



FUNDAMENTOS

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

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2020

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); es decir, se refieren a hombres y mujeres.

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

I.	PRESENTACIÓN	4
II.	ANTECEDENTES	6
1.	Marco normativo	6
	El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación	6
	La Agencia de Calidad de la Educación	7
	Los Estándares Indicativos de Desempeño	8
	La Evaluación Indicativa de Desempeño	9
	Los EID y la Ordenación de Establecimientos Educativos	10
2.	Descripción de los EID vigentes	12
	Características de los EID	12
	Proceso de elaboración de los EID vigentes	13
	Componentes del modelo y su descripción	14
	Dimensiones, subdimensiones y los fundamentos que respaldan los EID vigentes	16
III.	PROCESO DE REVISIÓN	21
1.	Estudios	21
	Revisión legal del sistema educacional chileno y sus implicancias sobre los EID vigentes	21
	Revisión bibliográfica de referencias que sustentan los EID vigentes	26
	Revisión de modelos internacionales de evaluación del desempeño y la gestión escolar	30
	Estudios de percepción acerca de los EID vigentes	40
	Estudio de percepción con actores educativos y académicos expertos	40
	Estudio de percepción con evaluadores de la Agencia	42
2.	Proceso de Validación	47
	Validación con directores y sostenedores	47
	Validación con expertos y especialistas externos	49
IV.	PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DE EID	52
1.	Fundamentación del contenido	53
	Dimensiones de la gestión escolar definidas	53
	Correspondencia de la normativa vigente con el modelo de EID	55
	Componentes del modelo	56
2.	Modelo de propuesta de los EID actualizados	58
3.	Actualizaciones por estándar	62
	Liderazgo	62
	Gestión pedagógica	68
	Formación y Convivencia	73
	Gestión de recursos	79
V.	PLAN DE DIFUSIÓN E IMPLEMENTACIÓN	84
VI.	BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	96

I. Presentación

Este documento contiene los antecedentes, fundamentos y definiciones que sustentan el proceso de actualización de los Estándares Indicativos de Desempeño (en adelante, EID) liderada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (Mineduc). Este documento se presenta al Consejo Nacional de Educación para su informe, frente a los cambios que en este documento se sugieren y fundamentan.

Los EID tienen el doble objetivo de apoyar a los establecimientos en la identificación de oportunidades de mejora mediante la autoevaluación y proveