponda en cada caso.

2. LA AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

A continuación se especificarán con mayor detalle las atribuciones que la ley otorga a la Agencia de Calidad, ya que esta será la encargada de la implementación de la evaluación de los Estándares Indicativos de Desempeño.

La Agencia es un servicio público funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación (ley SNAC, art. 9º).

Su objetivo principal es evaluar la calidad de la educación parvularia, básica y media, y orientar su mejoramiento, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas. Para alcanzar este propósito, en la ley se establece que la Agencia tiene las siguientes funciones (ley SNAC, art. 10):

- a) Evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo al grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares, por medio de instrumentos y procedimientos de medición estandarizados y externos a los establecimientos. Asimismo, deberá evaluar el grado de cumplimiento de los Otros Indicadores de Calidad Educativa.
- b) Realizar evaluaciones del desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores en base a los Estándares Indicativos de Desempeño.
- c) Ordenar los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa con la finalidad, entre otras, de identificar cuando corresponda las necesidades de apoyo.
- d) Validar los mecanismos de evaluación de docentes de aula, directivos y técnico-pedagógicos cuando los establecimientos lo soliciten.
- e) Proporcionar información en materias de su competencia a la comunidad en general, y promover su correcto uso.

Asimismo, la Agencia de Calidad se encargará de informar a la comunidad escolar y al público general de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje, los Otros Indicadores de Calidad Educativa, la Ordenación de establecimientos y la Evaluación Indicativa de Desempeño (ley SNAC, art. 11; ley SNAC, art. 20). Además, entre las atribuciones otorgadas a la Agencia de Calidad, la ley estipula que esta podrá “cobrar y percibir derechos por la evaluación y orientación que le soliciten los establecimientos particulares pagados y por las demás certificaciones que establezca la ley en el ámbito de sus atribuciones” (ley SNAC, art. 11).

3. ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

Las leyes LGE y SNAC determinan ciertos requerimientos que deben cumplir los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores. Estos son:

a) Deben estar centrados en los procesos de gestión.

“Los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores considerarán:

1. Gestión pedagógica.
2. Indicadores de Calidad de los procesos relevantes de los establecimientos educacionales.
3. Estándares de gestión de los recursos humanos y pedagógicos.
4. Los resultados de las evaluaciones de desempeño docente y directivo.
5. Liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo.
6. Convivencia escolar, 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.
7. Concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional del establecimiento y las bases curriculares nacionales” (ley SNAC, art. 6°).

b) Deben ser de carácter indicativo.

La ley explicita que el carácter indicativo implica que en ningún caso el incumplimiento de estos estándares ni de las recomendaciones que se desprendan de las evaluaciones de desempeño dará origen a sanciones (LGE, art. 38).

c) Deben ser precisos, objetivos y fáciles de comprender (LGE, art. 38).

d) Deben orientar el trabajo de evaluación de la Agencia de Calidad

Los Estándares Indicativos de Desempeño constituirán orientaciones para el trabajo de evaluación de desempeño contemplado en la ley que llevará a cabo la Agencia (ley SNAC, art. 6°).

e) Vigencia.

Los Estándares Indicativos de Desempeño que se establezcan tendrán una duración de seis años. Por el solo ministerio de la ley, estos se entenderán renovados por igual periodo de tiempo, en caso de que transcurridos los seis años no se haya dictado un decreto que los modifique (ley SNAC, art. 7º).

Cabe aclarar, que en el marco de la labor del Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad de velar por la evaluación continua y periódica del sistema educativo (LGE, art. 7º), la ley establece la elaboración e implementación de dos tipos de estándares, los Estándares Indicativos de Desempeño anteriormente descritos y los Estándares de Aprendizaje. Ambos estándares son elaborados por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación.

A continuación se describen en términos generales los Estándares de Aprendizaje, con el fin de que el lector los identifique y diferencie de los Estándares Indicativos de Desempeño.

Los Estándares de Aprendizaje establecen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar determinados grados de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. De esta manera, buscan responder la pregunta sobre qué tan adecuados son los aprendizajes de un estudiante, en una asignatura y grado evaluado. Estos estándares tienen una duración de seis años y su cumplimiento será evaluado por la Agencia de Calidad de la Educación mediante instrumentos y procedimientos aplicados en distintos grados escolares y áreas de aprendizaje, en todos los establecimientos educacionales del país reconocidos oficialmente por el Estado.

4. ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO Y LA EVALUACIÓN INDICATIVA DE DESEMPEÑO

La ley estipula que la Agencia deberá realizar evaluaciones de desempeño de los establecimientos y sus sostenedores basándose en los Estándares Indicativos de Desempeño (ley SNAC, art. 12).

A continuación se exponen los requerimientos legales establecidos en las leyes LGE y SNAC para esta evaluación:

a) Establecimientos a evaluar

La Agencia deberá evaluar el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores de educación parvularia, básica y media, incluyendo la educación especial y la de adultos. Más adelante, en el mismo artículo, la ley estipula que la agencia deberá considerar las características de los establecimientos educacionales de educación especial y de adultos, uni, bi o tri docentes, así como de aquellos multigrado e interculturales bilingües, con el fin de adecuar los procesos de evaluación que se apliquen y desarrollen en estos establecimientos (ley SNAC, art.12).

b) Elementos que deberá considerar la evaluación de desempeño

La Evaluación de Desempeño considerará los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, los resultados educativos en relación con el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad, las condiciones de contexto del establecimiento, su autoevaluación y su Proyecto Educativo Institucional (ley SNAC, art. 12).

c) Medios para llevar a cabo la evaluación de desempeño

La ley establece que las evaluaciones de desempeño basadas en los Estándares Indicativos de Desempeño podrán ser realizadas mediante requerimientos de información, visitas evaluativas u otros medios idóneos, pudiendo la Agencia llevar a cabo las visitas evaluativas directamente o por medio de terceros (ley SNAC, art. 13).

d) Objetivo de la evaluación de desempeño

El objeto de la evaluación de desempeño que realizará la Agencia de Calidad será fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (ley SNAC, art 12).

e) No deben alterar el normal funcionamiento del establecimiento

En el caso de las visitas evaluativas, el ingreso deberá ser avisado al sostenedor y no podrá alterar el normal desarrollo de las actividades pedagógicas del establecimiento educacional (ley SNAC, art. 11).

f) Resultado de la evaluación de desempeño: informe público

La evaluación de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores que llevará a cabo la Agencia tendrá como resultado un informe de carácter público que dará cuenta tanto de las fortalezas y debilidades de cada establecimiento educativo, en relación a los estándares, como de las recomendaciones para mejorar su desempeño (ley SNAC, art. 14). Según fija la ley, la Agencia será la entidad responsable de visar cada informe y de determinar la forma de elaboración del mismo, para lo que deberá considerar al menos una etapa de consulta y recepción de observaciones por parte del sostenedor del establecimiento educativo evaluado en su desempeño (ley SNAC, art. 13 y 14).

5. ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO Y LA ORDENACIÓN DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Tal como se explicitó anteriormente, la ley determina como una de las funciones de la Agencia de Calidad la de ordenar a todos los establecimientos educativos reconocidos oficialmente por el Estado en función del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje de los estudiantes y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa (ley SNAC, art. 17). Como resultado de esta Ordenación, los establecimientos educativos serán clasificados en cuatro categorías: Desempeño Alto, Desempeño Medio, Desempeño Medio-Bajo y Desempeño Insuficiente (ley SNAC, art. 17).

La finalidad de la Ordenación es responsabilizar a los establecimientos y sus sostenedores del cumplimiento de los aprendizajes de los estudiantes y del logro de los Otros Indicadores de Calidad. Asimismo, se establece que la Ordenación tiene entre otros objetivos el de identificar, cuando corresponda, las necesidades de apoyo para los establecimientos (ley SNAC, art. 3º)

En este contexto, la ley establece que la Agencia deberá contar con un plan anual de visitas evaluativas, cuya frecuencia dependerá de la categoría de Ordenación en que fueron clasificados los establecimientos (ley SNAC, art. 22). El propósito de estas visitas será la realización de las evaluaciones de desempeño, basadas en los Estándares Indicativos de Desempeño.

Concretamente, la ley SNAC (art. 23) establece que los establecimientos educativos subvencionados o que reciban aportes del Estado que sean clasificados en la categoría

de Desempeño Insuficiente deberán ser visitados por la Agencia al menos cada dos años, los que sean clasificados en la categoría de Desempeño Medio-Bajo deberán ser visitados al menos cada cuatro años, y los que se encuentren en la categoría de Desempeño Medio serán visitados con la frecuencia que la Agencia determine conveniente, con el requisito de que esta frecuencia sea menor que la descrita para las categorías inferiores. Finalmente, la ley estipula que la Agencia podrá realizar visitas de aprendizaje a los establecimientos subvencionados o que reciban aportes del Estado ordenados como de Desempeño Alto, con el fin de identificar y difundir las buenas prácticas de dichos establecimientos. Con todo, las visitas de aprendizaje no podrán representar más del 5% de las visitas anuales realizadas por la Agencia.

La mayor frecuencia de las visitas a los establecimientos clasificados en las categorías de más bajo desempeño responde a que la finalidad de la evaluación de desempeño es identificar las fortalezas y las debilidades con el propósito de ayudar a mejorar la gestión de los establecimientos. En consecuencia, se da prioridad a aquellos que más lo requieren.

El cuadro N°1, presentado a continuación, sintetiza la frecuencia con que deben realizarse las visitas evaluativas según cada categoría de Ordenación.

Cuadro N° 1. Frecuencia de visitas evaluativas según la categoría de Ordenación

| Categoría | Frecuencia de visitas |
|------------------------|------------------------------|
| Desempeño Insuficiente | Al menos cada 2 años |
| Desempeño Medio-Bajo | Al menos cada 4 años |
| Desempeño Medio | Determinada por la Agencia |
| Desempeño Alto | Visitas de aprendizaje |

Sección II: Antecedentes

Antecedentes generales

El esfuerzo por fortalecer la gestión escolar se ha materializado en diferentes iniciativas en Chile, tales como los modelos propuestos por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), por la Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar de la Fundación Chile y por la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), los cuales se consolidan en la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y su fiscalización (SNAC). Estos modelos constituyen un referente que debe ser considerado en la elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño contemplados en la nueva institucionalidad.

El SACGE comenzó a operar el año 2004, a cargo del Ministerio de Educación, y fue concebido como un sistema de evaluación de las escuelas orientado al monitoreo y reforzamiento del desempeño en ámbitos tan relevantes como los procesos de liderazgo y conducción escolar, la gestión y supervisión de la implementación curricular, la convivencia escolar y la administración y gestión de recursos. Con ello se buscaba promover prácticas institucionales adecuadas, instalando un circuito de mejoramiento continuo.

La Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar nació el año 2003 producto de un proyecto FONDECYT llevado a cabo por la Fundación Chile en conjunto con la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este modelo se aplica de modo voluntario a aquellos establecimientos que deseen obtener una certificación de la calidad de su gestión. Su objetivo es promover el mejoramiento y asegurar la calidad de la gestión de los establecimientos escolares de educación básica y media en Chile.

La ley SEP se promulgó el año 2008 y su propósito principal era mejorar la equidad en las oportunidades educacionales, mediante la entrega de recursos a un segmento prioritario de estudiantes. Para ello se instaura un sistema de responsabilización que le exige a los establecimientos rendir cuentas por los resultados. La postulación a la subvención preferencial es de carácter voluntario para los sostenedores, y los establecimientos que se suscriben se comprometen a implementar una serie de medidas sistemáticas que apuntan a mejorar la gestión y a instituir prácticas de mejora continua, tales como autoevaluarse y elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), que incluye establecer metas de efectividad y articular los procesos de gestión que debe implementar. Finalmente, deben dar cuenta del cumplimiento de las metas de efectividad y del logro de los estándares nacionales para establecimientos.

En definitiva, la ley SNAC viene a consolidar el trabajo que se ha venido realizando desde hace más de una década en el ámbito de la gestión escolar, implementando un

sistema de mejoramiento educativo que rige para todos los establecimientos de educación escolar del país.

Marco de referencia

Los Estándares Indicativos de Desempeño tienen dos propósitos fundamentales. El primero es proveer un marco de referencia a los establecimientos que orienta el mejoramiento interno, apoyando su autoevaluación y ofreciendo referentes para instalar procesos con el fin de alcanzar los resultados esperados. El segundo es orientar la Evaluación Indicativa de Desempeño que debe realizar la Agencia de Calidad.

Para cumplir a cabalidad con estos dos grandes objetivos, durante el proceso de elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño se llevó a cabo una extensa revisión de la literatura, considerando cuatro enfoques que sirven como referente para el sistema que se está implementando en Chile: el enfoque de los modelos de aseguramiento de la calidad, el enfoque del estudio de escuelas efectivas y funciones de producción, el enfoque de los sistemas de evaluación de desempeño de los establecimientos, y el enfoque de los sistemas de consultoría.

En la cuadro N°2 se presentan los principales objetivos de cada uno de estos enfoques.

Los cuatro enfoques que se han considerado dan luces respecto de los aspectos de la gestión escolar que debieran cubrir los Estándares Indicativos de Desempeño, el tipo de relación e interacción entre estos aspectos, y el rol que ocupan en la evaluación de los establecimientos. Esto último es particularmente relevante, ya que los factores a evaluar deben estar siempre en correspondencia con la forma en que se evalúa. Así, la definición del tipo de evaluación que se espera realizar determina también cómo serán los estándares propuestos.

A continuación se presentan los enfoques que se considerarán como antecedentes para la elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño. Este marco de referencia se construyó a partir de una amplia revisión de la literatura, tomando como punto de partida el informe *Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos* desarrollado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), el Centro de Medición MIDE UC de la Escuela de Psicología y el Centro de Políticas Públicas, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en asociación con el Programa de Gestión y Dirección Escolar de la Fundación Chile. El objetivo de este informe era proponer un conjunto de indicadores que permitieran caracterizar la calidad de las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educativos del país, entregando un panorama general de algunos de los modelos más reconocidos a nivel nacional e internacional.

Cuadro N°2. Enfoques de la gestión escolar

| Enfoques | Objetivos |
|---|--|
| <p>1. Enfoque de los modelos de aseguramiento de la calidad</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proveer de un marco que identifica y sistematiza aquellos procesos que deberían estar presentes en cualquier institución escolar, para asegurar las condiciones de una gestión que conduce al logro de los objetivos institucionales. ✓ Instalar procesos de mejora continua. ✓ Certificar calidad. ✓ Dar señales a los usuarios de la calidad del servicio prestado. |
| <p>2. Enfoque del estudio de escuelas efectivas y funciones de producción</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar y conducir análisis de los factores escolares, de aula y de contexto que hacen que una escuela sea eficaz. ✓ Elaborar modelos de escuelas efectivas que puedan orientar a los establecimientos a la mejora y guiar las políticas públicas. ✓ Orientar la definición de políticas públicas. |
| <p>3. Enfoque de los sistemas de evaluación de desempeño de los establecimientos</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proveer estándares de gestión. ✓ Responsabilizar a los establecimientos por los resultados y los procesos de gestión educativa. ✓ Instalar procesos de mejora continua. ✓ Entregar recomendaciones y apoyo. ✓ Otorgar reconocimientos y sanciones para movilizar el sistema. ✓ Orientar la definición de las políticas públicas sobre la base de diagnósticos en terreno. |
| <p>4. Enfoque de los sistemas de consultoría</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir el problema que enfrenta la organización. ✓ Identificar las causas subyacentes del problema y proponer soluciones factibles. ✓ Ayudar a internalizar el problema y comprometer a la organización con las soluciones propuestas. |

1. ENFOQUE DE LOS MODELOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

El foco de los modelos de aseguramiento de la calidad está puesto en la identificación y sistematización de aquellos procesos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar para garantizar las condiciones de una gestión de calidad y mejorar los logros de aprendizaje.

La noción de gestión de calidad proviene de los estudios del mundo organizacional, y fue conceptualizada como tal por primera vez durante la década de los 60 (Poblete, 2009). Su génesis se inserta en la corriente de transformaciones organizacionales de la primera mitad del siglo XX, orientadas a producir mejoras y mayor eficiencia en los procesos.

El primer antecedente se encuentra en el concepto "control de calidad" desarrollado en Estados Unidos en los años 20 por Walter A. Shewhart y perfeccionado posteriormente por W. Edwards Deming. Si bien distan bastante de lo que serían más adelante los Modelos de Aseguramiento de Calidad, estos sistemas muestran el efecto y aporte de la evaluación interna para crear capacidades en la organización, y la importancia de la evaluación externa, con el objeto de mejorar sus resultados.

En 1953 surgió el Sistema de Calidad Total ideado por Armand Feigenbaum, que tiene por objetivo monitorear el funcionamiento global de una organización (Feigenbaum, 2002). Este modelo reconoce que toda la organización incide en los procesos y que, por lo tanto, para asegurar procesos de calidad es necesario asegurar un buen funcionamiento de la organización en su conjunto. De esta forma, el Sistema de Calidad Total se describe como "un conjunto sistemático de actividades, realizadas por el total de la organización, tendientes a lograr de manera eficiente y efectiva los objetivos propuestos" (Deming Prize, 2004, p. 3).

Con el foco orientado a la gestión, estos modelos incorporaron una mirada sistémica de la organización, que considera que lo fundamental para asegurar una gestión de calidad es la articulación adecuada entre los distintos procesos productivos y de gestión. A su vez, estos modelos fueron elaborados con una perspectiva genérica, lo que permite su aplicabilidad en cualquier organización. Este foco de análisis tuvo una importancia fundamental en la expansión, transmisión y aplicación de estos modelos a otro tipo de instituciones, ya no solo de carácter productivo y privadas, sino también del dominio público, pertenecientes a ámbitos tan diversos como la salud y la educación.

En la segunda mitad del siglo XX surgieron diversos modelos de aseguramiento de la calidad, varios de los cuales han tenido adaptaciones y desarrollos especialmente orientados al ámbito de la gestión de instituciones educacionales.

1.1 Principales modelos internacionales de gestión de calidad aplicados a educación

1.1.1 Norma ISO/IWA 2:2007 (E)

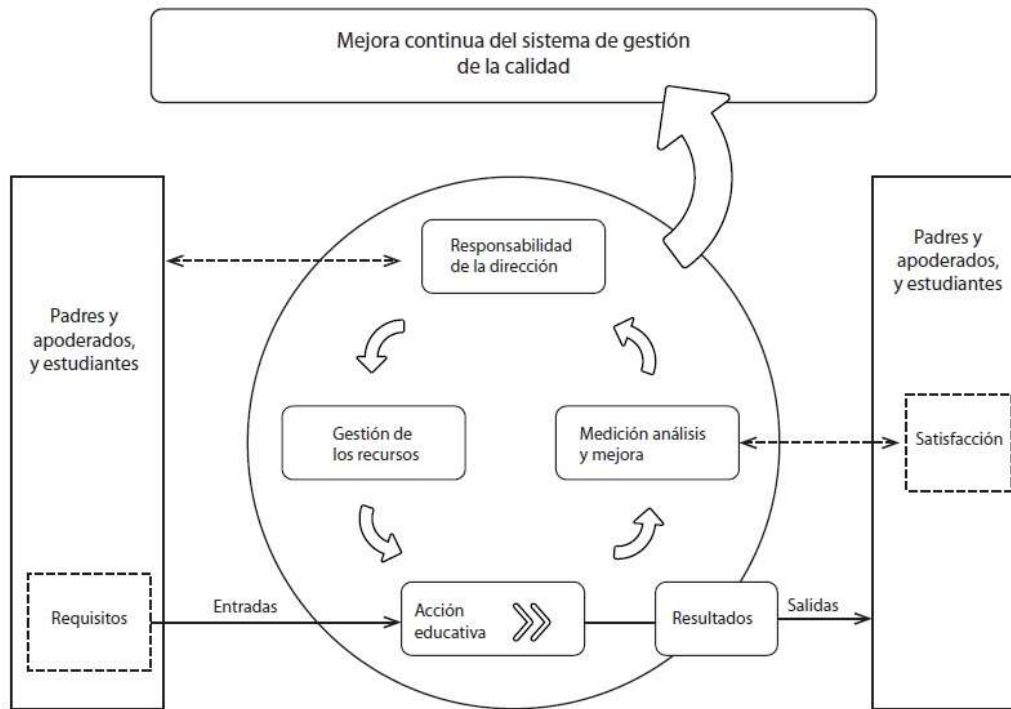
El conjunto de normas ISO 9000, desarrollado por la Organización Internacional de Normalización, es un referente internacional sobre los requerimientos para la gestión de calidad debido a su reconocimiento como un "sistema genérico de gestión estandarizado" (De Arrascaeta, 2008).

Dada la continua implementación de esta norma en organizaciones educativas, durante los 90 surge la necesidad de darle un enfoque específico para el área educacional, lo que se traduce en el trabajo realizado en una instancia anexa a ISO llamada *International Workshop Agreement*. Este taller de acuerdo internacional fue llevado a cabo por primera vez en 2003 y tuvo una segunda versión el año 2007, de la cual surge una guía de aplicación de ISO 9001 a educación, conocida como ISO/IWA 2: 2007 (E).

Esta norma tiene el propósito de establecer un ciclo de mejoramiento continuo orientado a la eficacia y calidad de los procesos de gestión al interior de las instituciones educativas, y otorga una certificación a la que se postula de manera voluntaria.

En la figura N°2 se presenta el Modelo de Gestión de la aplicación de la Norma ISO al ámbito de la educación.

Figura N°2. Modelo de Gestión Norma ISO/IWA 2:2007 (E)



Leyenda

- Actividades que aportan valor
- - - - - Flujo de información

NOTA: las indicaciones entre paréntesis no son aplicables a la Norma ISO 9001

Sistema de evaluación

Para la certificación bajo esta norma se requiere en, primer lugar, la realización de una autoevaluación de la organización y, luego, la certificación por parte de evaluadores externos que cotejan en terreno el grado de alcance de los estándares que establece el modelo.

La evaluación consiste en asignar una calificación mínima de nivel 1, que significa que no existen intentos formales de abordar un área, hasta la calificación máxima de 5, que implica una gestión robusta en el área que apunte a una sustancial mejora continua. Esta calificación se asigna a las diferentes áreas del modelo.

Por último, se elaboran informes finales con el grado de certificación obtenido y con recomendaciones al establecimiento, en función del marco legal de cada país donde la norma se ha adoptado, de su propio contexto y de sus necesidades.

Áreas del modelo

- Responsabilidad de la dirección: se evalúa la "alta dirección", es decir, el máximo nivel de la organización. Este máximo nivel es el que establece la política y está en condiciones de disponer de los recursos. En el ámbito educativo se refiere a la labor del sostenedor o director del establecimiento educativo, al decano de una facultad universitaria o al director de una carrera, entre otros.
- Gestión de los recursos: dentro de esta área se evalúa la provisión de recursos para el desarrollo de actividades pedagógicas; la competencia de los recursos humanos docentes y no docentes en cuanto a habilidades pedagógicas, experiencias y actitudes; la existencia de una infraestructura adecuada; y la gestión de un ambiente de trabajo que desarrolle una mística en torno al proyecto institucional.
- Acción educativa: esta área contempla la planificación y desarrollo del servicio educativo, para que sea posible transformar el currículum en aprendizajes. Se investigan además las expectativas de los usuarios del servicio, para conocer qué esperan de este y cumplir con ello. También se planifica el diseño del servicio, las etapas en que se entregará, cómo se verificará su calidad, y quiénes serán los responsables de las distintas labores. Finalmente, se hace un seguimiento para ver que efectivamente se entregue el servicio de acuerdo a lo planificado.
- Medición, análisis y mejora: se considera información proveniente de distintas fuentes para evaluar el servicio entregado. Además, se hace un seguimiento de la satisfacción de los usuarios del servicio entregado, una auditoría interna para ver el grado de cumplimiento de las planificaciones y metas, y un seguimiento y medición de los procesos y del servicio, para identificar problemas cuando no se alcanzan los resultados. Luego, se analizan los datos tanto para encontrar espacios para realizar la mejora continua como para aplicar acciones correctivas, en caso de errores, y acciones preventivas, en caso de amenazas.

1.1.2 Modelo Malcolm Baldrige

El Modelo Malcolm Baldrige surgió en Estados Unidos en 1987 como una respuesta a los avances de las empresas japonesas que en aquel entonces amenazaban fuertemente con ocupar el mercado norteamericano e internacional, desplazando a las

tradicionales empresas locales. Para hacer frente a esta amenaza, el entonces Secretario de Comercio del gobierno del expresidente Ronald Reagan, Malcolm Baldrige, organizó un equipo de trabajo que desarrolló el modelo que posteriormente llevaría su nombre.

Este modelo dio origen al Premio Nacional a la Calidad Malcolm Baldrige, que reconoce a las organizaciones de Estados Unidos que se destacan por la excelencia en su desempeño en los ámbitos de salud, negocios, sectores sin fines de lucro y educación. El premio es administrado por el Instituto Nacional de Estándares y Tecnología, una agencia del Departamento de Comercio del gobierno de Estados Unidos. El premio Baldrige, al que se postula de manera voluntaria, es el reconocimiento formal de excelencia de desempeño más importante que se otorga en Estados Unidos y es entregado de manos del presidente de ese país.

El modelo Baldrige fue diseñado para todo tipo de servicios, pero tiene un modelo específico para educación, que incluye un proceso de certificación. Su foco es producir el mejoramiento continuo de los procesos educacionales, con énfasis en la evaluación, mejora y planificación de la gestión de calidad. El modelo tiene una perspectiva sistémica, es decir, no observa los distintos procesos de gestión por separado, sino que los inscribe en una lógica articulada común. De esta manera, se espera ofrecer un camino claro para alcanzar un desempeño de excelencia.

Sistema de evaluación

Para postular al premio Baldrige es necesario cumplir con ciertos requerimientos y documentos que deben ser completados. Este proceso direcciona a la institución hacia una experiencia de aprendizaje organizacional, que se inicia con una autoevaluación que implica la revisión de los procesos internos. Luego, todas las postulaciones son evaluadas por un comité de examinadores que elabora un reporte de retroalimentación sobre cada una de ellas, el que incluye las fortalezas y oportunidades de mejora de las instituciones educativas. Los postulantes que obtienen un buen puntaje reciben una visita del equipo examinador, el que reporta los resultados al panel de jueces. Por último, el equipo de jueces analiza cada institución y recomienda sus candidatos con miras a la decisión final. Para la evaluación y puntuación de cada área, el comité de examinadores cuenta con un listado de factores diferenciados para procesos y resultados.

En el caso de los procesos, se incluyen todas las áreas que serán descritas a continuación. A excepción de resultados, la evaluación se realiza de acuerdo a los siguientes factores:

- ✓ Aproximación: métodos que se usan para llevar a cabo el proceso mismo, su pertinencia, efectividad y replicabilidad.
- ✓ Despliegue: grado en que la aproximación es aplicada en relación con los objetivos definidos, y su consistencia en las distintas unidades de la organización.
- ✓ Aprendizaje: perfeccionamiento de la aproximación mediante ciclos de evaluación y mejoramiento continuos, y la incorporación de procesos de innovación y perfeccionamiento.
- ✓ Integración: alineación de la aproximación y los sistemas de medida con las necesidades de la institución.

Por otra parte, para la evaluación de resultados se consideran los siguientes factores:

- ✓ Niveles: nivel actual de rendimiento de la organización.
- ✓ Tendencias: tasa de mejoramiento del desempeño o la sostenibilidad de un buen desempeño.
- ✓ Comparaciones: corresponde al desempeño relativo a comparaciones apropiadas y a puntos de referencia o sectores líderes en educación.
- ✓ Integración: validez de los resultados como indicadores que permiten medir efectivamente el desempeño actual de la organización en todos sus ámbitos y, a partir de ello, predecir el desempeño futuro e identificar los procesos involucrados en el mejoramiento de este.

Los postulantes al premio Baldrige no reciben una puntuación única final, sino que dos grupos de puntuación global: uno para los elementos de proceso y otro para los elementos de resultado. A estos puntajes se le asocia una descripción que representa el progreso general de la institución, la madurez en el proceso y las dimensiones de los resultados.

Áreas del modelo

El modelo se compone de seis áreas organizadas en dos tríadas –liderazgo y resultados–, más una séptima dimensión que se relaciona con ambas tríadas. La tríada de liderazgo está conformada por planificación estratégica, foco en el usuario y liderazgo. Estas categorías son cruciales para el modelo y se presentan articuladas entre sí para enfatizar la importancia de un liderazgo centrado en los usuarios, grupos de interés y estrategia. La tríada de resultados está compuesta por foco en los recursos humanos, foco en las operaciones y resultados.

La séptima dimensión se denomina medición, análisis y gestión del conocimiento, la que influye en las tríadas de liderazgo y de resultados, y a su vez es influida por estas.

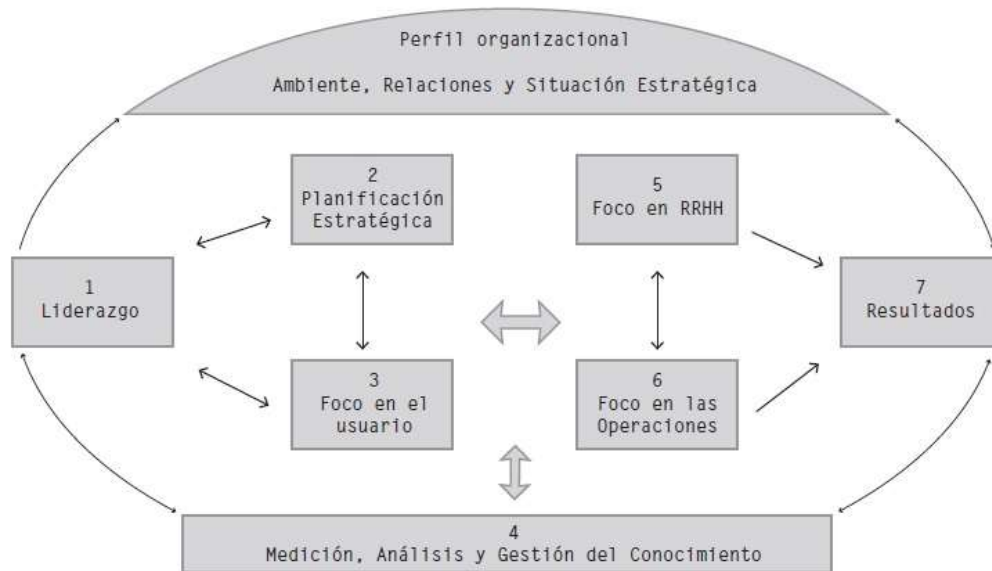
A continuación se sintetiza cada una de las áreas a partir de la descripción entregada en el manual de Baldrige *Education Criteria for Performance Excellence* (Baldrige Performance Excellence Program, 2011) especialmente diseñado para instituciones educativas.

- Liderazgo: evalúa cómo las acciones de los líderes guían y sostienen la organización en el cumplimiento de las responsabilidades legales, éticas y sociales, y el apoyo a la comunidad. Esta área se divide en dos procesos: el primero se refiere a cómo los líderes conducen la institución educativa, e incluye la visión, valores y misión de la escuela, así como la comunicación organizacional; y el segundo se refiere al sistema de dirección del establecimiento y sus responsabilidades.
- Planificación estratégica: señala cómo la organización desarrolla objetivos estratégicos y planes de acción, evaluando la forma en que se escogen dichos objetivos estratégicos, cómo se despliegan los planes de acción, su modificación según las circunstancias, y las formas de medición del progreso. Esta área también distingue dos procesos: el desarrollo de una estrategia orientada al cumplimiento de los objetivos estratégicos, y el desarrollo e implementación de un plan de acción y la proyección del desempeño.
- Foco en el usuario: esta área examina cómo la institución educativa involucra a sus estudiantes y a otros grupos de interés en el éxito a largo plazo. Considera la percepción que tienen los estudiantes y apoderados de la educación impartida, y evalúa los mecanismos de comunicación y el uso que se le da a la información recolectada.
- Foco en los recursos humanos: se orienta a evaluar la forma en que la institución educativa involucra y gestiona al personal y favorece su desarrollo para aprovechar su máximo potencial, en alineación con la misión, estrategia y planes de acción institucionales. Esta área también examina la habilidad de la institución para evaluar la capacidad del personal y capacitarlo según sus necesidades, por un lado, y construir un ambiente laboral conducente a un alto desempeño, por otro.
- Foco en las operaciones: incluye el diseño, gestión y mejora de los procesos claves en la implementación del servicio educativo, para entregar valor a los estudiantes y grupos de interés y para lograr el éxito y sustentabilidad de la institución.

- Resultados: incluye el desempeño de la institución educativa medido según su mejora en las áreas de resultados. Se consideran los aprendizajes de los estudiantes; foco en el usuario; presupuesto, finanzas y posicionamiento; foco en los recursos humanos, y liderazgo. Los niveles de desempeño son examinados en relación con otras instituciones educativas.
- Medición, análisis y gestión del conocimiento: esta categoría aborda las estrategias de recopilación, selección y análisis de la información y conocimiento. También examina cómo se manejan las tecnologías de la información y cómo se utilizan para mejorar el desempeño.

La interacción de las áreas descritas da origen al modelo que se presenta en la figura N°3.

Figura N°3. Modelo Malcolm Baldrige



Fuente: Baldrige National Quality Program (2011). *Education Criteria for Performance Excellence 2011-2012*.

La figura permite apreciar que el área de medición, análisis y gestión del conocimiento influye en las áreas de liderazgo y resultados, ubicadas respectivamente en los extremos izquierdo y derecho del modelo, y es influida por ellas. Asimismo, como muestran las flechas del centro del modelo, el área de medición, análisis y gestión del conocimiento retroalimenta y es retroalimentada por la conexión de las tríadas de liderazgo y resultados. Lo anterior da cuenta del rol central que se otorga al levantamiento y análisis de información para la mejora permanente de la gestión de la institución.

1.1.3 Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)

La Fundación Europea para la Gestión de Calidad es una asociación sin fines de lucro que busca proveer de una plataforma única para que las organizaciones puedan aprender unas de otras y mejorar su desempeño.

El EFQM surgió como una forma de establecer un estándar de mejora de procesos productivos y de gestión que permita a organizaciones europeas recuperar terreno ante los grandes avances en competitividad de la industria en Estados Unidos y Japón. El modelo fue establecido en 1989 por catorce de las mayores empresas europeas. Desde 1992, y con el apoyo de la Comisión Europea, se entrega un premio a la excelencia, cuyo buen impacto como incentivo a la mejora hizo pensar a la Comisión Europea en ampliar su aplicación a otras áreas, como el sector público.

De este modo, en 1997 la Comisión Europea promovió la utilización del modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas, hecho que concluye con una adaptación del modelo al ámbito educativo en España: en 1998 el Ministerio de Educación y Cultura de dicho país implementó por primera vez los llamados Planes Anuales de Mejora, orientados a la gestión de calidad en las instituciones educativas públicas.

El modelo EFQM se presenta como una herramienta práctica para ayudar a las organizaciones en su camino hacia la excelencia, y tiene como finalidad que los establecimientos conozcan su realidad mediante la autoevaluación y la reflexión, lo que posibilita elaborar planes y estrategias de mejora (Martínez y Riopérez, 2005).

Este modelo otorga una certificación a la que se postula de manera voluntaria, y su objetivo es entregar a los establecimientos educacionales un marco común para el intercambio de experiencias y difusión de buenas prácticas de gestión educativa. Actualmente, en 2013, se encuentra en desarrollo una nueva versión del modelo.

Sistema de evaluación

El proceso de solicitud voluntaria proporciona a la organización una evaluación externa imparcial de la posición que esta ocupa frente al modelo EFQM, además de orientación en sus procedimientos de autoevaluación. Basándose en los informes de los equipos de evaluadores acreditados, un jurado selecciona los premios y reconocimientos que se entregan a las instituciones.

Actualmente existen tres premios dependiendo del nivel de desarrollo de las organizaciones de acuerdo a sus áreas evaluadas. De esta manera, el sistema de

evaluación permite un mejor ajuste a las capacidades y necesidades de cada organización.

El primer premio, denominado Comprometidos con la Excelencia, está destinado a organizaciones o unidades que están recién comenzando a explorar formas de perfeccionar su gestión para mejorar sus resultados. Este reconocimiento busca estructurar una estrategia de mejora en la organización en relación con una autoevaluación de las áreas definidas por el modelo EFQM, que se describen más adelante. Este proceso incluye la validación por un asesor externo y tiene una duración total de seis a nueve meses. Las instituciones que completan este camino reciben una certificación de su compromiso y motivación por ofrecer un servicio de excelencia.

El segundo premio, llamado Reconocido por la Excelencia, se diseñó para aquellas organizaciones que ya se encuentran con mayor desarrollo de gestión hacia la excelencia. Este nivel incluye un análisis externo completo basado en el modelo EFQM, la retroalimentación correspondiente, un plan de acción y un reconocimiento por los resultados obtenidos. Tras dicho análisis, la organización recibe una acreditación válida por dos años, que certifica la capacidad de innovar y el compromiso de ofrecer un servicio de excelencia.

El tercer y más importante reconocimiento es el Premio a la Excelencia EFQM. Este consiste en un reconocimiento de los pares, quienes están involucrados en la evaluación de los candidatos. Todas las instituciones educativas que postulan reciben una retroalimentación profunda y son acompañadas en la traducción de esta a un plan de acción. Si bien solo unos pocos reciben este reconocimiento, todos los candidatos obtienen el beneficio de acceder a una base de datos de buenas prácticas de gestión escolar y ejemplos.

Áreas del modelo

En términos generales, el modelo EFQM aplicado al campo educativo busca promover una cultura de mejoramiento continuo que se sustente en la planificación, autoevaluación, desarrollo del personal y revisión de sus procesos. Para esto, el modelo contempla nueve áreas de gestión. Estas áreas se subdividen en "facilitadores", que definen lo que pretende conseguir la organización educativa en términos de su funcionamiento, y en "resultados", que tienen por finalidad definir con claridad lo que el establecimiento educacional ha conseguido.

A continuación se presenta una síntesis de cada una de estas nueve áreas, según son descritas en la aplicación del EFQM al ámbito educativo, *The EFQM Excellence Model* (European Foundation for Quality Management, 2012).

La categoría de facilitadores agrupa las siguientes áreas:

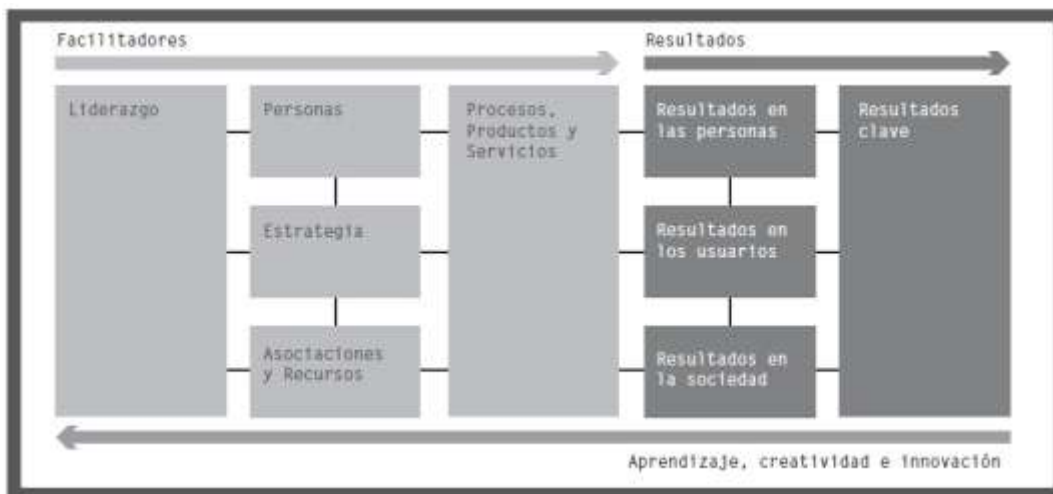
- Liderazgo: contempla la forma en que el equipo directivo promueve y apoya una cultura de mejoramiento continuo al interior de la institución educativa, considerando tareas como facilitar el cumplimiento de la misión y la visión, el desarrollo de los valores necesarios para el éxito a largo plazo con acciones y comportamientos pertinentes, y el compromiso personal en asegurar que el sistema de gestión de la organización se desarrolle y se ponga en práctica. También incluye la comunicación del equipo directivo con los estudiantes y otros grupos de interés, así como la motivación, apoyo y reconocimiento al personal de la institución.
- Estrategia: considera la forma en que la escuela traduce sus objetivos en acciones concretas mediante un plan de acción. Esta área evalúa la implementación de una estrategia enfocada en el aprendizaje de los estudiantes, articulada con las políticas, planes, objetivos, metas y procesos adecuados.
- Personas: alude a cómo la escuela promueve que el personal académico desarrolle al máximo sus potencialidades con miras al aprendizaje de los alumnos. Se incluye en esta área la gestión de actividades de perfeccionamiento de los recursos humanos y la responsabilidad asumida por el bienestar y seguridad de la comunidad educativa de acuerdo a sus necesidades.
- Redes y recursos: contempla una gestión eficiente y efectiva de los recursos del establecimiento, de modo que contribuyan al aprendizaje, logro y mejora de las metas de la institución. Dentro de los recursos se consideran los materiales, recursos monetarios, la infraestructura, la tecnología, el conocimiento y la información. En esta área también se incluye la gestión de redes con instituciones o personas que apoyen el eficaz funcionamiento de los procesos de la escuela.
- Procesos, productos y servicios: refiere a la calidad del servicio entregado, que en el ámbito de la educación corresponde a la enseñanza, el apoyo a los alumnos y a cualquier otra actividad que el establecimiento identifique como una contribución al logro de sus objetivos. Considera el diseño, gestión y mejora de áreas claves identificadas mediante un proceso de autoevaluación.

La categoría de resultados agrupa las siguientes áreas:

- Resultados en los usuarios: los resultados refieren al grado en el que el establecimiento satisface las necesidades y expectativas de apoderados, comunidad, empleadores, administración y de la sociedad en general.
- Resultados en las personas: contempla la medida en que el establecimiento satisface las necesidades y expectativas de aquellos actores activamente involucrados y responsables del proceso de aprendizaje, es decir, estudiantes y docentes.
- Resultados en la sociedad: considera la medida en que la escuela cumple con las necesidades y expectativas de la comunidad, no solo en términos de relaciones y percepciones, sino también tomando en cuenta los efectos a largo plazo, como el desarrollo personal y social, la educación en valores y ciudadanía, y la promoción de un aprendizaje permanente.
- Resultados clave: considera los resultados que el establecimiento consigue en términos de sus objetivos de rendimiento propuestos. Incluye indicadores tales como el logro de los alumnos en pruebas estandarizadas, las cifras de asistencia, la tasa de repitencia y deserción, entre otros.

En el cuadro N°3, se presentan las nueve áreas de gestión del modelo EFQM.

Cuadro N°3. Modelo de la *European Foundation for Quality Management (EFQM)*



Fuente: European Foundation for Quality Management (2012). *The EFQM Excellence Model*.

1.2 Principales modelos nacionales de gestión de calidad aplicados a educación

1.2.1 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar fue concebido en 2003 como un instrumento de la política pública, cuyo objetivo era incorporar a los establecimientos educacionales a un recorrido de mejoramiento continuo que permitiera llevarlos, en el mediano plazo, a elevar sus capacidades de gestión, desarrollando en forma autónoma características presentes en escuelas efectivas y sustentándolas en el tiempo con el apoyo de agentes claves que se ubican en el entorno de los establecimientos educacionales, como son sus sostenedores y el propio Ministerio de Educación (Mineduc, 2005g).

Este sistema de evaluación y monitoreo operó como programa desde 2004 a 2007, y tenía como base el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, desarrollado el año 2000 por el Ministerio de Educación en conjunto con Chile Calidad –iniciativa dependiente de CORFO– como una adaptación del Modelo para la Gestión de Excelencia –en el cual se basa CORFO para otorgar el Premio Nacional a la Calidad–.

Específicamente, el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar tiene el propósito de identificar los procesos que permiten garantizar las condiciones de una gestión de calidad, los que a la fecha estaban poco internalizados en el modo de funcionar de los establecimientos educacionales. El Modelo pone énfasis en una serie de criterios rigurosos de gestión basados en la planificación y orientados a la eficiencia. Estos criterios son:

- Sistematicidad de las acciones.
- Vinculación de los procesos con la obtención de metas.
- Revisión permanente de los procesos y ajuste de las estrategias.
- Evaluación de los resultados.

Los procesos definidos por el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar tienen el objetivo de promover la responsabilización de los actores, estableciendo aquellas dimensiones y elementos mínimos que deben ser abordados. El modelo pretende guiar y orientar el mejor funcionamiento de los establecimientos educacionales, sin tener un carácter prescriptivo; por lo tanto, no define una forma única de llevar a cabo los distintos procesos, bajo el supuesto de que la forma como se gestiona el establecimiento debe responder al contexto y cultura de cada escuela en particular.

De esta forma, el SACGE utilizaba el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar para evaluar las capacidades de gestión institucional, expresadas en la existencia y calidad de los procesos desarrollados por los establecimientos escolares para implementar eficientemente el currículum y alcanzar los aprendizajes esperados de sus alumnos.

Este sistema de evaluación de las escuelas, orientado al monitoreo y reforzamiento del desempeño en cada una de las áreas y dimensiones, sumó anualmente alrededor de 400 establecimientos que respondían voluntariamente a la convocatoria.

Sistema de evaluación

El sistema de operación del SACGE incluía cuatro etapas. La primera de ellas consistía en una autoevaluación institucional, con el propósito de obtener un diagnóstico inicial del establecimiento mediante un ejercicio de reflexión interno.

La segunda etapa contemplaba la validación externa del proceso de autoevaluación que era realizada por un panel de evaluación conformado por profesionales del Ministerio de Educación y de los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEMs), quienes eran capacitados y acreditados para tal efecto. Mediante este proceso se valoraba la existencia y calidad de las distintas prácticas de gestión reportadas por el establecimiento. Estas prácticas eran evaluadas según escalas especialmente confeccionadas para tal propósito.

Las etapas tercera y cuarta correspondían al Plan de Mejoramiento y la Cuenta Pública, respectivamente. El Plan de Mejoramiento constituía el centro del circuito de mejoramiento continuo, pues en esta fase se diseñaban, planificaban, ejecutaban y evaluaban acciones que permitían instalar o mejorar las prácticas, según los ámbitos priorizados en el diagnóstico institucional. La cuarta y última etapa del proceso cumplía los objetivos de transparentar los avances y desafíos pendientes en el mejoramiento educativo del establecimiento, y de comprometer los esfuerzos de la comunidad interna y externa en las acciones planificadas.

Áreas del modelo

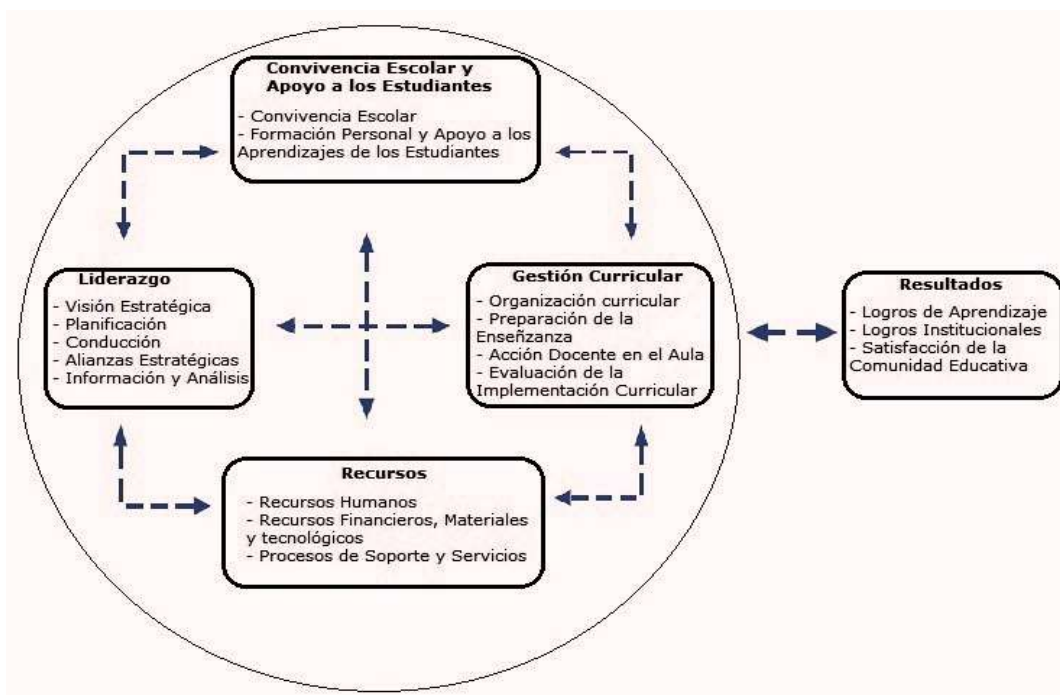
La estructura del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar sobre la cual se sustentaba el SACGE se organizó en torno a cuatro áreas relativas a procesos y un área anexa de resultados que incorpora los logros de aprendizaje de los alumnos, los logros institucionales y la satisfacción de la comunidad educativa.

Cada una de las cinco áreas del modelo se desglosa en dimensiones que, a su vez, se subdividen en elementos de gestión. Las áreas son las siguientes:

- Liderazgo: integra las distintas prácticas destinadas a orientar, planificar y evaluar los procesos institucionales con miras al logro de las metas propuestas conforme al Proyecto Educativo Institucional. Esta área incluye, entre otras dimensiones, el desarrollo de una visión estratégica y planificación, la conducción coordinada de los distintos actores que forman parte de la institución, el establecimiento de alianzas estratégicas con actores o instituciones, y la existencia de un sistema de información útil para el análisis, toma de decisiones y la rendición de cuentas.
- Gestión curricular: corresponde a todas aquellas prácticas que apuntan al diseño, implementación y evaluación del currículum. Esta área considera las dimensiones de organización curricular, preparación de la enseñanza, acción docente en el aula y evaluación de la implementación curricular.
- Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes: esta área abarca, por un lado, la sana interacción entre los actores y, por otro, las prácticas relativas al bienestar psicosocial, cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes. Las dimensiones que considera son la convivencia escolar, la formación personal y el apoyo a los aprendizajes de los estudiantes.
- Recursos: agrupa todas aquellas prácticas correspondientes a la organización, mantención y optimización de los recursos. Las dimensiones dan cuenta de los diferentes tipos de recursos a administrar en las instituciones escolares, es decir, los recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos, y procesos de soporte y servicios.
- Resultados: comprende prácticas de registro, sistematización y análisis de resultados para evaluar la calidad de los logros en términos de aprendizaje de los estudiantes, metas institucionales y satisfacción de la comunidad.

De acuerdo con la concepción sistémica a la base del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, es la interacción entre estas cuatro grandes áreas de gestión la que produce los resultados educativos de la institución. En la figura N°4 se presenta el modelo con sus áreas y dimensiones:

Figura N°4. Modelo de Calidad de la Gestión Escolar



Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2005). *Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*.

1.2.2 Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar de la Fundación Chile¹

A partir del proyecto Fondef *Sistema de Autoevaluación y Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar*, desarrollado por la Fundación Chile en conjunto con la Pontificia Universidad Católica entre los años 2001 y 2002, se creó un Modelo de Calidad para la Gestión Escolar y el estándar de certificación respectivo, cuyo objetivo es promover el aprendizaje organizacional y el mejoramiento constante de la calidad de las instituciones escolares.

La Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar es un proceso en el cual participan de manera voluntaria aquellos establecimientos que deseen obtener una certificación de la calidad de su gestión. El proceso comienza con una autoevaluación de la gestión escolar, luego considera la elaboración de un plan de mejoramiento, y concluye con la evaluación externa conducente a la obtención de un sello de calidad.

Esta certificación implica un costo para el establecimiento, diferenciado según su categoría de nivel socioeconómico, tamaño de la institución y zona geográfica.

¹ La Fundación Chile es una corporación privada sin fines de lucro, creada en 1976, que busca impactar en las prácticas, procesos y resultados de todos los actores involucrados en el sistema escolar.

El propósito de este modelo es mejorar la calidad y equidad de la educación mediante el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de la gestión escolar de los establecimientos educacionales. Para esto, define objetivos específicos tanto a nivel de las escuelas como a nivel del sistema educacional en su conjunto. A nivel de los establecimientos, plantea fortalecer las capacidades de aprendizaje y mejoramiento institucional, perfeccionando y garantizando procesos y resultados escolares. A nivel del sistema educativo en general, define los siguientes objetivos: informar en forma transparente sobre la calidad de la oferta educativa existente, identificar los establecimientos y sostenedores que son más efectivos en la administración de recursos y obtención de resultados, orientar las políticas públicas y permitir la realización de comparaciones y valoraciones según parámetros objetivos.

Sistema de evaluación

El proceso de evaluación se inicia con una autoevaluación diagnóstica del establecimiento, en la que se analiza a sí mismo y se compara con los estándares establecidos por el modelo. En base a la aplicación de instrumentos y al levantamiento de evidencias, la escuela se evalúa en cada una de las áreas y sus indicadores. Este ejercicio pretende instalar una tensión hacia el mejoramiento mediante la presentación de un nivel máximo a alcanzar.

El estándar exigido es de un mínimo de 50% de logro en cada una de las seis áreas que se describen a continuación. Si el análisis del diagnóstico institucional arroja una evaluación por sobre este parámetro, la escuela solicita la certificación; si arroja una evaluación negativa, el establecimiento debe aplicar mejoras en la gestión.

Para obtener la certificación, dos profesionales externos certificados desarrollan una evaluación en el establecimiento por un período de cinco días y emiten un informe cuyo resultado se comunica al establecimiento. Si el informe es positivo, la institución es incorporada al registro público de certificación. Si el informe detecta debilidades, se aportan orientaciones para que el establecimiento diseñe su propio plan de mejora.

Hasta el año 2013, aproximadamente 120 establecimientos se ha certificado con el Sistema de Autoevaluación y Certificación de la Fundación Chile.

Áreas del modelo

El modelo de la Fundación Chile contempla seis grandes áreas temáticas que buscan abarcar el conjunto de los factores de efectividad de los establecimientos. Estas áreas tienen una articulación dinámica de carácter secuencial, son presentadas de modo

sucesivo y dan lugar, finalmente, a los resultados del establecimiento que se incluyen en un área exclusiva para ello.

La figura N°5 presenta la conceptualización del modelo de la Fundación Chile.

Figura N°5. Modelo de Calidad de la Gestión Escolar de la Fundación Chile



Fuente: Fundación Chile, extraído de <http://www.gestionescolar.cl/gestion-de-calidad/modelo-de-gestion-escolar.html>

- Orientación hacia los “usuarios” o “beneficiarios” de la escuela: en un sentido amplio se incluyen bajo el concepto de “usuarios” o “beneficiarios” a los alumnos, sus familias y la comunidad. Esta área comprende el conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación mediante la opinión de los distintos actores, con el propósito de utilizar dicha información para mejorar el funcionamiento de la escuela.
- Liderazgo directivo: abarca cómo se ejercen y orientan los ámbitos de liderazgo organizacional y liderazgo educacional, además de destrezas comunicacionales, rendición de cuentas y responsabilidad pública por parte del director y el equipo directivo.
- Competencias profesionales docentes: implica las dimensiones de liderazgo pedagógico, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos, capacidad para integrar equipos de trabajo y, finalmente, la existencia de políticas de perfeccionamiento y actualización de los docentes y personal del establecimiento.

- **Planificación:** se basa en la filosofía del establecimiento y sus prioridades institucionales. La planificación tiene su centro en el diseño del Proyecto Educativo Institucional, el cual a su vez se desglosa en dos ámbitos: por un lado, en el procedimiento del diseño e implementación del Plan Anual y, por otro, en el seguimiento y monitoreo.
- **Gestión de procesos institucionales:** se trata de un área mixta y amplia que incluye los procesos de gestión relacionados con los ámbitos curriculares-pedagógicos, administrativos y financieros, tanto en su implementación como en el seguimiento y monitoreo de los mismos.
- **Resultados:** incluye los resultados de aprendizaje de los alumnos –medidos en términos cualitativos, cuantitativos, absolutos y relativos–; la efectividad organizacional, que considera la satisfacción de alumnos –actuales y egresados–, familias, profesores y sostenedor; los resultados financieros, y el logro de metas anuales según el plan anual y proyectos específicos.

1.2.3 Programa de Aseguramiento de Calidad de Educación (PACE)

Esta es una iniciativa que surge en el año 2005 a raíz de un financiamiento ofrecido por Françoise de Smet d'Olbecke a la Fundación Astoreca para el desarrollo del Programa de Aseguramiento de Calidad de Educación (PACE), basado en la experiencia de la fundación. El proyecto se inició como la construcción de un Manual de Aseguramiento de Calidad.

En primer lugar, se llevaron a cabo investigaciones del estado del arte de los sistemas de aseguramiento de calidad en Chile y el mundo, para identificar buenas prácticas. Luego, se realizó un taller con un grupo de gestores de proyectos educativos con buen desempeño en sectores de escasos recursos de colegios subvencionados y municipales, con el propósito de identificar los elementos principales que daban cuenta de sus logros de aprendizaje.

El modelo se refiere principalmente a la posibilidad de que diferentes resultados se explican por la conducción de los procesos en el sistema educativo, y no a diferencias de capacidad de los alumnos. Es un modelo sistémico, en el cual las dimensiones están relacionadas entre sí y todas contribuyen a alcanzar un buen desempeño. Es un sistema que se caracteriza principalmente porque existe una meta o estándar, explícito o implícito, que guía y focaliza el comportamiento de todo el sistema.

El PACE tiene como finalidad ayudar a aquellos establecimientos que buscan mejorar su capacidad para lograr mejores resultados de aprendizaje, mediante la autoevaluación de sus fortalezas y debilidades. Es un modelo que permite al establecimiento identificar buenas prácticas mediante un diccionario que señala las prácticas implementadas por directores, profesores, apoderados y alumnos que contribuyen a que el sistema obtenga mejores resultados.

Sistema de evaluación

El programa se propone como una herramienta de autoevaluación para reflexionar sobre cómo contribuir a la mejora de los resultados. A partir de esta autoevaluación se espera que el establecimiento formule un plan con objetivos específicos, relevantes y medibles en plazos definidos, para reducir las brechas entre la meta fijada y los resultados.

El PACE establece tres pasos que se deben seguir, como conjunto, para lograr el mejoramiento de los resultados, los que se detallan a continuación.

Paso 1: Cómo producir calidad de educación

El establecimiento debe reconocer y comprender que no es solo un conjunto de prácticas que producen resultados, sino que deben seguir un modelo sistémico para lograrlo, basado en la idea de que el todo es más que la suma de las partes. En este sistema es relevante cada una de las partes, y cómo estas contribuyen al funcionamiento general del establecimiento.

Paso 2: Diccionario de prácticas de calidad de educación

Con el apoyo de un diccionario de buenas prácticas, el establecimiento debe preguntarse cuáles son los elementos de gestión que favorecen los resultados y cómo seleccionar aquellos que tienen un efecto positivo en los aprendizajes de su propia organización.

Paso 3: Recursos de reflexión

El establecimiento debe llevar a cabo una autoevaluación para analizar cómo está realizando su labor y así descubrir fortaleza y debilidades, y maneras de lograr mejoras.

Este es el resultado de procesos profundos de aprendizaje de directores, profesores, apoderados y alumnos, que requieren ser comprendidos, apoyados y

permanentemente revisados en su efectividad. Con este sistema se busca que el establecimiento comprenda el funcionamiento de la organización como un todo.

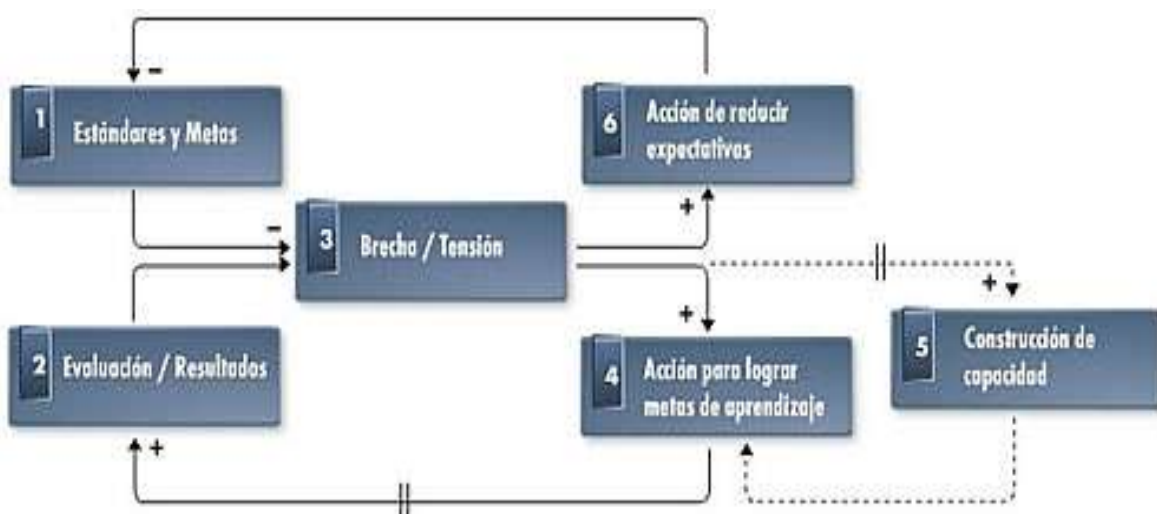
Dimensiones del modelo

Las dimensiones del Modelo Sistémico en Educación son seis y se refieren a los pasos que se pueden seguir para lograr las metas y estándares.

- Metas y estándares: se refiere a la definición de metas y estándares cuantitativos, a la definición de estándares de comportamiento cualitativos, y a la definición de estándares de práctica docente.
- Evaluación y resultados: se refiere a la frecuencia y tipo de evaluación, a la validez y consistencia de los métodos de evaluación, a los resultados de los alumnos y a la evaluación de prácticas docentes.
- Brecha / tensión: se refiere al tipo de acción emprendida frente al logro insuficiente de una meta.
- Acción para lograr metas de aprendizaje: se refiere a la gestión de profesores, la gestión del programa o red de contenidos, la gestión logística de recursos pedagógicos, de administración y mantención, la gestión de redes de apoyo económico, y la gestión de programas complementarios.
- Construcción de capacidad: se refiere a la selección de profesores, a la reflexión estratégica, al aprendizaje de prácticas efectivas de dirección, a la acción de desarrollo sobre creencias y prácticas del apoderado.
- Acción para reducir expectativas: se refiere a la atribución a factores distintos de la gestión pedagógica y logística.

El modelo cuenta con un diccionario con descripciones de prácticas asociadas a cada una de las dimensiones descritas en el Modelo Sistémico de Calidad de Educación –ejercidas por directores, profesores, apoderados y alumnos–, el cual se puede encontrar en la página www.educandojuntos.cl.

Figura N°6. Modelo del Programa de Aseguramiento de Calidad de Educación (PACE)



El modelo es un sistema de gestión pedagógica orientado a los logros de aprendizaje, en que las expectativas juegan un rol central, y el perfeccionamiento docente y las evaluaciones cobran gran importancia.

El modelo comienza con la fijación de estándares y metas, para luego evaluar su cumplimiento y observar la brecha entre los resultados y lo esperado. La tensión que produce la brecha conduce a la acción, que se manifestará en alguna de estas dos posibilidades: reducir las metas o emprender acciones para lograr reducir la brecha. En algunas ocasiones es posible reducir la brecha, debido a que las capacidades internas están presentes en la organización, pero en otras ocasiones deben desarrollarse. Una vez desarrolladas las acciones, se deben evaluar los resultados para analizar nuevamente las brechas y continuar con el proceso de aprendizaje.

1.2.4 Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)

La Ley de Subvención Escolar Preferencial se promulgó y entró en vigencia el año 2008 a raíz de las recomendaciones entregadas por el Consejo Asesor Presidencial de la Educación al gobierno de turno. Esta ley, de mayor alcance y financiamiento que los modelos anteriores, incorporó las bases del modelo del SACGE en su modelo de gestión.

El objetivo de esta ley es mejorar la equidad de las oportunidades educacionales mediante la entrega de recursos adicionales y diferenciados a quienes son identificados

como alumnos prioritarios². A su vez, insta un sistema de responsabilización por resultados que determina reconocimientos y sanciones para los establecimientos educacionales y les exige rendir cuentas de los recursos recibidos.

Los recursos adicionales son entregados directamente a los establecimientos que atienden alumnos clasificados como prioritarios, y deben ser utilizados para reforzar el trabajo en la atención a este grupo de estudiantes. La entrega de recursos adicionales a los sostenedores opera por cada alumno prioritario y también por su concentración.

La postulación a esta subvención es de carácter voluntario. Al suscribirse a la ley SEP, los establecimientos se comprometen, mediante la firma de un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, a cumplir ciertos requisitos, entre los que se destacan el cumplimiento de metas de efectividad del rendimiento académico acordadas con el Ministerio de Educación, la presentación y cumplimiento de un Plan de Mejoramiento Educativo, y el logro de los estándares nacionales para establecimientos. El Plan de Mejoramiento Educativo requiere que los establecimientos se fijen metas en relación con sus resultados y definan los procesos de gestión escolar que desarrollarán por medio de acciones específicas, en base a cuatro áreas que el Ministerio ha dispuesto para ello. De esta forma, la ley SEP pone la gestión escolar al centro del mejoramiento educativo, y hace responsables a los actores del sistema por su funcionamiento.

En el año 2011 se introdujeron algunas modificaciones a la ley SEP, dentro de las cuales destacan el incremento de un 21% en el monto de la subvención y un cambio en la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo: en la ley original, dicho plan era diseñado por el sostenedor y presentado al Ministerio de Educación; actualmente debe ser construido con la participación del director y del resto de la comunidad educativa, y mantiene como responsable último al sostenedor del establecimiento.

Con la implementación de la ley que fija el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y su fiscalización (SNAC) que ya está en curso, el sistema de clasificación que establece la ley SEP será remplazado por el sistema de Ordenación de los establecimientos que emana de la ley SNAC.

Sistema de evaluación

La ley SEP considera dos tipos de evaluaciones: la evaluación del cumplimiento de resultados, que se enmarca en estándares nacionales, y la autoevaluación por parte del establecimiento.

² Los alumnos prioritarios son aquellos a quienes las condiciones socioeconómicas de sus hogares pueden dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

Para guiar la autoevaluación, el Ministerio de Educación ha definido distintas áreas de gestión con preguntas relacionadas con buenas prácticas que se pueden desarrollar en cada una de estas áreas. Basándose en el resultado de la autoevaluación y considerando las mismas áreas propuestas, el establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento Educativo en el que define acciones concretas para alcanzar las metas. Estas acciones deben enfocarse en el conjunto de procesos que se requiere desarrollar para mejorar la gestión –y con esto también los resultados–, y no particularmente en cada área evaluada.

Áreas evaluadas

La ley SEP contempla cuatro grandes áreas de procesos que los establecimientos deben autoevaluar, que buscan abarcar el conjunto de temáticas relevantes en la gestión de los establecimientos. Las áreas son las siguientes:

- **Gestión del currículum:** contiene las prácticas que el establecimiento debiera implementar y perfeccionar paulatinamente mediante procesos de mejoramiento continuo, desde la sustentabilidad del diseño e implementación de una propuesta curricular hasta la evaluación de esta, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional. Contempla tres dimensiones: gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los alumnos.
- **Liderazgo:** está constituida por todas aquellas prácticas vinculadas a los procesos de gestión institucional y pedagógica que deben ser liderados por el equipo directivo, como orientar, planificar, articular, evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores del establecimiento educacional al logro de los objetivos y metas institucionales. Contempla tres dimensiones: liderazgo del sostenedor, liderazgo del director, y planificación y gestión de resultados.
- **Convivencia escolar:** se refiere a todas aquellas prácticas que, en coherencia con la normativa vigente, se orientan a la formación personal y ciudadana, a la generación de ambientes propicios para el aprendizaje, a una convivencia basada en el respeto, la valoración de la diversidad, las relaciones pedagógicas adecuadas, y a la participación de actores como estudiantes, asistentes de la educación, docentes, directivos, padres y apoderados. Contempla tres dimensiones: formación, convivencia escolar y participación.

- Gestión de recursos: aborda todas aquellas prácticas que el establecimiento educacional requiere implementar para apoyar el desarrollo profesional y la organización y optimización del uso de recursos educativos, en beneficio de los aprendizajes. Contempla tres dimensiones: gestión del recurso humano, gestión de recursos financieros y gestión de recursos educativos.

2. ENFOQUE DE LOS ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR

Los estudios de efectividad escolar surgieron como respuesta al estudio desarrollado por Coleman et al. *Equality in Educational Opportunity (1966)*, el cual planteó como principal conclusión que las escuelas tienen un bajo impacto en los logros académicos de sus estudiantes, ya que su desempeño se explicaría fundamentalmente por las características socioeconómicas de sus familias y el contexto de la escuela. Este estudio causó un fuerte cuestionamiento a la importancia que tienen las escuelas en los resultados educativos del país.

El gran impacto que provocó el trabajo de Coleman et. al. en el mundo académico tuvo como respuesta el surgimiento de una nueva línea de estudios que buscan determinar cuánto influye la escuela en el rendimiento de sus alumnos y qué es lo que genera la diferencia en los resultados de las escuelas (Murillo, 2003). Para responder lo anterior, los investigadores distinguen factores influyentes en dos niveles: factores de contexto, que no pueden ser modificados por la escuela, y factores de desempeño, que sí pueden ser gestionados por el establecimiento. Si bien en los estudios sobre eficacia escolar los factores de contexto son considerados en el análisis del desempeño de la escuela, lo que buscan las investigaciones en este ámbito es aislar los factores de desempeño que permiten mejorar los resultados de los estudiantes.

En términos generales, la escuela eficaz es aquella que “promueve en forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo 2007, p. 54). De esta forma, los estudios sobre eficacia escolar se sustentan en la idea de que la manera en que se gestionan las escuelas incide en los resultados educativos de sus estudiantes y que, por lo tanto, la identificación de los factores que caracterizan a las escuelas efectivas puede ser de utilidad para iniciar los procesos de mejora al interior de las instituciones educativas.

Con el mismo objetivo, desde la economía de la educación se ha desarrollado una línea de investigación que utiliza el método de estimación de funciones de producción para analizar los resultados del proceso educativo. Estos estudios buscan aislar las variables

determinantes del rendimiento escolar, separando el impacto causal de los factores de la escuela –que pueden ser potencialmente manipulados mediante políticas– de otras influencias en el rendimiento, como los antecedentes familiares, los compañeros, la influencia del vecindario y otros factores que no pueden afectarse directamente por la gestión escolar.

Posteriormente, con la proliferación de estudios que buscan identificar los factores que caracterizan a las escuelas efectivas, emergió la necesidad de sistematizar dichos factores, dando cuenta de su integración e interacción dentro de las instituciones educativas.

En definitiva, los estudios de eficacia escolar son un aporte en términos de los factores que son importantes de considerar al momento de evaluar la gestión de los establecimientos educacionales y entregarles orientaciones para mejorar su desempeño, tarea que propone la ley SNAC en su modelo de visitas indicativas.

2.1 Principales estudios internacionales sobre eficacia escolar

Uno de los pioneros y más importantes investigadores del movimiento de eficacia escolar fue Edmonds, quien estudia establecimientos ejemplares por sus buenos desempeños bajo el supuesto de que las escuelas pueden hacer la diferencia en los resultados educativos. Edmonds (1979) elaboró el llamado Modelo de los cinco factores, según el cual las escuelas eficaces se caracterizan por:

- ✓ Poseer un liderazgo fuerte.
- ✓ Tener un clima de altas expectativas en relación con el rendimiento de sus alumnos.
- ✓ Tener un ambiente de aprendizaje ordenado y tranquilo, pero sin ser rígido ni opresivo.
- ✓ Tener como objetivo prioritario la adquisición de destrezas y habilidades básicas.
- ✓ Realizar una evaluación constante y regular del progreso de sus alumnos.

Un estudio importante en el ámbito de la efectividad escolar es el desarrollado por Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker (1979), que se caracterizó por considerar en su análisis la “estructura social de la escuela”, entendida como los patrones de interacción dentro del centro; y el “clima social de la escuela”, definido como el conjunto de normas, expectativas y opiniones que tienen los alumnos, docentes y directivos respecto de la escuela. Otra particularidad de este estudio es que amplía su visión de los resultados escolares, incluyendo, además del rendimiento

académico, el autoconcepto en relación con la capacidad académica y la autoconfianza de los alumnos.

Los resultados del estudio desarrollado por Brookover et al. (1979) indican que los elementos que diferencian el rendimiento de los establecimientos son:

- ✓ El tiempo dedicado a la enseñanza y la interacción entre estudiantes y docentes.
- ✓ Las expectativas de los docentes respecto del nivel de escolaridad que alcanzarán los estudiantes.
- ✓ Las prácticas de refuerzo a los estudiantes.
- ✓ La composición de los grupos al interior de la sala de clases.
- ✓ La frecuencia con que se realizan actividades recreativas de enseñanza.
- ✓ El involucramiento de los directivos en las actividades académicas.

Otro trabajo relevante es el de Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston y Smith (1979), cuya finalidad era analizar si las pesimistas conclusiones acerca del escaso efecto de la escuela sobre el rendimiento del informe de Coleman et al. podían ser rechazadas si se tenían en cuenta otras características escolares, tales como el énfasis en lo académico o el uso de estrategias de sanciones y recompensas. Para ello, se efectuó un estudio longitudinal que permitió levantar una gran cantidad de datos que llevaron a la conclusión de que las escuelas difieren considerablemente tanto en el comportamiento de los alumnos como en el rendimiento académico. Estas diferencias en los resultados de los establecimientos no pueden ser explicadas únicamente por las características de entrada de sus alumnos, por el contrario, están sistemáticamente relacionadas con características del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden ser gestionadas por los docentes.

Con el avance de los estudios sobre efectividad escolar emergió la preocupación por la aplicación de sus hallazgos. Así, los investigadores comenzaron a desarrollar revisiones con el fin de sistematizar los elementos que impactan positivamente en los resultados educativos (Murillo, 2003).

Uno de los primeros esfuerzos en sintetizar los descubrimientos de la investigación sobre eficacia escolar fue el desarrollado por Walberg (1984): *Improving the productivity of America's Schools*. El objetivo de este trabajo era identificar aquellos factores que tienen mayor influencia en los resultados de los estudiantes en una escuela. El autor concluye que si bien las habilidades, el nivel de desarrollo y la motivación de los estudiantes son un factor explicativo de su desempeño, también lo son aspectos propios de la escuela como el tiempo y calidad de la instrucción y el ambiente de aprendizaje.

En esta misma línea, un trabajo importante fue el desarrollado por el *International Journal of Educational Research*, que hizo una síntesis de gran parte de los estudios de efectividad escolar que se había desarrollado hasta el momento. En esta publicación, Fraser et al. (1987) identificaron una serie de factores que influyen en los resultados de los estudiantes, validando el modelo propuesto previamente por Walberg. Basándose en la revisión realizada, los autores concluyeron que existe evidencia suficiente como para corroborar la hipótesis de que la escuela puede hacer la diferencia en los logros de los estudiantes.

Unos años más tarde, Wang, Haertel y Walberg (1990) elaboraron una síntesis de las variables asociadas a la efectividad de las escuelas que fueron identificadas en diferentes estudios, y las clasificaron en siete categorías referidas a: las políticas y regulaciones estatales, el contexto de la escuela, las características de la escuela, las características de los estudiantes, el diseño de los programas, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y el clima escolar.

Sobre la base de los hallazgos de distintas investigaciones, Creemers (1994) propone un modelo de análisis de la efectividad escolar. Este modelo distingue cuatro niveles de variables que inciden en el desempeño de la escuela, y establece niveles de eficacia para cada uno de ellos.

- ✓ Nivel del alumnado: considera la motivación, antecedentes, aptitudes, tiempo destinado a la tarea, y la oportunidad de aprender de los estudiantes.
- ✓ Nivel del aula: se refiere a la calidad del currículum, los procedimientos de agrupación de los estudiantes y el comportamiento del profesor respecto de la gestión del clima, las expectativas, la formulación de metas, la metodología de enseñanza, entre otros.
- ✓ Nivel de escuela: abarca las metas, normas, organización, políticas de evaluación, horarios, etcétera.
- ✓ Nivel del contexto: contempla las políticas educativas del país, el currículum nacional establecido, la supervisión, entre otros.

Una de las investigaciones más importantes y reconocidas dentro del movimiento de las escuelas efectivas es la desarrollada por Cotton (1995). En su revisión de más de 1.400 estudios en este ámbito, el autor identificó variables asociadas con el rendimiento de los estudiantes en tres niveles: aula, escuela y distrito. A nivel del aula, relevó aspectos como la planificación y la definición de metas, el tiempo destinado al aprendizaje, la organización y el manejo de la sala de clases, la metodología de enseñanza, la interacción entre profesores y estudiantes, la equidad en el trato de los estudiantes, y las formas de evaluación. A nivel de la escuela, incluyó aspectos que también eran relevantes a nivel de la sala de clases e incorporó otras variables

relacionadas con la gestión organizacional, destacando las siguientes: la importancia de la planificación y la definición de metas; la gestión de la escuela; el liderazgo y el mejoramiento continuo; la interacción entre el equipo directivo, los docentes y el alumnado; el trato equitativo; el tipo de evaluación y la implementación de programas a temas específicos (por ejemplo, programas para la retención de los estudiantes en la escuela o programas para prevenir el consumo de alcohol y drogas), y la relación con la comunidad educativa y el involucramiento de los padres. Por último, a nivel del distrito, consideró aspectos como el liderazgo y la planificación, el currículo nacional establecido y las evaluaciones implementadas.

En concordancia con el estudio de Cotton (1995), Scheerens y Bosker (1997) llevaron a cabo una investigación cualitativa con el objetivo de identificar variables que se relacionan positivamente con la efectividad escolar en tres niveles. El primero, y más general, se refiere al contexto e incluye una serie de condiciones generales que afectan el funcionamiento de la escuela, como la composición del alumnado, los incentivos institucionales a la mejora y otros. El segundo nivel se relaciona con la escuela y considera elementos propios de la gestión escolar, tales como el liderazgo, la relación entre los profesores y el ambiente de trabajo. El tercer nivel corresponde al aula e incorpora factores como el tiempo de enseñanza, las expectativas de logros, el monitoreo permanente y otros.

En la misma línea, Sammons, Hillman y Mortimore (1998) abordaron el tema del aprendizaje efectivo, la enseñanza efectiva y el papel de los establecimientos educacionales en la promoción de estos procesos en secundaria. En su trabajo, los autores proponen un modelo de análisis de la eficacia de los establecimientos educacionales similar a los que plantean sus antecesores, pero incorpora el nivel de departamento entre los niveles de aula y escuela. Una de las principales conclusiones de este estudio es que las escuelas eficaces se caracterizan por la congruencia entre los factores que operan en los tres niveles.

Es importante destacar que los trabajos de Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore, (1995) y Scheerens y Bosker (1997) coinciden en un número importante de factores de eficacia escolar, que son los siguientes:

- ✓ Metas compartidas, consenso y trabajo en equipo.
- ✓ Liderazgo educativo.
- ✓ Orientación hacia el aprendizaje y el logro.
- ✓ Altas expectativas.
- ✓ Calidad del currículo.
- ✓ Organización del aula.
- ✓ Monitoreo de los resultados de los estudiantes.
- ✓ Desarrollo profesional de los docentes.

- ✓ Participación e involucramiento de la comunidad educativa.

Respecto de los estudios que utilizan el enfoque de función de producción, Fuchs y Woessmann (2004) analizan los resultados de la prueba PISA y distinguen factores que se relacionan con el rendimiento académico estudiantil.

En su estudio, Fuchs y Woessman distinguen tres dimensiones de análisis. La primera dimensión se refiere a las características contextuales de los estudiantes, sus familias y su hogar, que si bien inciden en el desempeño, no forman parte del ámbito de gestión de la escuela. La segunda dimensión de estudio comprende los recursos y las características de los docentes, y reveló que existía una relación positiva entre el desempeño de los estudiantes, la calidad del material educativo y la formación docente. Por último, la tercera dimensión contempla los efectos institucionales, que considera las evaluaciones externas y estandarizadas del desempeño de los estudiantes, las cuales mostraron ser conducentes a un mejor rendimiento.

Posteriormente, González y López (2006) tomaron algunos de los descubrimientos de Fuchs y Woessmann en relación con los recursos y características de los docentes, y replicaron el análisis en España. El estudio concluye que las malas relaciones profesor-alumno y el alto ausentismo escolar tienen un efecto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Un trabajo importante de considerar es el de Murillo y otros investigadores (2007) sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Ellos llevan a cabo un estudio aplicado en doce países –incluyendo Chile– en la búsqueda de factores de eficacia escolar a nivel de aula y escuela. Para ello analizaron el desempeño de más de 5.000 estudiantes en 98 escuelas, llegando a los siguientes factores asociados en este tema, tanto a nivel de escuela como a nivel de aula: la misión de la escuela, la dirección escolar, el clima escolar, el compromiso de los docentes, las expectativas respecto de los estudiantes, el desarrollo profesional, la implicación de la familia, las instalaciones y recursos de la escuela, la metodología docente y la gestión del tiempo.

Un antecedente fundamental para la propuesta de Estándares Indicativos de Desempeño es el trabajo desarrollado por Marzano (2003, 2006, 2011), que sintetiza y articula el trabajo realizado en las últimas décadas sobre efectividad escolar. Marzano lleva a cabo un meta análisis que le permite sistematizar los factores de eficacia identificados en los estudios antes presentados, con el objetivo de entregar orientaciones concretas para las escuelas.

Marzano, en su investigación *What works in schools: translating research into action* (2003), identifica factores de eficacia escolar y sugiere acciones específicas para implementar en cada uno de ellos, a nivel de escuela, profesor y estudiantes.

A nivel de escuela, distingue cinco factores:

- ✓ La viabilidad de la implementación del currículum.
- ✓ Establecer metas y entregar retroalimentación.
- ✓ Involucrar a los padres y a la comunidad educativa.
- ✓ Mantener un ambiente seguro y ordenado.
- ✓ Promover el trabajo en equipo y el desarrollo profesional de los docentes.

A nivel de profesor distingue tres factores:

- ✓ Las estrategias instruccionales.
- ✓ El manejo de aula.
- ✓ La implementación del currículum en el aula.

A nivel de estudiantes distingue tres factores:

- ✓ El ambiente en el hogar.
- ✓ La capacidad de aprendizaje y conocimiento previo.
- ✓ La motivación del estudiante.

Para implementar este modelo en la realidad, Marzano distingue cuatro fases fundamentales. La primera fase consiste en tomarle el pulso a la escuela, basándose en los datos existentes y recogiendo información relacionada con cada uno de los factores incluidos en el modelo a nivel de escuela, profesores y estudiantes. En segundo lugar, se debe definir e implementar una intervención que permita enfrentar los problemas identificados en la primera fase. En la tercera etapa se debe determinar el impacto de la intervención en los resultados. Y finalmente, si los resultados son los esperados, la escuela deberá plantearse un nuevo desafío.

Luego de esta investigación, Marzano profundiza en los distintos factores a nivel de escuela, profesor y estudiante. En el año 2005 publica *School leadership that works: from research to results*, una recopilación de prácticas efectivas que pueden implementar los directores para mejorar los resultados de su establecimiento. El autor describe veintiún prácticas directivas que tienen un efecto significativo en el aprendizaje de los estudiantes:

- ✓ El director reconoce y celebra los logros y toma conocimiento de los fracasos.
- ✓ El director está dispuesto a los desafíos y activamente desafía lo ya establecido.
- ✓ El director reconoce y premia los logros individuales.
- ✓ El director establece líneas de comunicación permanentes con y entre los profesores y estudiantes.
- ✓ El director fomenta una visión compartida de convicciones y un sentido de comunidad y cooperación.

- ✓ El director protege a los profesores de situaciones o problemas que les puedan afectar sus momentos de enseñanza o distraerlos de sus tareas.
- ✓ El director adapta su comportamiento y liderazgo a las necesidades y situaciones y no se incomoda con los conflictos.
- ✓ El director establece metas claras y mantiene la atención de la escuela en ellas.
- ✓ El director comunica y actúa de acuerdo a creencias e ideales sólidos acerca de la educación escolar.
- ✓ El director involucra a los profesores en el diseño y la implementación de decisiones y políticas importantes.
- ✓ El director se asegura de que los profesores y el personal no docente estén al tanto de las más recientes teorías y prácticas, y promueve la discusión constante acerca de estos temas como parte de la cultura escolar.
- ✓ El director está directamente involucrado en el diseño e implementación del Currículum, y las prácticas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.
- ✓ El director conoce el Currículum de la escuela y sus prácticas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.
- ✓ El director monitorea la efectividad de las prácticas en la escuela y su impacto en el aprendizaje de los alumnos.
- ✓ El director inspira y lidera nuevas iniciativas e innovaciones desafiantes.
- ✓ El director establece un número de rutinas y procedimientos de trabajo conocidos por todos.
- ✓ El director representa a la escuela frente a los grupos de interés (*stakeholders*).
- ✓ El director demuestra conocimiento y preocupación por los aspectos personales de los docentes y los no docentes.
- ✓ El director provee a los profesores de recursos materiales y el desarrollo profesional necesario para que puedan desempeñar su labor en forma exitosa.
- ✓ El director está en conocimiento de los detalles y situaciones relacionadas con el manejo de la escuela y usa esa información para enfrentar problemas actuales o potenciales.
- ✓ El director mantiene contacto e interacción de calidad con profesores y estudiantes.

En el año 2007 Marzano continúa con sus publicaciones sobre eficacia escolar con el libro *The art and Science of teaching: a comprehensive framework for effective instruction*, el cual identifica los factores de un proceso de enseñanza efectivo respecto del uso de estrategias eficaces instruccionales, de gestión y de diseño del plan de estudios.

En el año 2011 Marzano publica *The highly engaged classroom* y *Effective supervision: supporting the art and science of teaching*, entregando herramientas a los docentes para lograr un alto grado de concentración e involucramiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula, y estrategias para desarrollar las capacidades de los docentes y mejorar su pericia.

2.2 Principales estudios nacionales sobre efectividad escolar

Así como en el resto del mundo, en Chile también se han desarrollado esfuerzos importantes para identificar factores de efectividad escolar, cuyos hallazgos están alineados con la literatura internacional.

El estudio de Arancibia (1993) es una investigación pionera en la materia. Los indicadores de efectividad escolar identificados por la autora son coincidentes con los resultados de estudios internacionales en la materia. Así, este trabajo concluye que las escuelas efectivas se caracterizan por tener:

- ✓ Sentido de misión.
- ✓ Metas claramente establecidas.
- ✓ Fuerte liderazgo académico del director.
- ✓ *Ethos* escolar positivo: actitudes frente al aprendizaje, altas expectativas, focalización en lo académico, retroalimentación y evaluación permanente del desempeño académico y estrategias motivacionales positivas.
- ✓ Compromiso de la comunidad escolar.
- ✓ Profesores que asumen su responsabilidad.
- ✓ Enseñanza efectiva.

Mizala y Romaguera (2000) hicieron una revisión de los estudios que utilizan función de producción para el análisis de la efectividad escolar. Según las autoras, aun cuando no se puede desconocer el efecto de las variables familiares, la evidencia empírica también demuestra que hay insumos del proceso de producción educacional que pueden ser gestionados para lograr mejores desempeños. Entre estos se destacan:

- ✓ Tiempo de instrucción.
- ✓ Disponibilidad de textos.
- ✓ Métodos de enseñanza.
- ✓ Infraestructura de la escuela.
- ✓ Materiales de aprendizaje.
- ✓ Asistencia de los alumnos.

En el año 2004 se publicó un estudio sobre efectividad escolar que representó un esfuerzo conjunto de la Unicef y el Mineduc. Este trabajo, desarrollado por Bellei, Pérez, Raczynski y Muñoz, buscaba identificar los elementos que caracterizan las escuelas efectivas en Chile. Las características que se destacan son:

- ✓ Cultura escolar positiva.
- ✓ Existencia de objetivos superiores, claros y concretos.
- ✓ Fuerte liderazgo institucional y pedagógico.
- ✓ Nada queda al azar: gestión coherente, planificación pedagógica efectiva, evaluación responsable y trabajo coordinado.
- ✓ Manejo de la heterogeneidad de los alumnos.
- ✓ Reglas claras y manejo explícito de la disciplina.
- ✓ Gestión de los recursos humanos.
- ✓ Gestión del apoyo externo y los recursos materiales.
- ✓ Construcción de una alianza con padres y apoderados.

En el marco de este estudio, los autores proponen un modelo de análisis de la efectividad escolar. En primer lugar, se contemplan variables de contexto como el marco regulatorio del sistema escolar y las características de la escuela. En segundo término, se consideran variables de entrada como características del profesor, de la familia del estudiante y del estudiante mismo. En tercer lugar, se incluyen los procesos que abarcan la cultura escolar y la gestión de la escuela. También se incluyen factores a nivel de aula.

Al igual que los modelos elaborados en el resto del mundo, la propuesta de Bellei et al. (2004) otorga una comprensión sistémica de los factores de efectividad en la escuela, organizados en torno al cumplimiento de los objetivos educativos denominados logro de los alumnos, adquisición de destrezas y rendimiento, respectivamente.

En el año 2010 se publicó el estudio encargado por el Ministerio de Educación *Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos*, elaborado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), el Centro de Medición MIDE UC de la Escuela de Psicología y el Centro de Políticas Públicas, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en asociación con el Programa de Gestión y Dirección Escolar de la Fundación Chile. Este estudio distingue una gran cantidad de variables que recoge de la revisión nacional e internacional de distintos modelos y experiencias. Los indicadores propuestos se refieren a las áreas de liderazgo, gestión curricular, convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, y los ordena en tres niveles: insumo, establecimiento y aula.

Las investigaciones sobre escuelas efectivas permiten identificar aquellos factores de desempeño que pueden ser gestionados por el establecimiento para mejorar los resultados de sus alumnos. Estos factores resultan fundamentales para la elaboración de estándares de desempeño, pues corresponden a aquellos procesos de gestión estratégicos para mejorar el rendimiento de la escuela.

3. ENFOQUE DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO

Los sistemas de evaluación de desempeño se presentan regularmente como una puesta en práctica de los modelos de gestión orientados a la mejora continua. En términos generales, responden a distintos objetivos, como orientar hacia la mejora, exigir cuentas y responsabilizar, certificar calidad, entre otros. En el caso de lo estipulado en la ley SNAC, se plantea un sistema de responsabilización que considera la Ordenación de establecimientos y la posterior Evaluación Indicativa de Desempeño, la cual está pensada para entregar orientaciones hacia la mejora. La revisión de la experiencia internacional sobre los sistemas de evaluación de desempeño es un antecedente relevante para el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño, ya que, dada la similitud del modelo propuesto por la ley SNAC con respecto a los fines de la implementación internacional, permite observar diversos medios para evaluar a los establecimientos y las variables a considerar en los estándares utilizados para esta evaluación.

Dependiendo de los objetivos que presenta cada modelo, estos establecen variadas consecuencias. En algunos casos, como los sistemas que responsabilizan a los establecimientos solo por resultados brutos, las consecuencias van desde la publicación de un informe a la comunidad educativa hasta la reestructuración o el cierre del establecimiento. Otros casos, como los modelos que buscan orientar los procesos de gestión de la institución, tienen como consecuencia informes públicos a la comunidad escolar y la entrega de apoyo. Finalmente, algunos sistemas presentan una combinación de los dos mecanismos anteriores.

Para implementar los sistemas de rendición de cuentas, desde mediados de los años 90 en diversos países se ha tendido a la construcción de estándares nacionales acompañados de pruebas para medir el logro de los estudiantes. En forma concomitante, se ha desarrollado un movimiento hacia el desarrollo de estándares de gestión de las escuelas, como ocurre, por ejemplo, en Bélgica, Dinamarca, Inglaterra y en algunos estados de Estados Unidos. En la mayor parte de estos países, la evaluación de las escuelas incluye dos aspectos principales: las tareas pedagógicas y las tareas administrativas, como la gestión de recursos (OCDE, 2008).

A continuación se presentan distintos tipos de sistemas de responsabilización según sus objetivos y consecuencias, con el fin de identificar los enfoques y las áreas que evalúan. En la descripción de los distintos sistemas se exponen algunos ejemplos para ilustrar de mejor forma en qué consiste cada uno. Luego, se presenta un resumen de los hallazgos de los sistemas revisados.

3.1 Sistemas de responsabilización

3.1.1 Sistemas que responsabilizan a todos los establecimientos por sus logros académicos y otros indicadores cuantitativos de eficiencia

Existen sistemas que responsabilizan a todos los establecimientos por sus logros académicos y otros indicadores cuantitativos de eficiencia. En estos sistemas, los establecimientos deben cumplir ciertas metas que pueden fijarse en términos absolutos o relativos al contexto, y a su cumplimiento o incumplimiento se le asocian reconocimientos y sanciones, respectivamente, entrega de apoyo e información pública detallada.

Un ejemplo de lo anterior es la política aplicada en Estados Unidos por medio de la ley *No Child Left Behind* (NCLB), que apunta a responsabilizar a todos los establecimientos del cumplimiento de una meta final fijada para 2014, la cual establece que todos los estudiantes deben alcanzar el nivel competente (*proficiency level*) definido por cada estado. Esta política también exige el cumplimiento de metas anuales diferenciadas por el contexto socioeconómico, raza y dominio del inglés, según lo dispuesto por cada estado. Este sistema considera la responsabilización única y exclusivamente respecto de los resultados de aprendizaje y otros índices brutos, y no evalúa los procesos de gestión. Esta es una medida a nivel de política general, sin embargo, cada estado tiene la libertad de implementar visitas evaluativas, como lo hace Kentucky, por ejemplo.

3.1.2 Sistemas que contemplan datos de las pruebas estandarizadas junto con información obtenida en las visitas inspectivas, y que tienen consecuencias más allá de la publicación de un informe

Existen también sistemas de responsabilización que contemplan datos de las pruebas estandarizadas junto con información obtenida mediante visitas inspectivas. En estos sistemas la evaluación se realiza en dos etapas: primero, se clasifica el riesgo de los

establecimientos según sus resultados en pruebas estandarizadas, resultados de las visitas anteriores, u otros índices, y luego, se evalúa su desempeño mediante visitas en terreno que analizan la gestión y la provisión del servicio educativo. A partir de ambas informaciones se obtiene un puntaje único que categoriza a los establecimientos en distintos niveles, o se plantean recomendaciones de mejora para el establecimiento. Estos resultados se entregan mediante un informe público y originan presión por parte de la comunidad para que el establecimiento mejore o mantenga sus resultados. Los informes pueden generar otras consecuencias, tales como focalización en la asignación de apoyo o reestructuraciones de las escuelas.

Ejemplos de este tipo de sistemas se pueden encontrar en países como Inglaterra y Holanda, entre otros. En el caso inglés, el sistema lleva a cabo una clasificación de riesgo de los establecimientos según los resultados académicos absolutos (*attainment*) y el progreso más los resultados absolutos (*achievement*), la tasa de asistencia de los alumnos, resultados de visitas de inspección anteriores, reclamos u observaciones sobre el establecimiento de padres y apoderados, y otras denuncias relevantes. La clasificación de riesgo determina la frecuencia y modalidad de las visitas y no tiene otra consecuencia asociada (Ofsted, 2012). En las visitas de inspección se evalúan los resultados académicos y la gestión de los establecimientos, según lo cual se determina un puntaje único que da origen a una categoría en la que se clasifica el establecimiento. Esta clasificación tiene consecuencias referidas al financiamiento, intervención en la administración e, incluso, posibles cierres de establecimientos. Las dimensiones asociadas a consecuencias evaluadas en las visitas son:

- ✓ Logros de aprendizaje.
- ✓ Calidad del proceso de enseñanza.
- ✓ Comportamiento y seguridad de los alumnos en el establecimiento.
- ✓ Calidad del liderazgo en la escuela y de la administración por parte del director y de la junta administrativa del establecimiento.
- ✓ Asistencia.

En el caso holandés, todos los establecimientos deben entregar al Ministerio de Educación un plan de escuela cada cuatro años y emitir un reporte de resultados anuales de acuerdo con este plan. El plan debe indicar claramente cuáles serán los objetivos a cumplir, información que debe ser útil para la elección de escuelas por parte de los padres (EURYDICE, 2012). Al finalizar el periodo de cuatro años, los establecimientos deben entregar una autoevaluación general de desempeño, que debe basarse en indicadores específicos fijados por el Estado.

Luego, el Ministerio de Educación elabora una clasificación de riesgo de los establecimientos según las autoevaluaciones; indicadores de resultados académicos; señales que pudieran indicar deterioro de la calidad, como reclamos, artículos e

informes de visitas anteriores; y otros documentos de rendición de cuentas financieros y de descripción de calidad y logros. Basándose en estos datos se decide el tipo de visita, el momento y la frecuencia con que se inspeccionará a cada establecimiento.

Esta clasificación de riesgo no tiene ninguna consecuencia asociada fuera de la tipología de las visitas. En las visitas se evalúan los resultados académicos de los estudiantes y la gestión de los establecimientos. Los resultados se entregan en un informe público, el que, debido a presiones de la comunidad, genera incentivos a las escuelas a mantener o aumentar la calidad de los establecimientos (EURYDICE, 2012). Concretamente, en estas visitas se evalúan las siguientes dimensiones:

- ✓ Currículum ofrecido.
- ✓ Cobertura curricular.
- ✓ Clima de convivencia.
- ✓ Estrategias pedagógicas.
- ✓ Adaptaciones curriculares según las necesidades especiales de los estudiantes.
- ✓ Monitoreo sistemático del progreso de los estudiantes por parte de los profesores.
- ✓ Sistema de aseguramiento de la calidad que posee el establecimiento.

Según las dimensiones observadas en las visitas, la información reportada en la autoevaluación y los indicadores de resultados, se elabora un informe público cualitativo que describe las fortalezas y debilidades detectadas en la escuela, cuidándose de no entregar orientaciones, con el fin de no interferir en la autonomía de las escuelas. No obstante, en el caso de no haber mejoras luego del seguimiento realizado al establecimiento, el Ministerio de Educación puede cursar sanciones.

3.1.3 Sistemas en que se evalúa el desempeño de los establecimientos según observaciones obtenidas en las visitas de inspección de la gestión del establecimiento, y que tienen como resultado un informe público

Existen, por último, los sistemas en que se evalúa el desempeño de los establecimientos según observaciones obtenidas en las visitas de inspección de la gestión del establecimiento, y que tienen como resultado un informe público, cuyo efecto es la presión que las comunidades ejercen sobre los establecimientos para que mantengan o mejoren sus resultados, además de la entrega de recomendaciones, apoyo o mayor número de visitas de parte del organismo evaluador. Estos informes se

presentan como una herramienta de apoyo y no dan origen a un puntaje total o a una categoría de clasificación.

Un ejemplo de este tipo de sistema es Escocia (Her Majesty's Inspectorate Inspectorate of Education, 2007) en el cual cada establecimiento desarrolla un plan de mejoramiento propio, según indicadores de desempeño definidos a nivel nacional que abarcan las siguientes dimensiones:

- ✓ Currículum ofrecido.
- ✓ Logro de los estudiantes.
- ✓ Procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Apoyo a los alumnos.
- ✓ Carácter distintivo del establecimiento.
- ✓ Administración.
- ✓ Liderazgo.
- ✓ Capacidad de mejoramiento.

Las escuelas deben redactar un informe anual de autoevaluación, cuyos resultados deben incorporarse al plan de mejoramiento del colegio. Este, a su vez, establece las estrategias específicas que conducirán al mejoramiento.

Luego de que el establecimiento se autoevalúa, se realiza la visita evaluativa de la Inspectoría de Educación de Su Majestad (Her Majesty's Inspectorate of Education – HMIE), autoridad que utiliza los mismos indicadores de desempeño que las escuelas. La recolección de datos y fuentes de información incluye el análisis de resultados de las escuelas, entrevistas, discusiones y encuestas al personal, los padres y los alumnos, observaciones directas de la enseñanza y el aprendizaje, y el escrutinio de los trabajos de los alumnos. La HMIE informa sobre la calidad de la educación a nivel de establecimientos mediante informes públicos.

Después de la publicación de los informes, las escuelas ajustan sus metas de acuerdo a los hallazgos de la HMIE. Las escuelas con bajo desempeño están sujetas a nuevas inspecciones.

Otro caso es el de Irlanda, el cual tiene como objetivo inspeccionar y evaluar la calidad de la enseñanza, asesorar respecto de las políticas evaluativas y apoyar a los docentes y a los equipos de gestión de las escuelas. Este se basa en la autoevaluación de los establecimientos y en las inspecciones externas de la División de Inspección Escolar, bajo la creencia de que la mejor forma de mejorar los resultados educativos es involucrar a todos los miembros de la escuela (Department of Education and Science, 2004).

Los problemas o el bajo desempeño detectados en las visitas determinan la frecuencia y el tipo de visita (integral o temática) a realizar. En las visitas se evalúan algunos aspectos de las escuelas, como el grado de certificación de los profesores y su capacidad para enseñar los contenidos consignados en el currículum (OCDE, 2007). El resultado de las evaluaciones externas –basadas en el análisis de documentos, observación de aula y entrevistas con profesores y directores– se presenta en un informe público que contiene recomendaciones. Los criterios de evaluación se refieren a las siguientes dimensiones:

- ✓ Calidad de la enseñanza.
- ✓ Estrategias de aprendizaje (participación de los alumnos en clases, entre otras).
- ✓ Uso de tecnología de información en clases.
- ✓ Bienestar de los alumnos.
- ✓ Gestión de la escuela.
- ✓ Liderazgo (equipo de la escuela y estudiantes).

3.2 Criterios y áreas evaluadas

En los diferentes sistemas de evaluación, tanto nacionales como internacionales, generalmente se encuentran presentes los siguientes criterios de evaluación:

- Desarrollo de un proceso de autoevaluación.
- Existencia de evaluación externa.
- Vinculación de la evaluación con la elaboración de un plan de mejoramiento.
- Comunicación pública de los resultados.
- Frecuencia de visitas ligada a los resultados obtenidos.
- Uso de un modelo, criterios o rúbricas para la evaluación.

En el cuadro N°3 se identifican los criterios comunes a distintos sistemas de evaluación y se destaca la frecuencia del desarrollo de distintos procesos para la mejora de los resultados. Al estar presentes todos estos elementos en una organización, el proceso de mejora continua se da de mejor forma, debido a que cada uno contribuye de distinta manera: la autoevaluación promueve el análisis de los procesos de gestión en curso, lo cual ayuda a identificar las fortalezas y debilidades, para luego hacerse cargo de los problemas; la mirada externa objetiva los hallazgos de la autoevaluación y permite identificar los puntos ciegos de la organización; la planificación ayuda a jerarquizar las líneas de acción, pasando de una gestión incidental a una racional; la

comunicación pública de los resultados y las consecuencias que esto provoca actúan como presión externa para el establecimiento respecto de hacerse cargo de las debilidades y ejecutar los planes de acción; finalmente, el uso de un modelo provee directrices y lineamientos que pueden orientar a los establecimientos hacia las buenas prácticas de gestión. Así, es posible observar que la combinación de los distintos elementos es la que incide de mayor manera en el mejoramiento de los resultados.

Cuadro N°3. Síntesis de los criterios de evaluación presentes en los modelos internacionales

| Criterios de convergencia | Colombia | Cuba | México | Ontario | Kentucky | Massachusetts | Escocia | Inglaterra | Irlanda | Singapur |
|------------------------------------|-----------------|-------------|---------------|----------------|-----------------|----------------------|----------------|-------------------|----------------|-----------------|
| Autoevaluación | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Evaluación externa | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Plan de mejoramiento | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Comunicación pública de resultados | | | | x | x | x | x | x | x | x |
| Consecuencias según resultados | | | | x | x | x | x | x | x | x |
| Uso de rúbricas | | | | | x | x | x | x | x | |

Fuente: Elaboración propia Mineduc

En el cuadro N°4 se presenta un resumen que se elaboró a partir de una revisión de distintos modelos internacionales en que se implementan sistemas de responsabilización respecto de los criterios de evaluación que consideran. Además se tomaron en cuenta las áreas que evalúan, con el fin de identificar aquellas relevantes para incluir en el sistema chileno.

En las áreas que son regularmente evaluadas, generalmente se pone mayor atención a los resultados educativos (McBeath, 1999). No obstante, también existen evaluaciones de procesos a nivel de las salas de clases y a nivel de la escuela, así como del contexto social en que se desenvuelve la actividad escolar. Sin embargo, las instituciones evaluadoras pueden enfocarse en más de un área, y es habitual que las evaluaciones externas abarquen tanto los procesos como los resultados académicos.

Al igual que en los modelos de gestión nacionales, la experiencia internacional permite observar que hay convergencia en las áreas de gestión pedagógica, gestión de los recursos humanos y pedagógicos, liderazgo del equipo directivo y convivencia escolar, las cuales están presentes en prácticamente todos los modelos revisados. La definición de estas cuatro áreas en los modelos de diferentes países da cuenta de su relevancia para la gestión escolar, como se aprecia en el cuadro N°4.

Cuadro N°4. Síntesis correspondencia de las áreas evaluadas por los modelos internacionales de gestión escolar y con las áreas a evaluar establecidas por la ley 20.529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad

| Áreas de evaluación establecidas por ley | Colombia | Cuba | México | Ontario | Kentucky | Massachusetts | Escocia | Inglaterra | Irlanda | Singapur |
|--|-------------------------------------|--|---|----------------------|--|--|------------------------|---|--|--|
| Gestión pedagógica | Gestión académica | Proceso de enseñanza-aprendizaje | Dimensión pedagógica-curricular | Procesos | Planificación Comprensiva | Currículum e instrucción | Vida y trabajo Escolar | Calidad de la provisión de la enseñanza | Enseñanza y aprendizaje | Planificación Estratégica |
| - Indicadores de calidad de los procesos -Gestión de los recursos humanos y pedagógicos. -Resultado de las evaluaciones de desempeño docente y directivo | Gestión administrativa y financiera | Eficiencia interna | Dimensión administrativa | Insumos | Estructura de la organización y recursos | Manejo efectivo y eficiente de las finanzas y activos Manejo de recursos humanos y desarrollo profesional | | Calidad del liderazgo y gestión de escuela | Gestión y liderazgo | Administración de Recursos y Resultados Operacionales Gestión y Resultados del Personal |
| Liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo | Gestión directiva | Dirección escolar | Dimensión organizativa | Procesos | Estándar de Liderazgo | Liderazgo, gobierno y comunicación | | Visión y liderazgo | | Liderazgo |
| Convivencia escolar | Gestión comunitaria | -Organización y clima escolar - Desarrollo de la personalidad de los alumnos - Gestión educativa de la comunidad | Dimensión comunitaria y de participación social | | Ambiente de aprendizaje | Apoyo académico al estudiante, acceso y participación | Vida y trabajo Escolar | Comportamiento y seguridad de los estudiantes en la escuela | Enseñanza y aprendizaje | Procesos enfocados en el estudiante |
| Concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional de cada establecimiento y las bases curriculares nacionales. | | | | Resultados | Rendimiento académico | | Éxitos y logros | Resultados de los alumnos | | Claves de Rendimiento |
| Otras áreas consideradas por modelos internacionales | | Funcionalidad familiar Eficiencia Externa | Dimensión de política educativa | Factores de Contexto | | Evaluación de programas para la toma de decisiones | | Eficacia general | Implementación de recomendaciones anteriores | Resultados de Alianzas y Sociedad |

Fuente: Elaboración propia Mineduc

3.3 Características de las visitas

3.3.1 Utilidad de las visitas

La evidencia académica, por medio de diversos estudios, indica que existen aportes efectivos de las visitas a la mejora de desempeño en variados aspectos.

En primer lugar, se ha valorado la importancia de observar las escuelas con una visión amplia, más allá de los resultados en las pruebas estandarizadas. Potenciar el valor de la mirada experta en terreno, además de analizar datos agregados, puede ser una vía de respaldo cuando existe inconsistencia en los resultados educativos o incluso sobrestimaciones de la gestión real que se lleva a cabo en la escuela.

Las visitas, además, permiten un mejor balance en las visiones de la evaluación externa, debido a la posibilidad de entregar personalmente una retroalimentación al establecimiento sobre el diagnóstico que se le ha efectuado y, con ello, ofrecer orientaciones y el apoyo necesario para mejorar su desempeño mediante buenas prácticas de gestión. Es así como lo indican autores como Jerald (2012), quien señala que las visitas facilitan la entrega de estrategias específicas para los establecimientos de bajo desempeño, lo que permite acelerar los procesos de mejora.

El mismo autor, quien ha llegado a estas conclusiones mediante el análisis de la experiencia de más de dos décadas del modelo inglés aplicado por Ofsted, indica otro aporte de las visitas inspectivas: ofrecen a menudo un juicio más matizado sobre el desempeño escolar, entregando una más y mejor información a los padres y al público en general.

Finalmente, otros reportes sobre las visitas inspectivas (McCrone, Coghlan, Wade y Rudd, 2009) han señalado que provocan cambios en la actitud y desempeño del personal de las escuelas, lo que tiene como consecuencia el fortalecimiento de las estructuras de gestión, mejora en las autoevaluaciones, desarrollo del currículum y aumento del nivel de confianza con que se trabaja.

3.3.2 Etapas de las visitas

Las evaluaciones externas mediante visitas constan de diversas etapas. En primer lugar, se recopila información relevante de las escuelas, como los resultados en pruebas estandarizadas, resultados financieros, políticas y prácticas para el funcionamiento de las escuelas y resultados en visitas evaluativas anteriores. En muchos países existen, además, procesos de autoevaluación que también sirven como insumo a las visitas evaluativas (OCDE, 2008).

Luego de esta primera etapa se llevan a cabo las visitas en terreno, en las que el método y la organización de la evaluación varían de acuerdo a los propósitos establecidos y a la cantidad y tipos de evaluadores que asisten a la escuela (EURYDICE, 2012). Posterior a esto, en algunos países se establecen procedimientos de intercambio de opiniones entre evaluadores y personal de la escuela, con el fin de tener una visión más acabada sobre los hallazgos y lograr comprenderlos mejor.

Por último, se procede a la elaboración de los informes de evaluación, usualmente públicos. En algunos casos, estos informes son utilizados posteriormente para clasificaciones y/o comparaciones entre escuelas de acuerdo con su desempeño (OCDE, 2011).

Con respecto a los tipos de evaluación, al menos dos tercios de los países de la OCDE tienen regulaciones que establecen la visita evaluativa periódica de las escuelas en paralelo con la aplicación de pruebas estandarizadas.

4. ENFOQUE DE LOS SISTEMAS DE CONSULTORÍA

Las visitas indicativas de desempeño contempladas en la ley SNAC pueden ser entendidas como una asesoría enfocada en la gestión de los establecimientos educacionales. De esta manera, la revisión del enfoque de consultoría resulta fundamental para la elaboración del modelo propuesto, pues permite entender cómo se lleva a cabo este tipo de asesoría, cómo se aborda el análisis de los modelos de gestión, cómo se hace efectiva la entrega de apoyo y orientación a las organizaciones, y qué rol ocuparía un marco de referencia como los Estándares Indicativos de Desempeño.

La consultoría puede ser definida como un servicio de asesoría que se entrega a una organización con el propósito de solucionar los problemas específicos que esta presenta. En términos concretos, consiste en un método por medio del cual el consultor entrega ayuda a una organización para el mejoramiento de la gestión y la optimización del desempeño individual y colectivo de sus miembros (Kubr, 2008).

En este sentido, la finalidad última de la consultoría es la resolución inmediata de un problema complejo para generar, a partir de ello, un aprendizaje con respecto a la gestión organizacional. De esta forma, se espera que las organizaciones aprendan del proceso y que "los directivos y trabajadores adquieran conocimientos y habilidades que lo conviertan en un verdadero consultor interno, agente endógeno de cambio en un proceso de mejora continua de los procesos y sus resultados" (Sherwood, 1989; Doyle, 1983; Portuondo, 1992; Codina, 2003).

Dado que la acción del consultor tiene como finalidad apoyar a las organizaciones en la realización de su proyecto y en ningún caso pretende ejecutarlo por sí mismo, las consultorías se comprenden como un proceso formal que se lleva a cabo en un plazo acotado de tiempo. Si bien la forma en que se realiza la consultoría puede variar de acuerdo a la institución que entrega la asesoría y la organización con la que se está trabajando, a modo general, es posible señalar que en todos los casos siguen una misma estructura con algunas variantes, es decir: se analizan las características de la organización y su entorno, se define el problema, se identifican sus causas y, a partir de ello, se entregan recomendaciones para su solución. Así, el propósito de la consultoría no es hacer una descripción exhaustiva de la organización que se está asesorando ni evaluar su desempeño, sino más bien hacer una síntesis de los principales problemas que enfrenta y de los posibles caminos para superarlos.

Para comprender de mejor manera la organización y sus resultados, el consultor debe considerar tanto un análisis interno como externo de esta. En cuanto al análisis interno, se debe considerar la calidad y cantidad de los recursos disponibles y los procesos instalados. De esta forma, el consultor no solo debe llevar a cabo una revisión acabada de los antecedentes y documentos de la organización, sino también realizar visitas para observar en terreno su funcionamiento y recoger la opinión de quienes forman parte de esta.

Respecto del análisis externo, el consultor debe evaluar la organización en relación con su entorno. En el caso del sector educativo, específicamente, debe analizarse la escuela en relación con el contexto general en que se desempeña y las regulaciones estatales que rigen en este ámbito.

A partir de los análisis anteriores, el consultor podrá identificar las posibles causas del problema y sugerir soluciones. Para ello, una herramienta que puede ser de utilidad es la matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA). Esta metodología de estudio permite analizar la situación de una organización o empresa en su contexto y de la situación interna de la misma, con el fin de profundizar el diagnóstico de la organización para identificar y delinear estrategias de mejoramiento organizacional (Martini, 2008). En el cuadro N°5, se presenta la matriz FODA que se utiliza para el diagnóstico.

Cuadro N°5. Matriz FODA

| | Fortalezas | Debilidades |
|-------------------------|---|--|
| Análisis interno | Son todos aquellos elementos internos y positivos que diferencian a la organización de otras de igual clase. | Son aquellos elementos, recursos, habilidades y actitudes propios de la organización que constituyen barreras para lograr los resultados esperados. Estos pueden ser: aspectos del servicio que se brinda, aspectos financieros, aspectos organizacionales, entre otros. |
| | Oportunidades | Amenazas |
| Análisis externo | Son aquellos factores positivos que se generan en el entorno que pueden ser aprovechados por la organización. | Son situaciones negativas externas a la organización que pueden atentar contra esta, por lo que puede ser necesario diseñar una estrategia adecuada para sortearlas. |

Fuente: Elaboración propia Mineduc

Es muy importante que los miembros de la organización se involucren en el proceso de diagnósticos realizado durante la consultoría y logren identificarse con el problema levantado a partir del análisis de su situación interna y externa. De igual forma, la consultoría debiese lograr que la organización tome conciencia de su problema, elabore de manera conjunta las acciones a seguir e internalice los cambios que es necesario implementar.

En definitiva, para que una consultoría sea efectiva es necesario que se lleve a cabo un trabajo conjunto entre la institución consultora y la asesorada, de manera que el problema sea comprendido por todos los miembros de la organización y las recomendaciones sean realmente implementadas. Para esto, las consultorías contemplan una retroalimentación permanente durante el proceso, dejando espacio para plantear los desacuerdos en las evaluaciones de los consultores y conversar los problemas.

Tal como se ha señalado, las consultorías elaboran procedimientos de análisis similares para desarrollar su tarea de orientación y ayuda, sin embargo, estos deben ajustarse al ámbito en que se desempeña la organización asesorada. Es fundamental que el consultor tenga pericia en las áreas en las que entrega asesoría, para que sea capaz de entender cabalmente los problemas que enfrenta la organización. Así, por ejemplo, el sector educativo tiene características que le son propias en cuanto al tipo de servicio que entrega, el tamaño de las organizaciones, la disponibilidad de recursos económicos, el tipo de gestión laboral o la reglamentación por la que se rige, que exige que las consultorías sean ejecutadas por expertos que tengan un conocimiento profundo de las realidades y necesidades del sector.

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, el modelo utilizado por *McKinsey & Company* en sus procesos de consultoría. Cabe señalar que esta es una de las consultoras más importantes a nivel internacional y tiene una reconocida experiencia en el ámbito de la

educación. Entre sus trabajos se encuentra el informe desarrollado entre los años 2006 y 2007 *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, una investigación en la que el equipo de McKinsey se propuso comprender por qué un grupo importante de sistemas educativos, a pesar de sus diferencias sociales y culturales, había alcanzado altos estándares de calidad en los aprendizajes de sus alumnos.

El modelo utilizado por McKinsey & Company (Rasiel, 1999) considera una serie de pasos que se ajustan al tipo de consultoría que se debe llevar a cabo en un establecimiento educativo. Estos son:

- Definir el problema: a partir del análisis del contexto en que se sitúa la organización en cuestión se debe definir el problema, un criterio para alcanzar el éxito, las posibles soluciones a implementar y aquellas que son viables para la institución. Además, deben definirse cuáles son las partes interesadas y las principales fuentes para el levantamiento de información. El problema planteado debe ser específico, medible, orientado a la acción, relevante y con una perspectiva cronológica. Por ejemplo, en el caso de un establecimiento, un problema podría definirse en términos de cómo mejorar los índices académicos y formativos del establecimiento para pasar de la categoría insuficiente de Ordenación a la categoría medio-bajo en dos años. La idea de la consultora es ayudar a descifrar el problema a la organización y comenzar así con la identificación de este.
- Estructurar las hipótesis de la causalidad: se debe desmembrar el problema en los distintos aspectos que pueden estar incidiendo en el bajo desempeño. En este sentido, se sugiere empezar con una hipótesis inicial sobre por qué se genera el problema y cuáles son los caminos posibles para abordarlo. Luego, cada hipótesis se contrasta con la evidencia, para analizar las posibles causas reales del problema de acuerdo con la situación de la organización. En esta etapa es importante el modelo de gestión que se utiliza como insumo, ya que dará origen a las hipótesis planteadas. En este sentido, los Estándares Indicativos de Desempeño pueden jugar un rol relevante en las visitas evaluativas si estas adoptan un enfoque similar al de las consultorías para ayudar al establecimiento a resolver sus problemas que enfrentan. Estos estándares deben constituirse en un marco de referencia en el cual se describen los factores de efectividad y las principales causas de un bajo desempeño.
- Realizar el análisis: para llevar a cabo un análisis relevante de los procesos donde falla la institución se deben obtener las fuentes de información apropiadas para comprobar la hipótesis. Así, el levantamiento de información debe servir como herramienta para conocer la organización a nivel interno y en relación con su situación externa, y aclarar el problema y las posibles soluciones.

- Priorizar las acciones claves: se debe analizar la importancia que tienen las acciones planteadas para enfrentar el problema, tanto por su impacto estratégico como por su factibilidad. Lógicamente la prioridad van a ser aquellas que tienen alto impacto en la solución del problema y, particularmente, aquellas que sean de mayor factibilidad de implementar.
- Sintetizar y concluir: hay que tener en cuenta que la idea de esta etapa no es hacer un resumen descriptivo de los hallazgos de la consultoría, sino más bien entregar una conclusión de los principales descubrimientos relacionados con las falencias encontradas. Esta debe ser concisa, potente, comprensible y con acciones posibles de realizar para enfrentar los problemas.
- Desarrollar recomendaciones: se debe crear una historia fácil de entender para la organización asesorada. Debe comenzar con una gran recomendación general para captar la idea principal de la asesoría. Es importante también especificar las razones por las cuales se llegó a esa conclusión, para fundamentar que la recomendación es viable y debiera funcionar.

Luego de la entrega de las conclusiones y recomendaciones por parte de la consultora, las organizaciones son libres de implementar las estrategias sugeridas. Sin embargo, cuando el proceso de consultoría involucra a los miembros de la organización, se espera que los cambios se asuman como propios y se lleven a cabo por el interés de quienes solicitan la asesoría.

En síntesis, la evaluación externa de la organización no debe basarse en una pauta de chequeo para hacer un análisis exhaustivo de todas las áreas, sino que debe estar enfocada en la resolución de un problema específico. Como resultado de la evaluación se deben entregar recomendaciones de mejora, basadas en la situación de cada institución según la evidencia obtenida. Finalmente, es importante destacar la mirada conjunta del problema que se debe crear con la organización en cuestión, para que el problema y las posibles soluciones se internalicen y sea más efectiva la consultoría.

Principales conclusiones

A partir de la revisión nacional e internacional de los distintos enfoques utilizados para ayudar a las instituciones a mejorar su desempeño, se pueden rescatar diversos aspectos comunes en cuanto a las áreas a considerar, la manera en que se relacionan e interactúan los elementos, y el sistema de evaluación que hay detrás de cada modelo.

Cabe recordar que en el modelo establecido por la ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, los estándares tienen dos objetivos: por un lado, servir como orientación para el proceso de autoevaluación y gestión de los establecimientos, y por otro lado, servir como base para las visitas indicativas de desempeño. Así, el modelo propuesto toma diferentes elementos de los antecedentes estudiados según corresponda, y se constituye en una modalidad propia, acorde al contexto normativo en que se enmarca.

De los antecedentes presentados en este apartado se obtienen, en primer lugar, conclusiones relativas a los procesos de gestión evaluados en los diferentes modelos. A partir de ellas, en la propuesta se incluyen las áreas de liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, y gestión de recursos, que en la mayoría de los modelos se consideran de una u otra forma. En cuanto al liderazgo, la totalidad de los modelos nacionales e internacionales revisados coinciden en la relevancia de la gestión de esta área para el logro de los objetivos del establecimiento educacional, en tanto sus efectos impactan en el funcionamiento general del mismo. Con respecto a la dimensión de la gestión pedagógica, esta es considerada como un área estratégica de la gestión educacional, cuya eficiente gestión puede llevar a resultados de excelencia. En los modelos se pone énfasis en el rol del equipo directivo como responsable de su gestión y en el rol del equipo docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En cuanto a la formación y la convivencia escolar, esta área ha ido adquiriendo cada vez mayor centralidad como un ámbito que requiere ser gestionado e intencionado al interior de cada establecimiento educacional para la búsqueda de mejores resultados. En efecto, existe un importante número de investigaciones que reportan evidencia acerca de dimensiones de la convivencia que se correlacionan positivamente con el rendimiento escolar. Finalmente, la dimensión de la gestión de recursos es considerada en todos los modelos nacionales e internacionales como un área relevante de gestionar. Los distintos modelos revisados identifican tres subdimensiones como componentes de esta área: los recursos humanos, los recursos financieros y administrativos, y los recursos educativos.

Además de las áreas consideradas por los distintos modelos es relevante considerar la perspectiva sistémica que estos dan al conjunto de elementos dentro de la organización. Los procesos observados se analizan dentro de un contexto, incluyendo tanto el entorno como los resultados, y se relacionan entre ellos para dar una mirada conjunta. Los componentes de la institución se perciben como interdependientes y, a la vez, se observan como un todo integrado. De esta forma, los Estándares Indicativos de Desempeño han sido formulados

considerando que los procesos relativos a cada área de gestión escolar se influyen entre sí, que estos son afectados por el entorno en el que se enmarcan y que afectan los resultados según su nivel de desarrollo.

En general, los modelos estudiados consideran los procesos de variadas formas y crean un sistema para apoyar la gestión y responder a las necesidades existentes, siempre con miras al mejoramiento continuo. De este modo, los enfoques de gestión de calidad, escuelas efectivas, evaluación de desempeño y consultoría difieren en la forma en que presentan y analizan los diversos aspectos según sus objetivos, pero todos convergen en un modelo que busca ordenar los procesos de tal forma de mejorar los resultados, dadas ciertas características del contexto de los alumnos, de sus familias y del entorno. La idea del mejoramiento continuo que presenta el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño se puede tomar directamente de la evidencia estudiada, obteniendo un ciclo en donde los establecimientos se autoevalúan según un marco de referencia, luego se les aplica una evaluación externa, elaboran un plan de mejora, lo implementan, y se autoevalúan nuevamente en relación con los resultados obtenidos del plan.

Figura N°7. Proceso de mejora continua



A partir de estas experiencias nacionales e internacionales se desprende también que la mayoría de los modelos, independiente de su enfoque, toma como punto de partida las características del contexto en que se desempeña la institución, en este caso, las características de los alumnos y del entorno en que se desarrollan. En segundo lugar, se observan los resultados, con el fin de ver las falencias de la institución y proceder a analizar sus procesos para encontrar alternativas de mejora. Asimismo, se consideran los procesos internos del establecimiento para evaluar la calidad de la gestión interna y poder dar luces de lo que está afectando los resultados en un contexto determinado. Todas estas variables se toman en cuenta para poder identificar los problemas y sus posibles causas y determinar las vías de acción factibles de implementar. Entre los elementos que se incluyen en los modelos evaluados –contexto, procesos y resultados– los Estándares Indicativos de Desempeño van a centrarse en el área de procesos, debido a que la Evaluación Indicativa de Desempeño considera en su análisis el contexto y los resultados.

Un elemento importante de destacar es la mirada que entregan las evaluaciones externas, las que ayudan a las organizaciones a romper con el *status quo* y a movilizarse hacia la mejora de sus procesos. La mirada externa, en primer lugar, promueve la implementación de cambios en la gestión de la organización, por las posibles consecuencias asociadas a la evaluación. En segundo lugar, complementa la mirada interna que tiene el establecimiento sobre sí mismo, lo cual le permite objetivar el diagnóstico de su situación. Finalmente, entrega a las organizaciones orientaciones que actúan como un incentivo para mejorar su desempeño.

En relación con esto último, es importante que la organización haga propias las orientaciones recibidas a partir de la evaluación externa. De esta forma, tanto en los modelos de evaluación internacionales como en los modelos de consultoría, se privilegia la realización de un trabajo conjunto durante el proceso de diagnóstico y levantamiento del problema que permita que la organización incorpore con mayor facilidad las recomendaciones entregadas por la institución evaluadora y que no se resista a los cambios.

Considerando todo lo anterior, el sistema de evaluación que establece la ley SNAC comienza con el análisis de la autoevaluación de los establecimientos y del contexto de los estudiantes. A su vez, se analizan los resultados, tanto académicos como de otras áreas relevantes para los establecimientos, para observar las falencias y el nivel de efectividad de las escuelas. Luego, se observan los procesos de gestión basándose en los Estándares Indicativos de Desempeño y, finalmente, se entrega un informe de recomendaciones para la mejora, al igual que los modelos de evaluación. En este sentido, parece pertinente tomar como antecedente los modelos presentados anteriormente, ya que contribuyen a la elaboración de los estándares, debido a la semejanza que tienen con el modelo de evaluación propuesto.

Sección III: Definición y decisiones

1. DEFINICIÓN DE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

Un estándar, tal como lo define la Real Academia de la Lengua Española, es un “tipo, modelo, referente, patrón o nivel”, o un “punto de referencia para imitar o reproducir” (Real Academia Española, 2013). Por su parte, en el diccionario Merriam-Webster dos de las definiciones de estándar son: “algo establecido por autoridad, costumbre, o consentimiento general como un modelo o ejemplo” y “algo que se fija y establece por la autoridad como la regla para medir cantidad, peso, extensión, valor o calidad” (Merriam-Webster Dictionary, 2013).

Las definiciones anteriores son de carácter general y se aplican a diferentes áreas con distintos significados y usos. En el ámbito de la educación, Diane Ravitch (1996, p. 3), establece que “un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho)”.

En la ley SNAC se establece que los Estándares Indicativos de Desempeño constituirán orientaciones para el trabajo de evaluación del desempeño de los establecimientos y sus sostenedores que llevará a cabo la Agencia de Calidad de la Educación (ley SNAC, art. 6º). Asimismo, la ley determina que el objeto de esta evaluación de desempeño será fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (ley SNAC, art. 12).

En este sentido, se define que:

Los Estándares Indicativos de Desempeño son referentes que orientan el trabajo de evaluación de desempeño a cargo de la Agencia de la Calidad y, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

La Ley General de Educación y la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad fijan una serie de requisitos que determinan las características de los Estándares Indicativos de Desempeño. Estas características son las siguientes:

a) Son indicativos

La Ley General de Educación señala el carácter indicativo de los estándares al explicitar que “En ningún caso el incumplimiento de estos estándares indicativos de desempeño ni de las recomendaciones que se desprendan de estas evaluaciones dará origen a sanciones” (LGE, art. 38). De este modo, la ley establece que los estándares indicativos tienen un rol orientador que se diferencia claramente de la normativa educacional, ya que no tienen carácter obligatorio y su incumplimiento no conlleva consecuencias.

De acuerdo con Fullan (1998), para responsabilizar a los establecimientos por los resultados de aprendizaje, la dirección necesariamente debe tener autonomía sobre los procesos de gestión. En este sentido, las recomendaciones de mejora basadas en los Estándares Indicativos, contenidas en los informes de las visitas evaluativas, deben ser evaluadas y sopesadas por el sostenedor y el director, quienes tienen la responsabilidad de decidir si les resultan convenientes de implementar. En caso contrario, es decir, si los establecimientos estuvieran obligados a aplicar las recomendaciones recibidas y estas no dieran resultados positivos, no podría aplicárseles sanciones, ya que la responsabilidad sería de la Agencia de Calidad que hizo las sugerencias.

La nueva institucionalidad delimita claramente las responsabilidades y le asigna autonomía al sostenedor y al equipo directivo para que organicen, de acuerdo a su criterio, los procesos de gestión internos del establecimiento, siempre y cuando respeten el contexto normativo, resguarden los principios de la educación establecidos en la LGE, y cumplan con las exigencias de responder por los resultados de aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad, y de rendir cuentas por los recursos recibidos.

b) Están centrados en procesos de gestión

La ley SNAC en el artículo 6° establece que los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores deben considerar:

1. Gestión pedagógica.
2. Indicadores de calidad de los procesos relevantes de los establecimientos educacionales.
3. Estándares de gestión de los recursos humanos y pedagógicos.
4. Los resultados de las evaluaciones de desempeño docente y directivo.
5. Liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo.

6. Convivencia escolar, 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.
7. Concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional del establecimiento y las bases curriculares nacionales.

De esta forma, tal como se describe en la ley, los Estándares Indicativos de Desempeño se caracterizan por entregar orientaciones respecto de los procesos de gestión de los establecimientos.

En relación con lo anterior, es importante señalar que el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación contempla diferentes instancias de monitoreo, evaluación y apoyo a los establecimientos con una visión coordinada y sistémica. Por un lado, instituye la Agencia de Calidad de la Educación, que se encarga de evaluar los resultados de aprendizaje, los Otros Indicadores de Calidad y los Estándares Indicativos de Desempeño. Por otra parte, establece la Superintendencia de Educación Escolar, que fiscaliza el cumplimiento de la normativa y exige cuentas sobre los recursos entregados a los establecimientos. Y, por último, establece las tareas del Ministerio de Educación respecto de fijar la normativa y de entregar financiamiento y apoyo a los establecimientos. En definitiva, con este diseño la labor de los establecimientos se monitorea desde una perspectiva sistémica, en la cual cada instancia abarca una función distinta, pero a la vez complementaria y coordinada con las demás.

En la figura N°8 se describen las funciones de la Agencia y de la Superintendencia de Educación dentro del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, en la cual queda en evidencia que la evaluación de resultados, la evaluación de procesos y la fiscalización de la normativa son tres procesos claramente diferenciados.

Figura N°8. Funciones de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación



c) Orientan el trabajo de evaluación de desempeño realizado por la Agencia

La ley SNAC, en el artículo 12, establece que la Agencia de Calidad deberá evaluar el desempeño de los establecimientos basándose en estándares indicativos, con el objetivo de fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.

Dado que el principal objetivo de los Estándares Indicativos es orientar el trabajo de evaluación de desempeño que debe realizar la Agencia de Calidad (ley SNAC, art. 6º), los estándares no deben confundirse con una herramienta de evaluación, sino que deben comprenderse como el marco general que guía la construcción de la metodología y de los instrumentos que se utilizan para esta evaluación.

En este sentido, la ley SNAC estipula que la Agencia de Calidad será la encargada de diseñar, implementar y aplicar un sistema de evaluación de desempeño de los establecimientos (ley SNAC, art. 11). Así, con respecto a los medios que utilice para evaluar los estándares, la ley sugiere considerar requerimientos de información, visitas evaluativas u otros medios idóneos, como podrían ser encuestas, grupos focales, cuestionarios, entre otros.

d) Son precisos, objetivos y fáciles de comprender

La ley SNAC, en el artículo 6°, establece que los Estándares Indicativos de Desempeño deberán ser precisos, objetivos y fáciles de comprender.

La definición de estándares precisos es una característica propia de un sistema que recién se está implementando como es el caso de Chile. Por una parte, para que los estándares sean realmente orientadores para los establecimientos, es fundamental que especifiquen en detalle los procedimientos, prácticas, cualidades y logros que se sugieren para una adecuada implementación del proceso de gestión al que se refieren. Por otro lado, es importante que los evaluadores tengan un marco común preciso respecto de cuáles son los procesos relevantes de analizar en los establecimientos y, de esta manera, identificar los principales problemas que enfrentan y entregar orientaciones que efectivamente les permitan mejorar sus resultados.

En relación con lo anterior, la evidencia muestra que sistemas internacionales, como el de Inglaterra, partieron con un modelo que consideraba un número importante de estándares descritos con un alto nivel de precisión, pero a medida que alcanzaron mayor experiencia fueron transformando su modelo, reduciendo la cantidad de estándares y haciéndolos más holísticos. Sin embargo, es importante señalar que este paso hacia estándares más comprensivos solo fue posible cuando los procesos y prácticas esperados fueron más conocidos y estuvieron más instalados en los establecimientos, y los evaluadores habían adquirido mayor experiencia.

De esta manera, considerando que el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad está en proceso de implementación, se elaboró un modelo de Estándares Indicativos de Desempeño detallado, que describe claramente el proceso de gestión esperado en cada estándar y estipula las acciones a implementar para instalar dicho proceso en el establecimiento.

Por su parte, para asegurar la objetividad de los Estándares Indicativos de Desempeño, se decidió elaborar rúbricas que incluyen criterios concretos y evaluables, que dan cuenta de los niveles de desarrollo de los estándares. Fundamentalmente, los estándares están expresados en términos de procedimientos, prácticas y logros observables y, en algunos casos, se incluyen cualidades, las que pueden ser evaluadas con objetividad al utilizar procedimientos de triangulación de información recogida mediante encuestas, entrevistas y grupos focales con distintos actores educativos. De esta forma, la Agencia de Calidad contará con un marco orientador que permitirá una evaluación objetiva.

Por último, dado que el objetivo de los Estándares Indicativos de Desempeño es que fortalezcan la capacidad de gestión de los establecimientos educacionales y orienten sus procesos de mejoramiento educativo, la ley establece que estos deben ser fáciles de

comprender. Para ello, el proceso de elaboración de estándares consideró las siguientes instancias de validación: la consulta a un número importante de especialistas, sostenedores y directores, la realización de un estudio exploratorio y la implementación de un plan piloto. Estas instancias permitieron asegurar la inclusión de prácticas pertinentes a la realidad de los establecimientos y hacer los ajustes necesarios para que el lenguaje resultase familiar y comprensible para los diferentes actores educativos.

3. DECISIONES ADOPTADAS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS

Además de cumplir las exigencias que la ley establece en relación con los Estándares Indicativos de Desempeño, se tomaron una serie de decisiones con el fin de que estos puedan llevar a efecto el objetivo de ofrecer un marco orientador para la evaluación de desempeño que debe realizar la Agencia de Calidad y, con ello, fortalecer las capacidades institucionales y los procesos de mejora continua de los establecimientos educacionales. De esta forma, se resolvió:

a) Elaborar Estándares Indicativos para educación básica y media, y dejar para una etapa posterior la elaboración de estándares para educación parvularia.

Considerando que la gestión pedagógica, la formación y la convivencia tienen una orientación educativa diferente en los distintos niveles de enseñanza, se estimó que los Estándares Indicativos de Desempeño no pueden ser los mismos para la educación básica y media que para la educación parvularia.

Dado lo anterior, se resolvió elaborar primero los estándares para educación básica y media, en atención a que la ley SNAC exige realizar visitas evaluativas de desempeño a todos los establecimientos educacionales que sean ordenados, con un plazo definido según la categoría en que son clasificados. Respecto de ello, la ley señala que la metodología de ordenación solo rige para la educación escolar y, explícitamente, determina que no se debe ordenar a los establecimientos de educación parvularia (art. 21). Por lo tanto, la elaboración de los Estándares Indicativos para la educación parvularia se dejó para una etapa posterior.

No obstante, el proceso de elaboración de estándares para los establecimientos de educación parvularia ya está en su fase inicial, dado que el Ministerio de Educación está definiendo los requisitos para que dichos establecimientos obtengan el Reconocimiento Oficial. Paralelamente, se encuentra en proceso de licitación un estudio cuyo objetivo es

diagnosticar el nivel de desarrollo de los párvulos en Chile y determinar los procesos educativos relevantes del nivel. Todo lo anterior constituirá la base para la elaboración de los Estándares Indicativos.

Por otra parte, una vez que sean aprobados los estándares de educación básica y media, será tarea de la Agencia de Calidad elaborar las adaptaciones para establecimientos de educación especial, educación de adultos, establecimientos uni, bi y tridocentes, multigrado e interculturales bilingües, según lo estipula la ley SNAC (art. 12).

b) Evaluar en conjunto a los establecimientos y sus sostenedores.

La ley estipula que la evaluación de desempeño, basada en los Estándares Indicativos, se debe realizar a los establecimientos y sus sostenedores. En relación con esto se resolvió elaborar estándares que contemplaran tanto la gestión del sostenedor como la del equipo directivo del establecimiento, considerando que dependen el uno del otro y que constituyen un sistema que debe ser analizado en conjunto.

Es importante señalar que la ley define a los establecimientos como su unidad de evaluación, indicando que uno de los principales medios de evaluación de los Estándares Indicativos son las visitas evaluativas a los establecimientos que llevará a cabo la Agencia de Calidad (art. 13, art. 22). Respecto de esto, la ley establece que la Agencia tendrá la facultad de ingresar a los establecimientos, podrá solicitar información y deberá hacerlo con una periodicidad no menor a dos años en el caso de los establecimientos ordenados en la categoría insuficiente, entre otras exigencias (art. 23). De esta forma, el sostenedor queda implícitamente considerado dentro de la evaluación del establecimiento.

Si bien la ley estipula algunos deberes determinados para el sostenedor y otros para el equipo directivo, deja amplio margen para organizarse de diferentes formas. Así, es necesario tener en cuenta que la realidad de los establecimientos educacionales en Chile es muy variada, y se pueden encontrar casos en los cuales un sostenedor administra un establecimiento y otros en que un sostenedor es responsable de varios. Dentro de este contexto, la división de funciones entre sostenedores y directores puede variar de manera significativa, sin embargo, según la literatura organizacional, lo importante es que las funciones estén bien definidas y que cada una de las partes cumpla con ellas. Por lo mismo, los estándares consideran la definición formal por parte del sostenedor respecto de los roles que asumirá y los que delegará, para, de este modo, exigir a cada una de las partes lo que ha comprometido.

En el caso de sostenedores que tengan tres o más establecimientos visitados durante un año, se propone hacer un informe consolidado, para dejar de manifiesto las fortalezas y

debilidades comunes en la gestión del grupo de establecimientos evaluados. Junto con esto, si queda de manifiesto que un sostenedor tiene problemas con dos o más establecimientos evaluados, se puede visitar al resto de ellos para hacer un informe consolidado más completo de su gestión.

c) Elaborar Estándares Indicativos de Desempeño de carácter genérico.

En general, el foco de los modelos de aseguramiento de la calidad está puesto en la identificación y sistematización de aquellos procesos generales que debieran estar presentes en cualquier institución productiva o que preste servicios, para garantizar las condiciones de una gestión de calidad y mejorar sus resultados.

Los modelos de aseguramiento de calidad enfocados en la educación, al igual que los demás, consideran prácticas que son adaptables a distintos tipos de instituciones educacionales. Este es el caso de, por ejemplo, del modelo educativo Malcolm Baldrige, de la Certificación de Calidad de la Gestión Escolar de la Fundación Chile y del Sistema de Aseguramiento de la

Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) del Ministerio de Educación. Siguiendo esta línea, se decidió elaborar estándares de tipo genérico, es decir, que consideren procesos generales que sean pertinentes a cualquier tipo de establecimiento, independiente de su tamaño, dependencia, modalidad, niveles de enseñanza, ubicación, entre otras características.

No obstante lo anterior, debido a la necesidad de evaluar de mejor manera todas las modalidades de enseñanza, se incluyó un número reducido de estándares y criterios que solo se aplican a algunos establecimientos (establecimientos que imparten Educación Técnico-Profesional, establecimientos adscritos al Programa de Integración Escolar y establecimientos adscritos al Programa Intercultural Bilingüe), dado que estos se rigen por regulaciones específicas relevantes al momento de ser evaluados. En estos casos, se estipula claramente a qué establecimiento están dirigidos para no generar confusiones.

El carácter genérico de los estándares asegura que estos respeten la autonomía y la diversidad de Proyectos Educativos Institucionales, dos de los principios que están resguardados en la LGE. Los lineamientos de gestión que sugieren los Estándares Indicativos no interfieren con las definiciones y orientaciones de los Proyectos Educativos Institucionales, que pueden incluir la visión, la misión, los valores y los principios del establecimiento.

Los estándares correspondientes a la subdimensión de Convivencia, en la que se tocan temas referidos al desarrollo del ámbito personal y social, están alineados con los Objetivos

Generales explicitados en la LGE y con los Objetivos Transversales del currículum vigente, que son de carácter amplio y respetan la diversidad de Proyectos Educativos.

d) Elaborar un modelo simple.

Con el objetivo de facilitar la implementación del nuevo modelo y hacerlo más comprensible para los establecimientos, se decidió elaborar estándares coherentes con el SACGE, que fue desarrollado por el Ministerio de Educación. Es importante señalar que este sistema fue aplicado a un número significativo de establecimientos del país, por lo que los ámbitos de gestión considerados en él ya son conocidos por parte de los sostenedores y directores.

De esta forma, los Estándares Indicativos de Desempeño refieren a las mismas dimensiones de gestión que distinguía el SACGE y utilizan un lenguaje con el que los establecimientos ya están familiarizados.

Asimismo, considerando que es la primera vez que se instala a nivel general en el país un sistema de aseguramiento de calidad, se consideró importante elaborar un modelo simple, de fácil comprensión para los establecimientos, y se descartaron modelos más complejos de aplicar como, por ejemplo, los que involucran árboles de decisión, causalidad, diferenciación por estamentos, entre otros.

De esta forma, el modelo quedó constituido por cuatro grandes dimensiones con tres subdimensiones cada una, y la relación entre ellas está dada por interacciones simples.

e) Elaborar un modelo de estándares sistémico.

Considerando que los resultados educativos se explican por procesos y prácticas implementadas en distintos ámbitos, se resolvió elaborar un modelo sistémico que permita identificar la variedad de problemas de gestión que pueden afectar a un establecimiento.

De esta forma, el modelo propuesto aborda las distintas áreas que hacen posible el funcionamiento de un establecimiento, ninguna de las cuales es prescindible. Por lo mismo, la gestión de cada una de estas dimensiones es necesaria para tener un buen desempeño.

Al visitar los establecimientos es posible encontrar dificultades en distintos ámbitos, las cuales muchas veces están interrelacionadas entre sí. Así, es fundamental que el modelo propuesto les permita a los evaluadores entender el establecimiento como un todo e

identificar las causas subyacentes a sus problemas para, a partir de ello, entregar recomendaciones que puedan gatillar cambios importantes.

Los Estándares Indicativos de Desempeño forman parte de un sistema de mejoramiento continuo que incluye la identificación del contexto en el cual se desempeña el establecimiento, los procesos de gestión involucrados y los resultados obtenidos. Además, considera la entrega de retroalimentación al establecimiento, que es lo que, finalmente, le permite mejorar sus procesos y alcanzar los resultados esperados.

f) Elaborar un modelo basado en la investigación.

Otra decisión importante fue elaborar un modelo basado en la investigación, particularmente en los estudios que identifican los factores que caracterizan a las escuelas efectivas y los principales hallazgos sobre metodologías eficaces de enseñanza.

Para esto, se llevó a cabo una extensa revisión de la literatura e implementó un importante proceso de consulta a especialistas, con el objetivo de identificar los principales indicadores asociados a la entrega de una educación de calidad.

De esta manera, cada una de las acciones y prácticas que se busca promover mediante los Estándares Indicativos ha demostrado que tiene un impacto positivo en el desempeño de los establecimientos, independiente de las particularidades y características específicas de cada uno. Asimismo, se trata de estándares respecto de los cuales existe amplio consenso en la investigación educacional y que, por lo tanto, no generan grandes debates ni cuestionamientos respecto de su efectividad en el proceso de mejora continua de las organizaciones escolares.

g) Elaborar Estándares Indicativos con un carácter didáctico.

Tal como se señaló anteriormente, la ley establece que los Estándares Indicativos de Desempeño deben orientar a los establecimientos en sus procesos de autoevaluación y elaboración del Plan de Mejoramiento, y señala también que deben ser comprensibles para los establecimientos. En concordancia con esto, se resolvió que era importante que los estándares tengan un carácter didáctico.

De esta manera, se diseñó un modelo que describe con precisión los procesos de gestión más relevantes, entregándoles referentes de buenas prácticas que se ajustan a la realidad chilena, para que los establecimientos los puedan implementar.

Finalmente, se elaboraron rúbricas con cuatro niveles de desarrollo que les permite a los establecimientos saber en qué posición se encuentran y les muestra caminos efectivos para mejorar su gestión y alcanzar los resultados esperados. En ellas se incluyeron numerosos ejemplos para facilitar la comprensión de los estándares y posibilitar la identificación del establecimiento con situaciones concretas.

Así, el nivel de Desarrollo Débil describe los procesos de gestión que no se han implementado o presentan problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento. Este nivel da cuenta de la inexistencia del proceso de gestión, o bien grafica prácticas que revelan deficiencias o faltas graves.

El nivel de Desarrollo Incipiente indica procesos de gestión que se presentan de manera asistemática o incompleta. Este nivel identifica algún grado de desarrollo del proceso de gestión, pero este resulta insuficiente.

El nivel de Desarrollo Satisfactorio detalla procesos de gestión que se encuentran instalados y que son estables y efectivos. Este nivel describe el desarrollo adecuado del proceso de gestión acorde a la realidad del sistema educacional chileno.

El nivel de Desarrollo Avanzado incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento. Este nivel reconoce una implementación ejemplar y muestra una perspectiva de mejora y un horizonte de desafío a los establecimientos que han alcanzado el nivel de Desarrollo Satisfactorio.

h) Elaborar Estándares Indicativos de Desempeño desafiantes y alcanzables.

Para que la evaluación de desempeño efectuada por la Agencia de Calidad pueda movilizar el sistema hacia mejores resultados, es fundamental que los Estándares Indicativos de Desempeño sean desafiantes y alcanzables para los establecimientos chilenos.

Se procuró evitar la elaboración de estándares demasiado exigentes, que en vez de motivar a los establecimientos y sus sostenedores hacia su logro generen desesperanza, y estándares muy poco desafiantes que den la sensación de que no hay nada que mejorar.

La elaboración de estándares desafiantes implicó, entre otras cosas, la revisión de la literatura sobre escuelas efectivas y la consulta a un número significativo de especialistas para identificar los procesos de gestión que inciden en la calidad de la educación impartida. Así, los estándares consideraron procesos efectivos en distintos ámbitos de gestión, los cuales fueron descritos en detalle para que los establecimientos cuenten con referentes concretos que los movilicen.

Por otra parte, para que los Estándares Indicativos fuesen efectivamente alcanzables por los establecimientos, era fundamental que fueran elaborados pensando en la realidad nacional. De esta forma, se llevó a cabo una investigación en terreno para conocer las prácticas que comúnmente implementan los establecimientos y se consultó a diferentes actores educativos, para calibrar los estándares con la realidad nacional.

i) Elaborar un informe descriptivo

La ley establece que el resultado de la evaluación indicativa de desempeño es un informe público que indica las principales fortalezas y debilidades del establecimiento, y entrega recomendaciones de mejora (ley SNAC, art. 11, art. 14).

Considerando que la finalidad de la evaluación indicativa de desempeño es orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, se estableció que este informe tuviera un carácter descriptivo, en el cual no se entreguen puntajes ni se clasifique al establecimiento en una categoría de desempeño. Así, el informe debería incluir una descripción de las principales fortalezas y debilidades de la organización y, junto con ello, entregar recomendaciones focalizadas que impulsen el mejoramiento del establecimiento y no un listado exhaustivo con el nivel de desarrollo alcanzado en cada uno de los procesos de gestión abordados por los estándares.

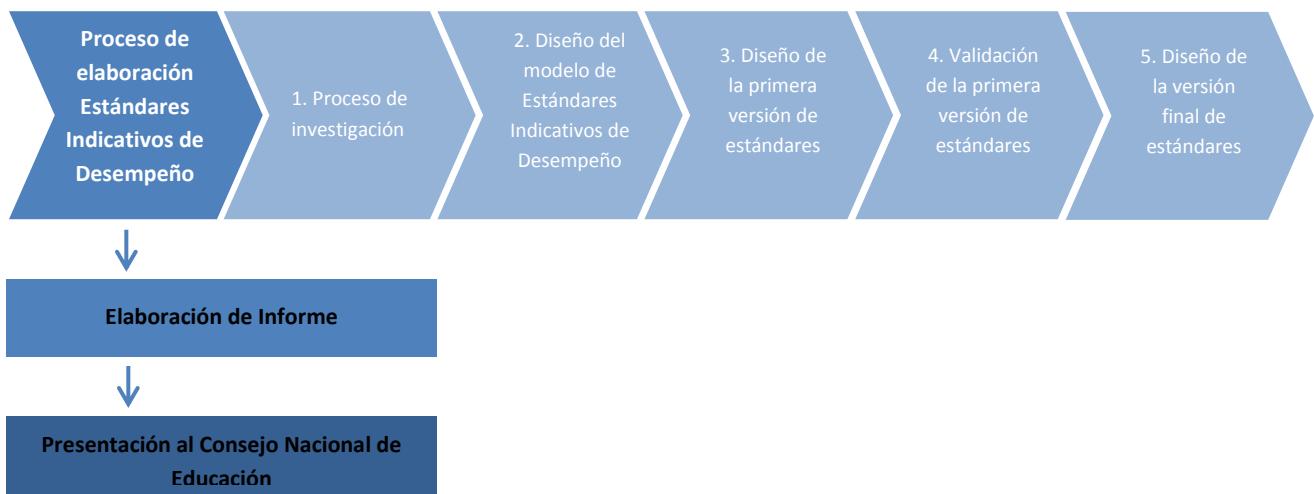
Además, la asignación de un puntaje global o la categorización de los establecimientos de acuerdo con los estándares podrían generar confusión entre los actores educativos, dada la existencia de la metodología de Ordenación que clasifica a los establecimientos en cuatro categorías de desempeño. El hecho de que ya exista una clasificación refuerza la decisión de que el informe se base en descripciones cualitativas.

Sección IV: Proceso de elaboración

El proceso de elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño, según los cuales serán evaluados los establecimientos educacionales chilenos y sus sostenedores, fue un trabajo largo y complejo que tuvo sus inicios a fines del año 2009. La construcción de estos estándares consideró cinco grandes fases: proceso de investigación, diseño del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño, diseño de la primera versión de los estándares, validación de la primera versión y diseño de la versión final. Una vez finalizadas estas cinco fases, se procedió a la elaboración del presente informe para su presentación al Consejo Nacional de Educación.

A continuación, con el propósito de facilitar la lectura, se presentan las fases de la elaboración de manera consecutiva. Sin embargo, es importante señalar que se trata de procesos interrelacionados, que se dieron de forma paralela y se fueron configurando de manera permanente durante toda la elaboración. En la figura N°9, se presenta un esquema con las distintas fases del proceso de elaboración.

Figura N°9. Fases del proceso de elaboración



1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Con la conformación del equipo encargado de la elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño, se dio inicio al proceso de investigación que consideró tres etapas fundamentales. En primer lugar, se licitó un estudio con el objetivo de tener un mapa de los principales indicadores asociados a la calidad de la educación. Paralelamente, se llevó a cabo una profunda revisión bibliográfica de los enfoques de los modelos de aseguramiento de la calidad, de efectividad escolar, de evaluación de desempeño y de consultoría. Finalmente, se analizó el marco normativo vigente en el que se inscriben los estándares.

En la figura N°10 se presentan las distintas etapas del proceso de investigación.

Figura N°10. Fases del proceso de investigación



1.1 Licitación de estudio sobre estándares e indicadores de condiciones para el aprendizaje

Con el fin de dar respuesta a la exigencia legal de elaborar los Estándares Indicativos de Desempeño, se constituyó un equipo de trabajo conformado por profesionales de distintas disciplinas.

En la primera etapa del proceso de investigación, se realizó la licitación de un estudio a centros de investigación especializados en educación. El propósito de ello era tener un panorama general de los indicadores posibles de utilizar para evaluar la gestión escolar de los establecimientos educacionales y sus sostenedores.

El estudio, denominado *Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educacionales*, fue elaborado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), el Centro de Medición MIDE UC de la Escuela de Psicología y el Centro de Políticas Públicas, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en asociación con el Programa de Gestión y Dirección Escolar de la Fundación Chile (en adelante CEPPE y otros).

En términos concretos, el objetivo de este estudio fue proponer un conjunto de indicadores que permitieran caracterizar la calidad de las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educacionales del país. De esta forma, se identificaron un total de 89 indicadores de gestión escolar, de los cuales 22 corresponden al área de liderazgo, 28 a gestión curricular, 25 a convivencia escolar, apoyo a los estudiantes y participación, y 14 a recursos (en el Anexo I se presenta el listado de los indicadores propuestos por el estudio).

La información que aportó este estudio fue clave para orientar la elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño, pues ofrece una descripción pormenorizada y en profundidad de los indicadores de la gestión escolar que son posibles de modificar por los establecimientos educacionales para mejorar su desempeño. Por lo mismo, se constituyó en un referente fundamental para la revisión de la literatura que realizó el equipo.

1.2 Revisión de enfoques de modelos de aseguramiento de la calidad, de efectividad escolar, de evaluación de desempeño y de consultoría

Los Estándares Indicativos de Desempeño fueron concebidos como un marco de referencia que permitirá orientar la evaluación de desempeño de las instituciones educativas. De esta forma, su propósito es brindar apoyo a los establecimientos para que mejoren la calidad de sus procesos de gestión interna.

Con el fin de que los estándares cumplan con el objetivo antes señalado, el equipo encargado llevó a cabo una amplia revisión bibliográfica de diferentes fuentes nacionales e internacionales, que consideró el enfoque de los modelos de aseguramiento de la calidad, el enfoque del estudio de escuelas efectivas, el enfoque de los sistemas de evaluación de desempeño de los establecimientos y el enfoque de los sistemas de consultoría.

En primer lugar, la revisión bibliográfica permitió identificar cuatro áreas claves de gestión escolar: liderazgo, gestión curricular, convivencia escolar y gestión de recursos. De acuerdo con las investigaciones y modelos estudiados, se trata de áreas estratégicas cuya eficiente gestión puede mejorar los procesos internos de los establecimientos y, de esta forma, alcanzar los resultados esperados. Es importante destacar, además, que los ámbitos de gestión levantados a partir de la revisión bibliográfica son concordantes con lo sugerido en el estudio desarrollado por CEPPE y otros, y mantienen continuidad con las políticas educacionales precedentes, como el SACGE o la ley SEP, lo cual facilitará la comprensión y el trabajo de los establecimientos.

En segundo lugar, los modelos de aseguramiento de la calidad, los estudios sobre escuelas efectivas y los sistemas de evaluación de desempeño entregan una perspectiva sistémica basada en la noción de que las distintas áreas de la gestión escolar se influyen mutuamente, visión que fue considerada en la propuesta elaborada.

En tercer lugar, el estudio de los sistemas de evaluación de desempeño internacionales fue clave para la elaboración de un modelo de evaluación viable de implementar, ya que estos sistemas entregaron lecciones importantes acerca de las etapas, la metodología y los instrumentos que debería considerar el proceso de evaluación y también dieron luces respecto del perfil que podrían tener los evaluadores.

Por último, la revisión del enfoque de los modelos de consultoría mostró que las visitas evaluativas debían desarrollarse, definiendo primero un problema en base a los resultados, y luego enfocándose en las causas que podrían explicarlo para la entrega de recomendaciones.

1.3 Análisis del marco legal

Para poder llevar a cabo la elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño, fue fundamental realizar un análisis acabado del marco legal en el que se inscriben, el que está constituido fundamentalmente por la Ley General de Educación (LGE) y la ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (ley SNAC).

La LGE fue considerada como el marco normativo básico que rigió la construcción de los estándares, ya que destaca los principios fundantes sobre los que se inspira el sistema educativo chileno, tales como el respeto y fomento de la autonomía, la diversidad, la responsabilidad, la flexibilidad y la integración. Además esta ley establece los primeros lineamientos respecto de los Estándares Indicativos de Desempeño. De igual manera, el análisis de la ley SNAC permitió ajustar los estándares a los requerimientos y restricciones legales existentes para su adecuada implementación en los establecimientos educacionales chilenos. De este modo, la revisión de ambas leyes permitió establecer los criterios de base para la formulación de los Estándares Indicativos de Desempeño.

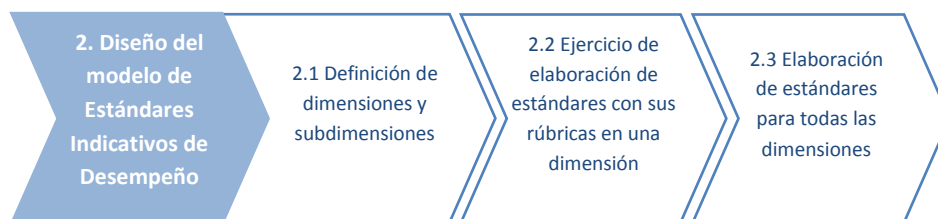
Fue especialmente importante la revisión de la ley de Subvención Escolar Preferencial (ley SEP), dado que el sistema de aseguramiento de la calidad que se está implementando en Chile es el que la sucederá legalmente en términos de la clasificación de los establecimientos educacionales. De acuerdo a la Ley SNAC, las categorías que han sido utilizadas para clasificar a los establecimientos que postulan a la ley SEP serán reemplazadas por las categorías que establece la metodología de Ordenación con que la Agencia de Calidad clasificará a las escuelas, una vez que esta sea aprobada por el Consejo Nacional de Educación y la Agencia comience a operar en régimen (ley SNAC, artículo 11 transitorio). De esta forma, se consideró esencial que la autoevaluación y el Plan de Mejoramiento Educativo que se le exige a los establecimientos en el marco de la ley SEP estén en concordancia con los Estándares Indicativos de Desempeño que, de acuerdo a ley SNAC, deben orientar la evaluación de los establecimientos.

Adicionalmente, con el fin de resguardar que la propuesta de Estándares Indicativos de Desempeño estuviera acorde a la normativa educacional vigente, se revisó el Decreto con fuerza de ley que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°. 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación y de las leyes que la complementan y modifican. A su vez, se revisó la Ley de calidad y equidad de la educación (N° 20.501) y la Ley sobre violencia escolar (N° 20.536). Por último, se estudió la Circular N°1 de la Superintendencia de Educación Escolar sobre la normativa que rige a los establecimientos educacionales subvencionados, municipales y particulares.

2. DISEÑO DEL MODELO DE ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

A partir de los resultados del proceso de investigación, se dio inicio a la elaboración del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño. La primera parte de este proceso fue la definición de las dimensiones y subdimensiones de gestión que serían evaluadas en base a los estándares. Luego, se realizó un ejercicio de elaboración de los estándares con sus rúbricas para una de las dimensiones, con el fin de establecer algunos lineamientos generales para la definición del resto de los estándares. Por último, a partir de los resultados del ejercicio anterior, se elaboraron los estándares para todas las dimensiones y subdimensiones del modelo. En la figura N°11 se presentan las distintas etapas del diseño del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño.

Figura N°11. Fases del diseño del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño



2.1 Definición de dimensiones y subdimensiones

A partir del estudio elaborado por CEPPE y otros, la revisión bibliográfica de los diferentes enfoques y el análisis del marco legal en el que se inscriben los Estándares Indicativos de

Desempeño, se elaboró la primera propuesta de modelo de evaluación que incluye cuatro dimensiones y doce subdimensiones de gestión escolar. Las dimensiones consideradas fueron: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos, cada una de las cuales se divide en tres subdimensiones.

Tal como se señaló anteriormente, las dimensiones de gestión que considera el modelo propuesto son las mismas que abordaba el SACGE. El propósito de esta decisión era mantener continuidad con un sistema con el cual los establecimientos ya estaban familiarizados y, de esta forma, facilitar la comunicación del nuevo modelo. Asimismo, estructurar el nuevo modelo según los ámbitos abordados por el SACGE permitiría continuar el trabajo que ya se venía realizando en estas dimensiones de gestión.

2.2 Ejercicio de elaboración de estándares con sus rúbricas en una dimensión

Una vez definido el modelo de evaluación, era necesario elaborar los estándares propiamente tales con sus rúbricas asociadas. De esta manera, se llevó a cabo un ejercicio de elaboración de estándares en la dimensión Formación y convivencia con el objetivo de determinar la forma en que se desarrollaría el modelo completo.

Para la construcción de estos primeros estándares, se revisó bibliografía especializada en convivencia escolar y se estudió la normativa vigente en Chile relacionada con el tema. Asimismo, se consultó a los profesionales de la Unidad de Transversalidad del Ministerio de Educación y a especialistas del programa Valores UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Fundación Chile.

A partir de los resultados de la investigación y de las consultas a expertos, se elaboraron un total de 33 estándares con sus rúbricas para la dimensión de Formación y convivencia.

Para que este ejercicio fuese de utilidad para la construcción de los estándares en las otras dimensiones de gestión, se analizó con detalle la propuesta realizada en el área de Formación y convivencia. Si bien los estándares eran adecuados a los que se buscaba medir en este ámbito, se concluyó que eran demasiado detallados y exhaustivos, y que debían reducirse en estándares más amplios y flexibles, que consideraran los factores sustanciales de cada ámbito, para que el modelo general resultara más abordable para los establecimientos.

2.3 Elaboración de estándares para todas las dimensiones y subdimensiones

Tal como se llevó a cabo el ejercicio en el ámbito de Formación y convivencia, una vez establecidas las dimensiones y subdimensiones del modelo de evaluación, el paso siguiente en la elaboración de Estándares Indicativos de Desempeño correspondió a la definición de los procesos de gestión y desempeños esperados para una gestión escolar efectiva en cada una de las subdimensiones del modelo, los cuales fueron traducidos en estándares específicos de desempeño.

Para la definición de los estándares, se estudió la literatura especializada en cada uno de los temas, con el propósito de definir con precisión los procesos y desempeños que se espera que alcancen los establecimientos. De igual forma, se revisó la normativa vigente, de manera de no exigir algo distinto a lo definido en la ley y adecuar el vocabulario al resto de las regulaciones que rigen a los establecimientos educativos. Asimismo, se consultó a expertos de distintas Unidades del Ministerio de Educación y a especialistas de la Fundación Chile, con el fin de incluir estándares relevantes y pertinentes, que efectivamente sean propios de una gestión de calidad.

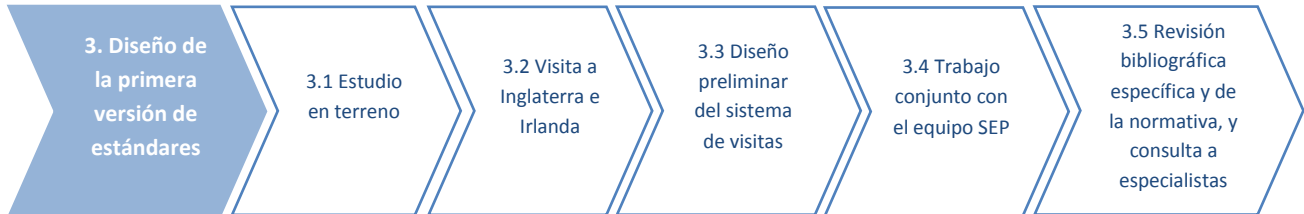
Finalmente, considerando los resultados del ejercicio realizado para la dimensión de Formación y convivencia, se definieron un total de 81 estándares, menos específicos que los elaborados inicialmente, pero más inclusivos de lo que se espera para cada una de las dimensiones. Así, la primera versión de los estándares indicativos quedó constituida por 4 dimensiones, 12 subdimensiones y 81 estándares.

3. DISEÑO DE LA PRIMERA VERSIÓN DE LOS ESTÁNDARES

Con los estándares ya definidos, se procedió a la elaboración de las rúbricas de cada uno de ellos. Para esto, lo primero que se realizó fue un estudio en terreno que permitió tener una aproximación a los procesos y prácticas de gestión que efectivamente implementan los establecimientos. En segundo lugar, la encargada del equipo elaborador de los estándares viajó a Inglaterra e Irlanda con el fin de conocer los sistemas de inspección implementados en esos países. Luego, a partir de las experiencias anteriores, se elaboró una propuesta de las visitas evaluativas de los estándares con el objetivo de que los estándares fuesen coherentes con la manera en que estos serán evaluados. Paralelamente, se llevó a cabo un trabajo colaborativo con el equipo coordinador SEP, cuyo propósito era alinear los estándares con la autoevaluación y el plan de mejoramiento educativo que la ley se exige. Por último, se realizó una revisión bibliográfica especializada y se consultó a diferentes especialistas en los distintos ámbitos evaluados por los estándares para la construcción de sus rúbricas.

En la figura N°12 se presentan las distintas etapas del diseño de la primera versión de estándares y rúbricas.

Figura N°12. Fases del diseño de la primera versión de estándares y rúbricas



3.1 Estudio en terreno

Los Estándares Indicativos de Desempeño fueron elaborados considerando siempre la factibilidad de su evaluación en la realidad chilena. Para ello, se consideró la realización de un estudio exploratorio en terreno, que permitiera recoger información sobre las prácticas de gestión que actualmente implementan los establecimientos en Chile.

El objetivo de este estudio en terreno era explorar de manera directa y en profundidad la heterogénea realidad de los establecimientos educacionales chilenos y conocer de primera fuente las características de su funcionamiento interno en cada una de las dimensiones de la gestión escolar a ser evaluadas mediante los Estándares Indicativos de Desempeño (ver Anexo III).

A continuación, en el cuadro N°6, se presenta una ficha resumen de la metodología que se utilizó para el desarrollo del estudio.

Cuadro N°6. Ficha técnica del estudio exploratorio

| Ficha técnica del estudio exploratorio | |
|--|---|
| Tipo de estudio | Cualitativo basado en la aplicación de entrevistas. |
| Instrumento | Observación y entrevista semiestructurada. |
| Población objetivo | Directores, sostenedores, profesores y jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados. |
| Muestra | 75 establecimientos de tres regiones del país. |
| Diseño muestral | Muestreo estratificado con selección al azar al interior de cada estrato. |

| | |
|----------------------------------|--|
| Criterios de segmentación | Nivel de enseñanza (básica o media). Tamaño del establecimiento. Modalidad de enseñanza (CH y TP). Puntaje SIMCE. Ubicación geográfica (urbano / rural). |
| Zonas geográficas | Región Metropolitana, región de Coquimbo y región del Biobío. |
| Dimensiones evaluadas | Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos |

El estudio consideró una muestra de 75 establecimientos municipales y particulares subvencionados, pertenecientes a 3 regiones del país. En ellos se realizó un total de 99 entrevistas a sostenedores, directores, jefes de Unidad Técnico-Pedagógica y docentes, que son quienes tienen mayor conocimiento e incidencia en las prácticas y procesos de gestión escolar considerados en los Estándares Indicativos de Desempeño.

Cuadro N°7. Entrevistas realizadas en el estudio en terreno

| | | Puntaje SIMCE | | | | Total |
|---|-----------------------------|---------------|----------|------------|----------|-------|
| | | SIMCE Bajo | | SIMCE Alto | | |
| | | RM | Regiones | RM | Regiones | |
| Establecimientos de enseñanza básica | Pequeña | 7 | 2 | 3 | 3 | 15 |
| | Mediana | 5 | 3 | 7 | 2 | 17 |
| | Grande | 6 | 3 | 8 | 2 | 19 |
| Establecimientos de enseñanza media | Científico humanista | 6 | 2 | 7 | 3 | 18 |
| | Técnico profesional | 5 | 3 | 6 | 2 | 16 |
| Rural | | 5 | 2 | 4 | 3 | 14 |
| Total | | 34 | 15 | 35 | 15 | 99 |

El estudio exploratorio permitió contrastar el modelo elaborado con la realidad de los establecimientos. En términos generales, se constató que las dimensiones y subdimensiones definidas en el modelo, así como los estándares específicos elaborados para cada una de las áreas, eran relevantes y pertinentes de evaluar en los establecimientos.

Junto con lo anterior, el trabajo en terreno permitió conocer las principales prácticas de gestión que ejecutan los establecimientos, e identificar prácticas efectivas y prácticas insatisfactorias de gestión escolar. Asimismo, este estudio mostró además que establecimientos que implementan los mismos procesos de gestión muchas veces alcanzan diferentes resultados, sin embargo, al profundizar un poco más, es posible advertir que

estos se llevan a cabo con diferentes niveles de sistematicidad y profundidad. Estos hallazgos fueron claves para la elaboración y gradación de las rúbricas.

En definitiva, el estudio exploratorio en terreno permitió conocer de manera directa los procesos y prácticas de gestión que implementan los establecimientos, lo cual fue fundamental para la elaboración de rúbricas ajustadas a la realidad nacional y para extraer ejemplos de aquellas acciones que logran hacer la diferencia en el desempeño alcanzado.

3.2 Visita a Inglaterra e Irlanda

Con el objetivo de resguardar la factibilidad de la implementación de los Estándares Indicativos de Desempeño mediante la evaluación que llevará a cabo la Agencia de Calidad de la Educación, la encargada del proyecto de estándares viajó a Inglaterra e Irlanda para conocer en profundidad sus sistemas de inspección y evaluación de desempeño. Así, estos modelos fueron considerados como un referente para la elaboración y futura implementación del sistema nacional.

Entre los objetivos específicos que guiaron las visitas a estos países se encuentran los siguientes:

- Conocer las características generales de los distintos sistemas de inspección de establecimientos educacionales.
- Indagar en los objetivos de estos sistemas, en las etapas que contempla la inspección / evaluación en los establecimientos, y en las consecuencias y efectos derivados de las inspecciones.
- Indagar en el tipo de relación que estos sistemas establecen con el gobierno, con el personal docente, con el personal directivo de las escuelas y con la comunidad educativa en general.
- Ahondar en el proceso de reclutamiento, selección y capacitación de los inspectores, y en la logística e implementación de las inspecciones.
- Conocer las áreas y los estándares de gestión escolar que consideran los sistemas en cuestión y cómo son medidos.
- Conocer los instrumentos de medición y los documentos utilizados como evidencia.
- Profundizar en la forma en que se responsabiliza a los establecimientos por los resultados de la evaluación y conocer la manera en que los resultados de la evaluación son informados a la comunidad educativa en general.

- Conocer la forma en que el sistema se regula y se previenen posibles efectos indeseados de la medición.

En concordancia con los objetivos planteados, la visita a Inglaterra e Irlanda permitió extraer lecciones importantes para el diseño e implementación del sistema chileno.

En primer lugar, el viaje a Inglaterra e Irlanda fue una oportunidad para conocer cabalmente los sistemas de evaluación de estos países, profundizando en la metodología que utilizan, las etapas que considera la evaluación y los instrumentos utilizados. De particular importancia resultó ser el acompañamiento a inspecciones en terreno en escuelas, ya que permitieron explorar, en cada etapa de las inspecciones, el proceso de aplicación de los instrumentos de evaluación y diversas percepciones de la comunidad educativa acerca del impacto real de las inspecciones en el mejoramiento de la calidad de la educación. Asimismo, esta experiencia fue clave para comprender la forma en que se incluye a los diferentes actores educativos en la evaluación.

Un segundo aprendizaje relevante de la experiencia internacional fue constatar la importancia de que los establecimientos logren internalizar los criterios de calidad que se aplican en las evaluaciones, de manera que sean útiles a su autoevaluación y búsqueda de mejora. Asimismo, se recabaron ideas para la elaboración del informe de resultados, que es clave para que los establecimientos puedan hacer un buen uso de la información que reciben.

Una tercera lección importante se refiere a la cantidad de evaluadores y el tiempo destinado a la realización de cada una de las visitas de inspección a los establecimientos. A partir de la información recabada fue posible estimar los recursos necesarios para la puesta en marcha del sistema chileno, lo cual fue un insumo fundamental para la elaboración de la propuesta de visitas evaluativas.

Finalmente, en línea con el punto anterior, una enseñanza importante que se obtuvo a partir de la observación de estos sistemas internacionales es el énfasis que se le debe otorgar al proceso de reclutamiento, selección y capacitación de los inspectores. En ambos países, estos son procesos rigurosos, exigentes, extensos y altamente normados por ley. Así, la visita a estos sistemas constituyó un referente en cuanto al perfil que debían tener los evaluadores y la importancia que se debía asignar al proceso de selección.

3.3 Diseño preliminar del sistema de visitas

Si bien la realización de la Evaluación Indicativa de Desempeño es responsabilidad de la Agencia de Calidad de la Educación, la única manera de asegurar la aplicabilidad de los

Estándares Indicativos de Desempeño es resguardando que su definición sea coherente con la forma en que serán evaluados. De esta manera, el diseño preliminar del sistema de visitas indicativas de desempeño fue fundamental para la elaboración de los estándares.

Acorde con lo dispuesto en la ley SNAC, y considerando los resultados del proceso de investigación llevado a cabo, las diferentes consultas con expertos y lo observado en la visita a Inglaterra e Irlanda, se diseñó un sistema de evaluación que considera la autoevaluación del establecimiento, la visita de un panel evaluador al establecimiento y la entrega de un informe de retroalimentación.

La etapa de preparación de la visita considera la notificación al establecimiento, la revisión de los antecedentes del establecimiento y la planificación de la visita en terreno. Dentro de la información del establecimiento que debe analizarse antes de la visita en terreno se encuentra la autoevaluación del establecimiento; la Ficha del establecimiento, que contiene datos institucionales e incluye el Proyecto Educativo del establecimiento, el Reglamento de convivencia escolar y el Reglamento interno de evaluación; el Boletín de resultados que se entrega a los establecimientos, que contiene información sobre la matrícula, las características de los estudiantes, datos de eficiencia interna, información sobre los recursos humanos y educativos, resultados del establecimiento en la prueba SIMCE y Otros Indicadores de Calidad e Informes de la Superintendencia; el Plan de Mejoramiento Educativo; entre otros antecedentes del establecimiento.

La segunda etapa corresponde a la visita en terreno de tres días, que incluye una reunión inicial con el director y la presentación al equipo docente, recolección de información para la evaluación del establecimiento por medio de la aplicación de diferentes instrumentos, observaciones de clases y del establecimiento, reuniones del equipo evaluador y retroalimentación verbal de la visita al equipo directivo al final de la visita.

Finalmente, el proceso culmina con la consolidación de la visita, que considera el procesamiento de la información levantada y la elaboración del informe final, que debe ser visado por la Agencia de Calidad. Junto con ello se elaborará una presentación digital con los principales resultados para que la dirección del establecimiento la analice en conjunto con los profesores y así propiciar el trabajo en torno a ellos.

Para el levantamiento de información durante las visitas, se estableció que la Agencia deberá elaborar instrumentos que entreguen todos los antecedentes necesarios para la evaluación de los estándares. Además, con el fin de triangular la información del establecimiento, estos instrumentos deben incluir a diferentes actores educativos: sostenedores, directores, jefes de unidad técnico-pedagógica, docentes, estudiantes, padres y apoderados, entre otros.

Es importante señalar que el diseño del sistema de evaluación que se elaboró en coordinación con la Agencia de la Calidad fue fundamental para la construcción de estándares coherentes con el tipo de evaluación que se implementará. Sin embargo, actualmente se encuentra en proceso de ajuste de acuerdo con los resultados del plan piloto que se describe más adelante.

3.4 Trabajo en conjunto con el equipo SEP para el diseño de los contenidos de la autoevaluación y plan de mejoramiento educativo

Tal como se ha señalado anteriormente, durante todo el proceso de elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño se ha resguardado la continuidad con la ley SEP para facilitar el trabajo de los establecimientos.

Al igual que la ley SEP, la Evaluación Indicativa de Desempeño que llevará a cabo la Agencia de la Calidad exige la realización de una autoevaluación y la elaboración de un Plan de Mejoramiento Educativo a partir de esta. Dado lo anterior, a partir del año 2011, se llevaron a cabo reuniones de trabajo periódicas con el equipo de la ley SEP, con el objetivo de asegurar la coherencia de estos instrumentos.

Lo primero que se definió fue la necesidad de que la autoevaluación se refiriera a los mismos aspectos evaluados por los Estándares Indicativos de Desempeño. Para ello, se revisó en detalle el instrumento utilizado por los establecimientos en el marco de la ley SEP y se confirmó la correspondencia en cuanto a las áreas de evaluación. Luego de ello, se trabajó en el ajuste de las preguntas consideradas en la evaluación, con el propósito de que se orientaran hacia los mismos procesos y prácticas que los estándares. Por último, se reordenó la autoevaluación, de manera que tuviera una estructura similar a la de los estándares y se priorizaran los mismos aspectos.

De igual manera, se trabajó para que el plan de mejoramiento que deben elaborar los establecimientos luego de su autoevaluación contemplara las mismas áreas de gestión que los Estándares Indicativos de Desempeño. Si bien no es exigencia que los establecimientos desarrollen un plan de mejoramiento para todos los ámbitos de la gestión escolar, estructurar este plan de acuerdo con las mismas áreas evaluadas por los estándares favorece que exista una coherencia entre los aspectos considerados en la evaluación externa y los ámbitos en los cuales los establecimientos focalizarán su proceso de mejora continua.

El trabajo de ajuste entre los Estándares Indicativos de Desempeño y la ley SEP fue fundamental para crear un sistema coherente. Asimismo, fue de utilidad para que los establecimientos estén familiarizados con los diferentes aspectos que consideran los

estándares y sus rúbricas y, de esta manera, optimizar el uso de la información para su proceso de mejora continua.

Una vez aprobados los Estándares Indicativos de Desempeño por el Consejo Nacional de Educación, se tendrá que llevar a cabo una nueva revisión de las preguntas sugeridas para la autoevaluación con el fin de ajustarla a los estándares definidos.

3.5 Revisión bibliográfica específica, análisis de la normativa vigente y consulta a especialistas

Para la elaboración de las rúbricas fue necesario llevar a cabo una nueva revisión bibliográfica específica de cada uno de los estándares, con el fin de considerar elementos atingentes y relevantes en la evaluación de cada uno de ellos. Asimismo, se revisó nuevamente el marco legal, de manera que los elementos a considerar en las rúbricas estén acordes y usen un lenguaje común con las regulaciones vigentes en cada ámbito.

A partir de la revisión bibliográfica, se comenzaron a elaborar las rúbricas preliminares, las que fueron consultadas con especialistas en los diferentes ámbitos de gestión que se evalúan a partir de los estándares. De esta forma, las rúbricas fueron revisadas por expertos provenientes de diferentes instituciones, tales como el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, centros de investigación, corporaciones y fundaciones educacionales, y otras organizaciones relacionadas con el mundo educacional. Cabe destacar que estas consultas fueron claves no solo para determinar qué aspectos deberían ser evaluados en las rúbricas, sino también para definir los mínimos exigibles en la evaluación de cada estándar y establecer prioridades.

Todo lo anterior permitió elaborar la primera versión de los estándares con sus rúbricas de evaluación respectivas, para dar inicio al proceso de validación.

4. VALIDACIÓN DE LA PRIMERA VERSIÓN DE LOS ESTÁNDARES

Una fase fundamental del proceso de elaboración fue la validación de la primera propuesta de estándares con sus rúbricas. Este proceso consideró la consulta a un gran número de expertos y especialistas. De igual forma, se realizaron jornadas de validación con sostenedores y directores. Posteriormente, se viajó nuevamente a Inglaterra, Escocia y Holanda para analizar el proceso de implementación de la propuesta. Luego, se validó la propuesta con la Agencia de Calidad de la Educación por medio de un plan piloto de visitas

indicativas de desempeño. Por último, se analizaron los estándares y sus rúbricas en referencia a los indicadores identificados en el estudio desarrollado por CEPPE y otros.

En la figura N°13 se presentan las distintas etapas de la validación de la primera versión de estándares y rúbricas.

Figura N°13. Fases de la validación de la primera versión de estándares y rúbricas



4.1 Validación con expertos y especialistas

La validación con expertos y especialistas se concretó en una modalidad doble: jornadas de validación y reuniones bilaterales. Los convocados a participar en estas instancias fueron:

- Expertos e investigadores destacados en temas de educación provenientes de fundaciones y corporaciones educacionales, redes de colegios y centros de investigación en educación, entre otros.
- Profesionales especialistas del Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad de la Educación.
- Sostenedores y directores expertos en educación.

Las jornadas de validación consideraron cuatro reuniones con expertos externos y dos con profesionales especialistas del Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad. La estructura de trabajo consideró una presentación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y, luego, la propuesta de estándares fue sometida a la discusión global. Posteriormente, se entregó un borrador de la propuesta a cada experto para que entregara sus observaciones en un plazo determinado.

Adicionalmente, se celebraron una serie de reuniones bilaterales entre el equipo de trabajo y especialistas del Ministerio de Educación en las temáticas específicas que se abordan mediante los Estándares Indicativos de Desempeño. Tal es el caso de los profesionales encargados de temas como: estudiantes con necesidades educativas especiales, educación intercultural bilingüe, tecnologías de la información y comunicación, educación técnico-profesional, centros de recursos del aprendizaje, orientación y convivencia escolar, entre otros. En el caso de estos especialistas, se les solicitó que leyeran y analizaran la propuesta

de estándares, e hicieran sugerencias respecto de los distintos aspectos evaluados en las rúbricas.

En general los expertos externos y especialistas del Ministerio de Educación valoraron positivamente los Estándares Indicativos de Desempeño que se les presentaron. Hubo consenso en que estos abordaban las áreas de la efectividad escolar que permiten mejorar el desempeño de los establecimientos y, además, eran coherentes con las políticas educativas precedentes en la materia (ley SEP, SACGE, etc.). Asimismo, los consultados destacaron que los estándares permiten brindar orientaciones y recomendaciones de mejora a los establecimientos en sus procesos de gestión escolar, asignando la responsabilidad a estos mismos acerca de la forma de emprender dicha mejora.

No obstante la positiva evaluación general de los estándares, los expertos entregaron algunas sugerencias para mejorar la propuesta. En primer lugar, los especialistas hicieron precisiones sobre el vocabulario y los términos técnicos utilizados en algunas rúbricas específicas. Así, por ejemplo, en la subdimensión de Convivencia, recomendaron remplazar la palabra "sancionar" por "corregir"; en la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula, aconsejaron cambiar el concepto "exigir" por "promover" o "lograr"; en la subdimensión Gestión de recursos financieros, sugirieron sustituir el término "registro contable" por "libro diario"; entre otros. Todas estas observaciones fueron incorporadas a las rúbricas, con el objetivo de ajustarlas al lenguaje que comúnmente se utiliza en los establecimientos y, de esta forma, facilitar su comprensión.

Otra recomendación importante hecha por los expertos fue graduar más el nivel de exigencia de algunos estándares, especialmente en el nivel de desarrollo avanzado. De acuerdo con lo señalado por los especialistas, había rúbricas que solicitaban cosas muy difíciles de alcanzar por los establecimientos y, en otras, los requerimientos no correspondían a prácticas sobresalientes. Asimismo, los especialistas señalaron que en muchos casos los criterios exigidos para el nivel de desarrollo avanzado hacían referencia al uso de tecnologías de la información y a la sistematización de procedimientos y, si bien en términos generales se trata de prácticas deseables, no siempre eran los aspectos más relevantes ni lograban distinguir a los establecimientos destacados en un determinado estándar. En todos estos casos, los expertos hicieron recomendaciones sobre criterios relevantes de incluir y el énfasis que había que darles para lograr diferenciar mejor los distintos niveles de desarrollo, las que fueron incorporadas a las respectivas rúbricas.

En la misma línea anterior, se sugirió complementar los criterios exigidos en los distintos niveles de desarrollo con más ejemplos específicos, con el fin de que los establecimientos pudiesen tener una imagen más concreta de lo requerido. Así, se incorporaron ejemplos que les permitieran a los establecimientos comprender mejor la diferencia entre los distintos niveles de desarrollo de los estándares.

Por último, los expertos plantearon algunas sugerencias específicas para las dimensiones de Gestión pedagógica y Gestión de recursos. En cuanto a la primera, se recomendó reforzar el rol que tienen los profesores en la reflexión y elaboración de propuestas pedagógicas, en un trabajo conjunto entre el equipo directivo y el jefe de Unidad Técnico-Pedagógica. Respecto de la segunda dimensión, se sugirió incorporar aspectos como la preocupación del bienestar del personal en la subdimensión Gestión de personal. Ambas sugerencias fueron incorporadas en los estándares y sus rúbricas.

La validación con expertos y especialistas fue esencial para asegurar que en la propuesta elaborada estuviesen evaluados aspectos relevantes para la gestión escolar. De igual manera, las sugerencias recibidas en relación con las rúbricas fueron fundamentales para que los Estándares Indicativos de Desempeño puedan constituirse en una herramienta orientadora para los establecimientos.

4.2 Validación con sostenedores y directores

Con el fin de considerar un número importante de sostenedores y directores, se llevaron a cabo cinco jornadas de validación de la propuesta dirigidas por el equipo encargado. La selección de los actores educativos se hizo de manera tal que incluyera sostenedores y directores de los tres tipos de dependencia administrativa, siendo mayoritarios aquellos provenientes de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados.

Durante las jornadas de validación, se expuso en primer lugar el Sistema de Nacional Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con el propósito de que los convocados comprendieran el contexto en el cual se inscribe el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño. En segundo lugar, tuvo lugar la presentación de la propuesta para, finalmente, dar paso a mesas de discusión enfocadas en evaluar la comprensión del sistema y del modelo de estándares, resolver las dudas, recoger observaciones y analizar la legitimidad otorgada a la propuesta. La metodología de trabajo específica que se utilizó en las mesas de discusión fue la revisión detallada de los estándares guiada por facilitadores que apoyaron la lectura y que fueron tomando nota de los comentarios y observaciones. A su vez, para complementar el análisis de la información recogida a partir de estas jornadas, se elaboró una encuesta de evaluación de la propuesta de Estándares Indicativos de Desempeño que fue aplicada a todos los sostenedores y directores convocados, y que consultó aspectos tales como la comprensión, la pertinencia y la capacidad de orientar de cada estándar.

La evaluación general de los Estándares Indicativos de Desempeño fue positiva de manera consensuada. Los sostenedores y directores consideraron que la propuesta contemplaba todos aquellos elementos de la gestión escolar necesarios para mejorar su desempeño. En este sentido, valoraron que los estándares logran abarcar diferentes aspectos de la gestión

escolar y que fueran lo suficientemente específicos como para utilizarlos como una herramienta de trabajo al interior de sus establecimientos.

Otro aspecto destacado por los directores y sostenedores fue la claridad de los estándares y sus respectivas rúbricas. Asimismo, relevaron su adecuación a la realidad chilena y la factibilidad de aplicación en los establecimientos. Así, señalaron que estos estándares les otorgaban un respaldo a los procesos y prácticas que podrían incorporar en sus propios establecimientos.

No obstante lo anterior, en concordancia con lo plantado por los expertos, una de las principales recomendaciones de los sostenedores y directores fue especificar aún más las rúbricas e incorporar más ejemplos en ellas, de manera de hacerlas más comprensibles y cercanas a la realidad de los establecimientos. Además, señalaron que la incorporación de ejemplos permitiría diferenciar mejor los distintos niveles de desarrollo de los estándares. Para ello, entregaron una serie de ejemplos de prácticas destacadas y de problemas de gestión de acuerdo con su experiencia.

Del mismo modo, los directores y sostenedores recomendaron cambiar algunos términos incorporados en las rúbricas que les parecían muy duros o demasiado taxativos. En estos casos, sugirieron conceptos más acordes con el lenguaje utilizado habitualmente en los establecimientos educacionales.

En cuanto al formato de las rúbricas, sugirieron partir del nivel de desarrollo débil hacia el avanzado, y no a la inversa como era la propuesta original, ya que así se ajustaría más a los instrumentos de evaluación a los que estaban acostumbrados, facilitando su lectura.

A modo de síntesis, es importante señalar que la percepción aportada por los actores educativos consultados fue de suma relevancia para evaluar la pertinencia de la propuesta de estándares, sirviendo especialmente a la calibración de las prácticas y procesos de gestión en términos de los distintos niveles de desarrollo.

4.3 Visita a Inglaterra, Escocia y Holanda

Luego del viaje exploratorio realizado al comienzo de la elaboración del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño, se viajó nuevamente a Inglaterra, Escocia y Holanda para evaluar el ajuste de la propuesta a otros sistemas de inspección y evaluación internacionales. En esta ocasión, la delegación estuvo conformada por profesionales del Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad de la Educación involucrados en la formulación e implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile.

Entre los objetivos específicos que guiaron las visitas a estos países se encuentran los siguientes:

- Determinar la alineación del modelo propuesto con los sistemas de evaluación internacionales.
- Evaluar la factibilidad de implementación del modelo propuesto de acuerdo con la experiencia internacional.
- Cotejar los instrumentos de medición y los documentos utilizados como evidencia en los sistemas internacionales con los medios de verificación propuestos para evaluar los Estándares Indicativos de Desempeño.

En términos generales, la observación mostró que el modelo elaborado para Chile estaba en línea con los sistemas internacionales. Esto fue fundamental para respaldar la factibilidad de implementación de la propuesta.

Dada la similitud de la propuesta con los sistemas de evaluación de Inglaterra, Escocia y Holanda, el viaje permitió extraer conclusiones importantes en cuanto a la manera en que se debían implementar las visitas a los establecimientos. A partir de lo observado, se confirmaron las etapas de la evaluación, la cantidad de evaluadores y la duración de las visitas. De igual manera, se corroboró que los instrumentos de evaluación propuestos eran similares a los utilizados internacionalmente y se confirmó la necesidad de triangular la información mediante la consulta a los distintos actores educativos, la realización de observaciones en el aula, y la revisión de las planificaciones y otros documentos claves. Asimismo, se ratificó la importancia de incorporar al equipo directivo en la tarea de identificación de fortalezas y debilidades durante la visita, con el fin de que recoja y se comprometa con la implementación de las recomendaciones que reciba a partir de la evaluación. Por último, la visita a los sistemas internacionales permitió reafirmar la exigencia de que los evaluadores tengan experiencia en dirección o en el aula, de manera que logran comprender de mejor forma lo que ocurre en los establecimientos evaluados.

En definitiva, este viaje permitió corroborar el ajuste de la propuesta elaborada con los sistemas de evaluación internacionales. Asimismo, entregó lecciones importantes sobre la manera en que se implementa la evaluación, las que fueron consideradas en el diseño de las visitas indicativas desempeño.

4.4 Validación de la Agencia de Calidad a partir del estudio piloto

Tal como se ha señalado previamente, el proceso de elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño se llevó a cabo desde el inicio considerando su implementación. En concordancia con ello, la Agencia de Calidad de la Educación desarrolló un estudio piloto

cuyo objetivo era evaluar la aplicabilidad de los estándares en la realidad nacional y retroalimentar el diseño del modelo de evaluación y la definición de los estándares.

En el estudio piloto, realizado entre los meses de abril y junio de 2013, participaron 47 evaluadores, que visitaron los establecimientos en paneles de tres personas. En total, se realizaron 36 visitas de pre-test de los instrumentos y 37 visitas integrales de evaluación y orientación, de dos a tres días, en las regiones de Arica y Parinacota, Valparaíso, O'Higgins, Biobío, Araucanía y Metropolitana.

A continuación, en el cuadro N°8, se presenta una ficha técnica del plan piloto de las visitas indicativas de desempeño:

Cuadro N°8. Ficha técnica del plan piloto

| Ficha técnica del plan piloto | |
|--------------------------------------|--|
| Muestra | 72 establecimientos. |
| Zonas geográficas | Arica y Parinacota, Valparaíso, O'Higgins, Biobío, Araucanía y Metropolitana. |
| Instrumentos | Observación, entrevista semiestructurada, grupos focales y encuestas. |
| Población objetivo | Directores, sostenedores, profesores y jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas, Inspector General, Orientador, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, y padres y apoderados. |
| Duración de la visita | Preparación de la visita: 2 días. Visita en terreno: 2 a 3 días. Consolidación de la visita y elaboración de informe final: 4 o 5 días. |

Paralelamente, se implementó un sistema de monitoreo de las visitas que incluyó una reunión del panel evaluador con parte del equipo de la División de Evaluación y Orientación de Desempeño para analizar la experiencia que habían tenido en los establecimientos, observaciones a las visitas en terreno por parte de funcionarios del Ministerio de Educación y la Agencia de la Calidad de la Educación y, al final del proceso, un grupo focal con directores y sostenedores de los establecimientos visitados.

La primera parte del proceso piloto, que consideró la realización de visitas de pre-test, tuvo por objeto evaluar el ajuste general de los Estándares Indicativos de Desempeño a la realidad de los establecimientos y diseñar instrumentos para levantar información sobre los distintos aspectos abordados por ellos, acorde con los medios de verificación definidos en la propuesta. Por su parte, la segunda etapa tuvo como propósito probar la aplicabilidad del modelo preliminar de visitas propuesto y testear la factibilidad de evaluación de cada estándar.

Dentro de los principales productos elaborados a partir del plan piloto se encuentran los instrumentos de evaluación para levantar información cualitativa diseñados en esta primera etapa: pautas de entrevista individual para sostenedores y directores; pautas de entrevista grupal para el equipo técnico-pedagógico, el equipo docente, el equipo conformado por el orientador, inspector y encargado de convivencia, los estudiantes y los padres y apoderados; y pautas de observación de clases y del establecimiento en general. Por otra parte, para levantar información cuantitativa, se diseñaron: encuestas para docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados. Asimismo, se elaboró un manual de conducción de la visita, que detalla las etapas, procesos, protocolos y actividades a realizar durante la visita de evaluación y orientación del desempeño en los establecimientos, y un libro consultivo de información básica para el evaluador, que contiene datos sobre el sistema de evaluación chileno que el evaluador requiere para llevar a cabo su tarea.

Es importante señalar que los documentos elaborados a partir del estudio piloto fueron diseñados de acuerdo con los resultados de las visitas de pre-test que se realizaron al comienzo del proceso, sin embargo, a partir de la implementación de las visitas integrales a los establecimientos que se llevaron a cabo en la segunda etapa del plan piloto, emergió la necesidad de hacer nuevos ajustes para perfeccionar estos instrumentos con el fin de facilitar el trabajo de los evaluadores y asegurar una mejor evaluación de los establecimientos.

En cuanto a la validación del modelo de evaluación y los Estándares Indicativos de Desempeño según los cuales se realizó el estudio piloto, se celebraron una serie de reuniones entre los evaluadores de la Agencia de Calidad de la Educación y el equipo encargado de la elaboración de los estándares del Ministerio de Educación, que proporcionaron información fundamental para la elaboración de la propuesta final de estándares y rúbricas.

En términos generales, quienes participaron del estudio piloto concluyeron que los Estándares Indicativos de Desempeño abordan temas esenciales que responden a las prácticas que efectivamente se ejercen en los establecimientos, y que permiten dar cuenta de los principales problemas de gestión que los establecimientos enfrentan. En concordancia con ello, los evaluadores coincidieron en que los estándares elaborados y sus rúbricas respectivas son factibles de evaluar y permiten entregar orientaciones de mejora relevantes. Esto último hizo que las visitas fueran muy bien recibidas por los establecimientos.

De igual manera, los evaluadores señalaron que los estándares eran esenciales para llevar a cabo su tarea, ya que les permiten identificar más fácilmente los problemas existentes en los distintos ámbitos de gestión. Los estándares son el principal insumo a partir del cual elaboran el informe de retroalimentación y, por lo tanto, las fortalezas, debilidades y recomendaciones que se entregan al establecimiento están directamente relacionadas con lo que en ellos se estipula.

Adicionalmente, el equipo de la Agencia de Calidad destacó que los estándares y las rúbricas eran claros y fáciles de aplicar. En relación con esto, señalaron que los criterios considerados en las rúbricas en general estaban bien especificados, lo que facilitaba la evaluación de los estándares.

En concordancia con las recomendaciones que emergieron en las diferentes instancias de validación, los evaluadores sugirieron especificar mejor algunas rúbricas e incorporar más ejemplos, ya que estos resultaban muy orientadores para la evaluación. Al respecto, a partir de una revisión exhaustiva de los estándares a la luz de las visitas piloto, entregaron una serie de sugerencias concretas, especialmente en relación con la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula.

En cuanto al modelo de visitas, el equipo de la Agencia de Calidad concluyó que es posible evaluar los estándares en tres días de visita y que los medios de evaluación propuestos permiten recoger toda la información necesaria para ello. En esta línea, señaló que es fundamental el análisis de los antecedentes del establecimiento previo a la visita, como por ejemplo: el Boletín de resultados, la autoevaluación, el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo, entre otros.

No obstante lo anterior, los evaluadores indicaron que en ocasiones las entrevistas resultaban ser demasiado largas y poco profundas, por lo que durante el proceso se hicieron los ajustes necesarios a los instrumentos para que permitieran levantar información relevante para la evaluación de los estándares. Asimismo, los participantes del plan piloto alertaron sobre algunos problemas de deseabilidad social en las respuestas de los entrevistados, especialmente de los sostenedores y directores. Para contrarrestar esto fue fundamental que los evaluadores enfatizaran el sentido orientador de la visita.

En síntesis, los resultados de este estudio piloto permiten concluir que el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño es aplicable en la evaluación de los establecimientos educacionales chilenos, lo cual le da validez a la propuesta.

4.5 Cotejo con los estándares identificados en el estudio desarrollado por CEPPE y otros

Como resultado del estudio *Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos*, que consideró una acabada revisión de la experiencia nacional e internacional de modelos de gestión escolar y sistemas de evaluación del desempeño en establecimientos, se obtuvo un mapa exhaustivo de indicadores de gestión escolar en las cuatro dimensiones que aborda la propuesta de Estándares Indicativos de Desempeño.

Con el fin de complementar el proceso de validación, se procedió a realizar una revisión detallada de todas las dimensiones, subdimensiones y estándares que contempla la propuesta desarrollada, cotejándola con la lista de indicadores que arrojó el estudio. Además, se analizó la manera en que fueron incorporados cada uno de los indicadores en la propuesta, de manera de confirmar su correcta inclusión en las diferentes dimensiones y subdimensiones de gestión y el énfasis que se le asignó a cada uno ellos (ver Anexo I).

Este análisis comparativo mostró que 85 de los 89 indicadores de gestión desarrollados en el estudio de CEPPE y otros fueron considerados en la propuesta de Estándares Indicativos de Desempeño, ya sea en la definición de los estándares o en los criterios de evaluación, lo cual le otorga validez a la propuesta.

En cuanto a los indicadores identificados en el estudio realizado por CEPPE y otros que no fueron considerados dentro de la propuesta de Estándares Indicativos de Desempeño, estos se excluyeron por dos motivos fundamentales: porque son evaluados por los estándares de manera transversal, o bien, por estar contemplados en la ley y por lo tanto, su cumplimiento es fiscalizado por la Superintendencia de Educación.

Un primer indicador que fue considerado de manera parcial en la propuesta, es el que señala que la dirección escolar implementa sistemas de monitoreo y evaluación precisos, coherentes y robustos de los resultados de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes. La evaluación de resultados de aprendizaje se trata explícitamente en la propuesta de estándares, sin embargo, la satisfacción de los estudiantes no se menciona directamente. Esta quedó incluida de forma implícita al señalarse que el sostenedor debe monitorear los resultados del establecimiento en los Otros Indicadores de Calidad, los cuales recogen la percepción de los estudiantes en relación con diferentes aspectos del establecimiento, por ejemplo, qué tan contentos van al establecimiento, qué tan orgullosos se sienten de estar en él, o si le recomendarían el establecimiento a algún amigo.

Otros dos indicadores que no fueron incluidos de manera explícita dentro de los Estándares Indicativos de Desempeño, son los referentes a la existencia de tiempo suficiente para el trabajo individual y grupal de los docentes destinado a la función técnico pedagógica y curricular no lectiva, y a la supervisión del cumplimiento de horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes. En relación al primer indicador, la ley señala que los docentes deben destinar un 75% de las horas contratadas por el establecimiento a actividades lectivas y el 25% en tareas no lectivas, por lo cual es un aspecto considerado en la regulación vigente. Este indicador es evaluado implícitamente mediante diversos criterios tales como la exigencia de que los profesores se reúnan periódicamente en el consejo de profesores; que se reúnan con el jefe técnico pedagógico para la revisión de evaluaciones, planificaciones, y entrega de retroalimentación; que se reúnan entre profesores para mantenerse actualizados sobre prácticas y teorías pedagógicas; y que planifiquen las clases. Por lo tanto se considera que este punto está cubierto.

En relación a la supervisión del cumplimiento de horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes, no se incluyó este indicador explícitamente, pero en la propuesta se señala que se debe lograr la cobertura de clases de parte de los profesores en todo momento, y por otro lado se exige el monitoreo permanente de la cobertura curricular y de los resultados de aprendizaje. Además, en la subdimensión Gestión curricular se estipula que el director y el equipo técnico-pedagógico deben resguardar los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.

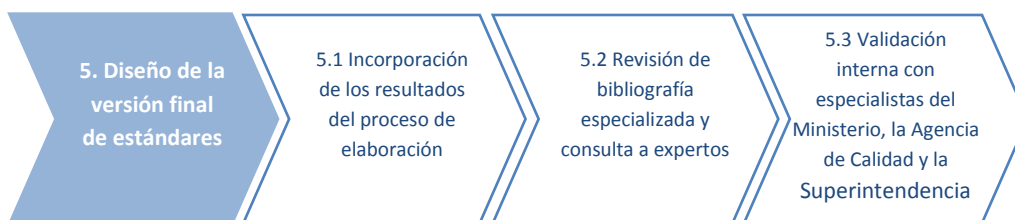
Por último, no se consideró el indicador que dice relación con la erradicación, en los procesos de admisión de los establecimientos, de prácticas de selección de estudiantes por su nivel socioeconómico o rendimiento pasado o potencial, ya que se trata de una práctica que está prohibida por ley y es fiscalizada por la Superintendencia. Al respecto, la Ley General de Educación, en el artículo 12, señala que “en los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, que posean oferta educativa entre el primer nivel de transición y sexto año de la educación general básica, en ningún caso se podrá considerar en cada uno de estos cursos el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante.” Por otra parte, requerir la erradicación de la selección de séptimo año en adelante implicaría sobrepasar las exigencias de la ley, lo cual no es aceptable puesto que los estándares necesariamente deben estar alineados a la legislación vigente.

5. DISEÑO DE LA VERSIÓN FINAL DE LOS ESTÁNDARES

Luego del proceso de validación de la propuesta, comenzó la elaboración de la propuesta final de Estándares Indicativos de Desempeño. En primer lugar, se ajustó la propuesta según las observaciones surgidas del proceso de elaboración. Posteriormente, se llevó a cabo una nueva revisión bibliográfica y consulta a expertos con el propósito de analizar los ajustes a la propuesta. Finalmente, los estándares fueron revisados por especialistas del Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación para asegurar la coherencia con el sistema.

En la figura N°14 se presentan las distintas etapas del diseño de la versión final de estándares y rúbricas.

Figura N° 14. Fases del diseño de la versión final de los estándares y rúbricas



5.1 Incorporación de los resultados del proceso de validación

La elaboración de la versión final de los Estándares Indicativos de Desempeño y sus rúbricas comenzó con la incorporación de las observaciones y sugerencias emanadas del proceso de elaboración.

En primer lugar, con el fin de facilitar la evaluación, se ajustó la redacción de algunos de los estándares para mejorar su comprensión. Asimismo, se cambió la orientación de las rúbricas, partiendo desde el nivel de desarrollo débil hasta el avanzado, de acuerdo a lo recomendado en las jornadas de validación con directores y sostenedores.

En segundo lugar, tal como se sugirió en las distintas instancias de validación de los estándares, se incorporaron más ejemplos a las rúbricas y, en los casos en que se requirió, se especificaron con mayor detalle los criterios de evaluación.

En tercer lugar, se alineó el lenguaje de algunas de las rúbricas al vocabulario utilizado en diferentes políticas y programas del Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación dirigidos a los establecimientos educacionales. Así, por ejemplo, se revisaron documentos de la Unidad de Currículum, del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y del Programa de Integración Escolar, entre otros. De igual forma, se ajustaron algunas rúbricas, de manera que su lenguaje fuese pertinente para todos los establecimientos educacionales y que los conceptos utilizados no se limitaran a la normativa que rige una dependencia específica.

Adicionalmente, se realizaron algunas modificaciones específicas en algunas subdimensiones del modelo. En la subdimensión de Enseñanza y aprendizaje en el aula, se le otorgó mayor importancia a la conducción de la clase por parte del profesor y se incluyó el trabajo en torno a los objetivos de aprendizaje estipulados en las bases curriculares. En la subdimensión de Formación, se le dio más relevancia al rol del profesor jefe por ser la figura más cercana y que mejor conoce a sus estudiantes. En la subdimensión Participación y vida democrática, se le dio mayor relevancia al Centro de Alumnos por el potencial formativo que

tiene. Por último, en la subdimensión de Gestión de personal, se incorporó la preocupación por el bienestar del personal.

Todo lo anterior significó relevar algunos aspectos, fundir algunos estándares e incorporar otros nuevos. De esta manera, el modelo quedó conformado por cuatro dimensiones, 12 subdimensiones y 79 estándares con sus respectivas rúbricas.

5.2 Revisión de bibliografía especializada y consulta a especialistas

La elaboración de la propuesta final de Estándares Indicativos de Desempeño consideró una nueva revisión bibliográfica y consulta a especialistas, con el objetivo de resguardar que los ajustes y cambios realizados fuesen pertinentes.

En esta etapa, se consultó únicamente literatura especializada en los ámbitos de gestión evaluados, ya que la finalidad era asegurar que los criterios incluidos en las rúbricas fuesen adecuados y relevantes para medir el nivel de desarrollo de los estándares, y que entregaran información útil para ofrecer orientaciones de mejora a los establecimientos.

En esta misma línea, se le solicitó a diferentes especialistas la revisión de la versión final de los estándares y sus rúbricas, con el fin de corroborar la pertinencia de los diferentes aspectos evaluados y asegurar que el lenguaje utilizado fuese correcto desde el punto de vista técnico.

5.3 Validaciones internas con especialistas del Ministerio, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación

La última fase del proceso de elaboración de los estándares fue la consulta a especialistas del Ministerio, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. El objetivo de esta última etapa era confirmar la alineación de la propuesta con las diferentes instituciones que conforman el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, en el que se inscriben los Estándares Indicativos de Desempeño.

Cabe señalar que las modificaciones a los estándares y sus rúbricas, a partir de esta etapa final de consulta, fueron pequeñas y excepcionales. Sin embargo, su realización fue fundamental para asegurar la coherencia de los Estándares Indicativos de Desempeño con el sistema.

A partir de los resultados de las etapas anteriores, se llevaron a cabo los últimos ajustes a la propuesta de Estándares Indicativos de Desempeño y se dio inicio a la elaboración del presente informe para su presentación al Consejo Nacional de Educación.

En el cuadro N°9 se presenta el total de personas consultadas durante el proceso de elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño (para más información sobre las personas consultadas durante el proceso de elaboración véase el Anexo II).

Cuadro N°9. Personas consultadas durante el proceso de elaboración

| Proceso Elaboración | Nº de participantes |
|--|----------------------------|
| Entrevistas actores educativos | 99 |
| Consulta específica a especialistas | 32 |
| Consulta general a expertos | 13 |
| Consulta equipo de la División de Evaluación y Orientación de Desempeño de la Agencia de Calidad | 54 |
| Jornada de validación con sostenedores | 40 |
| Jornada de validación con directores | 59 |
| Jornada de validación con especialistas | 29 |
| TOTAL | 326 |

Tal como fue explicitado a lo largo de este capítulo, la elaboración de los Estándares Indicativos de Desempeño fue un proceso cíclico que se fue ajustando permanentemente, con el fin de resguardar la validez de la propuesta y asegurar la factibilidad de su implementación en la realidad chilena.

Sección V: Modelo de Estándares Indicativos de Desempeño

En esta sección se describe esquemáticamente el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño, se define cada uno de sus componentes y se presenta el modelo junto con los estándares.

1. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

El modelo se estructura en dimensiones, subdimensiones y estándares. Cada dimensión está constituida por tres subdimensiones, las que, a su vez, se desagregan en estándares.

El cuadro N°10 ilustra la forma en que se estructura el modelo.

Cuadro N°10. Organización del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño

| DIMENSIONES | | | | |
|----------------------------------|---|--|--|---|
| | LIDERAZGO | GESTIÓN PEDAGÓGICA | FORMACIÓN Y CONVIVENCIA | GESTIÓN DE RECURSOS |
| SUBDIMENSIONES | Liderazgo del sostenedor (6 estándares) | Gestión curricular (7 estándares) | Formación (7 estándares) | Gestión de personal (9 estándares) |
| | Liderazgo del director (7 estándares) | Enseñanza y aprendizaje en el aula (6 estándares) | Convivencia (7 estándares) | Gestión de recursos financieros (6 estándares) |
| | Planificación y gestión de resultados (6 estándares) | Apoyo al desarrollo de los estudiantes (7 estándares) | Participación y vida democrática (6 estándares) | Gestión de recursos educativos (5 estándares) |

A continuación se definen los componentes del modelo:

- a. Dimensiones:** principales áreas de responsabilidad del establecimiento y del sostenedor, de cuya gestión depende el adecuado funcionamiento institucional.
- b. Subdimensiones:** ámbitos de gestión específicos en los cuales se descomponen las áreas de responsabilidad del establecimiento y del sostenedor.
- c. Estándares:** procesos de gestión escolar necesarios para un funcionamiento institucional efectivo.

El estándar incluye una definición y una rúbrica. Además, para cada estándar se sugieren medios de diagnóstico.

A continuación se detallan estos componentes:

- **Definición:** enunciado que describe de manera sucinta el proceso de gestión al que se refiere el estándar.
- **Rúbrica:** criterios que describen los procedimientos, prácticas, cualidades o logros más relevantes del proceso de gestión definido, de acuerdo con ciertos niveles de desarrollo.
 - **Niveles de desarrollo:** son los estadios de gradación de la rúbrica que describen distintos grados de implementación del proceso de gestión al que se refiere el estándar.

Cada nivel se denomina con un rótulo; se definieron los siguientes:

- **Nivel de desarrollo débil:** el proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento. Este nivel da cuenta de la inexistencia del proceso de gestión, o bien grafica prácticas que revelan deficiencias o faltas graves. Refleja la necesidad de trabajar urgentemente con miras a su implementación.
- **Nivel de desarrollo incipiente:** el proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial. Este nivel identifica algún grado de desarrollo del proceso de gestión, pero este resulta insuficiente. Reconoce una implementación en la dirección correcta, pero que requiere ser mejorada.

- **Nivel de desarrollo satisfactorio:** el proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.
Este nivel describe un desarrollo adecuado del proceso de gestión, acorde a la realidad del sistema educacional chileno. Se espera que los establecimientos alcancen este nivel.

- **Nivel de desarrollo avanzado:** el proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento.
Este nivel describe un desarrollo del proceso de gestión que excede los parámetros esperados. Reconoce una implementación ejemplar y muestra una perspectiva de mejora y un horizonte de desafío a los establecimientos que han alcanzado el nivel de desarrollo satisfactorio.

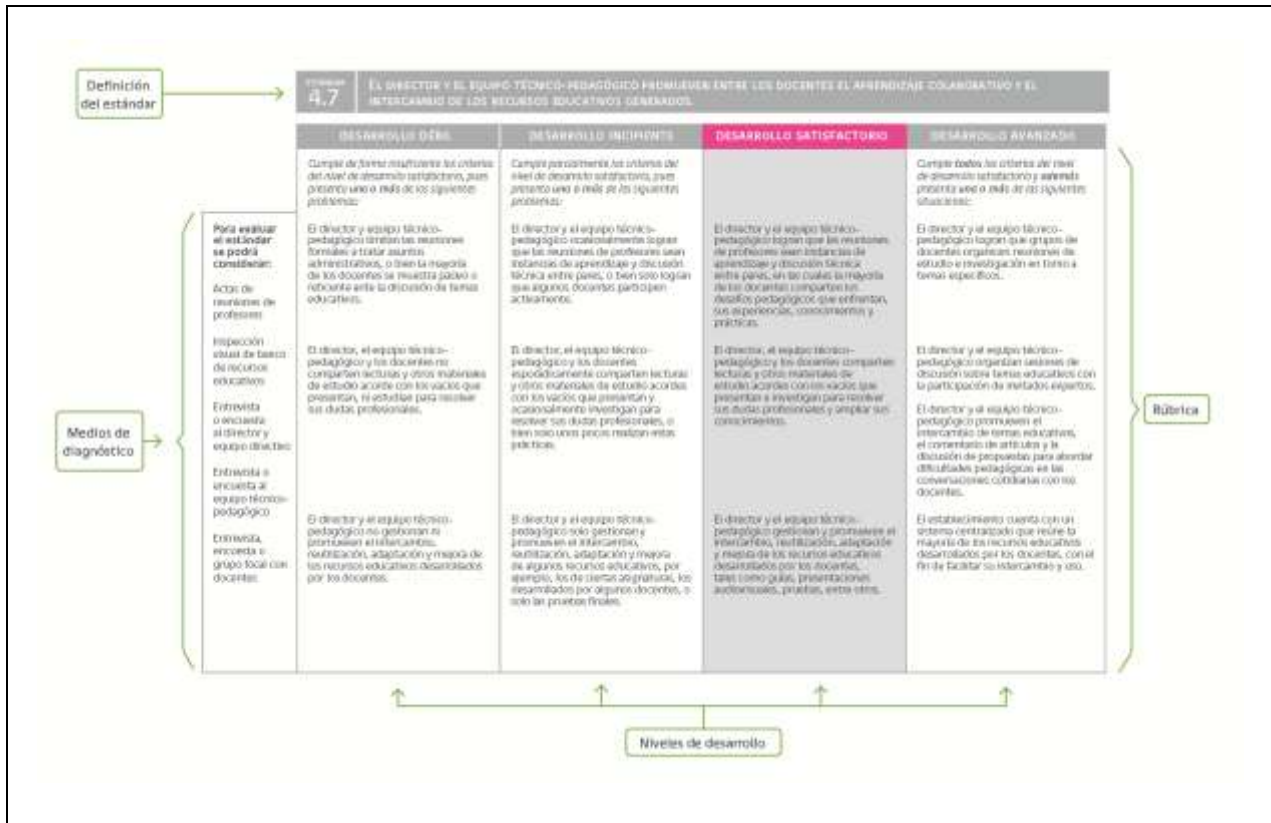
- **Medios de diagnóstico:** fuentes de información que permiten evaluar el nivel de desarrollo del proceso de gestión al que se refiere el estándar.
Estos medios son documentos que están disponibles en el establecimiento y que no requieren de preparación especial para la visita, o bien se refieren a entrevistas, grupos focales, encuestas u otros que organiza y ejecuta el equipo de visitas de la Agencia de Calidad, en coordinación con el establecimiento.

Cabe señalar que los medios de evaluación y verificación propuestos en los Estándares Indicativos de Desempeño constituyen sugerencias; corresponde a la Agencia de Calidad determinar aquellos que mejor sirvan a los fines de la Evaluación Indicativa de Desempeño, dado que los estándares son orientaciones.

Lo anterior es concordante con las disposiciones legales que establecen que dentro de las atribuciones de la Agencia de Calidad de la Educación se encuentran “Diseñar, implementar y aplicar un sistema de evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales [...] referidos a los estándares indicativos” (Ley SNAC, art. 11), que “Los estándares señalados precedentemente constituirán orientaciones para el trabajo de evaluación” (Ley SNAC, art. 6º), y que “Las evaluaciones de desempeño podrán ser realizadas mediante requerimientos de información, visitas evaluativas u otros medios idóneos.” (Ley SNAC, art. 17).

En la figura N°15 que se presenta a continuación se ilustran los elementos que componen los Estándares Indicativos de Desempeño antes descritos.

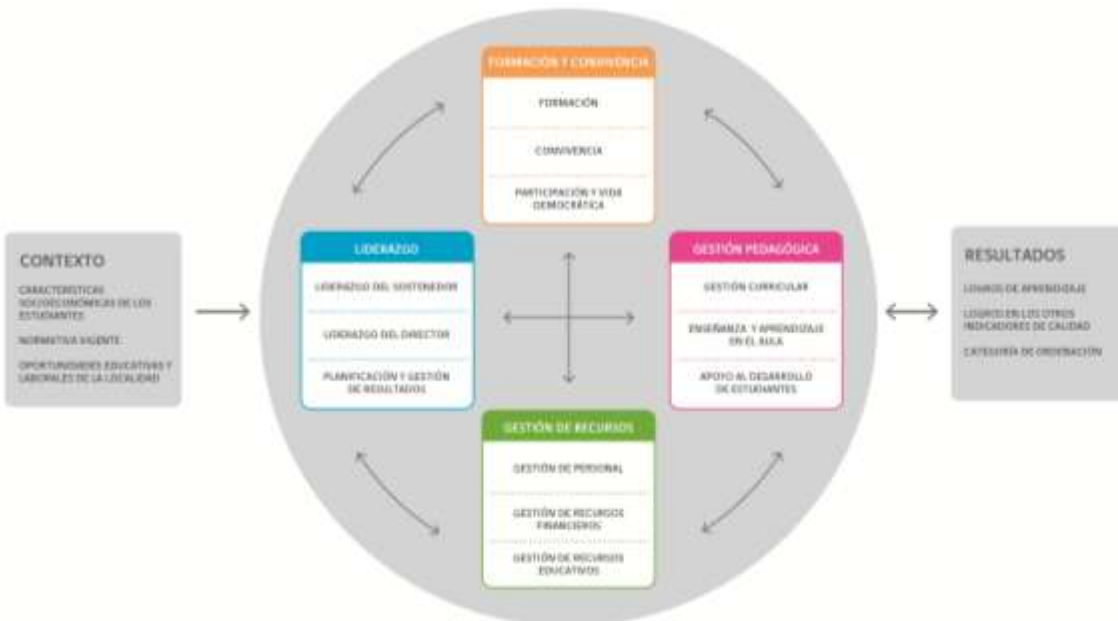
Figura N°15: Componentes de los Estándares Indicativos de Desempeño



2. PRESENTACIÓN DEL MODELO DE ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

A continuación se presenta el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño y los Estándares. En primer lugar, se expone el modelo propiamente tal, que esquematiza las relaciones entre las dimensiones, así como de estas con el contexto y los resultados. Este modelo es sistémico, ya que da cuenta de que todas las dimensiones se afectan mutuamente y que el contexto influye en los procesos de gestión del establecimiento, los que a su vez determinan los resultados.

Figura N°15: Modelo de Estándares Indicativos de Desempeño



En las dos páginas siguientes, en el cuadro N°11, se muestran de manera sinóptica los 79 estándares. Se presenta solo el componente de la definición de los estándares. Las rúbricas y los medios de diagnóstico se pueden ver en el cuaderno de difusión de los Estándares Indicativos de Desempeño o bien en el documento para la aprobación del Consejo Nacional de Educación que da origen al Decreto sobre los Estándares Indicativos de Desempeño.

Cuadro N°11. Esquema sinóptico de los Estándares Indicativos de Desempeño

| LIDERAZGO | |
|---|--|
| 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. |
| 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 este debe cumplir y evalúa su desempeño. |
| 1.5 | El sostenedor introduce los cambios estructurales 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. |
| LIDERAZGO DEL DIRECTOR | |
| 2.1 | El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento. |
| 2.2 | El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento. |
| 2.3 | El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa. |
| 2.4 | El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento. |
| 2.5 | El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua. |
| 2.6 | El director instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa. |
| 2.7 | El director 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 cuenta con un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos. |
| 3.4 | El establecimiento cuenta con un sistema efectivo para monitorear el cumplimiento del plan de mejoramiento. |
| 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. |
| 3.6 | El sostenedor y el equipo directivo comprenden, analizan y utilizan los datos recopilados para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión. |
| GESTIÓN PEDAGÓGICA | |
| 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. |
| 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 profesores 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 la 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 entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los 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. |
| 5.2 | Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés. |
| 5.3 | Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula. |
| 5.4 | Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos. |
| 5.5 | Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| 5.6 | Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente. |
| APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES | |
| 6.1 | El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarles. |
| 6.2 | El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas. |
| 6.3 | El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarles. |
| 6.4 | El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar. |
| 6.5 | El equipo directivo y los docentes apoyan a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o educativas 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 de Educación Intercultural Bilingüe cuentan con los medios necesarios para desarrollar y potenciar las competencias interculturales de sus estudiantes. |

FORMACIÓN Y CONVIVENCIA

FORMACIÓN

- 7.1 El establecimiento planifica la formación de sus 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.
- 7.3 El equipo directivo y los docentes basan su acción formativa en la convicción de que todos los estudiantes pueden desarrollar mejores actitudes y comportamientos.
- 7.4 El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso en su proceso de formación.
- 7.5 El equipo directivo y los docentes modelan y enseñan a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos.
- 7.6 El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y previenen conductas de riesgo entre los estudiantes.
- 7.7 El equipo directivo y los docentes promueven de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes.

CONVIVENCIA

- 8.1 El equipo directivo y los docentes promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- 8.2 El equipo directivo y los docentes 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 los docentes definen rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.
- 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 equipo directivo y los docentes enfrentan y corrigen formativamente 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.

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 equipo directivo y los docentes promueven entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad, y los motivan a realizar aportes concretos a la comunidad.
- 9.3 El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de 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 de curso.
- 9.6 El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes.

GESTIÓN DE RECURSOS

GESTIÓN DE 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.
- 10.2 El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal.
- 10.3 El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente.
- 10.4 El establecimiento cuenta con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.
- 10.5 El establecimiento cuenta con personal competente según los resultados de la evaluación docente y gestiona el perfeccionamiento para que los profesores mejoren su desempeño.
- 10.6 El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas.
- 10.7 El establecimiento implementa medidas para reconocer el trabajo del personal e incentivar el buen desempeño.
- 10.8 El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación.
- 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 en función de las necesidades detectadas en el proceso de planificación, controla los gastos y coopera en la sustentabilidad de la institución.
- 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.
- 11.5 El establecimiento gestiona su participación en los programas de apoyo y asistencia técnica disponibles y los selecciona de acuerdo con las necesidades institucionales.
- 11.6 El establecimiento conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional.

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 del equipamiento y material educativo para gestionar su mantenimiento, adquisición y reposición.

Sección VI: Fundamentación de la estructura

En esta sección se describen y fundamentan los componentes de la estructura del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño presentado.

En primer lugar, se entregan antecedentes de los componentes de la estructura de diversos modelos de estándares para la evaluación de la gestión escolar, usando como material de análisis ejemplos nacionales e internacionales. Luego, se presentan los fundamentos de cada decisión tomada en relación con la estructura del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño.

1. ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA DE MODELOS DE ESTÁNDARES DE GESTIÓN ESCOLAR

El análisis de diversos modelos de estándares de gestión escolar, tanto nacionales como internacionales, permite constatar que estos difieren en su estructura y contenido. Estas diferencias se deben a una serie de variables, entre las que se encuentran su propósito (certificación, orientación, diagnóstico, autoevaluación, fiscalización, entre otros), el nivel de profundidad o especificidad que se espera que tengan los estándares, las condiciones existentes para su implementación (tiempo, recursos financieros, destinatarios, experticia de los evaluadores), la experiencia previa de la institución que los va a implementar y de las organizaciones educativas en evaluaciones basadas en estándares, y las políticas educativas del país donde se van a implementar.

Así, con respecto al contenido, los modelos pueden focalizarse en distintos ámbitos de la gestión escolar. En cuanto a la estructura, cada modelo organiza su contenido de manera diferente, cuenta con rúbricas propias y determina la manera de expresar el resultado la evaluación basada en sus estándares.

Estos últimos tres elementos estructurales se examinan con mayor detalle a continuación.

1.1 Organización de los modelos de estándares de gestión escolar

En los modelos de estándares de gestión escolar los contenidos se organizan en tres niveles: áreas generales, las que se subdividen en unidades intermedias, y estas, a su vez, en elementos básicos. En general, los modelos establecen estos tres niveles de organización, aunque en ciertos casos solo distinguen áreas generales, o bien áreas generales y elementos básicos.

En el cuadro N°12 se detallan los niveles en que se organizan distintos modelos. Como se puede apreciar, cada uno tiene su propia forma de organizar los contenidos que aborda: establecen diferentes niveles, determinan distintas cantidades de áreas generales, unidades intermedias y elementos básicos, y los denominan de maneras particulares.

Cuadro N°12. Organización de modelos de estándares de la gestión escolar

| | Modelo | Niveles de organización | | |
|------------------------|--|----------------------------------|----------------------|----------------------------|
| | | Áreas generales | Unidades intermedias | Elementos básicos |
| Nacionales | Ministerio de Educación / Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) | 5 áreas | 16 dimensiones | 57 elementos de gestión |
| | Fundación Chile / Modelo de Gestión Escolar de Calidad | 6 áreas | - | 79 descriptores de gestión |
| | Ministerio de Educación / Marco para la Buena Dirección (MBD) | 4 ámbitos | 18 criterios | 77 descriptores |
| Internacionales | Kentucky Department of Education, Estados Unidos / School Level Performance Descriptors for Kentucky's Standards and Indicators for School Improvement | 3 áreas | 9 estándares | 88 indicadores |
| | Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, Estados Unidos / District Standards and Indicators | 6 estándares | - | 24 indicadores |
| | AdvancED, Estados Unidos / AdvancED Standards for Quality Schools | 7 estándares | - | 56 indicadores |
| | The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted), Inglaterra / Maintained Schools Inspection | 4 juicios clave | - | - |
| | Her Majesty's Inspectorate of Education, Escocia / How good is our school? The journey to excellence | 3 categorías (<i>headings</i>) | 9 áreas clave | 30 indicadores de calidad |
| | Department of Education and Science, Irlanda / Looking at our School. An aid to self-evaluation in second-level schools | 5 áreas | 16 aspectos | 50 componentes |
| | Ministerio de Educación Nacional, Colombia / Ruta para el Mejoramiento Institucional | 4 áreas | 19 procesos | 73 componentes |

Fuente: Elaboración propia Mineduc

Los niveles de organización permiten esquematizar, jerarquizar y comunicar con claridad los ámbitos de gestión escolar que aborda el modelo, así como establecer diagnósticos diferenciados por área general y por cada una de las unidades intermedias. La individualización de elementos básicos permite el abordaje pormenorizado de las áreas generales y unidades intermedias. En la medida que se especifica una mayor cantidad de elementos básicos, es posible abarcar más procesos de gestión, describir cada uno de ellos con más detalle y, por lo tanto, abordar de manera más completa y exhaustiva los distintos ámbitos de gestión escolar. Contar con una descripción detallada de cada estándar resulta

orientador tanto para los establecimientos, que lo utilizan para guiar su gestión, conducir su proceso de autoevaluación y elaborar sus planes de mejora, como para los evaluadores externos, dado que reduce la necesidad de interpretación de los estándares.

Un modelo que escapa a esta forma de organización es el inglés, que solo distingue cuatro áreas generales. Cada una de estas se aborda como un todo (sin separarla en unidades intermedias y elementos básicos) en una rúbrica que enuncia en términos amplios los diversos procesos que incluye el área general pero sin especificar mayor detalle. Este modelo es resultado de la evolución de otras versiones de estándares que se vienen implementando en Inglaterra desde hace 20 años. Originalmente, el modelo individualizaba varios elementos básicos y los describía por separado con exhaustividad. En la medida que el sistema educacional fue asimilando los procesos de gestión definidos y los evaluadores fueron adquiriendo mayor pericia, se hizo menos necesario contar con un modelo que detallara cada proceso, y las descripciones se fueron simplificando hasta llegar al modelo actual, en que la evaluación depende en gran medida del juicio y la experiencia del evaluador.

Como se observa en el caso inglés, los estándares fueron evolucionando acorde con la maduración del sistema educacional, lo que constata que el diseño de los modelos responde y se adapta a las condiciones particulares de cada realidad.

1.2 Rúbricas

Todo estándar fija una meta clara y es posible determinar el grado de consecución del proceso al que se refiere. Una herramienta ampliamente utilizada para esto es la rúbrica, que corresponde a una matriz de valoración que caracteriza, con criterios descriptivos, distintos niveles de desarrollo de un proceso.

A continuación se exponen mayores antecedentes de las características de las rúbricas.

1.2.1 Tipos de rúbricas

Una rúbrica puede clasificarse según si se aplica transversalmente a diferentes procesos (rúbrica genérica), o si está diseñada de manera particular para cada proceso, de acuerdo con sus características (rúbrica específica).

a) Rúbrica genérica

Corresponde a una única matriz de valoración que se aplica por igual a todos los procesos que se pretende evaluar. La rúbrica genérica identifica características comunes a estos y los utiliza como criterios de evaluación. Estos criterios son generales para permitir su aplicación a los diferentes procesos.

Un ejemplo de rúbrica genérica es la utilizada en el Modelo de Gestión Escolar de Calidad de Fundación Chile. Este sistema evalúa seis áreas, las que se subdividen en un total de 79 elementos básicos denominados, en este modelo, descriptores de gestión. Para todos ellos se aplica una misma rúbrica genérica que permite determinar su grado de consecución.

En el cuadro N°13 se presenta la rúbrica genérica que usa este modelo y, luego, algunos de los descriptores de gestión a los cuales se aplica.

Cuadro N°13. Ejemplo de rúbrica genérica: Extracto del modelo de Fundación Chile³

| Rúbrica genérica | |
|-------------------------|--|
| Nivel | Descripción del nivel |
| 1 | No hay evidencia documental, mecanismos o sistemas que den cuenta de la existencia del Descriptor. Este no está formalizado ni existen responsables para su cumplimiento. |
| 2 | Se declara su existencia; sin embargo, su aplicación ha sido ocasional. El Descriptor está obsoleto o es poco conocido. La información sobre el mismo y sus resultados son irrelevantes para la comunidad o no son utilizados para la toma de decisiones. |
| 3 | Se declara su existencia, su aplicación ha sido frecuente, aunque la información sobre el Descriptor no ha sido utilizada para la toma de decisiones o bien no ha consolidado resoluciones con orientación al mejoramiento de resultados. |
| 4 | Se declara su existencia; su aplicación ha sido frecuente; la información sobre el mismo ha sido utilizada para la toma de decisiones y su uso origina resoluciones con clara orientación a mejorar los resultados. |
| 5 | Se declara su existencia; su aplicación es sistemática, la información es utilizada permanentemente para la toma de decisiones, logrando con ellos el mejoramiento de los resultados. |
| 6 | Se declara su existencia; su aplicación es sistemática y la información sobre el mismo es utilizada permanentemente para la toma de decisiones y permite alcanzar los resultados esperados. Se trata de una práctica efectiva en el establecimiento y su uso ha sido formalmente sistematizado, evaluado y mejorado, generando aprendizaje y mejora continuas en el establecimiento. |

³ Véase Programa de Dirección y Gestión Escolar Fundación Chile (2011). *Manual para Diagnóstico Institucional y diseño del Plan de Mejoramiento. Cuaderno 1 ¿Qué podemos hacer para mejorar? Aplicación del Ciclo de Mejoramiento Continuo de Gestión Escolar.*

| Descriptores de gestión a los cuales se aplica la rúbrica | |
|--|--|
| A I g u n O S | Área 2: Liderazgo Directivo |
| | 2.1. La Dirección tiene una visión clara hacia dónde ir y centra su acción en el aprendizaje y en lo formativo, en concordancia con su sostenedor. |
| | 2.2. La Dirección tiene altas expectativas y declara aquello que espera de sus estudiantes y profesores. |
| | 2.3. La Dirección vela por el clima institucional promoviendo un clima de disciplina favorable para el aprendizaje. |
| | 2.4. La Dirección resuelve adecuada y oportunamente los conflictos que se producen en la institución. |
| | 2.5. La Dirección se responsabiliza por los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de los resultados organizacionales, dando cuenta de ellos al sostenedor y a la comunidad educativa. |
| 2.6. Existen instancias de trabajo y comunicación efectiva desde la Dirección en concordancia con el sostenedor para definir, supervisar y evaluar la gestión pedagógica, administrativa y financiera del establecimiento. | |

Algunos modelos usan rúbricas genéricas diferentes según el tipo de contenido que se pretende evaluar. Esto ocurre, por ejemplo, en el modelo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) del Ministerio de Educación de Chile, el que comprende cuatro áreas de Procesos y un área de Resultados, las que incluyen un total de 57 unidades básicas, denominadas en este modelo elementos de gestión. Para los elementos de gestión de las cuatro áreas de Procesos se utiliza una misma rúbrica genérica, y para aquellos del área de Resultados se usa una segunda rúbrica genérica, diferente a la anterior.

En el cuadro N°14 se ilustra este ejemplo. Primero, se expone la rúbrica genérica usada para determinar el grado de consecución de los elementos de gestión correspondientes a las áreas de Procesos y, a continuación, ejemplos de estos elementos. Luego, se presenta la rúbrica genérica aplicada a los elementos de gestión del área de Resultados, seguida de estos elementos.

**Cuadro N°14. Ejemplo de rúbricas genéricas diferenciadas según contenido:
Extracto del Modelo SACGE del Ministerio de Educación (Chile)⁴**

| Rúbrica genérica para las áreas de Procesos | | |
|--|--|--|
| Puntaje | Nivel | Definición de los niveles de evaluación |
| 0 | No hay práctica | <ul style="list-style-type: none"> • No hay relatos. • Existen sólo relatos anecdóticos. No hay un método, proceso o procedimiento específico que se realice sistemáticamente. |
| 1 | Práctica sistemática con despliegue parcial | <ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir aplicada al menos una vez, con despliegue parcial y está considerada aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue parcial porque abarca sólo algunos contenidos relevantes del elemento de gestión (no involucra a todos de los contenidos relevantes). |
| 2 | Práctica sistemática con despliegue total | <ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir aplicada al menos una vez, con despliegue total y está considerada aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. |
| 3 | Práctica sistemática con despliegue total y orientada a resultados | <ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. • La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. |
| 4 | Práctica sistemática con despliegue total, orientada a resultados, evaluada y mejorada | <ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. • La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. • La práctica incorpora su evaluación como parte de un proceso de mejoramiento continuo. Debe demostrar que ha evolucionado positivamente en el tiempo. |
| 5 | Práctica efectiva | <ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. • La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. • La práctica incorpora su evaluación como parte de un proceso de mejoramiento continuo. Debe demostrar que ha evolucionado positivamente en el tiempo. • La práctica de gestión ha demostrado resultados de alta calidad de acuerdo a las metas establecidas. Es decir, se puede demostrar con datos que ha generado los resultados esperados. |

| Elementos de gestión a los que se aplica la rúbrica genérica de Procesos |
|---|
| Área Liderazgo. Dimensión Información y análisis |
| Existen prácticas de monitoreo, evaluación y/o autoevaluación para detectar situaciones críticas que afectan al logro de los Objetivos y Metas Institucionales. |
| Existen prácticas de análisis de la información para la toma de decisiones oportuna y fundamentada. |
| Existen prácticas para dar cuenta pública a la comunidad educativa respecto de planes y logros alcanzados. |

⁴ Véase Ministerio de Educación (2007). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*; Ministerio de Educación (2005). *Manual del proceso de autoevaluación*.

Rúbrica genérica para el área de Resultados

| Puntaje | Nivel | Definición de los niveles de evaluación |
|---------|---|---|
| 0 | No hay datos. | No hay datos. Teniendo datos éstos son insuficientes para establecer tendencias. |
| 1 | Se reportan series de tiempo para establecer tendencias. | Hay datos. Las series de tiempo muestran tendencias. |
| 2 | Se reportan series de tiempo, en su mayoría con tendencias positivas. | Hay datos. Las series de tiempo muestran, en su mayoría, tendencias y su dirección es positiva. |
| 3 | Se reportan series de tiempo con tendencias positivas en el 80% de ellas. | Hay datos. Las series de tiempo muestran tendencias y su dirección es positiva en la totalidad de ellas, se está mejorando sostenidamente. |
| 4 | Se reportan series de tiempo con tendencias positivas y comparadas con otras iguales no es favorable. | Hay datos. Las series de tiempo muestran tendencias y su dirección es positiva en la totalidad de ellas, se está mejorando sostenidamente. Al compararse con otros establecimientos de iguales características, dicha comparación es favorable para el establecimiento educacional. |
| 5 | Se reportan series de tiempo con tendencias positivas y comparadas con otras iguales son favorables. | Hay datos. Las series de tiempo muestran tendencias y su dirección es positiva en la totalidad de ellas, se está mejorando sostenidamente. Al compararse con otros establecimientos de iguales características, dicha comparación es favorable para el establecimiento educacional. |

Elementos de gestión a los que se aplica la rúbrica genérica de Resultados

| Área Resultados. Dimensión Logros de aprendizaje. |
|--|
| Datos del establecimiento educacional que muestran el nivel de logro de los alumnos en los distintos ciclos y/o subciclos establecidos en el Marco Curricular. |
| Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los estudiantes en relación a las mediciones nacionales. |

b) Rúbrica específica

Es una matriz de valoración que está definida de manera exclusiva para cada proceso que se pretende evaluar, de acuerdo con sus cualidades particulares. Así, presenta criterios descriptivos únicos para cada proceso de gestión.

Esta rúbrica, según el modelo y el proceso de gestión, considera una diversa cantidad de criterios, cuyo cumplimiento puede exigirse en términos absolutos o parciales. Vale decir, en algunas rúbricas se establece que para alcanzar un determinado nivel de desarrollo del proceso se debe cumplir la totalidad de los criterios definidos en el nivel, de manera que el no cumplimiento de alguno de ellos implica la categorización en un nivel de desarrollo inferior. En otras rúbricas, los criterios se formulan como un referente que orienta el juicio para determinar el grado de logro del proceso, por lo que se permite cierta flexibilidad en el cumplimiento de los criterios.

Un ejemplo del primer caso se encuentra en el modelo de Estándares e Indicadores para la Mejora Escolar del Departamento de Educación de Kentucky (Estados Unidos). En este modelo, cada área general se divide en tres unidades intermedias denominadas estándar, y cada estándar se subdivide en cuatro o más elementos básicos denominados indicadores. A cada indicador le corresponde una rúbrica diferente, y se requiere el cumplimiento absoluto de los criterios de un nivel para ser clasificado en este, de lo contrario, se clasifica en un nivel inferior.

En el cuadro N°15 se presenta una rúbrica de dicho modelo, correspondiente al primero de los once indicadores en los que se subdivide el Estándar 7.

**Cuadro N°15. Ejemplo de rúbrica específica con criterios de evaluación absolutos:
Extracto del modelo del Departamento de Educación de Kentucky (EEUU)⁵**

| Estándar 7: Liderazgo. Las decisiones de la escuela/distrito se focalizan en el apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, la conducción organizacional, las expectativas de alto rendimiento, la creación de una cultura de aprendizaje y el desarrollo de capacidad de liderazgo. | | | | |
|--|---|---|--|--|
| Indicador | Niveles de Desempeño | | | |
| | <i>4 Desarrollo e implementación ejemplares</i> | <i>3 Desarrollo e implementación completamente funcionales y operativos</i> | <i>2 Desarrollo e implementación limitados o parciales</i> | <i>1 Desarrollo e implementación escasos o nulos</i> |
| 7.1 LIDERAZGO 7.1a El liderazgo ha desarrollado y sostenido una visión compartida | <p>Cumple con los criterios del nivel "3" y además:</p> <p>El liderazgo escolar facilita reuniones regulares con el sostenedor y la comunidad educativa para revisar la visión de la escuela y reevaluar su pertinencia con la forma en que la escuela se ve a sí misma actualmente y en el futuro.</p> <p>La visión de la escuela es ampliamente conocida y es frecuentemente referida por personas que no pertenecen a la comunidad escolar.</p> | <p>El liderazgo escolar desarrolla una visión compartida de la escuela, mediante un proceso público que involucra al sostenedor y la comunidad educativa.</p> <p>El liderazgo escolar sostiene la visión de la escuela mediante diversos medios (por ejemplo, usándola como guía en la toma de decisiones, exhibiéndola en lugares visibles dentro y fuera de las instalaciones escolares, publicándola en varios medios de comunicación de la escuela, y refiriéndose a ella en la escuela y en reuniones públicas).</p> | <p>El liderazgo escolar desarrolla una visión, pero no presenta un proceso público de involucramiento del sostenedor y la comunidad educativa.</p> <p>Los esfuerzos del liderazgo escolar para mantener la visión de la escuela son esporádicos.</p> | <p>El liderazgo escolar no ha desarrollado una visión para la escuela.</p> <p>El liderazgo escolar hace pequeños o nulos esfuerzos para comunicar la visión de la escuela.</p> |

En el cuadro N°16 se expone un ejemplo de rúbrica que presenta los criterios de cada nivel para orientar el juicio de la evaluación, pero que, al ser orientaciones, no exige su cumplimiento exacto. La rúbrica corresponde a uno de los cuatro juicios claves que considera el modelo de Ofsted (Inglaterra).

⁵ Véase Kentucky Department of Education (2008). *School Level Performance Descriptors for Kentucky's Standards and Indicators for School Improvement*.

**Cuadro N°16. Ejemplo de rúbrica específica con criterios para orientación del juicio:
Extracto del modelo de Ofsted⁶ (Inglaterra)**

| CALIDAD DEL LIDERAZGO Y DE LA ADMINISTRACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO |
|---|
| <p><i>Nota: Estos descriptores no deben ser usados como lista de cotejo. Deben ser aplicados utilizando un enfoque de 'mejor ajuste' basado en el juicio profesional del equipo inspector.</i></p> |
| <p>Excepcional (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se demuestra búsqueda de la excelencia en todas las actividades de la escuela, mediante una motivación firme por mejorar o mantener los niveles más altos de desempeño y desarrollo personal de todos los estudiantes, durante un periodo de tiempo sostenido. ▪ Todos los líderes y administradores, incluyendo al cuerpo directivo, tienen altas ambiciones para sus alumnos y lideran con el ejemplo. Basan sus acciones en una comprensión profunda y precisa del desempeño de la escuela, y de las habilidades y atributos del personal y de los estudiantes. ▪ Los directivos, u otros con responsabilidades similares, consideran fehacientemente a los líderes de mayor experiencia para dar cuenta sobre todos los aspectos del desempeño de la escuela. ▪ Existen excelentes políticas que aseguran que los estudiantes tengan altos niveles de aprendizaje o que estén logrando un progreso sobresaliente. ▪ Los líderes se enfocan en mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y en proporcionar el desarrollo profesional a todo el personal, especialmente a quienes han egresado recientemente y se encuentran en una etapa temprana de sus carreras. Esto es apoyado por una dirección de gran competencia, que motiva a enfrentar desafíos y estimula el progreso de los profesores. Como resultado, la enseñanza es sobresaliente o, al menos, consistentemente buena y en proceso de mejorar. ▪ El currículum de la escuela proporciona experiencias muy positivas y oportunidades significativas y abundantes para un aprendizaje de alta calidad. Tiene un impacto positivo en el comportamiento de los estudiantes y en su seguridad, y contribuye muy bien al logro académico y al desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los estudiantes. ▪ La escuela aplica, con gran éxito, estrategias que logran comprometer a los padres en beneficio de los estudiantes, incluyendo a aquellos a quienes les parece difícil trabajar con la escuela. ▪ Las medidas de la escuela para el cuidado y seguridad de los estudiantes cumplen con los requerimientos presentes en los estatutos. ▪ El personal modela estándares profesionales en todo su trabajo y demuestra altos niveles de respeto y cortesía con sus estudiantes y otros. ▪ Los directivos aseguran estabilidad financiera por medio de planes y controles efectivos y rigurosos, incluyendo la administración eficiente y efectiva de los recursos financieros como el <i>pupil premium funding</i>. Esto lleva a una excelente distribución del personal y de los recursos, en beneficio de todos los grupos de alumnos. |
| <p>Bueno (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los líderes más importantes y los administradores, incluyendo al cuerpo directivo, continuamente transmiten expectativas altas y ambiciones. ▪ La enseñanza es buena o está mejorando significativamente como resultado de un monitoreo preciso, una gestión de desempeño efectiva y un desarrollo profesional que coinciden con las necesidades de la escuela y del personal. ▪ La autoevaluación es rigurosa y las acciones de la escuela son cuidadosamente planificadas, coordinadas y efectivas. ▪ Las políticas están bien pensadas y aseguran que los estudiantes progresen al menos de manera adecuada en lenguaje. ▪ Los directivos o aquellos en una posición similar, sistemáticamente desafían a los líderes. Como resultado, la calidad de la enseñanza y el desempeño de los estudiantes ha mejorado, o se ha consolidado el buen desempeño previo en estas áreas. ▪ El currículum de la escuela provee oportunidades bien organizadas y efectivas de aprendizaje para todos los grupos de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades o con necesidades educativas especiales. Además, promueve un comportamiento positivo y una buena comprensión en materia de seguridad, y entrega un amplio rango de experiencias que contribuyen al logro de los estudiantes y a su desarrollo espiritual, moral, social y cultural. ▪ La escuela trabaja bien con los padres, incluidos aquellos que les podría parecer difícil trabajar con la escuela, para lograr beneficios positivos para los estudiantes. ▪ Las medidas de la escuela para el resguardo de la seguridad cumplen con los requerimientos de los estatutos. ▪ Los directivos aseguran la administración efectiva de los recursos financieros. Esto lleva a una distribución efectiva del personal y de los recursos. |
| <p>Requiere mejorar (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El liderazgo y/o la administración requiere mejorar porque no son buenos, pero demuestran la capacidad para asegurar el progreso en la escuela. |

⁶ Véase Ofsted (2013). *School inspection handbook*.

Inadecuado (4)

El liderazgo y la administración suelen ser inadecuados si se observa **alguno** de los siguientes descriptores.

- La capacidad de asegurar mayor progreso es limitada porque los líderes actuales y directivos no han sido efectivos en asegurar mejoras esenciales.
- Los progresos que se han hecho son leves, muy lentos o dependientes de apoyo externo.
- La autoevaluación no es rigurosa o es imprecisa en sus conclusiones y, por lo tanto, el liderazgo y la administración no tienen una visión realista de los resultados.
- Los líderes y administradores no toman medidas efectivas que aseguren una buena enseñanza a todos los grupos de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades o que tienen necesidades educativas especiales.
- Los líderes y administradores no toman medidas efectivas que aseguren el buen comportamiento de todos los estudiantes, ni tienen un enfoque coherente que permita manejar conductas desafiantes.
- El currículo fracasa en dar respuesta a las necesidades de los estudiantes o de grupos de estudiantes, o los estudiantes se presentan a exámenes públicos en forma temprana (sin la suficiente preparación) e inapropiada, y los logros y el placer de los estudiantes por el aprendizaje se ven significativamente perjudicados.
- La falta de atención al aprendizaje impide el progreso de los estudiantes.
- Los directivos no son lo suficientemente exigentes respecto de la calidad de la enseñanza, de la efectiva y eficiente distribución de recursos, y de que la escuela dé cuenta del desempeño de los estudiantes.
- Las estrategias de la escuela para comprometer a los padres son débiles, y estos han expresado tener poca confianza en la escuela.
- Las medidas de la escuela para resguardar la seguridad de los estudiantes no cumplen con los requerimientos de los estatutos y son una fuente de gran preocupación.

c) Uso combinado de rúbricas genéricas y específicas

Algunos modelos usan tanto rúbricas genéricas como específicas, las que aplican según el nivel de evaluación.

Un ejemplo de esto se encuentra en el modelo de Estándares para Escuelas de Calidad de AdvancED (Estados Unidos), una ONG estadounidense que acredita escuelas y distritos mediante un sistema que incluye la autoevaluación de estándares de gestión escolar. Este modelo diferencia dos niveles: estándares (más amplio, equivalentes a áreas generales) e indicadores (equivalentes a elementos básicos) que conforman los estándares. Primero se revisan por separado los indicadores que componen un estándar, aplicando una misma rúbrica genérica. Luego se hace una evaluación general del grado de consecución del proceso de gestión al que se refiere el estándar mediante una rúbrica específica, diferente para cada estándar.

En el cuadro N°17 se ejemplifica el uso de rúbrica genérica y específica en un mismo modelo. Primero, se presentan los indicadores correspondientes a uno de los siete estándares del modelo de AdvancED y la rúbrica genérica que se aplica a ellos. Luego, se muestra la rúbrica específica utilizada para la valoración general del estándar.

Cuadro N°17. Ejemplo de rúbricas genérica y específica usadas en un mismo modelo: extracto del modelo de AdvancED (Estados Unidos)⁷

| Rúbrica genérica e indicadores del estándar Visión y propósito | | | | | |
|--|---|--------------------|------------------|------------------|----------------------------|
| Estándar 1: Visión y Propósito. El sistema establece y comunica un propósito común y dirección para mejorar el desempeño de los estudiantes y la efectividad del sistema. | | | | | |
| INDICADORES | | No Evidente | Emergente | Operativo | Altamente Funcional |
| Para cumplir este estándar, el establecimiento: | | | | | |
| 1.1 | Establece una visión y propósito para el sistema en colaboración con los sostenedores (<i>stakeholders</i> ⁸). | | | | |
| 1.2 | Comunica la visión y el propósito para fomentar el entendimiento y el apoyo de los sostenedores. | | | | |
| 1.3 | Identifica metas para mejorar la visión. | | | | |
| 1.4 | Desarrolla y sostiene continuamente el perfil del establecimiento, de sus estudiantes y de la comunidad. | | | | |
| 1.5 | Asegura que la visión y el propósito del establecimiento guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje. | | | | |
| 1.6 | Analiza su visión y propósito sistemáticamente y los corrige cuando corresponde. | | | | |

| Rúbrica específica del estándar Visión y propósito | | |
|---|---------------------|---|
| Evaluación general para Visión y propósito | | |
| <input type="checkbox"/> | No Evidente | El establecimiento no está comprometido con un propósito y dirección compartidos. El establecimiento tiene poca o ninguna evidencia de que las expectativas respecto del aprendizaje de los estudiantes están alineadas con la visión, y cuenta con poco apoyo del personal y de los sostenedores (<i>stakeholders</i>). Las expectativas respecto del aprendizaje de los estudiantes no sirven como foco para evaluar su desempeño ni la efectividad del establecimiento. La visión del establecimiento tiene poca influencia en la distribución del tiempo y de los recursos humanos, materiales y físicos. La mayor parte de la evidencia apoya una evaluación general de "no evidente" y está basada en las respuestas a los indicadores de la rúbrica. |
| <input type="checkbox"/> | Emergente | El establecimiento ha comenzado el proceso de atraer a los sostenedores para comprometerlos con un propósito y una dirección compartidos. El establecimiento está desarrollando expectativas para el aprendizaje de los estudiantes alineadas con la visión, la que es apoyada por el personal del establecimiento y por los sostenedores. Estas expectativas servirán como foco para evaluar el desempeño de los estudiantes y la efectividad del establecimiento. La visión tiene cierta influencia en la distribución del tiempo y de los recursos humanos, materiales y físicos. Parte preponderante de la evidencia apoya una evaluación general de "emergente" y está basada en las respuestas a los indicadores de la rúbrica. |
| <input type="checkbox"/> | Operativo | El establecimiento se ha comprometido con un propósito y dirección compartidos. El establecimiento ha definido claramente expectativas para el aprendizaje de los estudiantes alineadas con la visión, la que es apoyada por el personal y los sostenedores. Estas expectativas sirven como foco para evaluar el desempeño de los estudiantes y la efectividad del establecimiento. La visión guía la distribución del tiempo y de los recursos humanos, materiales y físicos. La mayor parte de la evidencia apoya una evaluación general de "operacional" y está basada en las respuestas a los indicadores de la rúbrica. |
| <input type="checkbox"/> | Altamente funcional | El establecimiento ha logrado un fuerte compromiso con un propósito y dirección compartidos con todos los sostenedores. La escuela ha definido claramente sus expectativas para el aprendizaje de los estudiantes alineadas con la visión, la que es totalmente apoyada por el personal y los sostenedores. Estas expectativas sirven como foco para evaluar el desempeño de los estudiantes y la efectividad del establecimiento. La visión del establecimiento guía la distribución del tiempo y de los recursos humanos, materiales y físicos. La mayor parte de la evidencia apoya una evaluación general de "altamente funcional" y está basada en las respuestas a los indicadores de la rúbrica. |

⁷ Véase AdvancED (2007). *Standards Assessment report template. AdvancED School Accreditation.*

⁸ En el contexto chileno, *stakeholders* corresponde al sostenedor y sus integrantes; en el caso de Establecimientos de dependencia municipal, miembros del Departamento de Educación Municipal o equipo de educación de la Corporación Municipal; en el caso de establecimientos particulares subvencionados o particulares pagados, miembros del directorio, consejo de administración, entre otros.

1.2.2 Niveles de desarrollo de una rúbrica

Las rúbricas pueden considerar distinta cantidad de niveles y denominarlos con diferentes rótulos. Estos aspectos se examinan a continuación.

a) Cantidad de niveles de desarrollo

Las rúbricas de los ejemplos de modelos de estándares de gestión escolar analizados consideran cuatro o seis niveles de desarrollo: los modelos nacionales contemplan seis; los ejemplos internacionales cuentan con cuatro o con seis.

Por lo general, se define un número par de niveles de desarrollo, ya que esto permite forzar la clasificación del estándar a uno de los dos polos de la rúbrica. En general se recomienda no definir un número impar de niveles, dado que en ese caso los evaluadores tienden a poner su juicio en el nivel intermedio.

Por otra parte, el número de niveles de desarrollo guarda relación con los criterios definidos en la rúbrica, pues es necesario que estos efectivamente se puedan matizar de acuerdo con la cantidad de niveles establecidos.

Los niveles de desarrollo de la rúbrica dependen además del grado de discriminación que se busca determinar respecto de la implementación del proceso al que se refiere: una mayor cantidad de niveles permite hacer distinciones más precisas entre calidades de ejecución diferentes. Sin embargo, es necesario considerar que un número amplio de niveles puede complicar el uso de la rúbrica, ya que la cantidad de niveles influye en la complejidad de su aplicación: un número muy amplio, con distinciones muy finas entre un nivel y otro, puede agregar dificultad a la tarea de determinar el grado de consecución del proceso de gestión.

b) Denominación de los niveles de desarrollo

Los rótulos de los niveles de desarrollo varían en los distintos modelos. En algunos se les denomina solo con números, en otros, con una breve explicación, y en la mayoría de los casos, con un concepto de una o dos palabras. En ciertos modelos los rótulos se acompañan de un número, aunque este no siempre se utiliza para obtener un resultado cuantitativo.

La denominación de los niveles de desarrollo responde a distintos criterios. Por una parte, es necesario que el rótulo sea coherente con lo que significa la clasificación en un determinado nivel de desarrollo, de manera que sea un buen descriptor de la exigencia asociada a cada nivel. Así, los rótulos debiesen incorporar un juicio de valor

que transparente y comunique con claridad el grado de consecución del proceso. Por otra parte, es importante considerar los rótulos usados por otro tipo de clasificaciones de desempeño dirigidas al mismo destinatario, para evitar aquellos que ya están asociados a un significado o que se refieren a otro tipo de desempeño, y así prevenir confusiones.

Como se muestra en el cuadro N°18, en general se usan rótulos que dan cuenta del grado de logro que representa cada nivel de desarrollo. Varios modelos incluyen además una definición de cada rótulo. En el cuadro N°19 se exponen algunos ejemplos.

Finalmente, el orden en que se presentan los niveles de desarrollo en la rúbrica puede ser desde el nivel inferior al superior, o viceversa.

Cuadro N°18. Ejemplos de niveles de desarrollo de rúbricas

| Ejemplos de rótulos ordenados de nivel superior a nivel inferior | | |
|---|----------------------------|---|
| <i>Her Majesty's Inspectorate of Education (Escocia)</i> | Ofsted (Inglaterra) | Departamento de Educación de Kentucky, (Estados Unidos) |
| Excelente | Excepcional (1) | Desarrollo e implementación ejemplar |
| Muy bueno | Bueno (2) | Desarrollo e implementación completamente funcional y operativo |
| Bueno | Requiere mejorar (3) | Desarrollo e implementación limitado o parcial |
| Adecuado | Inadecuado (4) | Desarrollo e implementación escaso o nulo |
| Débil | | |
| Insatisfactorio | | |

| Ejemplos de rótulos ordenados de nivel inferior a nivel superior | | |
|---|--|----------------------------------|
| Fundación Chile (Chile) | Ministerio de Educación (Chile) | AdvancED (Estados Unidos) |
| Nivel 1 | No hay práctica | No evidente |
| Nivel 2 | Práctica sistemática con despliegue parcial | Emergente |
| Nivel 3 | Práctica sistemática con despliegue total | Operativo |
| Nivel 4 | Práctica sistemática con despliegue total y orientada a resultados | Altamente funcional |
| Nivel 5 | Práctica sistemática con despliegue total, orientada a resultados, evaluada y mejorada | |
| Nivel 6 | Práctica efectiva | |

Cuadro N°19. Ejemplos de definiciones de niveles de desarrollo

| Definición de niveles de desarrollo del modelo AdvancED (Estados Unidos)⁹ | |
|--|--|
| No Evidente: | Existe muy poca o ninguna evidencia. |
| Emergente: | La evidencia indica un nivel de implementación muy temprano o preliminar. |
| Operativo: | La evidencia indica que las prácticas y procedimientos se encuentran implementados de manera activa. |
| Altamente funcional: | La evidencia indica que las prácticas y procedimientos se encuentran totalmente integrados e implementados de manera efectiva y consistente. |
| Definición de niveles de desarrollo del modelo del Ministerio de Educación Nacional (Colombia)¹⁰ | |
| Existencia La institución se caracteriza por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, según el caso. No hay planeación ni metas establecidas y las acciones se realizan de manera desarticulada. | |
| Pertinencia Hay principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir sus metas y objetivos. | |
| Apropiación Las acciones realizadas por el establecimiento tienen un mayor grado de articulación y son conocidas por la comunidad educativa; sin embargo, todavía no se realiza un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento. | |
| Mejoramiento continuo El establecimiento involucra la lógica del mejoramiento continuo: evalúa sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajusta y mejora. | |
| Definición de uno de los niveles de desarrollo del modelo de Her Majesty's Inspectorate of Education (Escocia)¹¹ | |
| Una evaluación buena aplica a un desempeño que se caracteriza por importantes fortalezas que, en conjunto, superan claramente las posibles áreas de mejora. Una evaluación buena representa un nivel de desempeño en el que las fortalezas tienen un impacto significativamente positivo. Sin embargo, la calidad de las experiencias de los estudiantes es disminuida en cierta forma por los aspectos que se requiere mejorar. Esto implica que el establecimiento debe buscar mejorar aún más las áreas fuertes, así como tomar medidas para abordar las áreas de mejora. | |

1.2.3 Resultado de la evaluación

La manera en que se expresa el resultado de una evaluación basada en estándares, al igual que todos los aspectos hasta ahora examinados, varía según el modelo. A partir de los ejemplos revisados se distinguen tres modos de hacerlo. Una primera forma consiste en la retroalimentación cualitativa, la que ofrece una descripción del desempeño institucional y, por lo general, señala además las fortalezas y necesidades de mejora. Una segunda variante es la que presenta resultados parciales por área o por unidad, expresados en términos de puntaje, de porcentaje de logro o de juicio (manifestado como categoría, por ejemplo: Altamente funcional, Operativo, Emergente y No evidente). La tercera forma es aquella que muestra un resultado global que integra el logro alcanzado en todas las áreas evaluadas y entrega una sentencia final sobre el desempeño institucional, ya sea en términos de acreditación/no acreditación, o de juicio manifestado como categoría.

⁹ Véase AdvancED (2007). *Standards Assessment report template. AdvancED School Accreditation.*

¹⁰ Véase Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2008). *Guía para el mejoramiento institucional.*

¹¹ Véase Her Majesty Inspectorate of Education, Escocia (2007). *How good is our school? The journey to excellence.*

Los diferentes tipos de resultados, sin embargo, no son excluyentes entre sí y, en la mayoría de los casos, se dan combinaciones. En todos los modelos revisados se presenta una retroalimentación cualitativa: en algunos casos es el único tipo de resultado que se presenta, y en otros se combina con resultados parciales, con una sentencia final, o con ambos. Ello depende fundamentalmente del propósito de la evaluación: en general se llega a una sentencia final cuando el objetivo es certificar o fiscalizar, en cambio, cuando el objetivo es orientar la mejora institucional, el resultado es fundamentalmente cualitativo y, en la mayoría de los casos, no se establece una sentencia final, aunque sí puede acompañarse de resultados parciales.

En el cuadro N°20 se presentan ejemplos del tipo de resultado al que llegan distintos modelos de estándares, junto a su propósito y forma de evaluación.

Cuadro N°20. Tipos de resultado, propósito y forma de evaluación de modelos de estándares de la gestión escolar

| | Modelo | Tipo de resultado | Propósito central del modelo | Forma de evaluación |
|------------------------|--|--|--|--|
| Nacionales | Ministerio de Educación, Chile / Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación cualitativa • Resultados parciales • Sentencia final | • Orientación | <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación externa |
| | Fundación Chile, Chile / Modelo de Gestión Escolar de Calidad | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación cualitativa • Resultados parciales • Sentencia final | • Certificación | <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación externa |
| | Ministerio de Educación, Chile / Marco para la Buena Dirección (MBD) | <ul style="list-style-type: none"> • No incluye propuesta de resultados | • Orientación | • Autoevaluación |
| Internacionales | Kentucky Department of Education, Estados Unidos / School Level Performance Descriptors for Kentucky's Standards and Indicators for School Improvement | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación cualitativa • Resultados parciales | • Orientación | <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación externa |
| | Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, Estados Unidos / District Standards and Indicators | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación cualitativa | • Orientación | <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación externa |
| | AdvancED, Estados Unidos / AdvancED standards for quality schools | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación cualitativa • Resultados parciales • Sentencia final | • Certificación | <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación externa |
| | Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted), Inglaterra / Maintained Schools Inspection | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación cualitativa • Resultados parciales • Sentencia final | <ul style="list-style-type: none"> • Fiscalización • Orientación | • Evaluación externa |
| | Her Majesty Inspectorate of Education, Escocia / How good is our school? The journey to excellence | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación cualitativa | • Orientación | <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación externa |
| | Department of Education and Science, Irlanda / Looking at our School | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación cualitativa | • Orientación | <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación externa |
| | Ministerio de Educación Nacional, Colombia / Ruta del Mejoramiento Institucional | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación cualitativa • Resultados parciales | • Orientación | • Autoevaluación |

Fuente: Elaboración propia Mineduc

Como se observa en el cuadro N°20, en todos los modelos -a excepción del MBD del Ministerio de Educación (Chile), que no tiene rúbricas ni herramienta de evaluación- se presenta el resultado de la evaluación basada en los estándares en el modo de retroalimentación cualitativa. En algunos modelos este es el único tipo de resultado que se presenta, en otros se combina con resultados parciales, y en algunos se combinan los tres tipos de resultados. A continuación se exponen mayores detalles acerca de estas diferentes formas de presentar los resultados.

a) Retroalimentación cualitativa

La retroalimentación cualitativa como única forma de expresión del resultado de una evaluación basada en estándares solo se da en modelos cuyo propósito central es orientar la mejora institucional. De los ejemplos revisados, los modelos del Departamento de Educación Primaria y Secundaria de Massachusetts (Estados Unidos), del Departamento de Educación y Ciencia (Irlanda) y de *Her Majesty Inspectorate of Education* (Escocia) presentan el resultado de la evaluación únicamente como retroalimentación cualitativa.

En el modelo del Departamento de Educación Primaria y Secundaria (ESE) de Massachusetts (Estados Unidos) los estándares son la base para una autoevaluación del distrito y para una evaluación externa. La retroalimentación de esta evaluación se entrega mediante un informe que describe los hallazgos en cada una de las áreas evaluadas, junto con recomendaciones.

En el caso del modelo del Departamento de Educación y Ciencia (Irlanda), los estándares son usados por los establecimientos para realizan una autoevaluación, la que es tomada como insumo para una evaluación externa. En este caso, a partir de la evaluación externa se entrega al establecimiento un reporte que sintetiza los principales hallazgos y recomendaciones, junto con los aspectos centrales observados en cada área que considera el modelo.

La evaluación en el modelo de *Her Majesty Inspectorate of Education* (Escocia) es similar al caso irlandés, aunque en Escocia la retroalimentación se organiza en torno a tres ejes diferentes a las áreas del modelo, pero que recogen lo evaluado en ellas. El reporte también da cuenta de las fortalezas del establecimiento y los aspectos claves por mejorar.

b) Retroalimentación cualitativa y resultados parciales

Esta combinación de tipos de resultados se encuentra en el modelo del Ministerio de Educación Nacional (Colombia) y en el modelo del Departamento de Educación de Kentucky (Estados Unidos).

En el primer caso, los establecimientos hacen una autoevaluación basada en los estándares, proceso en el que se determina el nivel de desarrollo alcanzado para cada elemento básico. Los resultados parciales se obtienen mediante un proceso en el que se calcula, para cada área evaluada, el porcentaje de elementos básicos clasificados en los distintos niveles de desarrollo. Adicionalmente se identifican y consignan las fortalezas y debilidades en cada una de las áreas, y se señalan las oportunidades de mejora prioritarias, lo que permite obtener una retroalimentación cualitativa del desempeño institucional.

En el modelo de estándares del Departamento de Educación de Kentucky (Estados Unidos), los establecimientos realizan una autoevaluación basada en los estándares y también son evaluados externamente. El reporte dirigido a los establecimientos ofrece resultados parciales por unidad intermedia mediante gráficos que muestran el porcentaje de elementos básicos clasificados en cada nivel de desarrollo; además, se consigna el nivel de desarrollo en que fue clasificado cada elemento básico. Adicionalmente, el reporte ofrece una retroalimentación cualitativa que establece las deficiencias centrales encontradas a partir de la evaluación y sugerencias para abordarlas, un resumen de los pasos a seguir y conclusiones en forma de preguntas de reflexión.

c) Retroalimentación cualitativa, resultados parciales y sentencia final

Entre los modelos que combinan los tres tipos de resultados se encuentran todos aquellos dirigidos a la certificación o a la fiscalización. Solo uno de los modelos cuyo propósito es solo la orientación, el SACGE del Ministerio de Educación (Chile), genera estos tres tipos de resultados.

La forma en que se obtiene la sentencia final es diferente en cada caso revisado. En el caso del SACGE, el establecimiento realiza una autoevaluación basada en los estándares, la que posteriormente es analizada por un panel externo. Este panel, además, visita la institución, elabora un informe de validación de la autoevaluación y lo entrega al establecimiento. En este modelo se asigna un puntaje a cada elemento básico según su nivel de desarrollo, los que sumados entregan valores por unidad intermedia y por área (resultados parciales). Al puntaje de cada área se le aplica un factor de corrección (ponderación), y así se obtiene un puntaje total que equivale a una categoría (sentencia final), que puede ser Elemental, Avanzado, Experto o

Excelencia. La retroalimentación cualitativa que realiza el panel externo incluye un análisis de cada unidad intermedia, en el que se identifican las prácticas que muestran mayores aciertos, los procesos que se requiere perfeccionar y nudos críticos, y recomendaciones transversales y por área.

En el modelo de Fundación Chile se determina la certificación de los establecimientos a partir de una autoevaluación y de una evaluación externa basadas en los estándares. En este caso también se trabaja con valores, y para obtener la certificación (que es la sentencia final) se exige un porcentaje de logro mínimo en cada una de las áreas evaluadas. Además se lleva a cabo un proceso de agregación en el que se pondera el logro obtenido en cada área, y para este resultado total también se exige un nivel mínimo. Los resultados parciales por área, su ponderación y el resultado final cuantitativo son consignados en un informe, en el que además se entrega una retroalimentación cualitativa que incluye evidencia descriptiva de cada elemento básico evaluado, una apreciación general del funcionamiento institucional, conclusiones por área, especificando fortalezas y debilidades, y recomendaciones.

En el modelo de AdvancED (Estados Unidos), un comité especializado determina la acreditación de la institución (sentencia final), a partir de la autoevaluación institucional y de una visita externa, ambas basadas en los estándares. A partir de esa visita se elabora un informe que entrega resultados parciales por área, expresados en términos de juicio (usando las categorías Altamente funcional, Operativo, Emergente y No evidente). Además se ofrece una retroalimentación cualitativa donde se establecen recomendaciones y se describen los principales hallazgos por área, especificando fortalezas y oportunidades de mejora.

En el caso del modelo de Ofsted (Inglaterra), que evalúa externamente a los establecimientos, se determina el desempeño institucional global utilizando una rúbrica específica que integra los diversos ámbitos de la gestión escolar considerados por el modelo (ya evaluados de manera independiente), además de otros criterios. De esta manera se genera una sentencia final del desempeño institucional, que se expresa como juicio (usando las categorías Excepcional, Bueno, Requiere mejorar e Inadecuado). Los resultados parciales por área también se expresan como juicio, y la retroalimentación cualitativa incluye las necesidades de mejora, las fortalezas del establecimiento y los principales hallazgos en cada una de las áreas evaluadas.

Como se aprecia en este apartado, los modelos de estándares son muy diversos y no existen criterios fijos para su diseño. En cada caso el modelo depende de los objetivos de la evaluación, de la cultura evaluativa y de las políticas educativas locales. A ello se suma el criterio técnico particular que guía la elaboración de cada modelo. Esto permite un amplio grado de flexibilidad para el diseño de la estructura de un modelo de evaluación basado en estándares.

2. PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL MODELO DE ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

A continuación se presenta y fundamenta la estructura del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño, tomando como elementos de análisis los componentes de la estructura de estándares de gestión escolar descritos previamente. Específicamente, se exponen las unidades en que se organiza el modelo, se explica el tipo de rúbrica definida y se describe la forma en que se propone expresar el resultado de la evaluación basada en los estándares. Así, se presentan los aspectos referidos a la estructura del modelo. La fundamentación en términos de contenido se aborda en la sección siguiente.

2.1 Organización del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño

El modelo de Estándares Indicativos de Desempeño se organiza en cuatro grandes áreas que en este modelo se denominan dimensiones; estas son: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos. Cada dimensión se compone de tres unidades intermedias, denominadas subdimensiones. Estas se subdividen en 79 elementos básicos, que corresponden a los Estándares Indicativos de Desempeño.

La decisión de organizar los estándares en dimensiones y subdimensiones responde a diferentes motivos. Por una parte, se buscó dar continuidad a los modelos de gestión escolar propuestos por el Ministerio de Educación hasta la fecha: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y el Marco Para la Buena Dirección (MBD). En términos de contenido, se conservaron las áreas generales (dimensiones) y, en términos de estructura, se mantuvo la organización del contenido en tres niveles, en este caso, dimensiones, subdimensiones y estándares. Esto permite que los actores educativos del país se encuentren familiarizados con el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño, lo que contribuye a su implementación en el sistema educacional.

La organización del modelo en dimensiones y subdimensiones también se determinó considerando que esquematiza e ilustra con claridad los ámbitos de gestión escolar definidos, ofreciendo una aproximación sencilla al modelo y favoreciendo su aprehensión por parte de los actores educativos. Esta organización permite además realizar diagnósticos específicos para cada dimensión y subdimensión, de manera que los establecimientos podrán distinguir los ámbitos de gestión que requieren de mayor atención y diseñar con precisión sus planes de mejoramiento educativo.

Asimismo, la organización de los estándares definida faculta la realización de visitas evaluativas temáticas, donde es posible evaluar solo una o algunas dimensiones o

subdimensiones. De esta manera es factible focalizar la evaluación en ciertos ámbitos que presentan problemas significativos, aun cuando otras dimensiones o subdimensiones funcionen adecuadamente.

Respecto de la cantidad de estándares definidos en el modelo, es convergente con las experiencias internacionales de estándares de gestión escolar en sus etapas iniciales, y responde a la necesidad de abordar de manera pormenorizada el funcionamiento institucional en los diferentes ámbitos, dedicando un estándar a cada uno de los procesos de gestión más relevantes. Ello hace posible evaluarlos por separado y discriminar diferenciadamente su grado de cumplimiento. Asimismo, permite desagregar cada proceso de gestión en criterios descriptivos, reduciendo la necesidad de interpretación del estándar. Este último punto se aborda en detalle a continuación.

2.2 Definición y graduación de los Estándares Indicativos de Desempeño

En el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño, cada estándar incluye una rúbrica, que es una matriz de valoración que especifica los procedimientos, prácticas, cualidades o logros primordiales del proceso de gestión al que se refiere el estándar, y los gradúa en niveles de desarrollo.

Se optó por esta herramienta porque permite definir de manera concreta, mediante criterios descriptivos, el desempeño esperado para el proceso de gestión al que se refiere el estándar, y caracterizar diferentes grados de consecución. Esto cumple las siguientes funciones esenciales: por una parte, reduce la necesidad de interpretación del estándar, lo que disminuye el peso subjetivo por parte del evaluador y permite mayor precisión en la determinación del grado de consecución alcanzado; por otro lado, ofrece un marco orientador para guiar la gestión escolar y elaborar los planes de mejora, estableciendo los procedimientos, prácticas, cualidades o logros más relevantes para dar un adecuado cumplimiento a cada proceso de gestión. Además, las rúbricas pueden ser usadas como una herramienta de autoevaluación que es de gran utilidad, pues permiten identificar el desempeño institucional en cada proceso de gestión. Finalmente, la rúbrica ofrece criterios transparentes para la evaluación.

En el siguiente cuadro se presenta un ejemplo de las rúbricas de los Estándares Indicativos de Desempeño.

Cuadro N°21. Ejemplo de rúbrica de los Estándares Indicativos de Desempeño

| GESTIÓN CURRICULAR | | | | |
|---|---|---|---|--|
| ESTÁNDAR 4.7 | | | | |
| EL DIRECTOR Y EL EQUIPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO PROMUEVEN ENTRE LOS DOCENTES EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL INTERCAMBIO DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS GENERADOS. | | | | |
| | DESARROLLO DÉBIL | DESARROLLO INCIPIENTE | DESARROLLO SATISFACTORIO | DESARROLLO AVANZADO |
| Para evaluar el estándar se podrá considerar: Actas de reuniones de profesores. Inspección visual de banco de recursos educativos. Entrevista o encuesta al director y equipo directivo. Entrevista o encuesta al equipo técnico-pedagógico. Entrevista, encuesta o grupo focal con docentes. | Cumpie de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas: El director y equipo técnico-pedagógico limitan las reuniones formales a tratar asuntos administrativos, o bien la mayoría de los docentes se muestra pasivo o reticente ante la discusión de temas educativos. | Cumpie parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas: El director y el equipo técnico-pedagógico ocasionalmente logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, o bien solo logran que algunos docentes participen activamente. | El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos. | Cumpie todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta uno o más de los siguientes situaciones: El director y el equipo técnico-pedagógico logran que grupos de docentes organicen reuniones de estudio e investigación en torno a temas específicos. El director y el equipo técnico-pedagógico organizan sesiones de discusión sobre temas educativos con la participación de invitados expertos. El director y el equipo técnico-pedagógico promueven el intercambio de temas educativos, el comentario de artículos y la discusión de propuestas para abordar dificultades pedagógicas en las conversaciones cotidianas con los docentes. |
| | El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes no comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan, ni estudian para resolver sus dudas profesionales. | El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes esporádicamente comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan y ocasionalmente investigan para resolver sus dudas profesionales, o bien solo unos pocos realizan estas prácticas. | El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos. | El director y el equipo técnico-pedagógico organizan sesiones de discusión sobre temas educativos con la participación de invitados expertos. |
| | El director y el equipo técnico-pedagógico no gestionan ni promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes. | El director y el equipo técnico-pedagógico solo gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de algunos recursos educativos, por ejemplo, los de ciertas asignaturas, los desarrollados por algunos docentes, o solo las pruebas finales. | El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros. | El establecimiento cuenta con un sistema centralizado que reúne la mayoría de los recursos educativos desarrollados por los docentes, con el fin de facilitar su intercambio y uso. |

A continuación se presentan y fundamentan los aspectos referidos a las características de las rúbricas de los Estándares Indicativos de Desempeño.

2.2.1 Tipo de rúbrica

La rúbrica escogida es *específica*. Este tipo de matriz de valoración está diseñado de manera exclusiva para cada estándar, desagregando el proceso de gestión al que se refiere en criterios descriptivos que explicitan la forma particular en que se presentan los procedimientos, prácticas, cualidades o logros que lo constituyen. La definición de criterios únicos para cada estándar hace de este tipo de rúbrica una herramienta flexible, que permite un ajuste fino a procesos complejos. De esta manera, la rúbrica específica concuerda con el mandato legal que establece que los Estándares Indicativos de Desempeño deben ser "precisos, objetivos y fáciles de comprender" (ley LGE, art. 38), pues para cada estándar se definen criterios claros y concretos.

Otra de las ventajas de este tipo de rúbrica es que puede ofrecer ejemplos respecto del desempeño institucional en cada uno de los criterios y niveles de desarrollo establecidos. Esto es orientador para los establecimientos, pues ilustra con claridad la forma en que se

desarrollan tanto los procesos de gestión ejecutados de manera efectiva como aquellos que presentan problemas, lo que facilita la identificación del propio desempeño en cada uno de los aspectos esenciales definidos en la rúbrica, y ofrece referentes para la mejora.

La rúbrica diseñada presenta los criterios claramente diferenciados entre sí con el propósito de facilitar su aplicación y la distinción de cada componente esencial del estándar.

2.2.2 Cantidad de niveles de desarrollo

Se decidió establecer una rúbrica con cuatro niveles de desarrollo: Avanzado, Satisfactorio, Débil e Incipiente.

En el **nivel de desarrollo débil** el proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento.

Este nivel da cuenta de la inexistencia del proceso de gestión, o bien grafica prácticas que revelan deficiencias o faltas graves. Refleja la necesidad de trabajar urgentemente con miras a su implementación.

En el **nivel de desarrollo incipiente** el proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial.

Este nivel identifica algún grado de desarrollo del proceso de gestión, pero este resulta insuficiente. Reconoce una implementación en la dirección correcta, pero que requiere ser mejorada.

En el **nivel de desarrollo satisfactorio** el proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.

Este nivel describe un desarrollo adecuado del proceso de gestión, acorde a la realidad del sistema educacional chileno. Se espera que los establecimientos alcancen este nivel.

En el **nivel de desarrollo avanzado** el proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento.

Este nivel describe un desarrollo del proceso de gestión que excede los parámetros esperados. Reconoce una implementación ejemplar y muestra una perspectiva de mejora y un horizonte de desafío a los establecimientos que han alcanzado el nivel de desarrollo satisfactorio.

Los niveles de desarrollo definidos representan un camino escalonado de mejora que ofrece perspectivas de superación graduales para cada criterio del estándar, tanto para los establecimientos que no han implementado el proceso de gestión como para aquellos que lo

han ejecutado de manera parcial y los que lo han realizado de manera apropiada. Asimismo, los niveles de desarrollo establecidos permiten reconocer los esfuerzos de aquellos establecimientos que están ejecutando los procesos de gestión en la dirección correcta, aun cuando no han alcanzado el nivel esperado, así como los procedimientos, prácticas, cualidades o logros que agregan valor a la gestión y que superan la ejecución esperada del proceso de gestión.

Se decidió establecer cuatro niveles de desarrollo por los siguientes motivos:

Por una parte, esta cantidad discrimina entre diferentes grados de implementación de un proceso de gestión en función de una rúbrica de moderada complejidad, lo que es relevante ya que permite que este aspecto no interfiera en su aplicabilidad.

Además posibilita la representación clara de los matices cualitativos de un mismo criterio en los distintos niveles de desarrollo y permite establecer diferencias significativas entre los cuatro grados de consecución del mismo. Esto es importante pues contar con rúbricas con demasiados niveles de desarrollo agrega dificultad a su uso pues una distinción muy fina entre un nivel y otro complica la tarea de determinar a cuál de ellos corresponde el proceso evaluado.

La cantidad de niveles de desarrollo también se definió considerando los modelos relativos a la gestión escolar y al desempeño docente propuestos por el Ministerio de Educación hasta la fecha, de manera de mantener coherencia con las políticas públicas previas y favorecer la aprehensión de este nuevo modelo por parte de los actores educativos. Por esto se definió utilizar una escala que mantiene similitud con aquellas ya conocidas en términos de la cantidad de niveles de desarrollo que considera, mismo número que establecen la Guía para el Diagnóstico Institucional para establecimientos acogidos a la ley SEP y Docentemás.

Finalmente, se definió establecer un número par de niveles de desarrollo, ya que de esta manera se evita poner el juicio en el nivel intermedio, forzando así una clasificación hacia uno de los dos polos de la rúbrica. De este modo es posible obtener claridad respecto de si el desempeño institucional es apropiado o requiere mejorar.

2.2.3 Denominación de los niveles de desarrollo

Los nombres asignados a los Niveles de Desarrollo de los Estándares Indicativos de Desempeño, a saber, **Débil**, **Incipiente**, **Satisfactorio** y **Avanzado**, se definieron a partir de diferentes criterios.

Por una parte, resulta importante que los rótulos sean conceptos que permitan comunicar de manera clara lo que significa cada categoría, utilizando un lenguaje que aporte sentido y sea

comprensible para el público al que están dirigidos los Estándares Indicativos de Desempeño, entre ellos, sostenedores, directivos y docentes. Además, es necesario que los rótulos incorporen un juicio de valor que transparente el grado de consecución del estándar, de manera que sea explícito si el desempeño alcanzado resulta apropiado o requiere mejorar, movilizándolo a los establecimientos hacia desempeños de mejor calidad. En este sentido, se deben evitar los eufemismos o el uso de términos equívocos.

Por otra parte, se consideraron los rótulos ya utilizados por otro tipo de clasificaciones existentes en el ámbito educativo nacional, para evitar aquellos que ya están asociados a un significado o que se refieren a otro tipo de desempeño, de manera de prevenir confusiones en el sistema educacional. Resulta especialmente relevante diferenciar los rótulos usados en los Estándares Indicativos de Desempeño de las otras clasificaciones que considera el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, en concreto, de las categorías de desempeño establecidas para la Ordenación de los establecimientos educacionales y de los Niveles de Aprendizaje de los Estándares de Aprendizaje. En este último caso, los rótulos son Nivel de Aprendizaje Adecuado, Nivel de Aprendizaje Elemental y Nivel de Aprendizaje Insuficiente. Por su parte, las categorías de la Ordenación son Establecimientos Educacionales de Desempeño Alto, de Desempeño Medio, de Desempeño Medio-Bajo y de Desempeño Bajo.

2.2.4 Expresión del resultado de la evaluación basada en los Estándares Indicativos de Desempeño

De acuerdo con lo dispuesto legalmente, los Estándares Indicativos de Desempeño constituirán orientaciones para el trabajo de evaluación del desempeño de los establecimientos y sus sostenedores (ley SNAC, art. 6º), y “El resultado de la evaluación será un informe que señale las debilidades y fortalezas del establecimiento educacional en relación con el cumplimiento de los estándares, así como las recomendaciones para mejorar su desempeño” (ley SNAC, art. 14).

También acorde con lo establecido por ley, la evaluación basada en los Estándares Indicativos de Desempeño que realizará la Agencia de Calidad de la Educación tiene carácter formativo, es decir, su propósito es retroalimentar a cada establecimiento evaluado respecto de su funcionamiento interno con la finalidad de “orientar el mejoramiento continuo de los establecimientos, a través de recomendaciones” (ley SNAC, art. 11).

A partir de estos principios, se considera que la forma de expresión del resultado de la evaluación basada en los Estándares Indicativos de Desempeño debiese ser fundamentalmente cualitativa, en la que se proporcione a los establecimientos una síntesis descriptiva respecto del funcionamiento institucional, especificando los principales ámbitos y procesos de gestión que se encuentran funcionando apropiadamente y aquellos a los que se

debiesen dirigir los esfuerzos de mejora, junto con recomendaciones. De esta manera se propone priorizar una retroalimentación focalizada en los elementos más relevantes, por sobre la entrega de información detallada y abundante. Esto es consistente con el tipo de resultado entregado por los sistemas internacionales de evaluación basados en estándares de la gestión escolar cuyo propósito central es orientar el funcionamiento institucional¹².

Este tipo de resultado permite además retroalimentar a los establecimientos de acuerdo con sus características particulares, y hace posible relevar y priorizar aquellos ámbitos y procesos de gestión que son cruciales para cada establecimiento, según su funcionamiento y contexto particular. Esto guarda relación con la concepción sistémica de la gestión escolar, que considera el funcionamiento institucional y los resultados académicos como dependientes de las diversas variables de gestión y de su interacción, pudiendo estas ser más o menos determinantes según la situación específica de cada establecimiento. Por lo anterior, es necesario que exista flexibilidad respecto de los ámbitos de gestión a abordar en la retroalimentación, pues ello permite seleccionar y entregar información que efectivamente resulte útil para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, y que, a su vez, sea comprensible y abordable.

Eventualmente, sin embargo, si así lo estimase la Agencia de Calidad de la Educación, podrían entregarse a los establecimientos resultados parciales por estándar y por subdimensión, por ejemplo, especificando el nivel de desarrollo alcanzado en cada estándar y el porcentaje de estándares por subdimensión clasificados en cada uno de los cuatro niveles de desarrollo.

No se recomienda traducir los resultados de la evaluación basada en los estándares en puntaje ni obtener una sentencia final respecto del desempeño institucional global por los siguientes motivos. En primer lugar, no se condice con el objetivo central de la evaluación, que es orientar a los establecimientos educacionales con el propósito de que mejoren su desempeño institucional. Se considera que el uso de puntajes o de sentencias finales no genera aportes en esta dirección y, al contrario, se presta para la producción de clasificaciones o *rankings* que escapan al objetivo y al espíritu de la evaluación. En segundo lugar, la Agencia de la Calidad de la Educación categoriza el desempeño de los establecimientos educacionales mediante el sistema de Ordenación, de manera que una segunda clasificación de desempeño se presta para confusiones o superposiciones que se sugiere prevenir.

En síntesis, en el diseño de la estructura del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño se priorizó, en todos los aspectos, el objetivo de orientar la gestión de los establecimientos educacionales, para así mejorar la calidad de la educación impartida. En

¹² Véase cuadro N°20, del apartado anterior, *Análisis de los componentes de la estructura de modelos de estándares de gestión escolar*. A partir de los modelos revisados se constató que aquellos cuyo propósito central es la orientación, en su gran mayoría, solo obtienen resultados cualitativos.

términos de la organización de los estándares, se formuló un modelo que, aun siendo exhaustivo, fuera preciso, comprensible y aplicable. Para orientar el trabajo evaluativo que realizará la Agencia de Calidad de la Educación se escogió una herramienta -la rúbrica- que reduce la necesidad de interpretación de los estándares y a la vez ofrece un marco orientador de la gestión escolar para los establecimientos. Finalmente, la forma de expresión del resultado de la evaluación basada en los estándares se ajusta a su propósito orientador y, a su vez, permite abordar los ámbitos y procesos de gestión que resultan más pertinentes para los establecimientos según sus características particulares.

De esta manera, el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño permitirá efectuar evaluaciones del desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores en correspondencia con lo establecido legalmente respecto de su objetivo de "fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen" (ley SNAC, art. 12).

Sección VII: Fundamentación del contenido

En esta sección se fundamenta el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño en términos de su contenido, es decir, los ámbitos y procesos de gestión que se decidió considerar. En concreto, se exponen los principios generales en los que se sustentó la determinación de las dimensiones y subdimensiones del modelo, se define cada una de estas y se desarrollan conceptualmente los procesos de gestión que corresponden a las subdimensiones establecidas.

Como se detalla en la sección Proceso de elaboración del presente informe¹³, la construcción del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño comprendió varias etapas y consideró diferentes tipos de insumos, entre ellos: modelos de gestión escolar de calidad y experiencias de evaluación de la gestión escolar nacionales e internacionales, investigaciones sobre eficacia escolar, literatura especializada sobre los diferentes ámbitos de gestión escolar, y políticas y lineamientos del Ministerio de Educación. Los Estándares Indicativos de Desempeño también se nutrieron de un estudio que exploró el funcionamiento de establecimientos municipales y particulares subvencionados del país en los diferentes ámbitos de gestión, así como de la visión y experiencia de actores educativos, expertos en educación y organismos especializados en procesos de aseguramiento de la calidad de la educación.

Así, se recogieron y articularon elementos de diversas fuentes, lo que permitió definir estándares de gestión escolar para los cuales existe amplio consenso y sustento bibliográfico respecto de su importancia para el adecuado funcionamiento institucional y su impacto en los resultados académicos y formativos. Adicionalmente, en el diseño de los Estándares Indicativos de Desempeño se consideró en todo momento el ajuste a las exigencias normativas, a las políticas educativas del país y a la realidad del sistema educacional chileno.

Sobre esta base, se definieron las cuatro dimensiones, las doce subdimensiones y los 79 estándares que componen el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño.

¹³ Véase la sección IV sobre el Proceso de elaboración.

1. DIMENSIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR DEFINIDAS

Las dimensiones de gestión escolar en las que se organizan los Estándares Indicativos de Desempeño se definieron tomando como principal referente las iniciativas desarrolladas previamente por el Ministerio de Educación para apoyar, orientar y evaluar la gestión de los establecimientos educacionales.

En particular, se tomaron en cuenta los modelos ofrecidos por el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación (SACGE) y el Marco para la Buena Dirección (MBD), que constituyen también la base para la autoevaluación exigida a los establecimientos acogidos por la ley SEP.

Con pequeñas diferencias en el lenguaje con que las denominan, el SACGE y el MBD coinciden en las dimensiones de gestión escolar que establecen, aunque el SACGE incorpora también una dimensión referida a resultados.

Se optó por construir un modelo alineado al SACGE y al MBD, de manera de dar continuidad a estas iniciativas ministeriales, las que fueron construidas con sólida base teórica y técnica, y se encuentran ampliamente validadas en el sistema educacional del país, contando con respaldo tanto entre directivos y docentes como entre académicos y técnicos.

En el cuadro N°22 se presentan las dimensiones que definen estas propuestas y su correspondencia con aquellas establecidas en los Estándares Indicativos de Desempeño.

Cuadro N°22. Correspondencia entre las dimensiones de la gestión escolar establecidas por el SACGE, el MBD y los Estándares Indicativos de Desempeño (EID)

| SACGE | MBD | EID |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">Liderazgo | <ul style="list-style-type: none">Liderazgo | <ul style="list-style-type: none">Liderazgo |
| <ul style="list-style-type: none">Gestión curricular | <ul style="list-style-type: none">Gestión curricular | <ul style="list-style-type: none">Gestión pedagógica |
| <ul style="list-style-type: none">Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes | <ul style="list-style-type: none">Gestión del clima organizacional y convivencia | <ul style="list-style-type: none">Formación y convivencia |
| <ul style="list-style-type: none">Recursos | <ul style="list-style-type: none">Gestión de recursos | <ul style="list-style-type: none">Gestión de recursos |
| <ul style="list-style-type: none">Resultados | | |

Cabe señalar que en los Estándares Indicativos de Desempeño no se incluye una dimensión referida a resultados -como lo hace el SACGE-, por una parte, debido a que para la evaluación de los resultados de los establecimientos en términos de aprendizaje, de formación, de eficiencia interna, entre otros, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en el que se enmarcan los Estándares Indicativos de Desempeño contempla los Estándares de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad. Por otro lado,

con los Estándares Indicativos de Desempeño se busca evaluar el funcionamiento de los establecimientos y por lo tanto refieren a procesos –bajo el supuesto de que estos determinan los resultados–, de manera que incluir estándares para resultados escapa al foco del modelo.

En relación con las denominaciones de las dimensiones, si bien se hicieron algunas variaciones respecto de las iniciativas ministeriales previas, las diferencias corresponden a aspectos de forma más que de contenido, ya que los elementos relevados en ambos modelos fueron considerados en la propuesta elaborada¹⁴.

En el caso de las subdimensiones Liderazgo y Gestión de recursos, en el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño se mantuvieron los mismos nombres utilizados en los modelos previos.

En el caso de la dimensión que tradicionalmente ha sido llamada Gestión curricular, en los Estándares Indicativos de Desempeño se denominó Gestión pedagógica, ajuste que se debe a que se concibió el ámbito de lo pedagógico como una categoría más amplia que, si bien incluye la gestión del currículum, abarca también otros elementos, como la implementación de la enseñanza y los procesos de soporte educativo a los estudiantes que lo requieren. En esta línea, se definió incluir en la dimensión Gestión pedagógica la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes, que en el SACGE era parte de la dimensión Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes.

Lo anterior explica, en parte, la variación en la denominación de la dimensión Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes del SACGE y Gestión del clima organizacional y convivencia del MBD, que en los Estándares Indicativos de Desempeño fue llamada Formación y convivencia. En esta dimensión se buscó relevar, además de la convivencia escolar, el aspecto de la formación integral de los estudiantes, que es parte de los Objetivos Generales de la Educación y cuya inclusión en los Estándares Indicativos de Desempeño es exigida explícitamente por la ley (ley SNAC, art. 6º).

De esta forma, las dimensiones definidas en los Estándares Indicativos de Desempeño guardan relación también con las áreas a evaluar señaladas por la normativa.

En el cuadro N°23, que se presenta a continuación, se especifican los requerimientos legales concretos en relación con las áreas que se deben incluir en los Estándares Indicativos de Desempeño, y la dimensión y subdimensión que les corresponden en el modelo.

¹⁴ Véase Anexo I: Cotejo de los Estándares Indicativos de Desempeño con la propuesta "Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos"

Cuadro N°23. Correspondencia de los requerimientos legales (ley SNAC, art. 6°) con las dimensiones y subdimensiones del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño

| Áreas establecidas por ley | Correspondencia con el modelo de EID |
|---|---|
| 1. Gestión pedagógica | Dimensión Gestión pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> • Subdimensión Gestión curricular • Subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula • Subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes |
| 2. Indicadores de calidad de los procesos relevantes de los establecimientos educacionales. | Transversalmente en todas las dimensiones. |
| 3. Estándares de gestión de los recursos humanos y pedagógicos. | Dimensión Gestión de recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Subdimensión Gestión de personal • Subdimensión Gestión de recursos educativos |
| 4. Los resultados de las evaluaciones de desempeño docente y directivo. | Dimensión Gestión de recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Subdimensión Gestión de personal |
| 5. Liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo. | Dimensión Liderazgo: <ul style="list-style-type: none"> • Subdimensión Liderazgo del director Dimensión Gestión pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> • Subdimensión Gestión curricular |
| 6. Convivencia escolar, 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. | Dimensión Formación y convivencia: <ul style="list-style-type: none"> • Subdimensión Formación • Subdimensión Convivencia • Subdimensión Participación y vida democrática |
| 7. Concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional del establecimiento y las bases curriculares nacionales. | Dimensión Formación y convivencia: <ul style="list-style-type: none"> • Subdimensión Formación |

Finalmente, cabe señalar que las dimensiones de la gestión escolar definidas en los Estándares Indicativos de Desempeño son consistentes con aquellas que consideran los modelos internacionales, aunque en las diferentes experiencias examinadas se organizan de manera diversa, reciben distintas denominaciones y pueden ser más o menos amplias¹⁵.

Cada una de las dimensiones con sus respectivas subdimensiones se desarrolla conceptualmente a continuación¹⁶.

¹⁵ Véase sección II: Antecedentes, apartado 3. Enfoque de los sistemas de evaluación de desempeño.

¹⁶ En el desarrollo conceptual de los próximos apartados, los procesos de gestión correspondientes a cada estándar del modelo se resaltan en negritas.

2. DIMENSIÓN 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.

La inclusión de la dimensión Liderazgo en los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores responde al amplio consenso que existe en la literatura en cuanto al liderazgo escolar como una de las principales variables que influyen positivamente sobre la calidad de la educación impartida por un establecimiento. Leithwood y Harris (2008) afirman que el liderazgo escolar, después de la enseñanza en el aula, es el segundo factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, y en línea con las definiciones que lo asocian a la capacidad de generar cambio, el liderazgo es considerado una condición necesaria para la efectividad de toda reforma escolar, ya sea a nivel de establecimiento, de docentes o de estudiantes (Marzano, 2003).

Diversos estudios han postulado que la relevancia del liderazgo escolar no radica en su acción directa sobre el aprendizaje de los estudiantes, sino sobre su efecto en determinados aspectos que sí influyen directamente en el aprendizaje. Leithwood et al. (2006) señalan que el liderazgo tiene importantes efectos sobre la motivación y autoconfianza de los profesores, como también sobre el sentido de pertenencia de los estudiantes al establecimiento, ambos factores que influyen significativamente sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos. A su vez, diversos autores destacan el efecto del liderazgo sobre la existencia de una visión institucional y metas claras, el clima escolar general y dentro de las salas de clases, las actitudes de los docentes, y las prácticas de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, entre otros (Marzano, 2003).

En coherencia con lo señalado por la literatura, la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa exige que se incluya el liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo como uno de los ámbitos a considerar entre los Estándares Indicativos de Desempeño (ley SNAC, art. 6º).

El liderazgo se entiende, en términos generales, como la capacidad de una persona de incitar a otras a actuar en pos de metas que representen los valores y motivaciones, tanto del líder como de los seguidores (Burns, 1978, en Marzano, Waters y McNulty, 2005). Entre los investigadores focalizados en el liderazgo escolar, Leithwood et al. (2006) postulan que el liderazgo se relaciona directamente con la mejora organizacional, al entenderlo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas

compartidas dentro del establecimiento. A su vez, el liderazgo escolar se asocia a la capacidad del equipo directivo de generar y conducir procesos de cambio dentro de los establecimientos (Carbone et al., 2008).

De las definiciones anteriores se desprende que el liderazgo escolar está vinculado con la capacidad de implicar a los distintos actores de la comunidad educativa en una meta común. En este marco, dentro de un establecimiento pueden coexistir diversos líderes que, en función de sus roles y contextos, contribuyan al logro de las metas institucionales. La literatura se refiere a este aspecto del liderazgo bajo el concepto de "liderazgo distribuido", el cual contempla el ejercicio del liderazgo como una acción colectiva que, yendo más allá del accionar del director, incluye a todos los actores de la comunidad educativa que tengan la capacidad de influir en determinados ámbitos (Weinstein y Muñoz, 2012). En la misma línea, estudios recientes describen que el liderazgo educativo, lejos de implicar individualmente a los directivos, se despliega sobre la labor de diversos individuos que aportan, mediante su interacción, al logro de las metas institucionales (Spillane, 2006). No obstante, la noción de liderazgo distribuido no implica que las funciones de liderazgo se diluyan completamente entre los distintos actores de la comunidad educativa. Marzano (2003) señala que el liderazgo educativo, para ser un motor de cambio efectivo, necesita de un director visible que cohesione a los demás miembros de la comunidad educativa en pos del logro de las metas institucionales.

En el sistema educativo chileno, las figuras del sostenedor y del director de un establecimiento constituyen posiciones propicias para el ejercicio del liderazgo, ya que ambos son los principales responsables de los resultados educativos de los estudiantes de su establecimiento. A su vez, en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa, en donde se busca instalar un sistema de rendición de cuentas por parte de los establecimientos y sus sostenedores, se vuelve esencial considerar a los sostenedores y directores como gestores de los procesos de cambio educativo y responsables de los resultados obtenidos.

La literatura sobre eficacia escolar generalmente engloba bajo el alero del liderazgo la mayoría de los ámbitos tradicionalmente vinculados a la gestión escolar. No obstante, los diferentes modelos de aseguramiento de la calidad educativa distinguen el liderazgo como una de las áreas claves para la gestión escolar, y abordan en esta categoría aquellas funciones directamente relacionadas con la función del líder. Por ejemplo, el Sistema de Aseguramiento de la Gestión Escolar (SACGE) establece cinco áreas, de las cuales una es el liderazgo. Asimismo, el modelo de calidad educativa Malcolm Baldrige incluye el liderazgo como una de las siete dimensiones claves para una buena gestión de los establecimientos educacionales.

El modelo de Estándares Indicativos de Desempeño propuesto por el Ministerio de Educación, haciéndose cargo de los aspectos que la ley estipula que deben incluir dichos

estándares y de mantener la continuidad con los modelos de gestión conocidos por los establecimientos educacionales, establece cuatro subdimensiones dentro de las cuales se encuentra el liderazgo. En este marco, se incluyen dentro de esta dimensión aquellos procedimientos y prácticas directamente relacionados con el liderazgo directivo, abordando en otras dimensiones aspectos concebidos por algunos como parte del liderazgo directivo. Entre estos, es preciso mencionar la gestión técnico-pedagógica, considerada en algunos modelos como liderazgo instruccional (Leithwood, 2006 Marzano et al., 2005), la cual es contemplada en la subdimensión Gestión curricular, atribuyéndole el rol de liderazgo académico al director y al equipo técnico-pedagógico del establecimiento. A su vez, la función de vincular el establecimiento con el entorno mediante redes, convenios, programas de apoyo u otros, atribuida por algunos al liderazgo directivo, es contemplada en la dimensión Gestión de recursos, así como también la gestión financiera del establecimiento. Por último, la comunicación, no obstante es abordada en esta subdimensión en términos de establecer los canales necesarios para que exista, se contempla transversalmente en todas las dimensiones, pues es una condición necesaria para que diversos procesos de gestión se lleven a cabo de manera efectiva.

En concordancia con lo mencionado, los Estándares Indicativos de Desempeño correspondientes al liderazgo escolar agrupan los procedimientos y prácticas directamente relacionados con el liderazgo directivo en tres subdimensiones: Liderazgo del sostenedor, Liderazgo del director y Planificación y gestión de resultados.

A continuación se describe y fundamenta la inclusión y el contenido de cada una de estas subdimensiones.

2.1 Subdimensión Liderazgo del sostenedor

La subdimensión Liderazgo del sostenedor define al sostenedor como el responsable último, ante la comunidad educativa, de los resultados y la viabilidad del establecimiento. Los estándares establecen la importancia de que el sostenedor diseñe los procedimientos generales para asegurar el buen funcionamiento del establecimiento y, a la vez, señalan la necesidad de que delimite su rol en relación con el del equipo directivo, dado que existen diversas formas válidas de organizar el trabajo entre ambos, pero se requieren funciones y responsabilidades claramente definidas para trabajar de manera efectiva.

La figura del sostenedor, que a primera vista aparece como una particularidad del sistema nacional, está representada en diversos sistemas educacionales internacionales por el rol mediador entre el nivel macro –correspondiente en Chile al Ministerio de Educación– y el nivel micro –representado por los directivos y docentes de los establecimientos educacionales–.

En Chile, históricamente los sostenedores han sido los responsables de recibir y administrar los recursos de la subvención otorgada por el Estado, y de proveer apoyo a los establecimientos educacionales. Gradualmente se ha ido incorporando al sostenedor en la ayuda técnica del establecimiento y actualmente el nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, en coherencia con las demás leyes educacionales vigentes, exige a los sostenedores elementos de rendición de cuentas, además de responsabilizarlos por los resultados obtenidos por el establecimiento.

A su vez, la inclusión del rol del sostenedor dentro de los Estándares Indicativos de Desempeño se basa en una visión sistémica de los establecimientos educacionales, según la cual la obtención de buenos resultados depende de la existencia de un trabajo coordinado y armónico entre todos los actores que lo componen, siendo fundamental la sinergia de la labor del sostenedor con la del equipo directivo.

A nivel internacional, 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).

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).

Tomando en cuenta el contexto recién descrito y la literatura sobre el tema, 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.

A continuación se presentan los estándares que componen esta subdimensión y se fundamenta brevemente la inclusión de cada uno.

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.

Con respecto al sostenedor como responsable último de la viabilidad del establecimiento, se considera clave en el ejercicio de su liderazgo **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.

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.

Acorde con los modelos de liderazgo referidos, 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.

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.

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. Cabe destacar que los estándares contemplan la importancia de que la definición de la estructura organizacional esté alineada a las exigencias estipuladas por la normativa educacional vigente con respecto de las responsabilidades del sostenedor y del equipo directivo del establecimiento.

En este marco, los Estándares Indicativos de Desempeño establecen al sostenedor como el responsable de **definir los procedimientos necesarios para elaborar o implementar los ejes centrales del establecimiento, tal como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo y el presupuesto anual**. 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).

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).

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). 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.

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. 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. En este marco, se establece entre las labores de liderazgo del sostenedor la necesidad de que este **establezca las atribuciones y metas que debe cumplir el director y evalúe su desempeño**. A su vez, este estándar considera la importancia de que el sostenedor **comunique altas expectativas** al director, ya 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).

También en el marco de la distribución de roles, los estándares establecen que **el sostenedor debe definir las funciones de apoyo que asumirá centralizadamente, así como los recursos financieros que delegará** al establecimiento. 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).

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 establecimientos 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.

Por último, 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. 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). 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).

En este contexto, la subdimensión en cuestión determina que el sostenedor debe **generar canales fluidos de comunicación con el director y establecer una buena relación con la comunidad educativa**. En coherencia con lo señalado anteriormente sobre la importancia de que el sostenedor defina procedimientos y rutinas, este estándar establece que, además de existir canales fluidos entre el sostenedor y el director, ambos actores deben definir en conjunto el plan de comunicación con la comunidad educativa, especificando qué rol ejercerá cada uno.

2.2 Liderazgo del director

La subdimensión Liderazgo del director describe las tareas que lleva a cabo el director como responsable de los resultados formativos y académicos del establecimiento. Los estándares determinan que al director le corresponde comprometer a la comunidad escolar con el Proyecto Educativo Institucional y las prioridades del establecimiento, conducir efectivamente el funcionamiento del mismo y dar cuenta al sostenedor de los resultados obtenidos.

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).

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).

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 continuación se presentan los estándares que componen esta subdimensión y se fundamenta brevemente la inclusión de cada uno.

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). 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).

En este contexto, la subdimensión Liderazgo del director establece el estándar de que el director **asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.**

En paralelo al liderazgo educativo o instruccional del director, la literatura es contundente en señalar la importancia de que el director **articule la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento**, así como también la relación que existe entre el ejercicio del liderazgo del director y el grado en que la comunidad educativa comparte la orientación y metas de un establecimiento (Bamburg y Andrew, 1990, en Marzano, 2003).

Es ampliamente avalado por la literatura que los seres humanos se desempeñan mejor cuando funcionan a partir de ideales y creencias sólidas (De 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.

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.

En línea con la fijación de metas y la transmisión de altas expectativas, los estándares establecen la importancia de que el director **sea proactivo y movilice al establecimiento hacia la mejora continua**. 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).

Asimismo, 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. 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.

El director, en tanto líder y responsable del establecimiento ante el sostenedor y la comunidad educativa, es el encargado **de conducir el funcionamiento general del establecimiento**. 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 cotidianidad del establecimiento y que utilice esta información para abordar dificultades actuales o potenciales. 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. Finalmente, 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.

Por último, la subdimensión Liderazgo del director comprende dos estándares referidos a la responsabilidad del director de instaurar un ambiente determinado dentro del establecimiento. Primero, se estipula la importancia de que **instaure un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa**, siendo esta una responsabilidad del liderazgo ampliamente abarcada por la teoría de liderazgo educativo.

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 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. 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.

El último estándar que abarca la responsabilidad del director de instaurar un ambiente determinado dentro del establecimiento se relaciona con la **creación de un ambiente cultural y académicamente estimulante**. En términos generales, este estándar busca que el director lidere activamente la promoción del amor por el conocimiento y la cultura dentro del establecimiento.

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 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).

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).

En este contexto, cobra relevancia el rol del director, en tanto líder y modelo educativo, en la creación de una cultura escolar de aprecio y amor por el conocimiento. 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). 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).

2.3 Subdimensión Planificación y gestión de resultados

La subdimensión de planificación y gestión de resultados requiere que el director y el equipo directivo ejerzan su liderazgo en función de una mirada de futuro y orienten a la comunidad educativa hacia la obtención de los resultados esperados acordes con la mejora de la gestión educacional.

La subdimensión planificación y gestión de resultados describe procedimientos y prácticas claves para el liderazgo y la conducción educativa. Los estándares establecen la importancia de planificar los grandes lineamientos del establecimiento y de plasmarlos en el Proyecto Educativo Institucional, así como también de diseñar el Plan de Mejoramiento Educativo, el cual articula el diagnóstico de la institución y las metas, acciones y medios para lograr los objetivos propuestos. Asimismo, esta subdimensión releva la recopilación, el análisis y el uso

sistemático de datos como herramientas claves para la toma de decisiones educativas y el monitoreo de la gestión del establecimiento.

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–.

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.

La bibliografía señala la importancia de establecer procesos de planificación a largo plazo. En el caso de los establecimientos educacionales, esto se concreta en la **formulación de un Proyecto Educativo Institucional**, que 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). De esta forma, la definición de los principios y objetivos institucionales no es solo un requerimiento legal (Decreto Nº 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).

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, Bugeño y Valdés, 2008; Mineduc, 2002). 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).

Como parte del proceso de planificación, **el establecimiento debe realizar un proceso sistemático de autoevaluación**, que contempla el análisis de los resultados educativos y de las prácticas institucionales y pedagógicas. 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.

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).

De acuerdo con el análisis de los resultados de la autoevaluación, se debe elaborar el **Plan de Mejoramiento Educativo o planificación estratégica**, que 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). 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.

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).

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).

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.

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).

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.

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).

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.

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.

3. DIMENSIÓN GESTIÓN PEDAGÓGICA

La dimensión de Gestión pedagógica comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación de la enseñanza, considerando las necesidades de todos los estudiantes mediante acciones concretas, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades.

Esta dimensión constituye el eje central del quehacer de los establecimientos, ya que guarda directa relación con su objetivo de impartir la enseñanza para el logro del aprendizaje y el desarrollo integral de sus estudiantes. Para alcanzar tales propósitos, se requiere que en el establecimiento se lleve a cabo un trabajo coordinado y colaborativo entre profesores, equipo técnico-pedagógico y director, en el que estos últimos estén a cargo de asegurar la implementación curricular mediante la realización de una serie de tareas de programación, apoyo y seguimiento de la labor docente. Por su parte, una de las responsabilidades principales de los profesores es llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica entre otras prácticas, planificación, uso de estrategias pedagógicas adecuadas y monitoreo de la evolución de los alumnos.

A lo anterior hay que agregar un elemento fundamental del trabajo pedagógico, que es la consideración de las características particulares de las personas que se está educando. En este sentido, resulta necesario que el establecimiento se haga cargo de responder a la diversidad de necesidades de los niños y jóvenes que atiende, en miras de superar las dificultades que pudieran entorpecer su desarrollo, así como de favorecer el despliegue de sus potencialidades.

Todos estos procesos permiten a los establecimientos actuar en correspondencia con los principios legales que establecen que “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje” y que “El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial” (LGE, art. 3º).

Asimismo, esta dimensión se hace cargo de los requerimientos legales de considerar en los Estándares Indicativos de Desempeño la gestión pedagógica, el liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo, y la concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional de cada establecimiento y las bases curriculares nacionales (ley SNAC, art. 6º).

En consideración de todo lo anterior, las políticas, procedimientos y prácticas necesarios para una gestión pedagógica efectiva fueron organizados en las subdimensiones de Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula, y Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

3.1 Subdimensión Gestión curricular

La subdimensión Gestión curricular describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estándares tienen por objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa.

Las diferentes tareas correspondientes a este ámbito de gestión permiten entregar a los profesores el soporte necesario para que lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. 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).

Las funciones correspondientes a estas áreas de trabajo son identificadas por la investigación como elementos cruciales del liderazgo directivo (Marzano et al., 2005), encontrándose entre las actividades asociadas a un alto rendimiento de los estudiantes la coordinación y supervisión de manera activa del programa de estudios, la observación de clases y retroalimentación a los docentes, el monitoreo sistemático al progreso de los estudiantes y el uso de resultados de evaluaciones para mejorar la implementación del programa de estudios, y la promoción de la discusión colegiada en relación a la enseñanza y a su impacto en el aprendizaje (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

Estas y otras prácticas referidas al liderazgo académico tradicionalmente han sido descritas por la literatura especializada como parte de las responsabilidades del director, sin embargo dado que en Chile se cuenta con la figura de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), la conducción académica se concibe como una función que ejerce no solo él, sino también dicha unidad. Esto es coherente con la visión de que el liderazgo académico debe ser compartido entre el director y otros miembros de su equipo (Hallinger, 2005; Weinstein, 2009), así como con el planteamiento que establece la importancia de que el director delegue y distribuya su liderazgo en un equipo de trabajo (Elmore, 2000; Marzano, 2003; Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006).

De esta manera, el sustento conceptual de la sub dimensión Gestión curricular se encuentra principalmente en la literatura que describe las responsabilidades académicas que corresponden al liderazgo directivo, siendo la propuesta de liderazgo instruccional (Hallinger y Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber 1996) la que mayor énfasis pone en esta área y por lo tanto la que más aportes entrega a la subdimensión Gestión curricular, no obstante también se incorporan los elementos correspondientes a la conducción académica descritos por otros enfoques de liderazgo directivo, que si bien incluyen esta función como un elemento central, también consideran una serie de responsabilidades en otros ámbitos que corresponden al director (Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; entre otros).

Dentro de los procesos referidos a la conducción académica que se plantean en la literatura, se encuentra por una parte la **coordinación de 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).

Para hacer buen uso del tiempo disponible también es necesario 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 que pudieran desviar su foco de las metas de aprendizaje propuestas (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009), de manera que tanto docentes como estudiantes puedan concentrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, una conducción académica efectiva requiere que en el establecimiento se cuente con **lineamientos para el trabajo pedagógico** de los docentes, lo que 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.

Este 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).

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).

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 estudiantes sean capaces de hacer y definir de antemano la herramienta con la que se va a evidenciar que esto se logró. 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.

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). Por ejemplo, se menciona que es importante verificar que las planificaciones estén alineadas a las actividades propuestas y los objetivos de aprendizaje, que estos se articulen de manera coherente y que se prioricen los objetivos de aprendizaje esenciales (Bambrick-Santoyo, 2012).

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-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).

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.

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.

Esto incluye, por una parte, **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). Al igual que en todos los procesos descritos, 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).

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).

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".

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). 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.

3.2 Subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula

La subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula describe los procedimientos y prácticas que implementan los profesores en clases para asegurar el logro de los Objetivos de

Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares. Los estándares definen el uso de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje y de manejo de la clase como elementos clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

El foco de esta subdimensión está puesto en los principales elementos que permiten llevar a cabo un trabajo de clases efectivo, los que depende fundamentalmente del profesor. Su manejo pedagógico constituye una de las variables intraescuela con mayor peso en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Murillo, 2007; Bambrick-Santoyo, 2012; Marshall, 2013), de manera que lograr una adecuada implementación de los procesos que comprende esta subdimensión es un aspecto elemental del funcionamiento institucional.

En general la bibliografía coincide en la identificación de los elementos que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, los que se relacionan con las estrategias de enseñanza propiamente tal, con la organización del trabajo en clases y con aspectos de orden motivacional.

En términos amplios, las estrategias de enseñanza permiten dar lugar a los procesos de aprendizaje en los estudiantes, posibilitan la consolidación del conocimiento, de las habilidades y de las actitudes desarrolladas, y ayudan a que los alumnos puedan aplicarlos a diferentes ámbitos de la realidad. Por su parte, la organización del trabajo en aula ofrece un marco que regula el comportamiento de los estudiantes en las clases y permite al docente hacer uso eficiente del tiempo disponible. Finalmente, los aspectos motivacionales se encuentran íntimamente ligados con la disposición e implicación de los estudiantes con el aprendizaje. Todas estas variables son dinámicas y se superponen unas con otras.

Un referente fundamental en esta materia es la obra de Robert Marzano y sus colaboradores, quienes sobre la base de exhaustivas revisiones de investigaciones basadas en evidencia y de estudios teóricos de diversa autoría, han sistematizado y desarrollado en diferentes publicaciones las variables a nivel de aula que impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, parte importante del sustento conceptual de esta subdimensión se encuentra en la obra de dicho autor, no obstante también considera bibliografía especializada en el trabajo de clases de otros investigadores, así como publicaciones sobre escuelas efectivas.

En primer lugar, un elemento esencial para el logro de los objetivos de aprendizaje nacionales e institucionales es 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. En este sentido, 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.

Para lograr lo anterior, 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).

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).

Por otro lado, para dar lugar a los procesos de aprendizaje es crucial el uso de **estrategias de enseñanza efectivas**, que permitan que los estudiantes comprendan e incorporen los nuevos conocimientos, y puedan aplicarlos a diferentes problemas y contextos.

En esta línea, es relevante que al inicio de una clase se comunique 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 aprendizaje, por ejemplo, visuales, dramáticas, corporales o verbales (Slavin, 1996; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynsky, 2006; Marzano, 2007).

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 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).

Por otra parte, 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 que lo hagan; usando estrategias de interrogación apropiadas, como dar tiempo suficiente para responder, señalar lo correcto e incorrecto y dar otra oportunidad para responder bien; haciendo correcciones individuales de forma discreta y no pública; definiendo límites claros; 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).

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 mayor control y responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje.

Todas las prácticas recién descritas debiesen hacerse transmitiendo altas expectativas hacia los estudiantes, lo que constituye un elemento especialmente relevante según la investigación ya que impacta significativamente en los logros de aprendizaje (Slavin, 1996; Bellei et al., 2006; Marzano, 2007; Lemov, 2010; Teach for America, 2011a).

Por otro lado, relacionado con la organización del trabajo en el aula, distintos 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.

En este sentido, 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).

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.

Finalmente, parte del trabajo pedagógico es la implementación de prácticas dirigidas a desarrollar la autonomía de los estudiantes en relación al estudio, lo que se manifiesta en que **trabajen en clases, sean responsables y estudien de manera independiente**. 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).

En este sentido, la clase debiese incluir espacios para la práctica y el trabajo independiente para que los estudiantes demuestren y ejerciten lo que han comprendido y aprendido mediante tareas de resolución de problemas, respondiendo preguntas, poniendo en práctica una habilidad, desarrollando actividades de desempeño como experimentos, aplicando el conocimiento en situaciones diferentes y desarrollando proyectos o trabajos de investigación. 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).

También es importante enseñar técnicas de estudio, entre las que se encuentran resumir y tomar apuntes. Por ejemplo, en el caso de hacer resúmenes, se debiese enseñar los criterios para guiar qué información del texto original eliminar, cambiar o mantener, y en el caso de los apuntes, fomentar que los estudiantes los revisen habitualmente, ayudarlos a identificar errores y promover que los usen para estudiar (Marzano, Pickering y Pollock, 2001).

Por otra parte, varios autores coinciden en 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).

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).

3.3 Subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes

La subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes describe las políticas, procedimientos y estrategias que lleva a cabo el establecimiento para velar por un adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses. Los estándares establecen la importancia de que los establecimientos logren identificar y apoyar a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades, así como también a aquellos que requieren espacios diferenciados para valorar, potenciar y expresar su individualidad.

De esta manera, se incluyen aquí las prácticas dirigidas a dar oportunidades de aprendizaje y de desarrollo en general a la diversidad de estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por presentar características cognitivas, físicas y/o emocionales particulares, por atravesar por situaciones específicas (familiares, sociales, u otras), o por encontrarse en una etapa de transición a una nueva fase educativa, requieren de apoyo adicional para el adecuado desenvolvimiento de sus potencialidades en el contexto educativo.

En este sentido, la bibliografía es clara en señalar la necesidad e importancia de que los establecimientos educativos constituyan contextos inclusivos, donde se dé a todos los estudiantes la oportunidad de desarrollarse de acuerdo a su potencial y condiciones particulares (Unesco, 2004c; Unesco, 2008). Se establece que una escuela inclusiva es aquella que "es eficaz y de alta calidad para todos los niños y jóvenes" (Acedo, 2008, p. 7) y que desarrolla actividades que incrementan su capacidad para responder a la diversidad del

estudiantado, en términos de mejorar su participación en la escuela y su aprendizaje (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000).

La ejecución de acciones de apoyo que les permiten a todos los estudiantes participar activamente de la educación regular es relevante no solo debido a que se hace cargo del derecho a la educación (Constitución Política de la República de Chile, 1980; Unesco, 2008), sino también porque la integración educativa aporta al crecimiento cognitivo, afectivo y moral de todos los educandos (Schmelkes, 2000), y además el desarrollo cognitivo de los niños que presentan dificultades en lo académico resulta estimulado por las actividades realizadas por los estudiantes "regulares", mejorando sus aprendizajes (Marchesi, 2004).

Sobre la base de lo anterior, los establecimientos debiesen generar las condiciones que permiten dar respuesta a la diversidad y hacerse cargo de apoyar el desarrollo de todos los estudiantes, lo que implica implementar medidas especiales dirigidas a aquellos que presentan distintos niveles de conocimiento o de ritmo de aprendizaje; de quienes tienen intereses diversos y/o habilidades destacadas; de aquellos que presentan dificultades en el ámbito social, afectivo y/o conductual; de quienes se encuentran en riesgo de desertar del sistema educativo; de los que están prontos a entrar en una nueva etapa educativa; de aquellos que presentan necesidades educativas especiales; y de quienes pertenecen a las culturas originarias del país.

Gran parte de las acciones de apoyo descritas en la bibliografía para estos diferentes casos son transversales a varios de ellos. A continuación se abordan estos casos y posteriormente se desarrollan las prácticas de apoyo que comparten. Más adelante se describen los casos que requieren de prácticas más específicas.

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.

Por otro lado, 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.

La consideración de los estudiantes que presentan **dificultades sociales, afectivas y conductuales** también resulta relevante, ya que estas dimensiones de la experiencia afectan el bienestar personal y tienen implicancias en la salud mental y en el desarrollo de las personas. Asimismo, influyen en el autoconcepto y la autoestima personal, que constituyen variables que afectan el aprendizaje (González-Pianda, Núñez, Glez-Pumariega y García, 1997).

Por otra parte, el apoyo a los **estudiantes en riesgo de desertar** permite prevenir el abandono del sistema escolar, lo que es crucial no solo porque permite dar cumplimiento al mandato legal de obligatoriedad de la educación básica y media (LGE, art. 4º), sino porque, entre otras cosas, diversos estudios muestran que a las personas que han abandonado la educación secundaria les va mucho peor en la vida adulta que a quienes obtienen más educación (Hankivsky, 2008, citado en Espínola, 2010).

A continuación se desarrollan en mayor detalle las prácticas más relevantes que son transversales a la mayoría de los casos recién descritos; algunas de estas prácticas también aplican a los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales que se describen más adelante.

En primer lugar, 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".

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, sobriedad 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).

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 Wikeland, 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).

Por otra parte, una práctica institucional que contribuye de manera importante al trabajo con los estudiantes que requieren de atención o de trabajo especializado es la gestión de redes con servicios de apoyo públicos y/o privados, por ejemplo, de salud, de atención psicológica, de asistencia social, de asistencia para niños con necesidades educativas especiales o con talento académico, entre otras (Bellei et al., 2009; Espínola y Silva, 2009). Asimismo, los profesores debiesen saber cómo gestionar acciones de colaboración entre los diferentes actores de la comunidad escolar, así como con otros especialistas y servicios externos en beneficio del aprendizaje (Duk y Murillo, 2010).

En relación al apoyo concreto que se ofrece a los alumnos que lo requieren, para el caso de estudiantes que presentan vacíos o dificultades académicas, problemas socioafectivos y conductuales que interfieren en su aprendizaje, o necesidades educativas especiales, la investigación sugiere tiempo adicional para el aprendizaje, es decir, horas de apoyo pedagógico en las que mediante una enseñanza personalizada, sea posible trabajar contenidos no abarcados, profundizar en estos o ejercitarlos (Marchesi, 2004). En el caso de estudiantes con habilidades destacadas o talento académico, las clases fuera del horario normal también constituyen una instancia que puede aportar a su desarrollo. Una alternativa es la realización de clases adicionales en la misma escuela y otra modalidad es la asistencia a programas extracurriculares, ejecutados normalmente por universidades o centro educacionales especializados (Arancibia, 2009; Winner, 1996).

Las tutorías, que consisten en una mediación pedagógica personalizada orientada a favorecer el aprendizaje, también constituyen una medida de apoyo posible. Estas pueden estar a cargo de otros estudiantes (de cursos superiores o con un nivel académico más avanzado), familiares o miembros de la comunidad educativa (Milicic y López de Lériida, 2003; Unesco, 2004b), y -en la medida que sean bien ejecutadas- constituyen un apoyo útil para personas que presentan dificultades en el ámbito académico, necesidades educativas especiales o habilidades destacadas (Milicic y López de Lériida, 2003; Tarazona, 2011; Unesco, 2004b; Zúñiga, 2011). Además de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, impactan positivamente en el autoestima, las habilidades sociales y la metacognición, tanto en el tutorado como en el tutor (Milicic y López de Lériida, 2003; Unesco, 2004b).

Finalmente, es necesario que el establecimiento mantenga un registro y lleve a cabo un seguimiento de la evolución de los estudiantes, lo que permite centralizar la información para su consulta expedita -con el necesario resguardo de la seguridad y confidencialidad-, así como estar en conocimiento de las posibles necesidades de intervención.

En otro ámbito, las etapas de transición a la educación media y de egreso de la misma constituyen periodos especialmente delicados ya que implican la toma de decisiones que determinarán en parte importante la vida futura, de manera que es necesario que los establecimientos cuenten con un **programa de orientación vocacional** que permita que los estudiantes tomen las determinaciones correspondientes de manera consciente e informada. 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. (1) Estrategias de acercamiento a fuentes de información del mundo educativo y laboral, lo que incluye la exploración de plataformas virtuales para visualizar información del ámbito laboral y vocacional; la utilización de instrumentos que permitan a los estudiantes evaluar, conocer y reconocer sus aptitudes y competencias, entregando resultados para el análisis; compilación y análisis de perfiles de egreso de enseñanza media y de enseñanza superior, entre otros. (2) Estrategias de autoconocimiento, dirigidas a tomar conciencia de las representaciones de sí mismos y a ayudarlos a reflexionar sobre esto, así como respecto de sus valores, metas, intereses y habilidades. (3) Esquemas educativos que potencien el desarrollo de la formación en el establecimiento y en el mundo productivo-laboral, es decir, que alternen la formación en el establecimiento con formación en el mundo productivo-laboral e incorporen en los procesos de orientación vocacional y laboral la generación de alianzas estratégicas que facilitan la inserción laboral de los estudiantes. (4) Estrategias de empleabilidad, dirigidas a que los estudiantes conozcan y desarrollen habilidades que les permitan adaptarse al cambio, aprender nuevas habilidades y satisfacer los desafíos que impone la sociedad.

Por otra parte, en relación a los **establecimientos adscritos al Programa de Integración Escolar**, es necesario que cumplan tanto con las exigencias legales, entre estas que el Programa de Integración Escolar sea parte del Proyecto Educativo Institucional y que su diseño e implementación se articule con el Plan de Mejoramiento Educativo (Decreto 170, art. 85), así como con las Orientaciones Técnicas definidas por el Ministerio de Educación (2012d) para su adecuada implementación. Cabe señalar que en el Decreto 170 se establece en varios artículos que los procedimientos que ahí se definen deben llevarse a cabo de acuerdo a las Orientaciones emanadas por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, en el artículo 4º se señala que “La evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral e interdisciplinario. Deberá considerar, en el ámbito educativo, la información y los antecedentes entregados por los profesores, la familia del o la estudiante o las personas responsables de éste, o el propio alumno según corresponda, así como las orientaciones técnico-pedagógicas que el Ministerio de Educación defina para estas materias que las evaluaciones diagnósticas de ingreso, de avance y de egreso o continuidad”. Asimismo, en el artículo 86 se establece la “Contratación de recursos humanos especializados, de acuerdo con las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación definirá para estos efectos.” De esta manera en muchos casos las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar constituyen un complemento de carácter mandatorio de las disposiciones legales.

Además de los aspectos ya mencionados, otro elemento destacable de las disposiciones legales y las Orientaciones es, por una parte, la relevancia de la coordinación y el trabajo colaborativo entre profesores, docentes especialistas y asistentes de la educación -el *equipo de aula*-, a quienes les corresponde planificar en conjunto la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo. Por otro lado, una herramienta central para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales es el Registro de planificación y evaluación de actividades del curso, documento en el que se plasma la programación del trabajo, y constituye “un instrumento de coordinación y evidencia del trabajo del Equipo de Aula, de las actividades para los estudiantes con NEE y del Plan de Apoyo Individual que se les brindará, de los acuerdos establecidos en las reuniones de trabajo colaborativo, con la familia, etc.” (Mineduc, 2012d)

Finalmente, 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 que el Ministerio de Educación ha desarrollado 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.

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).

Considerando lo anterior, 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.

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.”

4. DIMENSIÓN 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.

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. De esta manera, construir una convivencia nutritiva resulta esencial, pues constituye una condición imprescindible para posibilitar la integración social de los estudiantes, la valoración de las relaciones con los demás y de la vida en común, la preocupación y el respeto por la propia comunidad y por el entorno social más amplio, así como la participación en estos espacios.

Para alcanzar tales propósitos se requiere promover la formación integral de los estudiantes mediante el aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y comportamientos, para lo cual resulta necesario establecer un conjunto de interacciones, valores y normas que regulen la vida en común al interior del establecimiento educacional, que permitan construir un ambiente en el que se respete la dignidad de cada una de sus miembros y que a su vez posibilite un desarrollo adecuado del proceso educativo.

Al respecto, la bibliografía plantea que 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 la promoción de la salud mental, la prevención de conductas de riesgo, la preparación para la ciudadanía, el aprendizaje y el rendimiento académico, y la inserción laboral y la participación en el mundo del trabajo (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Koplow, 2005; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger y Pachan, 2007; Zins y Elias, 2006).

Así, los procesos que contempla esta dimensión son coherentes con los hallazgos de la investigación, y a su vez recogen lo estipulado en la Ley General de Educación, que establece entre los objetivos generales de la educación, el desarrollo "moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico" de los educandos (LGE, art. 29 y 30).

Asimismo, esta dimensión se hace cargo del mandato legal que exige que los Estándares Indicativos de Desempeño consideren la "Convivencia escolar, 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” y la “concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional del establecimiento y las bases curriculares nacionales, 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” (ley SNAC, art. 6º).

En concordancia con todo lo anterior, los procesos esperados para el desarrollo de una adecuada formación y convivencia escolar fueron agrupados en las subdimensiones Formación, Convivencia y Participación y vida democrática.

4.1 Subdimensión Formación

La subdimensión Formación describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para promover la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes. Los estándares establecen que las acciones formativas deben basarse en el Proyecto Educativo Institucional, en los Objetivos de Aprendizaje Transversales y en las actitudes promovidas en las Bases Curriculares.

La educación formativa busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, con especial énfasis en el autocuidado y las relaciones con los demás. Incluye 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.

En Chile, la propuesta formativa del establecimiento y los medios que se ponen en marcha para llevarla a cabo se plasman en el Proyecto Educativo Institucional, documento que constituye un instrumento que ordena y da sentido a la gestión autónoma del establecimiento, en el marco de las Bases Curriculares nacionales y la normativa vigente. Dicha acción formativa debe responder a los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), sustentados en los objetivos generales de la educación que establece la Ley General de Educación. Estos objetivos aluden a la formación integral de los estudiantes por medio del aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que se desarrollen en el ámbito personal y social -que incluye, entre otros, las dimensiones moral, espiritual, intelectual, afectiva y física-, y en el ámbito del conocimiento y la cultura.

El logro de los Objetivos de Aprendizaje Transversales depende del conjunto de elementos que conforman la experiencia escolar, tanto dentro como fuera del aula, y no están

asociados a una asignatura específica en particular (Mineduc, 2013c). En esta línea, la transversalidad de la formación apunta a mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para el desarrollo integral, por lo tanto 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: en clases, en las actividades recreativas y extra programáticas, en los Consejos de Curso, en las celebraciones, en las relaciones cotidianas, en las situaciones de conflicto, entre otros. Es decir, la acción formativa se aplica a todas las interacciones, rutinas, exigencias cotidianas y relaciones humanas en general, que modelan de manera explícita o implícita la formación espiritual, ética, social, afectiva y física de los estudiantes.

A partir de todo lo anterior, respetando la diversidad de proyectos educativos y en consideración de lo que señala la bibliografía, se identifican los siguientes procesos de gestión relevantes para el logro de una formación integral en los estudiantes.

En primer lugar, y relacionado con lo mencionado previamente, corresponde que los establecimientos lleven a cabo la **planificación de la formación de sus estudiantes en concordancia con su Proyecto Educativo Institucional, los Objetivos de Aprendizaje Transversales y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares**. La 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).

En Chile, la ley de Violencia Escolar -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).

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.

Como parte de la gestión necesaria para asegurar que los objetivos formativos planificados se correspondan con las prácticas que se desarrollan en el establecimiento y que estas son 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). 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.

Por otra parte, una acción formativa efectiva requiere necesariamente basarse en la **convicción de que los estudiantes pueden desarrollar mejores actitudes y comportamientos**, es decir, actuar sobre la base de que el ser humano es flexible y por lo tanto modificable.

Puede ocurrir que actores de la comunidad educativa tengan sistemas de creencias negativos respecto de la capacidad de cambio y el desarrollo de los alumnos, por ejemplo, de contextos sociales vulnerables o que cuentan con un funcionamiento distinto a la mayoría. A raíz de esto, 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).

Por otra parte, el proceso formativo de los estudiantes requiere también de un **acompañamiento activo del profesor jefe**, que se ocupe de monitorear y apoyar su desarrollo académico y formativo, y busque los respaldos necesarios para dar respuestas oportunas a sus dificultades.

Para lograr esto, 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).

En otro ámbito, relacionado con los elementos concretos a abordar en la acción formativa de los estudiantes, resulta clave la **modelación y enseñanza de habilidades para la resolución de conflictos**. 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, que implica reconocer las propias emociones, valores, intereses y habilidades personales, así como las propias fortalezas y desafíos; autorregulación, que refiere al manejo de las propias emociones y conductas para lograr los objetivos propuestos; conciencia social, que alude a demostrar entendimiento y empatía por otros; habilidades para las relaciones sociales, que permiten establecer relaciones positivas, trabajar en equipo y hacer un manejo efectivo del conflicto; y toma de decisiones responsables, que hace referencia a la toma de opciones éticas y constructivas acerca de los comportamientos personales y sociales (CASEL, 2012).

Como se señaló anteriormente, la acción formativa es un elemento transversal a toda la experiencia educativa, de manera que 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). Al respecto, 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 otra parte, algunos autores proponen que las 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).

Otro elemento clave a abordar en la acción formativa guarda relación con los **hábitos de vida saludable y la prevención de conductas de riesgo**, lo que va en la línea de contribuir a la salud integral de los estudiantes. Al respecto, 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).

Considerando lo anterior, los hábitos de vida saludable se integran por:

- Hábitos de vida activa: estilo de vida que incluye una cantidad adecuada de actividad física. Considera, además del ejercicio planificado, otras actividades que implican movimiento corporal y se realizan como parte de las actividades cotidianas, por ejemplo en el juego, el trabajo, las formas de transporte activas, las tareas domésticas y las actividades recreativas.
- Hábitos alimenticios: conjunto de costumbres que determinan el comportamiento de las personas en relación a los alimentos y la conducta alimentaria. En general, esta categoría abarca desde la selección y preferencia de ciertos alimentos y formas de preparación, hasta la modalidad, frecuencia y cantidad con que se ingieren.
- Hábitos de autocuidado: conjunto de prácticas que lleva a cabo una persona con el propósito de fortalecer o restablecer la salud y prevenir la enfermedad. En general, dentro de esta categoría se incluyen, además de una alimentación

adecuada y la práctica de ejercicio físico, medidas de higiene, ausencia de patrones nocivos de consumo de tabaco, alcohol y drogas, y comportamiento sexual seguro.

Algunas de las implicancias de lo anterior, son por ejemplo, que las 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). En la misma línea, 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). Por otra lado, la literatura coincide en que 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). Por su parte, 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). Es importante destacar que un estilo de vida saludable disminuye la vulnerabilidad de una persona ante conductas de riesgo, promoviendo así el autocuidado, es decir, la promoción de hábitos de vida saludable permite generar un círculo virtuoso con la salud mental que se retroalimenta continuamente.

Por otra parte, cabe señalar 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.

Finalmente, el trabajo formativo que lleva a cabo el establecimiento, requiere necesariamente del **involucramiento de los padres y apoderados en el proceso educativo**, quienes 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, a lo que se suma que 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). Es así como 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).

En síntesis, las definiciones adoptadas subrayan la idea de que la formación de los estudiantes no ocurre de manera espontánea. Las actitudes y responsabilidades que el establecimiento adopte, las acciones concretas y monitoreo de estas, así como los recursos, tiempo y espacio que se generen, constituyen los ámbitos centrales para garantizar el desarrollo integral de todos los estudiantes.

4.2 Subdimensión Convivencia

La subdimensión Convivencia describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para asegurar un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y para el logro de los objetivos de aprendizaje. Los estándares definen las acciones implementadas por el establecimiento para desarrollar y mantener un ambiente de respeto y valoración mutua, organizado y seguro para todos los miembros de la comunidad educativa.

En términos generales, 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).

En el contexto escolar, 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). Lo anterior, sobre la base de principios fundamentales como el respeto a los demás, la tolerancia a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, entre otros. 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).

Cabe señalar además, que la convivencia escolar tiene un enfoque eminentemente formativo, pues es un aprendizaje y por lo tanto se enseña, se aprende y se pone en práctica en todas las instancias de la experiencia escolar. Esto conlleva ampliar la mirada de la enseñanza más allá de la sala de clases o de lo académico, y hacerse cargo de que también se aprende a vivir juntos, y que esto se enseña en los patios, en las oficinas, en el

comedor, y en los diversos espacios educativos (Pérez Fragoso y Bazdresch, 2010; Mineduc, 2011).

De esta manera, 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. 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).

La bibliografía permite identificar tres grandes ejes de la convivencia escolar: *ambiente de respeto*, *ambiente organizado* y *ambiente seguro* (British Columbia Ministry of Education, 2008; New York City Department of Education, 2012). A continuación se describe lo que implica cada uno de ellos.

Ambiente de respeto

Un ambiente escolar de respeto refiere a que la relación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa se caracteriza por el **buen trato y el respeto mutuo**. Ambos conceptos 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).

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).

De lo anterior se desprende 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.

En este sentido, 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).

Para construir un ambiente de respeto y valoración, se destacan las siguientes prácticas:

- Enseñar tolerancia y respeto: enseñar proactivamente habilidades sociales e interpersonales que permitan a los estudiantes valorar la diversidad y aceptar las diferencias tanto de opiniones e ideas como culturales o étnicas. Estas habilidades se enseñan mediante el reconocimiento de instancias de prejuicio, discriminación y estereotipos según género, y la determinación de respuestas apropiadas a esas actitudes y conductas (Nelsen, Escobar, Ortolano, Duffy y Owen-Sohocki, 2001; Teach for America, 2011b).
- Responder de manera eficaz a la insensibilidad: denunciar la insensibilidad cada vez que se presencia, de manera que los estudiantes aprendan que los comportamientos hirientes son inaceptables. Asimismo, se debe explicar la importancia de respetar al prójimo, enseñar a tomar consciencia sobre los propios actos, sus consecuencias y de cómo se siente el otro ante conductas discriminatorias o insensibles. Es importante abordar las conductas de insensibilidad formativamente, puesto que los niños aprenden a tratar con respeto cuando ellos son tratados de esta forma (Teach for America, 2011b).
- Modelaje de los adultos: los adultos, particularmente los docentes, son modelos de comportamiento y tutores en el desarrollo de los estudiantes. El modelaje también ocurre a partir de la relación entre directivos y docentes o entre docentes y apoderados, pues los patrones de conducta que se dan en estos diferentes niveles se reproducen y son un referente para el aprendizaje por imitación de otros miembros de la comunidad educativa y en especial de los estudiantes (Bardisa, 1997; Mineduc, 2011c; Teach for America, 2011b).
- Fomentar la ayuda y preocupación por los demás: sensibilizar a los estudiantes en el importante rol de hacer que el establecimiento sea un mejor lugar para todos. Es decir, que cada estudiante tenga la capacidad por ejemplo, de detener

una situación de violencia o *bullying*, de defender a quien está siendo víctima de discriminación o de prestar ayuda a quien se encuentre desvalido, y de esta manera suscribir un código de justicia social y no de silencio (British Columbia Ministry of Education, 2008).

- Comprometer, involucrar y valorar a todos los estudiantes: reforzar y valorar la participación de todos los estudiantes independiente de sus habilidades y destrezas, de manera que todos puedan entregar distintos aportes. Esto permite valorar y enriquecer la diversidad en el intercambio con el otro, así como también que los estudiantes se sientan valorados y respetados tanto por sus profesores como por sus pares (Teach for America, 2011b).

Ambiente organizado

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).

En Chile, el conjunto de normas que regulan la vida en común de un establecimiento se expresan en el Reglamento o Manual de Convivencia¹⁷. Así lo expresa la Ley sobre Violencia Escolar (artículo único), en la que se plantea que cada establecimiento debe:

“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”.

¹⁷ Se utiliza la denominación de Reglamento de Convivencia o Manual de Convivencia para referirse al documento que contiene las normas para organizar la vida en común. Este documento puede cambiar de nombre según el establecimiento: Reglamento Interno, Reglamento de Disciplina u otro.

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, 2011o).

Garantizar un ambiente organizado también supone **contar con rutinas y procedimientos** bien establecidos que regulan el quehacer escolar, minimizan las distracciones y permiten optimizar los tiempos para el aprendizaje de los estudiantes. 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:

- 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 Fragosó 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).
- 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 Fragoso y Bazdresch, 2010; Teach for America, 2011b; Weinstein y Mignano, 1997).

Ambiente seguro

Un ambiente seguro considera la percepción que tienen los estudiantes en relación al grado de seguridad frente a la violencia y conductas antisociales al interior del establecimiento, así como a la existencia de mecanismos de prevención y de acción ante esta. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente al acoso escolar o *bullying* y frente a otros factores que afecten su integridad física o psicológica (British Columbia Ministry of Education 2008).

De acuerdo a los resultados de la encuesta nacional de prevención, agresión y acoso escolar (Mineduc, 2012b), en relación al resguardo de la seguridad de los estudiantes se observa la necesidad de considerar con especial énfasis el abordaje de conductas agresivas, violentas o antisociales y el acoso escolar o *bullying*.

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). 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).

Para construir un ambiente 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). Es por esta razón, y considerando que la 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).

Otra conducta importante de **prevenir y enfrentar es el *bullying* o la intimidación sistemática**, considerada como una de las más graves en el contexto escolar. El *bullying* 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).

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).

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

- Contar con protocolos de acción: refiere a tener un marco de acción ante situaciones puntuales, que permite prevenir una actuación reactiva frente a problemas emergentes y abordarlas de manera planificada y coordinada entre los actores educativos. Asimismo, 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).
- Comunicación efectiva: incluye facilitar 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. Además es importante promover la comunicación para afrontar estos temas, lo que 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, lo que permite una mayor conexión entre los padres y el establecimiento, y que los estudiantes perciban mayor apoyo (British Columbia Ministry of Education, 2008; New York City Department of Education, 2012; UNESCO, 2004).

- Discutir con los estudiantes: es necesario destinar tiempo para conversar con los alumnos acerca del *bullying* y sus consecuencias, y enseñar distintas maneras de resolver 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).
- Modelar y reforzar conductas: 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 se favorece que los 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).

A modo de conclusión, los conceptos y prácticas necesarios para el abordaje de la convivencia escolar ponen de relevancia la gestión activa y permanente de un ambiente sano, seguro y organizado, que nutre el desarrollo de todos quienes forman parte del establecimiento. Esta construcción requiere de un trabajo intencionado, articulado e integral, que incluya a los diferentes miembros de la comunidad, y se dé en todas las instancias de la experiencia escolar.

4.3 Subdimensión Participación y vida democrática

La subdimensión Participación y vida democrática describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad. Los estándares establecen la importancia de desarrollar el sentido de pertenencia al establecimiento y la comunidad, así como también de generar espacios para que los distintos estamentos de la comunidad educativa compartan, se informen y puedan contribuir responsablemente con sus ideas y acciones.

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. 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.

Si bien la formación cívica es enseñada en el currículum, tanto a nivel de Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas como de Objetivos Transversales y es considerada como un objetivo esencial en el desarrollo estudiantil, social y laboral de las personas, existe un 16% de los estudiantes que no maneja los conceptos básicos que definen a la sociedad (Mineduc, 2011r). Sin embargo, 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, sino que también 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. Todo lo anterior corresponde a temas que definirán su futuro rol como ciudadanos (Mineduc, 2011r).

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). Para lograr tal efecto, "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" (LGE art. 15). 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).

En primer lugar, para conformar una comunidad educativa en la que todos se "sientan parte" -directivos, profesores, estudiantes y apoderados- se requiere **la construcción de una identidad positiva que sea capaz de generar sentido de pertenencia en el**

establecimiento. 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.

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).

De lo anterior se desprende la relevancia de que los contextos educativos permitan a los estudiantes desarrollar y poner en práctica las competencias necesarias para la participación y la vida democrática. En esta línea, una de las habilidades que enriquece el rol de ciudadano, es la capacidad de **responsabilizarse por el entorno y la sociedad en que se vive y hacer aportes concretos a la comunidad.**

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. 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).

Asimismo, 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.

En la misma línea de la participación, la literatura ha identificado otras competencias necesarias de fomentar y desarrollar, como son **la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas**. En esta línea, 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.

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). 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).

De esta manera, 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).

Otro aspecto a considerar es lograr que la participación sea efectiva, y para esto se necesita contar con mecanismos formales e institucionales que garanticen la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. En concreto, estos mecanismos refieren a

garantizar la participación de todos los estamentos por medio del funcionamiento efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro de Padres.

Al respecto, la 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”. 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 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).

Así, 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 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).

En el caso de los estudiantes, para promover su formación democrática y participación 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).

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 (Cerda, Santa Cruz y Assaél, 2001). 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).

Finalmente, es necesario que el establecimiento cuente con **canales de comunicación fluidos y eficientes, tanto con los apoderados como con los estudiantes**, lo que 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. 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).

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. 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).

5. DIMENSIÓN 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.

Como toda organización, las instituciones educativas deben enfrentar, generalmente, un contexto desafiante que implica obtener matrículas de estudiantes y lograr seguridad económica que les permita ejecutar sus planes y mantener los recursos humanos necesarios para concretarlos (Baldrige Performance Excellence Program, 2011).

En nuestro país, como en la mayoría, el diseño de estrategias y planificación para la gestión adecuada de los recursos humanos y materiales, o la articulación de redes de apoyo a la gestión son problemas recurrentes en la gestión educacional (Bellei et al., 2004; Bravo et al., 2008; Cabezas y Claro 2011; Celis, 2011; Concha, 2009).

Las orientaciones presentes en este texto apuntan precisamente a hacerse cargo de dichos aspectos, en virtud de lo señalado por la ley SNAC en cuanto a considerar la gestión de recursos humanos y pedagógicos (art. 6), así como también respecto de los requisitos que se deben cumplir para la obtención y mantención del Reconocimiento Oficial, con el fin de lograr un escenario estable y favorable para el correcto funcionamiento de la institución.

De este modo, esta dimensión se organiza en las subdimensiones de **Gestión de personal**, **Gestión de recursos financieros** y **Gestión de recursos educativos**, las que serán descritas de acuerdo a su relevancia para los procesos de las escuelas en relación con la experiencia internacional, la literatura especializada y los requerimientos legales que nuestra normativa establece.

5.1 Subdimensión Gestión de personal

Esta subdimensión describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para contar con un equipo calificado y motivado, así como con un clima laboral positivo. Los estándares determinan que la gestión del personal debe considerar las prioridades del Proyecto Educativo Institucional, las necesidades pedagógicas del establecimiento y la normativa vigente.

Dentro del funcionamiento de las escuelas, la gestión del personal es especialmente importante, dado que la calidad académica de los docentes ha sido señalada como uno de los factores fundamentales en el logro de buenos resultados en el ámbito de la eficacia escolar (Murillo, 2007).

En esta línea, Marshall ha planteado que "la calidad de la instrucción es el factor individual más importante en el logro de los estudiantes" (Marshall, 2013: p.1). Además, de acuerdo con la evidencia, el buen desempeño de un docente puede traducirse en avances significativos y permanentes en el tiempo para los estudiantes (Bambrick-Santoyo, 2012).

Estudios de William Sanders citados por Marzano (2003) indican que un profesor altamente efectivo logra en un año el equivalente a 34 percentiles de avance en sus estudiantes sobre aquellos profesores poco efectivos. Al mismo tiempo, el efecto acumulativo de tres años de trabajo de profesores altamente efectivos se traduce en una diferencia equivalente a 54 percentiles de avance sobre aquellos profesores poco efectivos, lo que es especialmente relevante por ser una diferencia similar a la que se observa entre estudiantes de nivel socioeconómico bajo y alto en Estados Unidos, lo que implica que en solo tres años se puede compensar dicha brecha (Marzano, 2003).

De esta manera, la gestión del personal es un aspecto relevante para los establecimientos, considerando que sus resultados dependen del desempeño de las personas que ahí trabajan y las condiciones en que lo hacen.

Es por ello que las medidas que se implementan en este ámbito son críticas para lograr una educación de calidad. De acuerdo con la literatura, la gestión de personal debe incluir una adecuada descripción de cargos que defina claramente las tareas, deberes y responsabilidades; la definición de un organigrama que indique con certeza las relaciones entre los miembros del personal; la elaboración de procesos para atraer y seleccionar a los mejores candidatos; la implementación de procedimientos para la inducción y desarrollo del personal en las labores presentes y futuras; la evaluación del desempeño, asociada a compensación y retención de los mejores miembros; y la satisfacción de los empleados en relación con el logro de un ambiente de trabajo positivo, siendo todos estos elementos necesarios para alcanzar los objetivos organizacionales (Chiavenato, 2009; Noe et al., 2011).

Dado lo anterior, lo que se busca con los estándares de esta subdimensión es describir las mejores prácticas de gestión del personal de las escuelas en virtud de lo que la evidencia señala como deseable al respecto.

En relación con la **definición y provisión de cargos**, se ha señalado la relevancia de 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 punto es fundamental para evitar problemas organizacionales como la duplicidad de funciones, confusión en los roles y posible dilución de las responsabilidades laborales, que impactan la calidad del trabajo en los establecimientos.

En directa relación con el punto anterior, 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.

En esta línea, los requerimientos establecidos por la reglamentación necesaria para adquisición y mantención del Reconocimiento Oficial por parte de los establecimientos señalan lo que se define como "personal docente idóneo" para cada nivel. En el caso de la educación parvularia, describe cada uno de los cargos posibles y sus requisitos como, por ejemplo, un título de Técnico de Educación Parvularia reconocido oficialmente por el Estado para los Técnicos de Educación Parvularia de Nivel Medio (Decreto 315, art. 11). A nivel de educación básica, en tanto, se debe contar con personal que posea un título profesional de la educación acorde al nivel y especialidad en que se desempeña, o bien poseer un título o licenciatura que, mediante habilitación, le permite ejercer dichas labores (Decreto 315, art. 12). Del mismo modo, para ejercer como docente en educación media se repiten los requerimientos de educación básica, pero se agrega la posibilidad de obtener una autorización por un tiempo limitado para ser docente si es que se cuenta con un título profesional que no es de pedagogía, pero que sí permite enseñar una materia afín a la especialidad que estudió (Decreto 315, art. 13).

Igualmente, para definir cuáles son los cargos en la planta de la escuela (personal directivo, técnico-docente y docente) 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. En el caso de los docentes señala, por ejemplo, que "La función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución

y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel prebásico, básico y medio" (Ley 20.501, art. 7°).

En términos de mantener una **gestión efectiva de la administración** del personal, 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.

Asimismo, es necesario mantener condiciones de trato justo con el personal, lo que se evidencia en, al menos, un correcto pago de las remuneraciones y cotizaciones sociales. Esto, además de ser lo estipulado legalmente y éticamente correcto, permite mantener la motivación, compromiso y productividad del personal, a la vez que se cumple con la legislación (Chiavenato, 2009). De este modo, resulta especialmente importante no incurrir en deudas de sueldos y cotizaciones, algo que atenta contra las condiciones de trabajo de los empleados.

Por otra parte, es vital para las escuelas poder contar con el personal idóneo, lo que implica afinados procesos de **atracción, selección y retención** de personal. El proceso se ha definido como la búsqueda de los mejores postulantes para un potencial cargo (Noe et al., 2011), donde el primer paso es la correcta definición de perfiles de cargo, ya que permite tener un proceso de selección con candidatos competentes que se ajusten óptimamente a lo requerido (DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012).

Como parte del proceso de atracción, también se menciona en la literatura la necesidad de difundir la búsqueda de nuevo personal en medios de comunicación alineados con el público objetivo que se busca captar, resaltando las cualidades de la organización como un lugar laboralmente atractivo. Una vez que se ha atraído a buenos candidatos, se procede a la selección, que consiste en 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).

En el proceso de selección es deseable buscar recomendaciones y cotejar que estas se correspondan con la realidad de los candidatos. También se debe exigir un currículum, y realizar entrevistas psicológicas y de conocimientos, si es posible o se estima necesario (Chiavenato, 2009). En el caso de las escuelas, la selección se debe hacer con el foco puesto en proveer los cargos con personal alineado con el Proyecto Educativo Institucional, por lo que resulta relevante la participación activa del equipo directivo en este proceso (Hanushek, 2005; Celis, 2011).

Con respecto a la retención del personal, dentro de las estrategias que sirven tanto en esta etapa como en la atracción de personal calificado se resalta 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 esta línea, acceder a nuevos desafíos laborales y beneficios adicionales, tales como ascensos, capacitaciones y tiempo libre pactado en función de cumplimiento de metas, se constituyen en condiciones que también hacen atractiva a la institución (Noe et al., 2011).

En este punto cabe señalar que la literatura destaca la necesidad de contar con información que permita sacar lecciones para la organización con respecto a la rotación, lo que implica indagar en los motivos de las desvinculaciones, tanto si fueron retiros voluntarios como por razones de la institución. Esto se conecta con encontrar vías de comunicación para canalizar las necesidades del personal, algo vital para incentivar a empleados competentes a sumarse y quedarse (Noe et al., 2011).

En lo referente a la **evaluación de desempeño del personal**, se considera que 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).

Las evaluaciones de desempeño son útiles porque constituyen una forma de comunicación entre los miembros de la organización. Para los directivos son una fuente de información para la toma de decisiones laborales, y para el personal son una manera de saber qué se espera de ellos y cómo cumplen con dichas expectativas. Una buena evaluación también contribuye con un juicio sistemático para fundamentar aspectos relacionados con las remuneraciones, promociones, desvinculaciones, además de ser fuente de información importante para entregar retroalimentación al personal sobre su desempeño (Chiavenato, 2009).

En el caso de los docentes, es posible que todos sean evaluados de alguna manera por los directivos en las escuelas, variando finalmente la metodología y los propósitos de la evaluación en cada caso. En el caso de las evaluaciones formales, estas 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).

En Chile, independiente de otras evaluaciones que también puedan llevar a cabo los establecimientos, se cuenta con un Sistema de Evaluación Profesional Docente de carácter formativo a nivel nacional, cuyo instrumento se ha aplicado desde el año 2003 a más de 76.000 profesores que se desempeñan en el sector municipal, desde el nivel de educación

parvularia hasta de adultos (Manzi, González y Sun, 2012). En este proceso 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). Específicamente, dichos dominios a evaluar abordan la preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales.

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.

Con respecto a las evaluaciones docentes, algunos autores indican que 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), mientras que 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. Esta forma de evaluación permite comparar el desempeño con estándares establecidos, en que el resultado es la brecha entre lo deseado y el comportamiento actual.

Si bien existen variadas maneras de poner en práctica las evaluaciones, se señalan ciertos elementos comunes en ellas, como son la observación de clases, acompañada de retroalimentación, y la elaboración de portafolios o documentos, que invitan a la reflexión del evaluado por medio de la investigación de desafíos que enfrenta en su desempeño (Bravo et al., 2008). También es un elemento presente en varios modelos someter al personal 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, exigiendo tener claros los elementos y pautas a considerar en las evaluaciones que se les realiza (Hanushek, 2005). Asimismo, otro punto importante es que también quede claramente establecido el uso que se dará a sus resultados.

En este sentido, la literatura destaca que, regularmente, sus usos van asociados a detectar necesidades de capacitación, retroalimentar desempeño, planificar estrategias de mejora, establecer reconocimientos e incentivos o detectar el potencial subutilizado (Celis, 2011). Así, la evaluación puede constituirse en una oportunidad de detección de talentos y capacitación para asumir otros cargos.

Es así como 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).

Las oportunidades de mejora continua para los docentes logran incrementar su desempeño en la medida que realmente los conecta de mejor forma con los contenidos y con sus estudiantes. De este modo, 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).

El apoyo al personal puede ser tanto en tiempo como en recursos monetarios para capacitarse formalmente en el desarrollo de competencias orientadas a mejorar su desempeño (Celis, 2011). De esta manera, la literatura señala la importancia de invertir en capacitación docente no solo durante su formación, sino que debe continuar siendo una preocupación permanente una vez que estos se encuentran en servicio en las escuelas (Bellei et al, 2004; Concha, 2007; Hanushek, 2006).

Se debe considerar que las oportunidades de desarrollo del personal comienzan desde el momento mismo de su ingreso a la institución. Para ello, el proceso de inducción es clave, dado que por medio de él se puede dar a conocer a los nuevos funcionarios la misión y visión, los objetivos estratégicos, la cultura, las tradiciones y la historia de la institución, así como mostrarles las dificultades y fortalezas institucionales, y los procedimientos para enfrentarlas. Con este fin resulta un aporte incluir tutorías y seguimiento, concibiendo la inducción como un proceso de aprendizaje y un apoyo a la necesaria formación docente (Cabezas y Claro, 2011; Hanushek, 2005; DeCenzo, Robbins y Verhulst, 2012).

Igualmente, en el establecimiento debieran existir instancias de **reconocimiento al buen desempeño profesional**, lo que aporta a la retención de los buenos funcionarios en la organización. La literatura muestra que escuelas de alto rendimiento académico suelen tener planes establecidos de reconocimiento e incentivos para el personal, ya sean económicos o simbólicos (Celis, 2011). Actualmente, en Chile existen mecanismos de reconocimiento salarial por años de servicio (bienios) y por buen desempeño, como SNED, AVDI y AEP¹⁸, 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).

Autores como Hanushek (2005) destacan la importancia de establecer gratificaciones y reconocimientos que incluyan a directivos, docentes y administrativos, con el objetivo de que estos basen su gestión en los resultados de los estudiantes y su propio desempeño, sin perder de vista lo pedagógico.

¹⁸ SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño; AVDI: Asignación Variable por Desempeño Individual; AEP: Asignación de Excelencia Pedagógica.

Al mismo tiempo, en términos organizacionales, se considera relevante como una manera de brindar un ambiente óptimo para el trabajo la provisión de reconocimiento mediante mejoras en las condiciones de bienestar físico en el espacio de trabajo, y la preocupación constante por la salud ocupacional del personal (Chiavenato, 2009).

Como en toda organización, es necesario prever mecanismos en caso de ajustes al personal. Las **desvinculaciones** responden a la necesidad del establecimiento de adecuar su planta de personal o de modificarla con el objeto de cumplir de mejor manera el Proyecto Educativo Institucional. En el primer caso influyen aspectos como los cambios a nivel de modalidad educativa, disminución de la matrícula o de los cursos impartidos, y el segundo se relaciona con el nivel de compromiso que se les exige a los directivos, docentes y asistentes de la educación que trabajan en el establecimiento.

Para llevar a cabo el proceso de salida 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. En el caso de los establecimientos municipales, regidos por el Estatuto Docente, las causas son explícitas y tienen relación con faltas de probidad o conductas inmorales establecidas mediante un sumario, incumplimiento grave de sus obligaciones, obtención reiterada de malos desempeños en la evaluación docente que realiza el Ministerio de Educación, o despidos a propuesta del director del establecimiento acorde a sus facultades, entre otras (Estatuto Docente, art. 72). Por su parte, los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados deben regirse por las normas del Código del Trabajo.

Más allá del cumplimiento de las leyes y reglamentos, es importante contar con procedimientos de desvinculación que sean justos y conocidos por todo el personal, y es fundamental que dichos procedimientos tengan una misión formativa y que consideren instancias formales de notificación previa. No obstante, en casos de irregularidades que pongan en riesgo la integridad y seguridad de los miembros de la comunidad escolar, es necesario que la administración del establecimiento actúe de manera oportuna.

Finalmente, en lo que concierne al desarrollo de un **clima laboral positivo**, el foco principal se establece en levantar regularmente información que dé cuenta del nivel de satisfacción del personal respecto de la institución. Aquí se debe tener en cuenta que la percepción del bienestar del personal puede ser modificada mediante medidas positivas concretas que tome la dirección del establecimiento (Celis, 2011). Autores como Ahskanasy, Wilderrom y Peterson (2010) han indicado la relevancia de que los empleados cuenten con un ambiente en que se sientan alentados a realizar sus labores, mediante reconocimiento y reglas claras. Para ello es fundamental contar con un diagnóstico que incluya al menos una evaluación del estado en que se encuentra la organización, buscando elementos clave que se consideran

esenciales para un buen clima. Considerando lo anterior, se debe apostar a la promoción de valores y la generación de un clima de confianza y colaboración como parte de la gestión de satisfacción laboral de los docentes (Bellei et al., 2004). Además, las medidas en esta línea pueden ayudar a combatir el alto estrés laboral que enfrentan los docentes (Cabezas y Claro, 2011).

Finalmente, la evidencia señala que contar con un buen clima de trabajo contribuye a que el personal se sienta en confianza para abrirse a reconocer sus áreas de crecimiento, y así, en conjunto con los directivos, puedan buscar formas de convertir las áreas más frágiles en oportunidades de desarrollo para fortalecer la organización (Noe et al., 2012).

5.2 Subdimensión Gestión de recursos financieros

Este ámbito de la gestión escolar se refiere a la implementación de políticas y procedimientos por parte del establecimiento para asegurar una administración ordenada y eficiente de todos los aspectos ligados a los recursos económicos de la institución y de las oportunidades provenientes de los programas de apoyo, alianzas y redes.

La relevancia de la gestión de los recursos financieros recae en su efectiva y ordenada administración, la cual permite el correcto funcionamiento del establecimiento. Para esto se hace imprescindible una planificación de recursos que defina necesidades y las jerarquice, con el fin de proyectar los gastos según los requerimientos y hacerlos efectivos de acuerdo con los recursos disponibles. Además, ayuda a la organización a tomar conciencia de que se cuenta con recursos limitados, desincentivando los gastos innecesarios.

Los procesos presentes en esta subdimensión se refieren a captar los ingresos para darle sustentabilidad al proyecto educativo mediante la gestión de la matrícula y la asistencia; controlar los gastos y cooperar con la sustentabilidad del proyecto mediante un presupuesto elaborado de acuerdo con (o según) las necesidades de los distintos estamentos, y por medio de una contabilidad al día y ordenada.; evitar incurrir en faltas que dificulten los procesos educativos e impliquen un perjuicio económico mediante el conocimiento y la buena comunicación de la legislación vigente; potenciar el Proyecto Educativo Institucional por medio de la participación en programas de apoyo disponibles y la utilización de las redes existentes.

Con respecto a la gestión de **matrículas y asistencia**, en el sistema educacional chileno, la matrícula y la asistencia son una de las fuentes centrales de ingresos. La subvención escolar se entrega de acuerdo a la asistencia diaria de los estudiantes, de manera de incentivarla. Es así como las acciones que implementa el establecimiento respecto de este tema resultan fundamentales para el financiamiento del mismo. Esto se encuentra normado bajo el

Decreto con Fuerza de Ley 2, referido a la Subvención del Estado a Establecimientos Educativos, donde se señalan los valores y modos de cálculo de los recursos económicos a entregar a las escuelas del sector subvencionado. En las escuelas particulares pagadas, de igual modo, este tema debe ser una preocupación, ya que los aranceles cobrados por concepto de matrícula también se constituyen en una fuente importante de ingresos para ellas.

Por otra parte, la matrícula y la asistencia también son importantes debido a que la presencia de los alumnos en el establecimiento es fundamental para su aprendizaje. Epstein y Sheldon (2002) plantean que los estudiantes con altos porcentajes de inasistencia tienen menos posibilidades de obtener buenos resultados académicos y terminar exitosamente la escuela.

En cuanto al rol de los establecimientos educativos en este aspecto, diversos estudios revelan que estos tienen la capacidad de mejorar significativamente los niveles de asistencia de sus estudiantes mediante la implementación de medidas exitosas de control del ausentismo (Attendance Works Organization, 2012; Balfanz y Byrnes, 2012; Musser, 2011; Paredes et al., 2009). Entre las estrategias que se mencionan como relevantes para mejorar la asistencia se encuentra el control riguroso diario de esta, el registro preciso de la asistencia anual, el establecimiento de un sistema de incentivos que premie la buena asistencia y la constancia, el involucramiento de los padres o apoderados con el fin de analizar y tratar de modo sistémico la inasistencia, entre otras (Attendance Works Organization, 2012; Balfanz y Byrnes, 2012; Paredes et al., 2009).

Respecto del **presupuesto** y la **contabilidad** del establecimiento, es relevante contar con proyecciones de ingresos y gastos, y mantener un registro ordenado y al día de estos, para llevar un control financiero de la organización, descubrir en qué se están gastando los recursos y por qué hay diferencias entre lo presupuestado y lo efectivo, y para implementar medidas preventivas o correctivas según corresponda. Además, medidas como estas permiten al establecimiento planificar los gastos ajustándose a su situación financiera. De esta forma, el encargado del presupuesto debe garantizar que los gastos hayan sido adecuadamente proyectados, para así satisfacer los objetivos de las actividades de la organización dentro de los límites de los recursos disponibles.

Para la elaboración del presupuesto, en primer lugar, se deben analizar las necesidades de la organización y jerarquizarlas de modo de optimizar los recursos existentes. Cabe destacar que al recoger las necesidades se debe involucrar a todos los estamentos, ya que de esta manera se podrá evitar que haya un número significativo de imprevistos durante el año. Además, hacer partícipe a todos los miembros de la organización de la capacidad financiera del establecimiento genera un mayor compromiso en la sustentabilidad del proyecto.

En relación con los ingresos, es importante conocer las fuentes de financiamiento y las condiciones bajo las cuales estos se reciben, con el fin de no desperdiciar oportunidades por falta de gestión. Con respecto a los gastos, resulta clave mantener una contabilidad ordenada y al día, con el fin de ceñirse al presupuesto y realizar ajustes de este cuando así se requiera. La tarea de revisar diariamente el ajuste al presupuesto y administrar los recursos existentes de manera de optimizarlos según las necesidades resulta fundamental para lograr un saldo positivo en la rendición anual de cuentas. Asimismo, se deben cuidar los recursos existentes de manera de optimizarlos y no incurrir en gastos innecesarios.

En lo que refiere a la contabilidad, se ha descrito la necesidad de contar con registros de los ingresos y egresos, y con indicadores de desempeño financiero, tanto de costos como de viabilidad financiera, que den cuenta de la realidad del establecimiento y permitan ejercer medidas correctivas o preventivas según sea necesario (Baldrige Performance Excellence Program, 2011). Estos registros e indicadores se deben desarrollar para gastos importantes y para aquellos de menor magnitud, tanto a nivel agregado como específico por área (Connelly-Weida y Heim, 2011), ya que de esta manera se podrá controlar las pérdidas y hurtos, y cuidar los recursos, en vista de que un número importante de pequeñas pérdidas concluye en una cantidad significativa de recursos.

En relación con la rendición de cuentas, esta es una exigencia de la Superintendencia que aporta a la transparencia del sistema e impulsa la optimización de los recursos, promoviendo que los gastos se hagan en función de la mejora de la institución.

Con respecto a la importancia de velar por el **cumplimiento de la legislación vigente**, se debe tener presente que los problemas que se pudieran suscitar por eventuales y/o reiterativas faltas al ordenamiento legal pueden hacer que la institución incurra en costos financieros, por las multas que la Superintendencia puede aplicar. El desempeño que los profesores y directivos tengan en este aspecto en particular previene que el establecimiento se vea expuesto a procesos legales y administrativos por procedimientos inadecuados (Militello et al., 2009; Moswela, 2008). De igual manera, el incumplimiento de las regulaciones vigentes podría traer consigo pérdidas de tiempo y dificultades en el trabajo normal del establecimiento (Schilling y Tomal, 2013).

Por otra parte, Terrence et al. (2009) señalan que un grado de conocimiento adecuado del personal de la reglamentación y funciones que debe desempeñar es fundamental para alcanzar altos estándares en pro de los estudiantes. Cabe resaltar que la normativa se dicta con el propósito de ayudar al correcto funcionamiento de la escuela y su cumplimiento debe estar enfocado a respetar los derechos de los estudiantes. En esta línea, un estudio llevado a cabo por la Superintendencia de Educación en el año 2013 muestra que el nivel de cumplimiento de la legislación vigente se asocia a mejores resultados en la prueba SIMCE.

Para dar cumplimiento a la normativa, la literatura destaca el rol de los directivos en los establecimientos respecto de ayudar a desarrollar el "alfabetismo legal" en el cuerpo docente (Militello et al., 2009), así como la implementación de regulaciones precisas, cuyo cumplimiento pueda ser observado mediante indicadores (Baldrige Performance Excellence Program, 2011).

En lo concerniente a la **gestión de programas de apoyo, alianzas estratégicas y redes**, se menciona la centralidad que adquiere el contar con este tipo de instancias de apoyo, principalmente en las escuelas más desaventajadas y/o en aquellas áreas que resulten más deficitarias (OECD, 2012). Leithwood (2006) enfatiza la relevancia de que los establecimientos conecten la escuela con su entorno, de modo que no trabajen en forma aislada, para hacer un mejor uso de los recursos disponibles, aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno, y mantenerse actualizado sobre las prácticas pedagógicas que ofrece el sistema educativo. En este sentido, es importante crear y articular redes de cooperación y apoyo al interior del establecimiento y con la comunidad externa.

Una vez que las organizaciones educativas tienen claro su proyecto educativo, resulta imprescindible que levanten información sobre las oportunidades de entrega de recursos, de financiamiento o de apoyo pedagógico para el desarrollo de los estudiantes y la mejora de sus resultados. En este sentido, deben 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). Además, es importante considerar los costos y los beneficios que implica cada oportunidad, con el fin de no entorpecer la labor pedagógica o transformarse en un problema más que en un apoyo.

Para lograr las metas institucionales, resulta clave para el establecimiento el buen funcionamiento de las redes de información (Dolence et al., 1997) y el intercambio de experiencias entre organizaciones. Por una parte, las relaciones con otras instituciones educativas favorecen la colaboración académica. Por otra, la vinculación con organismos de la comunidad local e instituciones privadas permite la entrega de servicios complementarios a la comunidad escolar. Este intercambio de los establecimientos con su entorno es beneficioso para la comunidad, ya que genera aprendizajes por parte de las instituciones y permite la optimización del uso de los recursos.

Finalmente, las organizaciones deben evaluar el aporte recibido por otras instituciones, con el fin de mejorar la selección de prácticas en futuras oportunidades, ver si los beneficios realmente superan los costos y analizar la incidencia que tuvieron los programas en el personal, para programar futuras colaboraciones. Así, es importante no contratar servicios que han sido de poca incidencia en la institución o perjudiciales para el funcionamiento de esta.

5.3 Subdimensión Gestión de recursos educativos

Esta subdimensión describe los procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para garantizar la adecuada provisión, organización y uso de los recursos educativos. Los estándares establecen las condiciones, instalaciones y equipamientos necesarios para promover el bienestar de los estudiantes y potenciar su aprendizaje.

Así, la gestión de recursos educativos corresponde a la generación de las condiciones y la ejecución de los procedimientos necesarios para asegurar que el establecimiento cuente con los materiales educativos y la infraestructura necesaria para llevar a cabo los procesos educativos.

La literatura en este aspecto es amplia en el caso de las escuelas de Norteamérica y Europa, pues existen diversos estudios que reafirman la relevancia de las condiciones físicas necesarias para el logro académico (Berner, 1993; Cash, 1993; Earthman, 1998 y 2002; O'Neill, 2000; Schneider, 2002; Rydeen, 2009). Autores como Fullan (2001) han destacado que la mejora en la instrucción pedagógica requiere de insumos, como la infraestructura, materiales y equipamiento, por lo que la capacidad de la escuela de conseguir y mantener estos recursos resulta importante para avances duraderos en la enseñanza. En esta misma línea, Marzano, Waters y McNulty (2005) y Unesco (2010) señalan que los establecimientos deben cumplir ciertas condiciones de infraestructura (inmobiliario, servicios, ornato) que aseguren el bienestar de los estudiantes y del personal, para implementar mejoras en la enseñanza y favorecer los procesos de aprendizaje.

De este modo, instalaciones que cuentan con ambientes seguros y ordenados se constituyen en sí mismas en un elemento educativo, brindando a los estudiantes la posibilidad de apreciar el valor que tienen estos espacios para su enseñanza y promoviendo entre ellos su cuidado y respeto (Marzano, 2000; British Columbia Ministry of Education, 2008).

Elementos que resultan necesarios en este ámbito son materiales educativos como libros, recursos audiovisuales, tecnologías de la información y comunicación (TIC) y recursos didácticos, los que constituyen parte fundamental de la enseñanza (Marzano, Frontier y Livingston, 2011). De esta manera, es necesario que la selección, provisión y uso de los materiales educativos sea coherente con las necesidades educativas de los estudiantes y con los objetivos pedagógicos, y que exista un sistema para organizar su uso, de manera de facilitar su accesibilidad y cuidar su buen estado.

En este tema también se debe considerar que el uso de estos recursos como herramientas para el aprendizaje requiere tener en cuenta la diversidad de estudiantes y sus distintas formas de aprender, por lo que es necesario que en el establecimiento exista una variedad de materiales que contemplen estas distintas aproximaciones al conocimiento (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

De este modo, los procesos que deben existir en esta área, de acuerdo a la literatura y la normativa legal existente en el país, incluyen: contar con instalaciones y equipamiento que faciliten el aprendizaje de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa, velando por su limpieza y mantención; la provisión adecuada de material didáctico y de los insumos suficientes para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, además de promover su uso y potencialidades en la labor pedagógica; la instalación de una biblioteca ubicada en un espacio acorde con las necesidades educativas y que posea los volúmenes suficientes para la cantidad de estudiantes de la escuela, así como la promoción de su aprovechamiento en el desarrollo de habilidades de lectura; la provisión de recursos tecnológicos (TIC) funcionales, tanto para los estudiantes como para el personal docente y directivo, de forma de contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la gestión de todos estos recursos por medio de un catastro que permita tener información actualizada de las existencias y su estado, de forma de realizar mantenciones y reposiciones cuando corresponda.

En lo relativo, específicamente, a la **provisión y mantención de las instalaciones y el equipamiento** para facilitar el aprendizaje y el bienestar de la comunidad educativa, la literatura destaca la importancia de los factores físicos e higiénicos en el logro académico. Estudios como el de Schneider (2002) identifican como elementos críticos las condiciones de orden, limpieza, ventilación, ruido y luminosidad. De igual manera, Duarte, Gargiulo y Moreno (2011) señalan que aspectos como la existencia de espacios de apoyo para la docencia y la provisión adecuada de servicios básicos están altamente relacionados con los aprendizajes de los estudiantes.

La investigación señala que en aquellas 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). Es por esto que es necesario mantener la infraestructura y servicios escolares con niveles adecuados de operación, para así facilitar que el personal del establecimiento se enfoque en los aprendizajes de los estudiantes (OECD, 2000).

Asimismo, considerando que las escuelas son organizaciones donde se llevan a cabo diversas actividades en forma paralela y que varias de ellas suelen compartir personal, equipamiento y/o instalaciones, la coordinación de la provisión y uso de estos recursos ofrece la posibilidad de optimizar costos (Baldrige Performance Excellence Program, 2011).

En el caso específico de Chile, para 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.

Por otra parte, el Decreto Supremo 548, referido a la normativa vigente sobre infraestructura escolar, señala los requerimientos de funcionamiento para todos los establecimientos educacionales. Por ejemplo, en el caso de enseñanza básica y media, algunos elementos comunes a cumplir son tener un área administrativa que cuente con una oficina y una de sala de profesores cuando el local tenga más de tres aulas (Decreto Supremo 548, art. 5°). También debe contar con un Área Docente, igual cantidad de aulas que grupo-cursos existan, un taller y una sala para la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en locales con más de tres aulas, y un patio (Decreto Supremo 548, art. 5°). Del mismo modo, se debe contar con un Área de Servicios, que entre otras cosas, debe proveer servicios higiénicos independientes para alumnas, alumnos, personal docente y personal de servicio, cocina, bodega y comedor (en local con más de cuatro aulas), y sala de primeros auxilios (Decreto Supremo 548, art. 5°).

En cuanto a la **provisión y uso de recursos didácticos e insumos** para potenciar el aprendizaje, la investigación establece 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).

Asimismo, es importante trabajar en conjunto con los docentes para desarrollar y definir los insumos que se requieren para el logro de los objetivos pedagógicos (Robinson et al., 2009). En esta misma línea, resulta relevante implementar prácticas que permitan asegurar que los materiales sean utilizados efectivamente y constituyan un apoyo para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos propuestos (Robinson et al., 2009). En la bibliografía también se señala que, para que el equipamiento realmente favorezca el aprendizaje de los estudiantes, es necesario que sea utilizado y aprovechado, sin privar a los estudiantes del acceso a este (Bellei, Raczynski, Muñoz, y Pérez, 2004).

En el caso chileno, la normativa explicita claramente los recursos didácticos que deben tener los establecimientos que cuentan con Reconocimiento Oficial, lo que se encuentra establecido en 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°). Aquí se señalan, por ejemplo, los elementos específicos respecto del material impreso y material concreto con que deben contar para cada asignatura.

Por otra parte, **contar con una biblioteca apropiada** en el establecimiento resulta crucial para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector. Al respecto, se ha establecido que la biblioteca es una parte esencial del proceso educativo (IFLA/ Unesco, 2000). Funciones indispensables de este componente son ofrecer a la comunidad educativa servicios de aprendizaje, libros y recursos, apoyar en el uso de los materiales disponibles –

para lo cual se requiere contar con personal idóneo-, y fomentar el hábito lector, todo ello en permanente relación con los docentes (IFLA/Unesco, 2000). Para facilitar el acceso a los recursos disponibles es importante contar con una organización funcional de estos y con un sistema de préstamo conocido y expedito (Mineduc, 2011).

Para el caso chileno, la normativa indica que debe existir una 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. Esta colección debiese incluir una amplia variedad de recursos en diferentes formatos y medios que permita el aprendizaje en las distintas áreas del currículum, ser acorde a las necesidades de los usuarios, y estar actualizada y en buen estado (Mineduc, 2011).

Con respecto a **contar con recursos TIC para el uso educativo y administrativo** en el establecimiento, la investigación señala que la cantidad de infraestructura TIC disponible (por ejemplo, computadores por estudiante) y la disponibilidad de soporte técnico y de soporte pedagógico para su uso efectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen un impacto significativo en el desarrollo de prácticas docentes efectivas (Law et al., 2008). A ello se suma otra variable que la literatura ha descrito como relevante en cuanto a los recursos TIC, que es la visión y liderazgo que ejerce el equipo directivo respecto de ellas, así como la capacitación y desarrollo de los profesionales que las ocupan en la escuela. Algunos autores han señalado que la mejora a nivel escolar está ligada, entre otros elementos, a la capacidad de innovar a mediante el uso de la tecnología (Fullan y Stiegelbauer, 1991; McDonald y Ingvarson, 1997; Olson, 2000). De esta manera, en los últimos años se ha llegado a la idea de que las TICs no logran por sí solas la mejora, sino que indirectamente potencian la introducción de cambios significativos en los procesos educativos (Venezky, 2002).

La gestión de las TICs plantea además el desafío de poder asegurar que los equipos y programas son confiables, seguros y amigables para las necesidades de los usuarios en la escuela. En este sentido, el acceso a internet y redes internas se ha convertido en un medio fundamental para extender y mejorar las comunicaciones internas de las instituciones educacionales (Baldrige Performance Excellence Program, 2011).

En Chile, un referente principal respecto de los parámetros a exigir es el programa Enlaces, dependiente del Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación. Este programa, existente desde 1992, tiene como misión "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).

En el marco de esta integración de la informática educativa en el sistema escolar, hoy el programa lleva adelante una política en esta materia, orientada por la literatura y

experiencia internacional existente sobre el impacto positivo del uso de estos recursos tecnológicos en la escuela. 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).

En este aspecto, cabe señalar que la normativa en Chile solo establece la exigencia de contar con al menos un computador por cada curso y un proyector multimedia operativo (Decreto 53).

Finalmente, respecto de la **gestión de un inventario** de existencias, equipamiento y material educativo, es un tema cuya relevancia radica en relación con la provisión y uso de recursos didácticos e insumos para el aprendizaje.

De allí surge la necesidad de contar con información actualizada a este respecto, lo que implica realizar revisiones periódicas del estado de los bienes para estimar si es necesaria su reposición, de forma de no entorpecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren de elementos básicos en buen estado para ser llevados a cabo de forma óptima (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011).

Lo anterior va en la línea de los requerimientos que solicita la Superintendencia de Educación Escolar a los establecimientos subvencionados, dado que en las fiscalizaciones puede exigir contar con “un inventario actualizado del mobiliario, equipamiento, elementos de enseñanza y material didáctico” (Mineduc, 2011; art. 28).

Del mismo modo, este tema se alinea también tanto con las recomendaciones y exigencias planteadas en el programa Enlaces como con los 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).

Sección VIII: Implementación y resguardos

En este capítulo se presentan lineamientos generales para la implementación de los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores, considerando que la definición de su implementación corresponde a la Agencia de Calidad de la Educación.

En primer lugar, se señala para qué tipo de establecimientos educacionales fueron diseñados los Estándares Indicativos de Desempeño descritos en la presente propuesta, así como también las adaptaciones y la elaboración de nuevos estándares que quedan pendientes para el futuro. En segundo lugar, se presenta en términos generales el modo en que serán evaluados los Estándares, incluyendo una descripción general de la Evaluación Indicativa de Desempeño y de las visitas evaluativas a cargo de la Agencia de Calidad. En tercer lugar, se plantean los resguardos que se sugiere que la Agencia de Calidad tome en cuenta con el fin de asegurar que la evaluación de los Estándares Indicativos de Desempeño cumpla efectivamente los objetivos para los cuales se planteó. En cuarto y último lugar, se presenta un plan comunicacional para difundir los Estándares Indicativos de Desempeño entre la comunidad en general; los sostenedores, directivos y docentes de los establecimientos; y las diferentes instancias, públicas y privadas, que tengan dentro de sus funciones el trabajo con establecimientos de educación escolar.

1. ESTABLECIMIENTOS PARA LOS QUE APLICAN LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO Y ADAPTACIONES PENDIENTES

Con respecto al tipo de establecimientos que deberán ser evaluados por la Agencia de Calidad, la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación estipula que "La Agencia evaluará el desempeño de los establecimientos de educación parvularia, básica, media, incluida la especial y la de adultos, y sus sostenedores, basándose en estándares indicativos elaborados en conformidad a la ley" (ley SNAC, art. 12).

Tomando en cuenta las particularidades de los distintos tipos de establecimientos que contempla la normativa, el Ministerio de Educación decide elaborar, en una primera instancia, un modelo aplicable a la mayor parte de los establecimientos educacionales del país y sus respectivos sostenedores. Este modelo corresponde a los Estándares Indicativos de Desempeño descritos en el presente documento, los cuales fueron diseñados para todos los establecimientos subvencionados o que reciban aportes del estado que imparten educación básica y/o educación media, incluidos aquellos de modalidad técnico-profesional. Asimismo, los Estándares presentados pueden ser utilizados como marco orientador para evaluar los procesos de gestión de los establecimientos particulares pagados, los cuales, según la ley, pueden solicitar ser visitados por la Agencia de Calidad (ley SNAC, art 15).

Dado lo anterior, queda pendiente elaborar o realizar adaptaciones al modelo propuesto, de modo de contar con estándares adecuados para ser aplicados en los establecimientos no evaluables mediante los Estándares Indicativos de Desempeño. La normativa agrega que la Agencia deberá considerar “las características de los establecimientos educacionales de educación especial y de adultos; uni, bi o tri docentes; así como de aquellos multigrado o interculturales bilingües, con el fin de adecuar los procesos de evaluación que se apliquen y desarrollen en estos establecimientos” (ley SNAC, art. 12).

En este contexto, el Ministerio de Educación deberá elaborar en el futuro estándares de desempeño para los establecimientos de educación parvularia, y sus sostenedores, y la Agencia de Calidad, acorde a lo establecido por la ley, deberá diseñar adaptaciones de los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales de educación especial, educación de adultos, uni, bi o tri docentes, interculturales¹⁹ y multigrado.

El cuadro N°24 presenta una síntesis de los establecimientos para los que aplican los Estándares Indicativos de Desempeño propuestos en este documento, las adaptaciones que la Agencia deberá llevar a cabo y los estándares que deberán ser elaborados por el Ministerio de Educación.

Cuadro N°24

| Estándares presentados por el Ministerio de Educación al CNED | Adaptaciones a los Estándares presentados pendientes de elaborar por la Agencia | Estándares pendientes de elaborar por el Ministerio de Educación |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Estándares para educación básica y media, incluida la modalidad técnico-profesional | <ul style="list-style-type: none"> Educación especial Educación de adultos Establecimientos uni, bio tri docentes Establecimientos multigrado | <ul style="list-style-type: none"> Estándares para educación parvularia |

2. EVALUACIÓN DE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores serán evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación mediante la Evaluación Indicativa de Desempeño. Esta evaluación considerará como medio principal las visitas evaluativas de desempeño, además de requerimientos de información u otros medios idóneos.

¹⁹ El modelo de Estándares Indicativos de Desempeño propuesto incluye un estándar específico para los establecimientos que imparten educación multicultural bilingüe. Esta particularidad se explica, en primer lugar, porque el Programa de Educación Multicultural Bilingüe es coherente y aporta al sentido de inclusivo de la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes en la cual se incluye. Por otra parte, los demás estándares contemplados en el modelo se aplican perfectamente a los establecimientos adscritos a dicho programa.

Los Estándares Indicativos constituyen el referente principal para la evaluación de la gestión de los establecimientos y sus sostenedores, pero no son un instrumento de evaluación propiamente tal y, por tanto, la Agencia podrá utilizar los medios que estime convenientes para evaluarlos. Es decir, es preciso destacar que los Estándares Indicativos de Desempeño son un eje orientador para las visitas de la Agencia de Calidad y para la autoevaluación institucional de los establecimientos, y deben ser utilizados como tal y no como un instrumento en sí mismo.

En cuanto a la frecuencia de las visitas, la ley determina que dependerá de la categoría en que fueron clasificados los establecimientos por el Sistema de Ordenación. Aquellos que estén en la categoría Insuficiente serán visitados al menos cada dos años, mientras los de la categoría Medio-bajo serán visitados al menos cada cuatro años. Para los de la categoría de desempeño Medio, la Agencia determinará la frecuencia de las visitas, y para los de la categoría de desempeño Alto, solo se podrán realizar visitas de aprendizaje, las cuales, según establece la ley, no podrán representar más del 5% de las visitas anuales llevadas a cabo por la Agencia (ley SNAC, art. 23).

Respecto de la factibilidad de la implementación de los Estándares Indicativos de Desempeño, la Agencia de Calidad llevó a cabo un plan piloto de las visitas evaluativas, con el fin de juzgar la viabilidad de estas visitas, así como también la utilidad y pertinencia de los Estándares Indicativos de Desempeño.

2.1 Plan piloto de las visitas evaluativas

La División de Evaluación y Orientación de Desempeño de la Agencia de la Calidad elaboró, a principios del presente año, el plan piloto de las visitas evaluativas, que consistió, en una primera etapa, en la visita a 72 establecimientos educacionales.

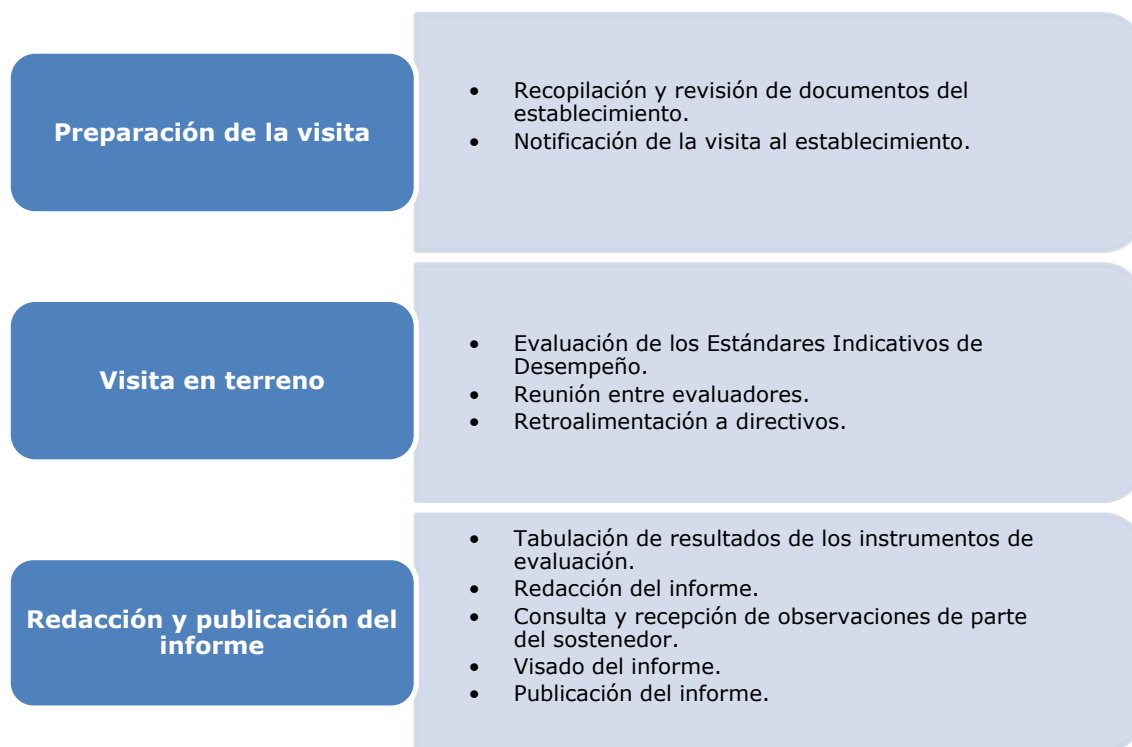
Durante este proceso, la Agencia pudo diseñar la logística necesaria para realizar las visitas, evaluando los medios más adecuados de reclutamiento y capacitación de evaluadores, transporte a los establecimientos, impresión de documentos, cometidos, soporte informáticos, entre otros. A su vez, el plan piloto contempló la elaboración de protocolos y de versiones preliminares de instrumentos para evaluar los Estándares Indicativos de Desempeño, los cuales aún se encuentran en una fase de prueba y están siendo ajustados según lo observado y conversado con los actores educativos durante las visitas.

A continuación se describe brevemente el plan piloto llevado a cabo por la Agencia de Calidad, con especial foco en el diseño de las visitas evaluativas en las que se ha basado el pilotaje. Cabe destacar que las etapas de las visitas evaluativas presentadas a continuación constituyen la esencia del modelo y son coherentes con las contempladas por otros modelos

de aseguramiento de la calidad, pero estas pueden ajustarse según las particularidades de cada establecimiento.

En primer lugar, tal como se introdujo anteriormente, el plan piloto de la Agencia consideró la elaboración de protocolos y documentos necesarios para una implementación efectiva y de calidad de las visitas evaluativas, incluyendo desde el periodo de preparación de la visita hasta la publicación del informe final. El primer paso para poder planificar las visitas fue la determinación, en conjunto con el equipo del Ministerio de Educación de elaboración de los Estándares, de las etapas del proceso, las que se muestran en la figura N16.

Figura N°16. Etapas de las visitas evaluativas



En segundo lugar, ya estando claras las etapas de la Evaluación Indicativa, se inició “la marcha blanca” de las visitas evaluativas, incluyendo una aplicación piloto de los procesos relevantes, desde la preparación de la visita hasta la publicación del informe. Cabe mencionar que, a la fecha, este proceso sigue en marcha y ha permitido corroborar la factibilidad de evaluar cabalmente los Estándares Indicativos de Desempeño durante la visita al establecimiento, además de retroalimentar su elaboración. A su vez, es preciso tener en cuenta que, durante las visitas piloto, los equipos de evaluadores han contado con la presencia de un observador interno cuyo foco es observar a los evaluadores, la relación

entre estos y el establecimiento, y el funcionamiento general de la visita. Asimismo, también con el fin de perfeccionar el proceso, la Agencia ha realizado hasta la fecha seis grupos focales con directores de los establecimientos visitados, con el fin de conocer su percepción de la visita, incluyendo su opinión sobre el comportamiento de los evaluadores, los instrumentos utilizados, los tiempos, entre otros.

2.2 Principales procesos de las visitas evaluativas

A continuación se describen en términos generales los principales procesos contemplados por la Agencia de Calidad para llevar a cabo las visitas evaluativas. Es preciso aclarar que la calendarización de las visitas no se incluye en el esquema anterior, debido a que consiste en una etapa global que no forma parte de la planificación de cada visita particular.

Preparación de la visita

- Calendarización anual o semestral de las visitas a realizar: con el fin de poder coordinar y optimizar el funcionamiento de los equipos de evaluadores y de manejo de información se lleva a cabo una calendarización de las visitas.
- Recopilación y revisión de información sobre el establecimiento: la Agencia centralizadamente reúne los documentos que deberán ser revisados por los evaluadores antes de la visita al establecimiento. Estos incluyen el Proyecto Educativo Institucional, la autoevaluación institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo, el Reglamento Interno, las actas de fiscalización de la Superintendencia y el Boletín de Resultados. Este último facilita el acceso a los principales datos sobre el establecimiento, ya que presenta información relevante sobre los resultados educativos, de eficiencia interna, de visitas e inspecciones anteriores, entre otros. En caso de que algún documento no esté disponible, la Agencia solicitará al establecimiento, al momento de notificarle la visita, que envíe los documentos requeridos.
- Notificación de la visita al establecimiento: tres días antes de la visita la Agencia avisa a los establecimientos que serán visitados, mediante un llamado telefónico al sostenedor y al director, y el envío de un correo electrónico como respaldo de la notificación. A su vez, se envía una circular al establecimiento y a los apoderados para informar de la visita y de los modos en que pueden participar los distintos estamentos de la comunidad educativa. A pesar de que aún no está definido, la Agencia está evaluando la posibilidad de implementar un *call center*, un buzón de inquietudes u otros medios para recibir información de los apoderados y otros miembros de la comunidad educativa.

Visita en terreno

- Evaluación de los Estándares Indicativos de Desempeño: el equipo de evaluadores, conformado por dos o más profesionales dependiendo del tamaño del establecimiento, observa basándose en los Estándares Indicativos de Desempeño los procesos de gestión educativa del establecimiento. Para ello utiliza diversos instrumentos, tales como encuestas, entrevistas individuales y grupales, pautas de observación de clases y otros momentos de la rutina escolar, revisión de documentos, entre otros. Estos instrumentos, que ya cuentan con versiones preliminares elaboradas por la Agencia para la implementación del plan piloto, constituyen en su mayoría herramientas estándar de recopilación de información que utilizan un sistema centralizado de tabulación que facilita su implementación.
- Reuniones entre evaluadores: durante los días de visita, los evaluadores se reúnen con el fin de compartir y triangular sus visiones del establecimiento de acuerdo con lo observado en clases, las entrevistas realizadas, los documentos revisados, entre otros.
- Retroalimentación a directivos: antes del término de la visita, el equipo de evaluadores se reúne con el director u otro miembro del equipo directivo para entregarles una retroalimentación preliminar y conversar sobre el proceso. Se considera deseable que la Agencia incorpore reuniones con los directivos durante cada día de visita, con el fin de conversar con ellos e incluirlos en el proceso de identificación de las principales debilidades y fortalezas del establecimiento, para que interioricen y se sientan parte de los resultados de la visita.

Redacción y publicación del informe

- Tabulación de instrumentos: la Agencia, específicamente la división de Manejo de Información, tabula las encuestas y otros instrumentos utilizados durante la visita. Para esto, la Agencia cuenta con herramientas tecnológicas avanzadas que facilitan y resguardan la calidad de este proceso.
- Redacción del informe: días después de la visita, el equipo de evaluadores se reúne para elaborar en conjunto el informe de resultados de la Evaluación Indicativa de Desempeño.
- Consulta y recepción de observaciones de parte del sostenedor: antes del visado del informe, la Agencia contacta al sostenedor del establecimiento visitado para que este pueda corroborar datos y hacer comentarios sobre el informe elaborado.

- Visado del informe: la ley establece que la Agencia de Calidad debe ser la entidad responsable de visar el informe final de la Evaluación Indicativa de Desempeño, aun en el caso en que la Agencia realice las visitas evaluativas mediante terceros (ley SNAC, art. 13).
- Publicación del informe: el proceso de visita evaluativa culmina con la publicación del informe en la página web de la Agencia de Calidad, en la Ficha Establecimiento y, eventualmente, en otros medios que se consideren pertinentes. Con este mismo fin, la Agencia está evaluando la posibilidad de elaborar una presentación digital con las principales conclusiones obtenidas a partir de la visita evaluativa, para retroalimentar al equipo directivo del establecimiento y ofrecerle un material con el cual pueda informar al resto del establecimiento los resultados de la Evaluación Indicativa.

2.3 Informe público

Dada su relevancia, cabe ahondar en el informe público con el que concluye la Evaluación Indicativa de Desempeño y las visitas evaluativas.

En el cuadro N°20 se presenta un esquema con el diseño y principales aspectos que este considera, incluyendo las variables de contexto y resultados del establecimiento, los aspectos fundamentales detectados por subdimensión de los Estándares Indicativos, y las principales fortalezas y debilidades del establecimiento, junto con recomendaciones para la mejora. Con respecto a las variables de contexto y a los resultados del establecimiento, su inclusión busca contextualizar los resultados de la evaluación en el marco particular en el que se desempeña cada escuela, así como también facilitar la comprensión de las fortalezas y debilidades priorizadas y de las recomendaciones sugeridas. Por ejemplo, un establecimiento con un alto porcentaje de estudiantes expuestos a violencia intrafamiliar (VIF) y que además presenta problemas en el Otro Indicador de Clima de Convivencia Escolar da señales sobre la importancia de detenerse en los procesos de gestión de Formación y convivencia, y eventualmente podría recomendarse incluir a la familia en las acciones formativas. Es decir, lo que busca el informe es mostrar de forma sintética una visión sistémica del establecimiento.

Otro aspecto clave del informe es la entrega de un número acotado de recomendaciones para el sostenedor y el establecimiento a partir de las principales fortalezas y debilidades detectadas en la gestión del establecimiento. Es decir, el informe no pretende presentar el resultado de la evaluación de cada estándar y subdimensión de los Estándares, ya que un listado de este tipo resultaría abrumador y poco operativo para los establecimientos. En su lugar, el informe busca jerarquizar y priorizar aspectos y recomendaciones claves que

tengan la capacidad de impulsar un cambio real en el establecimiento, es decir, acciones que gatillen otras acciones y que así movilicen al establecimiento hacia la mejora continua. Asimismo, la amplitud de las áreas de gestión contempladas por los Estándares Indicativos de Desempeño posibilita la identificación de aspectos mejorables incluso en establecimientos con buenos resultados, contribuyendo a que estos puedan perfeccionarse y avanzar también hacia procesos de mejora continua. En síntesis, la utilidad del informe de resultados de la Evaluación Indicativa de Desempeño radica en la identificación de aquellos aspectos clave, tanto de la gestión del establecimiento como de su sostenedor, que al ser abordados adecuadamente tienen el potencial de impulsar y gatillar pequeños cambios que, en su conjunto, logran movilizar al establecimiento hacia la mejora.

Cuadro Nº25 Esquema general del informe de la Evaluación Indicativa de Desempeño

| Proyecto Educativo Institucional | LIDERAZGO | GESTIÓN PEDAGÓGICA | FORMACIÓN Y CONVIVENCIA | GESTIÓN DE RECURSOS | |
|---|---------------------------------------|--|----------------------------------|---------------------------------|---|
| Variables de contexto: <ul style="list-style-type: none"> • Escolaridad de la madre • Vulnerabilidad • Entrada de alumnos con alto/bajo desempeño académico • Ruralidad o aislamiento • Ascendencia indígena • Tasa de delitos de violencia intrafamiliar | Liderazgo del sostenedor | Gestión curricular | Formación | Gestión de personal | Recomendaciones indicativas para el establecimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas • Debilidades ↓ Recomendaciones |
| Resultados: <ul style="list-style-type: none"> • Ordenación • Puntaje Simce • Estándares de Aprendizaje • Tendencia • Homogeneidad de resultados • Otros Indicadores de Calidad • Satisfacción de padres y apoderados • Cumplimiento de la normativa | Liderazgo del director | Enseñanza y aprendizaje en el aula | Convivencia | Gestión de recursos financieros | Recomendaciones indicativas para el sostenedor: <ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas • Debilidades ↓ Recomendaciones |
| | Planificación y gestión de resultados | Apoyo al desarrollo de los estudiantes | Participación y vida democrática | Gestión de recursos educativos | |

Los Estándares Indicativos de Desempeño constituyen el insumo principal para una evaluación cuyo fin es ayudar y orientar a todos los establecimientos educacionales, independiente de su nivel de desarrollo en gestión educativa, a identificar y abordar puntos críticos que movilicen un proceso de mejora continua.

En síntesis, los Estándares Indicativos de Desempeño y la Evaluación Indicativa impulsan un modelo de mejora continua que se inicia con la autoevaluación del sostenedor y el establecimiento, prosigue con la evaluación externa realizada por las visitas evaluativas y, luego, con la entrega de recomendaciones mediante la publicación del informe. A partir de estas sugerencias, el establecimiento elabora un Plan de Mejoramiento para el cual puede recibir apoyo, ya sea en su elaboración o implementación, para finalmente comenzar otro ciclo con una nueva autoevaluación institucional.

3. RESGUARDOS DE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

En este apartado se presentan los principales resguardos que la Agencia de Calidad debe considerar con el fin de asegurar que la evaluación de los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores se desarrolle de manera que cumplan efectivamente los objetivos para los cuales fueron elaborados.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que los Estándares Indicativos de Desempeño fueron elaborados con el propósito de ser un referente para apoyar a los establecimientos educacionales en su proceso de mejora continua. Por lo tanto, para resguardar su fin indicativo y orientador y evitar que los procesos de gestión descritos se transformen para los establecimientos en un conjunto de procesos burocráticos y carentes de sentido que deben ser cumplidos, la Agencia debe implementar algunas medidas precautorias como, por ejemplo, realizar un esfuerzo concertado en difundir a la comunidad educativa y a todos los actores vinculados al sistema educativo el sentido amplio de los Estándares, enfatizando su carácter sistémico, no obligatorio e indicativo. Asimismo, la Agencia deberá capacitar constantemente al equipo de evaluadores para que comprendan su sentido, los utilicen con altura de miras y siempre intentando identificar fortalezas y aspectos esenciales a mejorar.

En segundo lugar, y en relación con el punto anterior, cabe referirse a la calidad profesional del equipo de evaluadores de la Agencia como un medio para resguardar el buen uso de los Estándares Indicativos. Con el fin de contar con evaluadores capacitados, la Agencia ha implementado un proceso de formación continua que comienza con el reclutamiento y selección de profesionales con experiencia práctica en educación, con capacidad de trabajar en equipo, con conocimientos y habilidades variados (profesores, psicólogos, sociólogos, ingenieros comerciales, entre otros), con buena redacción y capacidad de síntesis, entre otros. A su vez, se contempla un proceso de inducción para los evaluadores, así como programas constantes de formación. En línea con lo anterior, para evitar una evaluación errática y arbitraria de parte de los evaluadores, se consideran equipos de dos o más profesionales para que puedan contrastar sus visiones. A su vez, durante la visita, los evaluadores reúnen información observando distintos momentos y consultando a diferentes audiencias (profesores, estudiantes, apoderados, administrativos, asistentes de la educación, entre otros) con el fin de poder triangular los datos y obtener una visión lo más certera posible. Asimismo, el hecho de que las visitas evaluativas contemplen la revisión y análisis previo de las características del establecimiento, el contexto en que se desempeña, sus resultados, su Proyecto Educativo Institucional, su Plan de Mejoramiento Educativo, su autoevaluación institucional, entre otros, permite que los evaluadores puedan realizar la visita con hipótesis previa que, sin sesgar su observación, les permita un análisis más focalizado de aquellas áreas que la información revisada denota como problemática.

En tercer y último lugar es preciso mencionar la importancia de que los Estándares Indicativos de Desempeño sean utilizados y comprendidos como un marco orientador y no como instrumentos en sí mismos. Dado que las rúbricas cuentan con numerosos ejemplos para facilitar su comprensión, es clave que la Agencia, mediante sus capacitaciones e instancias de difusión, releve el sentido profundo de los estándares por sobre la forma de estos, para evitar que sean utilizados como meras pautas de cotejo, más que como un referente sobre buenas prácticas. En esta misma línea, es importante resguardar que los informes públicos elaborados a partir de las visitas a los establecimientos sean jerarquizados y presenten fortalezas y debilidades en lugar de un número excesivo de aspectos puntuales que no aborden los focos problemáticos a mejorar o las fortalezas claves a mantener. Lo mismo se sugiere para las recomendaciones de mejora, las cuales deben ser acotadas y sustanciales.

4. DIFUSIÓN DE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

Si bien existen antecedentes nacionales e internacionales sobre sistemas de evaluación de gestión escolar, los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores representan un elemento novedoso para el sistema educacional chileno, pues constituyen un modelo nuevo que será utilizado por la Agencia de Calidad como eje orientador para la realización de las visitas evaluativas. Lo anterior, sumado a la intención de que los establecimientos orienten sus procesos de autoevaluación institucional y sus planes de mejora requeridos para el cumplimiento de la ley SEP a partir de los Estándares Indicativos de Desempeño, otorga importancia al diseño de un plan de comunicación efectivo y que contemple un esfuerzo concertado para darlos a conocer y lograr que los equipos directivos y docentes los utilicen para mejorar su gestión cotidiana. Con este fin se estima que el plan comunicacional asociado a los Estándares Indicativos de Desempeño considere distintas instancias de difusión de información.

En primer lugar, los Estándares Indicativos de Desempeño se divulgarán en el contexto de la labor del Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad de dar a conocer la nueva institucionalidad establecida por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. En este marco, se deben difundir las instituciones y funciones correspondientes al Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación Escolar, Agencia de Calidad y Consejo Nacional de Educación. Asimismo, la Agencia deberá dar a conocer el Sistema de Ordenación, su metodología y consecuencias asociadas. En este contexto, se informará a todos los establecimientos y miembros de la comunidad educativa sobre la Evaluación Indicativa de Desempeño, las visitas evaluativas, los Estándares Indicativos de Desempeño en los cuales estas últimas se basan y la relación de estas instancias y herramientas con el plan global establecido por el Sistema de Aseguramiento de Calidad. Concretamente, la Agencia de

Calidad podrá utilizar la página web institucional, boletines u otros medios para entregar información sobre las visitas evaluativas y difundir ampliamente los Estándares Indicativos de Desempeño.

Alineado con la difusión de la nueva institucionalidad establecida por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación Escolar elaborarán y difundirán en conjunto un folleto que explicita y describa las diferentes visitas que va a recibir el establecimiento de parte de cada una de las instituciones, incluyendo la finalidad de cada una y las eventuales consecuencias que pueden estar asociadas. En concreto, el objetivo de este folleto es que los establecimientos conozcan y diferencien con claridad el fin de las distintas visitas que pueden recibir.

En segundo lugar, el Ministerio de Educación entregará información específica y detallada sobre los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores. Concretamente, se contemplan dos medios de difusión:

- Elaboración de un **documento de difusión** orientado a los equipos directivos y docentes que incluya una descripción de las principales características de la Evaluación Indicativa y los Estándares Indicativos de Desempeño, además de una presentación exhaustiva de todos los estándares organizados por dimensiones y subdimensiones, y de las rúbricas correspondientes. Mediante este documento se busca informar también sobre el carácter indicativo de los estándares, dejando claro que su fin es orientar a los establecimientos y sus sostenedores, sin ser obligatorios, ni dar origen a sanciones. Este documento explicativo será entregado físicamente a cada establecimiento y publicado además en la página web de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Una maqueta preliminar de este documento se presenta al Consejo Nacional de Educación junto al presente informe.
- Organización de **presentaciones, charlas informativas, teleconferencias y talleres** para dar a conocer los Estándares Indicativos de Desempeño a las diferentes instancias, públicas y privadas que tengan dentro de sus funciones el trabajo directo con los establecimientos, con el fin de que todo el sistema educativo nacional esté informado de la incorporación de los Estándares Indicativos de Desempeño y de la función que estos cumplen como marco para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. En este contexto, se contempla difundir los Estándares a las diferentes divisiones del Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad y la Superintendencia, a las Secretarías Regionales Ministeriales [SEREMIAs], a los Departamentos Provinciales de Educación, y a los organismos que ofrezcan Asistencia Técnica Educativa (ATE), entre otros.

En tercer lugar, los Estándares Indicativos de Desempeño y sus características también serán difundidos por la Agencia de Calidad durante el proceso de comunicación de resultados. Concretamente se sugieren dos medios de difusión:

- Publicación de los **informes con los resultados de la Evaluación Indicativa** realizada a los establecimientos y sus sostenedores. Cumpliendo con los requisitos establecidos por la ley SNAC, el informe incluirá las fortalezas y debilidades del establecimiento en relación con el cumplimiento de los Estándares Indicativos de Desempeño, así como también recomendaciones para mejorar su desempeño (ley SNAC, art. 14). Además se agregará una descripción del establecimiento en cuanto a sus características y al contexto en que se desempeña, y se incluirán los resultados del establecimiento en relación con el desempeño académico y los Otros Indicadores de Calidad. Este informe será entregado físicamente a los establecimientos y publicado además en la página web de la Agencia de Calidad de la Educación.
- Publicación en la **Ficha Establecimiento** disponible en la página web del Ministerio de Educación, que incluye información institucional, información de costos, proceso de postulación, características de formación, oportunidades educativas, participación de padres, apoderados y alumnos, resultados SIMCE, resultados PSU e información sobre la fiscalización por parte de la Superintendencia de Educación Escolar. En este documento se incluirá un apartado sobre los resultados de la visita evaluativa luego que el establecimiento haya sido visitado por la Agencia de Calidad.

En síntesis, mediante las instancias y medidas recién descritas se busca informar al sistema escolar y a la comunidad en general sobre la incorporación de los Estándares Indicativos de Desempeño y sobre la función que estos cumplen como marco para la Evaluación Indicativa de Desempeño, cuyo fin es orientar el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores para promover la mejora continua de la calidad de la educación que imparten.

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores constituyen un modelo sistémico de los establecimientos educacionales que busca reflejar y relevar la amplia gama de procesos y variables que subyacen a una gestión educativa eficaz.

Los Estándares Indicativos de Desempeño, en conjunto con los demás elementos que conforman el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, constituyen un apoyo concreto para los establecimientos y sus sostenedores, pues promueven la instalación de procesos efectivos de gestión educativa e impulsan la mejora continua de la educación impartida a todos los niños y jóvenes del país.

Bibliografía y referencias

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. *Revista Perspectivas*, 38 (1), 5-16.
- AdvancED (2009). *Standards Assessment Report Template: AdvancED School Accreditation for NCA CASI and SACS CASI Schools*. EE.UU.: AdvancED.
- AdvancED (2011). *Standards for Quality Schools*. EE.UU.: AdvancED.
- Akiba, M., LeTendre, G., y Scribner, J. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational researcher*, 36 (7), 369-387.
- Alcalay, L., Milicic, N. y Torreti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psykhé*, 14(2), 149-161.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno: Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- Allington, R. y Johnston, P. (2000). *What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms?* Nueva York: National Research Center on English Learning and Achievement.
- Alvarado, C., Cruz, J.M. y De la Maza, E. (2010). *El bullying y sus implicancias legales: Manual para los colegios*. Santiago, Chile: Colegios Particulares de Chile (Conacep), Grasty, Quintana, Maljis y Cia. Abogados y Fundación Pro Bono.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J.J., Recart, M.O., y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Anderson, J., Rungtusanatham, M. y Schroeder, R. (1994). A Theory of Quality Management Underlying the Deming Management Method. *The Academy of Management Review*, 19(3), 472-509.
- Anderson, S. (2010). *Medios de mejoramiento escolar al nivel del sostenedor*. Recuperado de: <http://www.ceppe.cl/index.php/presentaciones/335-medios-de-mejoramiento-escolar-al-nivel-del-sostenedor--stephen-anderson-mayo-2010.html>
- Anderson, S. (2011). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectiva*, 9(2), 34-52.
- Arancibia, V. (1991). Efectividad escolar. Un análisis comparado. *Estudios Públicos*, 47, 101-124.

- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la agenda pública*, 4 (6). Dirección de Asuntos Públicos, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Argyris, C. (2010). *Organizational Traps: Leadership, Culture, Organizational Design*. Nueva York: Oxford University Press.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Ashkanasy, N.M., Wilderrom, C.P.M., y Peterson, M.F. (eds.). (2010). *Handbook of organizational culture & climate*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Association of Teachers and Lecturers (2007). *Effective Leadership*. Londres: Association of Teachers and Lecturers (ATL).
- Auguste, B., Kihn, P. y Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to careers in teaching*. Nueva York: McKinsey & Company, Education.
- Baldrige Performance Excellence Program (2011). *Education Criteria for Performance Excellence 2011-2012*. National institute of Standards and Technology, United States Department of Commerce. Recuperado de: http://www.mua.go.th/users/bhes/edpex/doc/2011_2012_Education_Criteria-2.pdf
- Balfanz, R., y Byrnes, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know From Nationally Available Data*. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Bambrick-Santoyo, P. (2010). *Driven by Data: A Practical Guide to Improve Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage Leadership: A Practical Guide to Build Exceptional Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banco Mundial (2003). *Making Services Work for Poor People*. Washington: Oxford University Press.
- Banz, C. (2008a). *Convivencia Escolar*. Recuperado de: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf
- Banz, C. (2008b). *Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma: un objetivo educativo fundamental*. Recuperado de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/resolver_conflictos.pdf

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bass, B. y Avolio, B. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez L. y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: UNICEF y Asesorías para el Desarrollo.
- Berger, C. y Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (59-83). Santiago: Editorial Universitaria.
- Berger, R. (2003). *An Ethic of Excellence. Building a Culture of Craftsmanship with Students*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: New York State University Press.
- Berner, M. M. (1993). Building conditions, parental involvement, and student achievement in the District of Columbia Public School System. *Urban Education*, 28(1), 6-29.
- Beyer, H. (2005). Productividad, desigualdad y capital humano: los complejos desafíos de Chile. *Estudios Públicos*, 97, 59-98.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar* (6ª edición). España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectiva*, 9(2), 9-33.
- Booth, T., Ainscow, M. Black-Hawkins, K., Vaughan y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE): Bristol, UK.

- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588.
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile*. Recuperado de: http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf
- Bravo, D., Sevilla, P., y Miranda, L. (2008). *Equipos directivos y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la Asignación de Desempeño Directivo*. Recuperado de: https://microdatos.cl/docto_publicaciones/Directivos_Aprendizajes.pdf
- British Columbia Ministry of Education (2008). *Safe, Caring and Orderly Schools. A Guide*. Canada: National Library of Canada Cataloguing in Publication Data.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social system and student achievement: schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.
- Brown R. y Evans W.P. (2002) Extracurricular activity and ethnicity: creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education* 37 (1), 41-58.
- Bugueño, X. y Barros, C. (2008). *Formación de equipos de trabajo colaborativo*. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/formacion_equipos_trabajo.pdf
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burton R., Obel, B. y Desanctis, G. (2011). *Organizational Design: a step by step approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). *Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?* Recuperado de: <http://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1759/564098.pdf?sequence=1>
- Carbone, R., Olgún, J. C., Ostoic, D. y Sepúlveda, L. (2008) *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago, Chile: Informe preparado por la Universidad Alberto Hurtado para la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, Mineduc.

- Casey, S. (2000). *No Excuses. Lessons from 21 High – Performing, High – Poverty Schools*. Washington, DC: The Heritage Foundation.
- Cash, C. S. (1993). *Building condition and student achievement and behavior*. (Tesis doctoral no publicada). Blacksburg, Va: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Castro, F. (2009). El proyecto de gestión pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. *Horizontes Educativos*, 14(1), 77-89.
- Celis, M. (2010). Diagnóstico y Desarrollo de Competencias Docentes en el Sistema Escolar. Resultados de una experiencia preliminar con el Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 287-302.
- Celis, M. (2011). *Gestión de Recursos Humanos en la Escuela: un Desafío Permanente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación y Fundación Chile.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (2010a). *Estándares e indicadores de desempeño de sostenedores en el sistema educacional público chileno*. Santiago, Chile: CIAE, Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (2010b). Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Asistencia Técnica Educativa (ATE) y Propuestas para la Evaluación de los Estándares. *FONDEF D06i1038: Creación del Sistema de Registro, Monitoreo, Evaluación y Certificación de los Servicios de Asistencia Técnica Educativa a establecimientos educacionales*. Santiago, Chile: CIAE, Universidad de Chile.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2010). *VIII Encuesta a actores del sistema educativo*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Cerda, A.M; Santa Cruz, L.E y Assaél, J. (2001). Los Centros de Alumnos como espacios de aprendizaje de participación ciudadana: ¿El problema de la autonomía estudiantil? *Reflexiones Pedagógicas*, 15, 37-46.
- 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.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del Talento Humano*. Bogotá: Mc. Graw-Hill.
- Chilecalifica y Gobierno de Chile (s.f.). *Herramientas de apoyo a la elaboración de planes de orientación vocacional y laboral*. Recuperado de: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/ol_chcal.pdf

- CIDE (1993). Familia y Escuela: Hacia una educación participativa. *Cuadernos de Educación*, 212. Santiago: Chile
- Clark, R. (2003). *The Essential 55. An Award – Winning Educator´s Rules for Discovering the Successful Student in Every Child*. Nueva York: Hyperion.
- Codina, A. (2003) La Introducción de la Consultoría de Procesos en Cuba. Enfoques y Herramientas principales. *Folletos Gerenciales CCED* 7 (10).
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *SEL and academic performance research brief*. Recuperado de <http://casel.org/publications/sel-and-academic-performance-research-brief/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). *Social and Emotional Learning Core Competencies*. Recuperado de: http://casel.org/wp-content/uploads/Core_Competencies_3_White_Back.png
- Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO y Ministerio de Educación (2010). *Aprendiendo a vivir Juntos. Seminario Internacional: ¿Cómo promover una Convivencia Escolar sin Violencia?* Santiago, Chile: Gráfica LOM.
- Concha, C. (2002). *Un Sistema de Educación Permanente para Chile. Notas sobre Pretensiones y Requisitos*. Santiago, Chile: Cuadernos de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Concha, C. (2007). Claves para la Formación de Directivos de Instituciones Escolares. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 133-138.
- Conley, A. y Karabenick, S. (2006). *Construct Validity Issues in the Measurement of Motivation to Learn. Combined Program in Education and Psychology*. Ann Arbor: University of Michigan, Ann Arbor.
- Constitución Política de la República de Chile (2005). Edición Oficial. Editorial Jurídica de Chile. Santiago.
- Cooper, Harris (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*. 47 (3), 85-91.

- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, (7).
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001) El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década CIDPA*, 15, 11-52.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cotton, K. y Wikelund, K. (2001). *Parent involvement in education*. School Improvement Research Series. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cox, C. (2003). El Nuevo Currículum del Sistema Escolar. En R. Hevia (Ed.), *La Educación en Chile Hoy*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Cox, C. (2008). Las prácticas pedagógicas de excelencia y la combinación de paradigmas: a propósito de un análisis crítico sueco. *Estudios Públicos*, 115, 128-140.
- Cox, C. (2011). El currículum escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, 56, 1-9.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cruz, C. (2010) *Componentes Claves para el Diseño de Políticas Efectivas en el Ámbito del Liderazgo*. Presentación preparada para el Primer Congreso Iberoamericano de Liderazgo Educativo, Santiago, Chile.
- Daggett, W.R. (2009). *Effectiveness and efficiency framework: A guide to focusing resources to increase student performance*. Rexford: International Center for Leadership in Education.
- De Arrascaeta, R. (2007). Improved guidelines on implementing ISO 9001 in the education sector. *ISO Focus*, 4(11), 27-29.
- Deal, T. y Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes y Promises*. San Francisco: Jossey – Bass, a Wiley Imprint.
- Dearing, E., Kreider, H., y Weiss, H.B. (2008). Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage and Family Review*, 43, 226-254.
- DeCenzo D. A., Robbins, S. P. y Verhulst S. L. (2012) *Fundamentals of Human Resource Management*. Hoboken: Wiley.

- De Grauwe, A. y Naidoo, J.P. (eds) (2004) *School evaluation for quality improvement: an ANTRIEP Report*. Meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning (ANTRIEP), Kuala Lumpur, 2–4 July. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf>
- De Pree, M. (1989). *Leadership is an art*. Nueva York: Bantam Doubleday Dell.
- Del Solar, S. (2002). *Necesidad del reconocimiento de la diversidad*. Documentos Valoras UC.
- Delannoy, F. y Guzmán, M. (2009). Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública. En Marcel, M. y Raczynski, D. (Eds.). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago, Chile: Uqbar editores.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana, Unesco.
- Deming Prize Committee. (2011). *The Guide for The Deming Application Prize 2011 For Overseas*. Tokio, Union of Japanese Scientists and Engineers. Recuperado de: <http://www.juse.or.jp>
- Deming Prize. (2004). *The Guide for The Deming Prize Application*. Japón: The Deming Prize Committee, Union of Japanese Scientists and Engineers.
- Dempster, F. N. (1997). *Using Tests to Promote Classroom Learning*. En Dillon, Ronna F. (ed.). *Handbook on Testing*. London: Greenwood Press.
- Department of Education and Science (2003). *Looking at our School. An aid to self-evaluation in primary schools*. Dublin: Inspectorate, Evaluation Support & Research Unit.
- Devine, J. y Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Press.
- Di Gropello, E. (2004). *La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países latinoamericanos*. Chile: PREAL.
- Docente Más. (2013). *Los Instrumentos de Evaluación*. Recuperado de http://docentemas.cl/dm04_instrumentos.php

- Dolence, M. G. (1997). *Strategic enrollment management: A primer for campus administrators*. Washington, DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*. 53 (2), 159–199.
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Duk, C. y Murillo, J. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4 (2), 11-12.
- Durlak, J. y Weissberg, R. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Recuperado de <http://www.casel.org/downloads/ASP-Full.pdf>.
- Durlak, J. y Weissberg, R. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24.
- Educar Chile y Fundación Chile (s.f.). *Formular el Proyecto Educativo Institucional. Recurso de apoyo*. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia1/C1_AC1_R1a_ejemplo.pdf
- Educar Chile y Fundación Chile (s.f.). *El sentido final del análisis de resultados: conocernos y mejorar*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=203470>
- Education Improvement Commission (2000). *School Improvement Planning. A handbook for principals, teachers and school councils*. Ontario, Canada: Ministry of Education.
- Education Quality and Accountability Office (2005). *EQAO Guide to School and Board Improvement Planning: A Handbook for Schools and Board Leaders*. Ontario, Canada: EQAO.

- Earthman, G. (1998). *The impact of school building condition on student achievement and behavior*. Paper presentado en la conferencia internacional, The Appraisal of Educational Investment, Luxembourg: European Investment Bank and Organization for Economic Cooperation and Development.
- Earthman, G. (2002). *School Facility conditions and Student academic achievement*. Williams Watch Series. Los Ángeles: Instituto para la Democracia, Educación y Acceso UCLA.
- Elliot, M. (2008). *Intimidación: Una Guía Práctica para combatir el Miedo en las Escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elmore, R. (2000). *Building a New structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Serie Liderazgo Educativo. Santiago: Fundación Chile y Fundación CAP.
- Epstein, J. L. y Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Espínola, V. (2010). *Intervenciones tempranas para prevenir la deserción en la educación secundaria. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*: International Institute for Educational Planning - Unesco - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Espínola, V. y Silva, M. E. (2009). *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta*. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales / Instituto de Políticas Públicas (UDP).
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf
- European Foundation for Quality Management (2012). *The EFQM Excellence Model*. EFQM, Bruselas. Recuperado de: <http://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model>
- Eyzaguirre, B. (2004). *Claves para la educación en pobreza*. *Estudios Públicos*, (93) 249-277.

- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos (CEP).
- Feigenbaum, A. (2002). *Total Quality Management. Encyclopedia of Software Engineering*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Feuerstein R., Rand, Y., Rynders, J. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. Nueva York: Plenum Press
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores. *Psyche*, 14(1), 121-135.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., y Hattie, J. A. (1987). Syntheses of Educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, vol.11(2), 145-252.
- Fuchs, T. y Woessmann, L. (2004). *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. CESIFO Working Paper, 1235.
- Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for in the principalship? Strategies for Taking Charge in the School Principalship*. Ontario, Canada: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fullan, M. (2001) *Leading a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship. Strategies for taking charge in the school principalship*. Toronto, Ontario: Ontario Principals' Council.
- Fullarton, S. (2002) Student engagement with school: individual and school-level influences. *LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report 27*. Recuperado de: http://research.acer.edu.au/lsay_research/31
- Fundación Astoreca (2011). *Manual de Gestión Pedagógica*. Recuperado de: <http://www.astoreca.cl/cap/programas/gestionped/manual.pdf>
- Fundación Chile (s.f.). *Guía para realizar reclutamiento de personal*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=116846>
- Fundación Chile (2001). *Modelo de gestión escolar*. Recuperado de: <http://www.gestionescolar.cl/gestion-de-calidad/modelo-de-gestion-escolar.html>
- Fundación Chile (2007) *Pauta entrevista de selección de personal*. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Entrevista%20selecci%C3%B2n%20de%20personal.pdf>

- Fundación Chile (2010). *Modelo de gestión para sostenedores de calidad*. Recuperado de: <http://www.gestionescolar.cl/gestion-de-calidad/modelo-de-gestion-para-sostenedores.html>.
- Fundación Chile (2011). *Manual para Diagnóstico Institucional y diseño del Plan de Mejoramiento. Cuaderno 1 ¿Qué podemos hacer para mejorar? Aplicación del Ciclo de Mejoramiento Continuo de Gestión Escolar*. Recuperado de: <http://mejoramientocontinuo.gestionescolar.cl/cmccuaderno.pdf>
- Fundación Chile, Gestión Escolar (2002). *¿Qué podemos hacer para mejorar? Diseño del Plan de Calidad para la Gestión Escolar*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Fundación Chile, Gestión Escolar (2011). *¿Qué podemos hacer para mejorar? Aplicación del Ciclo de Mejoramiento Continuo de Gestión Escolar*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Fundación Chile, Gerencia Educación (2010). *Descripción General Sistema de Evaluación Externa Institucional*. Documento de trabajo. Programa Gestión y Dirección Escolar de Calidad. Santiago: Autor.
- Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Líderes educativos previos a cargos directivos: Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 50-64.
- Gallardo, G. (s.f.). *Gestión de la convivencia escolar desde sostenedores municipales: El nivel intermedio frente a los desafíos educativos del presente*. Recuperado de www.convivenciaescolar.cl
- Garay, S. y Uribe, M. (2006) Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: Situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 39-64.
- García, C. y Paredes, R. (2009) Reducing the Educational Gap: Good Results in Vulnerable Groups. *Journal of Development Studies*, 46 (3).
- Garner, P. (2010). Emotional competence and its influence on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321.
- Gobierno de Antioquia (2008). *Plan de Gobierno 2008-2011*. Antioquia, Colombia. Recuperado de: <http://www.antioquia.gov.co/>
- González, S. y López, A. (2006). *Resultado educativo en España: ¿éxito o fracaso?* XV Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación.
- González-Pienda, J., Núñez, J., Glez, S. y García M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.

- Gottfredson, D. C., Fink, C. M. y Graham, N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, 31(4), 761-784.
- Grau, Sr. y Álvarez, J. D. (2005) "La autoevaluación de un centro educativo como medida para mejorar su calidad educativa". En: *La organización del centro escolar: documentos para su planificación*. 115-136. Alicante: Editorial Club Universitario,
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Docencia*, 46, 64-73.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Halcartegaray, M. A. (2008). *Habilidades socio afectivas y éticas*. Documento Valores UC.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.
- Hallinger, P., y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hanushek, E. (2005). The Economics of School Quality. *German Economic Review* 6(3), 269-286.
- Hanushek, E. (2007). The Single Salary Schedule and Other Issues of Teacher Pay. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 574-586
- Hanushek, E. y Raymond, M. (2006). School Accountability and Student Performance. *Regional Economic Development*, 2(1), 51-61.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Documento de trabajo N°39. Chile: PREAL
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. United Kingdom: National College for School Leadership.
- Henderson, S. E. (2004). *Refocusing enrollment management: Losing structure and finding the academic context*. Fourteenth Annual Enrollment Management Conference, Orlando, Florida.
- Her Majesty Inspectorate of Education (2007). *The Journey to Excellence: How Good is Our School? Part 1, 2, 3 and 4*. Edimburgo: HM Inspectorate of Education, Scottish Government.

- Her Majesty Inspectorate of Education (2010). *Learning Together: Lessons about School Improvement. An HMIE Report on How Schools get better*. Livingston: HM Inspectorate of Education, Scottish Government.
- HM Inspectorate, Education Scotland (2011). *Arrangements for inspecting schools in Scotland*. Livingston: HM Inspectorate of Education, Scottish Government.
- Horn, A. y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Horna, P. (2006). *Del dicho al hecho: participación de niños y adolescentes en eventos con adultos*. Lima, Perú: Save the Children Suecia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- IEA (2008) *International Civic and Citizenship Education Study*. Assessment Framework.
- IFLA/Unesco (2000) *Manifiesto sobre la Biblioteca Escolar*. Recuperado de: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifiesto_es.html
- Instituto de Sociología PUC. (2009). *Estudio de Actores Educativos: Informe comparativo*. Recuperado de https://microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf
- International Workshop Agreement (2007). *IWA 2. Quality management systems — Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*. ISO, Suiza. Recuperado de: http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F799130955/IWA_2_2007.pdf
- Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Santiago, Chile: Preal.
- Janssen, I., Craig, W., Boyce, W. y Pickett, W. (2004). Association Between Overweight and Obesity with Bullying Behaviors in School-Aged Children. *Pediatrics*, 113, 1187-1194.
- Jenkins P.A. (1997) School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 337-367.
- Jerald, C. D. (2012) *On Her Majesty's School Inspection Service. Education Sector Reports*. Recuperado de: <http://www.edpolicyinca.org/sites/default/files/UKInspections-RELEASED.pdf>

- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jiménez, M., Martínez, P., Miró, E. y Sánchez, A. (2008). Bienestar Psicológico y Hábitos de Vida Saludable: ¿Están Asociados a la Práctica de Ejercicio Físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (2005). *Hacia un sistema de acreditación de calidad: Salas Cunas y Jardines Infantiles*. Santiago, Chile: JUNJI.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (2009). *Modelo de Gestión de Calidad de Educación Parvularia: Manual Proceso de autoevaluación*. Santiago, Chile: JUNJI.
- Kentucky Department of Education (2006). *School Review Executive Summary*. Kentucky: Kentucky Department of Education.
- Kentucky Department of Education (2008). *School Level Performance Descriptors for Kentucky's Standards and Indicators for School Improvement*. Kentucky: Every Child Proficient & Prepared for Success, Kentucky Department of Education.
- Koplow, L. (2005). *Escuelas que curan: la construcción de climas emocionalmente saludables*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Kubr, M. (2008). *La consultoría de empresas. Guía para la profesión*. Ginebra: Limusa Noriega.
- Lavín, S. y del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago de Chile: LOM.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership and Department for Education and Skills.
- Leithwood, K. Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Levy, A. y Mainstone L. (1988). Fundamentals of Statistical Process Control. *Journal of Organizational Behavior Management*, 9(1), 5-21.
- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). New Directions in School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 127-146.
- Ley de Calidad y Equidad de la Educación, N° 20.501 (2011). *Diario Oficial de la República de Chile*, 26 de febrero de 2011.
- Ley General de Educación, N° 20.370 (2009). *Diario Oficial de la República de Chile*, 12 de septiembre de 2009.
- Ley que establece Subvención Escolar Preferencial, N° 20.248 (2008). *Diario Oficial de la República de Chile*, 1 de febrero de 2008.
- Ley que modifica la ley de Subvención Escolar Preferencial, N° 20.550 (2011). *Diario Oficial de la República de Chile*, 26 de octubre de 2011.
- Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, N° 20.529 (2011). *Diario Oficial de la República de Chile*, 27 de agosto de 2011.
- Libertad y Desarrollo (2010). Para Fortalecer la Profesión Docente. *Temas Públicos*, 974, 1-5.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How our Schools can teach Respect and Responsibility*. New York, USA: Bantam Books.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters. How to Help our Children develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Lira, M. I., Edwards, M., Hurtado, M. y Seguel, X. (2005). *Autorreporte del Bienestar Socioemocional para Niños/as de Prekinder a 2° Básico*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile y Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial.
- Lister-Sharp, D., Chapman, S., Stewart-Brown, S. y Sowden, A. (1999). Health Promoting Schools and Health Promotion in Schools: Two Systematic Reviews. *Health Technology Assessment*, 3 (22).
- López, M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Documento preparado para el Grupo de Trabajo sobre Descentralización Educativa y Autonomía Escolar (GDyA) de PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Lunenburg, F. (2010). Total Quality Management Applied to Schools. *Schooling*, 1(1), 1-6.

- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. Londres: Routledge.
- MacBeath, J., Swaffield, S. y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237.
- Macleod, J., Oakes, R., Copello, A. Crome, I., Egger, M. Hickman, M. Oppenkowski, T., Stokes-Lampard, H. y Davey Smith, G. (2004). Psychological and social sequelae of cannabis and other illicit drug use by young people: a systematic review of longitudinal, general population studies. *Lancet*, 363(9421), 1579-1588.
- Majluf, N. y Hurtado, J.M. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Manno, B. (2006). Las escuelas *charter* y la idea de consecuencias vinculadas a la *accountability* agregando valor al desempeño de la enseñanza. En Corvalán, J. y McKeekin, R. (Eds.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: CIDE y PREAL.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (eds) (2012). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago, Chile: MIDE UC.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. España: Alianza.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 3-20.
- Martínez, C. y N. Riopérez (2005). El Modelo de Excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XX1*, 8, 35-65.
- Marzano, R. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. (2007). *The Art and Science of Teaching. A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R. (2009). *Designing and Teaching Learning Goals and Objectives: Classroom Strategies That Work*. Marzano Research Laboratory: Denver, Colorado.

- Marzano R. (2012). *Research basis for the Marzano school leadership evaluation model*. FL, USA: Learning Sciences Marzano Center for teacher and leadership evaluation.
- Marzano, R., Frontier, T. y Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R., Marzano, J. y Pickering, D. (2003). *Classroom management that Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R., Pickering, D. y Heflebower, T. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., y Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School Leadership that works. From Research to Results*. Colorado, USA: Mid – continent Research for Education and Learning (McREL).
- Massa, R. J. (2001). *Developing a SEM plan. In The Strategic Enrollment Management Revolution*. Washington, DC: AACRAO.
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2011). *2011-12 Massachusetts School & District Accountability and Assistance Levels & Required Actions*. Recuperado de: <http://www.doe.mass.edu/>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2011). *District Standards and Indicators*. Recuperado de: <http://www.doe.mass.edu/>
- Mathews, J. (2009). *Work Hard Be Nice. How two inspired Teachers created The Most Promising Schools in America*. New York, USA: Workman Publishing.
- Mazurek, B., Small, L., Morrison-Beedy, D., Strasser, A., Spath, L., Kreipe, R., Crean, H., Jacobson, D. y Van Blankenstein, S. (2006). Mental Health Correlates of Healthy Lifestyle Attitudes, Beliefs, Choices, and Behaviors in Overweight Adolescents. *Journal of Pediatric Health Care*, 20 (6), 401-406.
- Mena, I. y Valdés, A.M. (2008). *Clima Social Escolar*. Documentos valoras UC.
- McCrone, T., Coghlan, M., Wade, P. y Rudd, P. (2009). *Evaluation of the Impact of Section 5 Inspections – Strand 3: Final Report for Ofsted*. Slough: NFER.

- McKeekin, R.W. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En Corvalán, J. y McKeekin, R. (Eds.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago, Chile: CIDE y PREAL.
- Mead, B. y Gershberg, A. (2006). *Accountability de la reforma educativa en América Latina: ¿cómo puede o no la descentralización aumentar la accountability?* PREAL: Grupo de trabajo de Descentralización y Autonomía Escolar.
- Mena, I., Bugueño, X. y Valdés, A.M. (2008). *Gestión institucional. Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socioafectiva*. Valparaíso, Universidad Católica de Chile. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0032/File/apoyo_emocional/Directivo/1%20gestion_institucional.pdf
- Mena, I., Romagnoli, C., Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Actualidades investigativas en educación*, 9, 1-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006#>
- Merriam-Webster Dictionary (2013). Recuperado de: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/standard>
- Milicic, N. y López de Lérída, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Revista Psicopedagogía*, 20(62), 143-153.
- Milicic, N., Mena, I., López, V. y Justiniano, B. (2008). *Clínica Escolar: Prevención y atención en redes*. Santiago: Ediciones UC.
- Militello, M., Gajda, R., y Bowers, A. (2009). The role of accountability policies and alternative certification on principals' perceptions of leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*. 4(2), 30-66.
- Ministerio de Educación (s.f.a). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe y sus Fundamentos*. Santiago, Chile: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (s.f.b). *Manual Instructivo para la Implementación del PEI Intercultural*. Santiago, Chile: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (1980). *Reglamento subvenciones, Decreto 8144. Reglamenta decreto ley N°3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (1989). *Planta física establecimientos, Decreto 548. Aprueba normas para la planta física de los locales educacionales que establecen las exigencias mínimas que deben cumplir los establecimientos reconocidos como cooperadores de la función educacional del estado, según el nivel y modalidad de la enseñanza que impartan.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (1990). *Reglamento Centro Padres, Decreto 565. Aprueba reglamento general de centros de padres y apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (1990b). *Decreto 524, Aprueba reglamento general de organización y funcionamiento de los centros de alumnos de los establecimientos educacionales de educación media, reconocidos oficialmente por el ministerio de educación.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Ministerio de Educación (1995). *Modifica Estatuto Docente, Ley 19.410. Modifica la ley N°19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el Decreto con Fuerza de Ley N°5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional De Chile.

Ministerio de Educación (1996). *Mejora económica asistentes de la educación, Ley 19.464. Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales que indica.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (1997a). *Estatuto Docente, Decreto Con Fuerza De Ley 1, Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional De Chile.

Ministerio de Educación (1997b). *Jornada Escolar Completa Diurna, Ley 19.532, Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (1998a). *Reglamento Jornada Escolar Completa Diurna, Decreto 755, Aprueba reglamento de la ley N°19.532, que crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (1998b). *Subvenciones, Decreto con Fuerza de Ley 2, Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N°2 de 1996,*

sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (2000). *Plena Integración, Decreto 1, Reglamenta capítulo II título IV de la ley N°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (2001). *Mejora Especial Docentes, Ley 19.715, Otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (2002a). *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo.* Santiago, Chile: Unidad de Apoyo a la Transversalidad, División de Educación General, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2002b). *Proyecto Educativo Institucional. Marco legal y estructura básica.* Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=136446>

Ministerio de Educación (2003a). *Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2003b). *Obligatoriedad Educación Media, Ley 19.876, Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (2003c). *Pro-retención, Ley 19.873, Crea subvención educacional pro-retención de alumnos y establece otras normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (2003d). *Reglamento Pro Retención, Decreto 216, Reglamenta subvención anual educacional pro-retención alumnos que se señalan de 7° año básico a 4° año medio humanístico-científico o técnico-profesional matriculados en establecimientos educacionales subvencionados y regidos por el decreto ley N°3.166 de 1980.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (2004a). *Informe Comisión Formación Ciudadana.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2004b). *Mejora Especial Docentes, Ley 19.933, Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación que indica.* Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Ministerio de Educación (2004c). *Reglamento Función Docente, Decreto 352, Reglamenta ejercicio de la función docente*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2005a). *Guía de autoevaluación para los establecimientos*. Santiago, Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2005b). *Jornada Escolar Completa Diurna, Decreto N°4, Modifica Reglamento de la Ley N° 19.532, que crea el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2005c). *Jornada Escolar Completa. Revista Nuestros Temas, 4(20), 6-10*.
- Ministerio de Educación (2005e). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2005f). *Reglamento Consejos Escolares, Decreto 24, Reglamenta Consejos Escolares*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2005g). *Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago, Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2005h). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2006a). *Beneficios para profesionales de la educación, Ley 20.158, Establece diversos beneficios para profesionales de la educación y modifica distintos cuerpos legales*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2006b). *Vulnerabilidad, Decreto 196, Aprueba reglamento sobre obligatoriedad de establecimientos educacionales de contar con a lo menos un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito para impetrar la subvención*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2007a). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Calidad en todas las escuelas y liceos*. Santiago, Chile: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, 2º edición.

- Ministerio de Educación (2007b). *Manual del proceso de autoevaluación*. Santiago, Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008a). *Marco para la Buena Enseñanza* (7° ed.). Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008b). *Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo*. Santiago, Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008c). *Reglamento SEP, Decreto 235, Aprueba reglamento de la ley N°20.248, que establece una subvención escolar preferencial para niños y niñas prioritarios*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2008d). *Resultados Nacionales SIMCE 2008*. Santiago, Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008e). *Subvención Escolar Preferencial, Ley 20.248, Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2009a). *Conviviendo Mejor en la escuela y en el liceo. Manual Sobre Convivencia Escolar dirigido a todos los integrantes de la Comunidad Educativa*. Santiago, Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2009b). *Objetivo y contenidos mínimos, Decreto 254, Modifica decreto supremo N°220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media y fija normas generales para su aplicación*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2010a). *Ley General de Educación, Decreto con Fuerza de Ley 2, Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional De Chile.
- Ministerio de Educación (2010b). *Sostenedores, Ley 20.483, Referida a las personas jurídicas sostenedoras de establecimientos educacionales*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Ministerio de Educación (2011a). *Aseguramiento de la calidad, Ley 20.529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2011b). *Calidad y Equidad de la Educación, Ley 20.501*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2011c). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011d). *Elaboración del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011e). *Familia-Escuela: Construyendo juntos una educación integral para nuestros hijos e hijas*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011f). *Gestión del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011g). *Guía para diagnóstico institucional: Plan de mejoramiento educativo*. Santiago, Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011h). *Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011i). *Orientaciones Técnicas para liderar el Plan de Mejoramiento Educativo*. Nivel de Educación Media, División de Educación General.
- Ministerio de Educación (2011j). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011k). *Prevención del bullying en la comunidad educativa*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2011l). *Reglamento LGE-Reconocimiento Oficial, Decreto 315, Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2011m). *Sobre Violencia Escolar, Ley 20.536*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2011n). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011o). *Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa. División de Educación General. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2011p). *Políticas de Convivencia Escolar*. Recuperado de: http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916
- Ministerio de Educación (2011q). *Orientaciones para el uso de las horas de libre disposición*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011r). *Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados Chile-Junio 2010*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE.
- Ministerio de Educación (2012a). *Bases curriculares de la Educación Básica- Introducción*. Recuperado de: http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=1
- Ministerio de Educación (2012b). *Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar*. Recuperada de: http://200.68.0.250/usuarios/convivencia_escolar/File/Septiembre2012/201207301558020_Encuesta_nacional_prevenicion_agresion_acosoescolar_2011.pdf
- Ministerio de Educación (2012c). *Transversalidad. Definición e implementación*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4020&id_contenido=17983

Ministerio de Educación (2012d). *Instrumento para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional*. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación (2012e). *Enlaces, innovación y calidad en la era digital: 20 años impulsando el uso de las TIC en la educación*. Recuperado de: http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/PDF/publicaciones/mem2013_baja.pdf

Ministerio de Educación (2012f). *Tecnologías para una Educación de Calidad - Enlaces al Bicentenario Guía de Coordinación Informática Dirigida al Sostenedor y al Establecimiento Educativo*. Recuperado de: http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/2012/Coordinadores/guia-coordinacion-informatica-ok.pdf

Ministerio de Educación (2012e). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar*. Santiago, Chile: Unidad de Educación Especial, División de Educación General, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2013a). *Orientaciones y usos de recursos SEP*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201304241015090.Orientaciones_uso_recursos_SEP2013.pdf

Ministerio de Educación (2013b). *Bases fondo de proyectos de apoyo a la implementación de la propuesta de educación intercultural bilingüe 2013*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe, División de Educación General, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2013c). *Bases curriculares de la Educación Básica- Introducción*. Recuperado de: http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1

Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2008). *Guía para el mejoramiento institucional*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-98175_archivo.pdf

Ministerio de la Vivienda y Urbanismo (1992). *Local Escolar, Decreto 47, Fija texto de la ordenanza general de la ley general de urbanismo y construcciones*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Planificación (2010). *Plena Integración, Ley 20.422, Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Ministerio de Salud (1989). *Condiciones sanitaria establecimientos educacionales, Decreto 289, Aprueba reglamento sobre condiciones sanitarias mínimas de los establecimientos educacionales y deroga el decreto N°462, de 1983*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministry of Education (2008). *Kiwi Leadership for Principals: Principals as Educational Leaders*. New Zealand: Ministry of Education.
- Ministry of Education, Australia (2010). *Building Respectful and Safe Schools. A Resource for School Communities*. Melbourne, Australia: Department of Education and Early Childhood Development, Ministry of Education.
- Ministry of Education, British Columbia (2001). *Social Responsibility. A framework*. British Columbia, Canada: Ministry of Education.
- Ministry of Education, British Columbia (2008). *Safe, Caring and Orderly Schools. A Guide*. British Columbia, Canada: National Library of Canada.
- Ministry of Education, British Columbia (2010). *Evaluation Catalogue for Independent Schools*. British Columbia, Canada: Office of the Inspector of Independent Schools, Ministry of Education.
- Ministry of Education, New Zealand (2010). *Positive Behaviour for Learning. Action Plan*. New Zealand: Ministry of Education.
- Ministry of Education, Ontario (2000a). *Code of Conduct. Ontario Schools*. Ontario: Queen 's Printer.
- Ministry of Education, Ontario (2000b). *School Improvement Planning. A Handbook for Principals, Teachers and School Councils*. Ontario: The Education Improvement Commission (EIC), Ministry of Education.
- Ministry of Education, Ontario (2006). *Safe Schools Policy and Practice: An Agenda for Action*. Ontario: Queen 's Printer.
- Ministry of Education, Ontario (2009). *School Climate Survey. A Survey for Students in Grades 4 to 6, 7 to 12, for Parents and for School Staff about Equity, Inclusive Education, Bullying/ Harassment*. Ontario: Queen's Printer.
- Ministry of Education, Singapore. (2007). *Civics and Moral Education Syllabus. Primary*. Singapore: Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education.

- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile. *Documentos de trabajo, Serie Economía 85*. Santiago, Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (s.f.). *Desafíos metodológicos de los sistemas de evaluación e incentivos: El caso del SNED en Chile*. Recuperado de: http://www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_20033/site/asocfile/ASOCFILE120030530160057.pdf
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Francia: Santillana, UNESCO.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. *School Effectiveness and School Improvement, 4(4)*, 290-310.
- Moswela, B. (2008). Knowledge of educational law: An imperative to the teacher's practice. *International Journal of Lifelong Education, 27(1)*, 93-105.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Londres: Sage.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 48(1)*, 63-80.
- Muñoz, G., Marfán, J., Daza, S., Prado, P. y Nussbaum, I. (2009). *Inducción de Directores en el Sistema Escolar Chileno*. Santiago, Chile: Informe preparado por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación.
- Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A., y Weinstein, J. (2009). *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas políticas*. Santiago, Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), Ministerio de Educación.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e)*, 11-24.
- Murillo, J. (2007). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration, 1 (B: Changing perspectives on the school)*, 163-200.

- Musser, M. P. (2011) *Taking Attendance Seriously: How School Absences Undermine Student and School Performance in New York City*. Recuperado de: <http://graphics8.nytimes.com/packages/pdf/nyregion/20110617attendancereport.pdf>
- National Institute of Standards and Technology, agency of the U.S. Department of Commerce. Baldrige National Quality Program (2009 – 2010). *Education Criteria for Performance Excellence*. Gaithersburg, MD: Baldrige National Quality Program at the National Institute of Standards and Technology.
- Nelsen, J., Escobar, L., Ortolano, K., Duffy, R. y Owen – Sohocki, D. (2001). *Positive Discipline: A Teacher's A- Z Guide. Hundreds of Solutions for Almost Every Classroom Behavior Problem!* Nueva York: Three Rivers Press.
- New York City Department of Education (2012). *Citywide standards of Intervention and Discipline Measures*. Recuperado de: <http://schools.nyc.gov/NR/ronlyres/F7DA5E8D-C065-44FF-A16F-55F491C0B9E7/0/DiscCode20122013FINAL.pdf>
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. y Wright P. M. (2011). *Fundamentals of human resource management*. Nueva York: McGraw-Hill/Irwin.
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010) ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 53-81.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2010). *PISA 2012. Context questionnaire framework*. Questionnaire Expert Group Meeting, 25 – 27 February, 2010. Hong Kong, Hyatt Regency Hong Kong, Sha Tin.
- Office for Standards in Education (2001). *Making it better. Improving school governance*. Londres: Ofsted Publications Centre.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2011). *School inspections*. Manchester: Ofsted.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2012a). *Conducting school inspections*. Manchester: Ofsted.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2012b). *The evaluation schedule for the inspection of maintained schools and academies*. Manchester: Ofsted.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2012c). *The framework for school inspection*. Manchester: Ofsted.

- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2012d). *Inspection Report*. Manchester: Ofsted.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2012e). *The new framework for the inspection of independent schools*. Manchester: Ofsted.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2013). *School inspection handbook*. Manchester: Ofsted.
- O'Neill, D. J. (2000). *The impact of school facilities on student achievement, behavior, attendance, and teacher turnover rate in Central Texas middle schools*. (Tesis doctoral no publicada) Texas: Texas A&M University.
- Operetti, R. (2006). Cambio curricular y desarrollo profesional docente: En la agenda del plan de acción global de educación para todos. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREAL)*, 3, 28-49.
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Sesión de conferencia 76. Entrada en vigor: 05-09-1991. Ginebra: OIT
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud: Marco para el Seguimiento y Evaluación de la Aplicación*. Recuperado de: https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.who.int%2Fgb%2Febwha%2Fpdf_files%2FWHA57%2FA57_9-sp.pdf
- Palma, A. y Álvarez, V. (2009). *Reuniones de apoderados: Acercando las familias a la escuela. Manual para profesores jefe*. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- UNICEF.
- Parker, C. (1997). The art of deliberation. *Education for democratic life*, 54, 18-21.
- Parraguez, S., Navarro, A. y Retamal, M. (2010). *El Profesor Jefe en la Transversalidad*. (3ª reimpresión). Chile: Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Humanidades, Departamento de Educación.
- Patiño, G. (2006). *Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. Análisis y complementariedad*. Montevideo: Cinterfor.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. y Pachan, M. (2007). Positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Recuperado de: <http://casel.org/wp-content/uploads/PackardTR.pdf>

- Peña, M. E. y Graña, J. L. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: Una integración conceptual. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 6, 9-23.
- Penzer, G. (2011). *School inspections: What happens next?* CfBT Education Trust. Recuperado de: [http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/School-Inspection_v5\(W\)\(FINAL\).pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/School-Inspection_v5(W)(FINAL).pdf).
- Pérez Fragoso, A.C. y Bazdresch, M. (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. México: SM, colección Somos Maestros.
- Peterson, K. y Deal, T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership* 56(1), 28-30.
- Peterson, K. y Deal, T. (2009). *The Shaping School Culture. Fieldbook*. San Francisco: Jossey – Bass, a Wiley Imprint.
- Petrosino, A., Morgan, C., Fronius T., Tanner-Smith, E. y Boruch, R. (2012). Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: A Systematic Review. The Campbell Collaboration Library of Systematic Reviews, Group. *International Development, Education*, 8(19).
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS). Sistema para evaluar la dinámica de las aulas*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pink, D. (2009). *Drive. The Surprising Truth About What Motivates Us*. Nueva York: Riverhead Books.
- Poblete, L. R. (2009). *Modelos de gestión de la calidad total*. Lleida: Escuela de Negocios IEDE-Universidad de Lleida.
- Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership/>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Centro de Medición de la Escuela de Psicología y Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile y Programa de Gestión y Dirección Escolar, Fundación Chile (2010). *Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos*. Santiago, Chile.
- Portuondo, F. (1992) La consultoría vía para el mejoramiento de la empresa. *Ingeniería Industrial*. 13(1), 3-13.
- Rampa, S. (2005). *The Relationship Between Total Quality Management and School Improvement*. Pretoria: University of Pretoria.

- Rasiel, E. (1999) *The McKinsey Way: Using the Techniques of the World's Top Strategic Consultants to Help You and Your Business*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Rasiel, E. y Friga, P. N. (2002) *The McKinsey Mind: Understanding and Implementing the Problem-Solving Tools and Management Techniques of the World's Top Strategic Consulting Firm*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ravitch, D. (1996). *Estándares Nacionales en Educación*. Santiago, Chile: PREAL.
- Real Academia Española (2013). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=estandar>
- Resnick M.D., Bearman P.S. y Blum R.W. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association* 278(10), 823-833.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Nueva Zelandia: Ministry of Education.
- Rodas, M. T. (2003). *Participación y democracia*. Recuperado de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/participacion_democracia.pdf
- Rodríguez, S. (2009). *Historias y aprendizajes de buenos directores en Chile*. Informe preparado por la Universidad Católica de Valparaíso.
- Rodríguez, S., Cárdenas, C., y Campos, F. (2010) *El desarrollo del liderazgo educativo de directores de establecimientos con buenos resultados: evidencia de historias de vida*. Presentación preparada para 1er Congreso Iberoamericano de Liderazgo Educacional, Santiago, Chile.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., y Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Ruz, M.A. y Madrid, A. (2005). *Evaluación Jornada Escolar Completa*. Dirección de Estudios Sociológicos, Pontificia Universidad Católica de Chile y Ministerio de Educación.
- Rydeen, J. (2009). *Test Case: do new schools mean improved test scores?* Facility Planning, American School & University. Recuperado de: <http://www.frontiernet.net/~babbittcs/Yes!%20Committee%202142%20Bond%20Referendum/Do%20new%20schools%20mean%20improved%20test%20scores.pdf>
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. Londres: Ofsted

- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). The knowledge base on effectiveness-enhancing conditions, Part 1: qualitative reviews. *The foundations of Educational Effectiveness* (pp. 139-209). Nueva York: Elsevier.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey – Bass, a Wiley Imprint.
- Sherwood, J. (1989). *Diferencias esenciales entre el enfoque tradicional de la consultoría y el enfoque colaborativo*. La Habana: CETDIR y ISPJAE.
- Schmelkes, S. (2000). Diversidad, Integración y Transformación Educativa. *Educativa*, 7, 5-8.
- Schneider, M. (2002) *Do School Facilities Affect Academic Outcomes?* Washington, D.C.: National Clearinghouse for Educational Facilities. Recuperado de: <http://www.edfacilities.org/pubs/outcomes.pdf>.
- Schutt-Aine, J. y Maddaleno, M. (2003). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: Implicaciones en programas y políticas*. Organización Panamericana de la Salud.
- Schütz, G., West, M.R. y Wöbmann, L. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. OECD: Education Working Papers, No. 14, OECD Publishing.
- Seidel, T. y Shavelson, R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Seligman, M. (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Nueva York: Vintage Books.
- Senge, P (Ed)., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Nueva York: Doubleday Dell Publishing Group. Inc.
- Sepúlveda, C. y Valdés, A.M. (2008). *La escuela como espacio de participación democrática*. Documento Valores UC.

- Simons, R. (2011). *Schools in their Communities*. Australian Council for Educational Research. Recuperado de: http://research.acer.edu.au/policy_briefs/2
- Slavin, R. (1996). *Salas de clases efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina*. Santiago, Chile: PREAL.
- Smith, W., y Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Superintendencia de Educación Escolar (2012). *Centro de Alumnos. Normas y derechos para escolares*. Recuperado de: http://www.supereduc.cl/index3.php?id_contenido=21597&id_seccion=4335&id_porta=82
- Superintendencia de Educación Escolar (2013). Circular n°1 a establecimientos educacionales subvencionados municipales y particulares. Recuperado de: http://www.supereduc.cl/usuarios/superintendencia/File/CircularN1_Superintendencia_Establecimientos_Subvencionados.pdf
- Tableman, B. y Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Tarazona, J. (2011). Experiencia en la atención a alumnos con talento y superdotación en el ámbito escolar. *Consensus*, 16(1), 91-97.
- Teach for America (2011a). *Instructional Planning & Delivery*. Estados Unidos: Autor.
- Teach for America (2011b). *Classroom Management & Culture*. Estados Unidos: Autor.
- Terrence, D., Kent, P. y Hanushek, E. (2009). *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thacker, T., Schargel, F. y Bell, J. (2009). *Creating school cultures that embrace learning: What successful leaders do*. Nueva York: Eye on Education, Larchmont.
- Toro, L. y Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Diálogos Educativos*, 23, 16-37.
- Torres, P. (2008). ¿Qué Estamos Haciendo en Cuba en Evaluación Educativa? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 110-123.

- Torres, P., Guerra, M., Galdós, S.A., Marrero, F., Lorenz, R., Izquierdo, I., Campanioni, I. y Suárez, A. (2003). Consideraciones para la determinación de una metodología de evaluación institucional en la educación cubana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 1(2), 1-16.
- Traverso, A. y Puga, F. (s.f.). *Programa de Aseguramiento de Calidad en Educación*. Santiago, Chile: Fundación Astoreca.
- Tribus, M. (1993) *The Transformation of American Education to a System for Continuously Improved Learning*. California: Exergy Inc.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*. Madrid, España: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Unesco (2004a). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe- OREALC.
- Unesco (2004b). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Oficina regional de Educación para la Unesco: Santiago
- Unesco (2004c). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Oficina Regional de Educación, Unesco: Santiago.
- Unesco (2008). Educación inclusiva. *Revista Perspectivas*. XXXVIII (1). Unesco: París.
- Unesco (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Unicef (2012). *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena*. Recuperado de: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/383/WDperfileducweb%20FINAL%20Web.pdf
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y Competencias Directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 149-156.
- Uribe, M. (2008) *De la investigación a la práctica efectiva: Aplicaciones del Modelo de Gestión Escolar de Calidad de la Fundación Chile*. Santiago, Chile: Fundación Chile.

- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 304-321.
- US Department of Health y Human Services, Division of Violence Prevention (1998). "Section I. Attitude and Belief Assessments". En *Measuring Violence – Related Attitudes, Beliefs and Behaviors among Youth: A Compendium of Assessment Tools* (13 – 59).
- Vegas, E. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica. *Revista de educación*, 340, 213-241.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educ Psychol Meas*, 56(5), 760-770.
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J. y Wolpert, M. (2012). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Child and Adolescent Mental Health*. DOI:10.1111/j.1475-3588.2012.00677.x
- Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership* 41, (8), 19–27.
- Wang, M. C., G. D. Haertel, y H. J. Walberg. (1990). What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature. *Journal of Educational Research* 84, 30–43.
- Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Colorado: Mid-continent Research for Education and Learning (McRel).
- Watson, W. y Novak, J. (1996). *Inviting School Success. A Self – Concept Approach to Teaching, Learning and Democratic Practice*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Weathers, J. (2011). Teacher Community in Urban Elementary Schools: The Role of Leadership and Bureaucratic Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 19(3), 1-41.
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. en S. Smith. y P. Piele (Eds.), *School leadership*. (pp. 253-278). Clearinghouse of Educational Management. Eugene, Oregon.
- Weinstein, C. y Mignano, A. (1997). *Elementary Classroom Management: Lessons from Research and Practice*. United States: McGraw-Hill.

- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148.
- Weinstein, J. (2010). *Liderazgo Directivo en Escuela Chilenas: Evidencia Reciente*. Presentación preparada para 1er Congreso Iberoamericano de Liderazgo Educacional, Santiago, Chile.
- Weinstein, J, Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J. y Uribe, M. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios y Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Willms, J. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Winn, R. y Green, R. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. *International Journal of Engineering Education*, 14(1), 24-29.
- Winner, E. (1996). *Gifted children*. Nueva York: Basic Books.
- Yáñez, P. y Galaz, J. (2009). *Conviviendo Mejor en la Escuela y en el Liceo: manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todas y todos los integrantes de la Comunidad Educativa*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Yzaguirre, L. (2005). Mitos y realidades sobre la aplicación de ISO 9001:2000 en organizaciones educativas. *Knowledge and Quality Management 2nd International Congress Cartagena de Indias, Colombia*. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/DocumentosIWA2/06_Knowledge_and_Quality_Management_2nd_International_Congress_Cartagena_de_Indias_Colombia/MITO_Y4R.PDF/
- Zaleski, M. (2004). Deliberation across the curriculum. *International Debate Education Association*. 24-25.
- Zins, J, Weissberg, R., Wang, M., y Walberg, H. (eds). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.
- Zins, J. y Elias, M. (2006). *Social and emotional learning*. Recuperado de: http://casel.org/wp-content/uploads/elias_zins.pdf

Zúñiga, R. (2011) *El tutor de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, actor emergente en la actual sociedad*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación: Barcelona.

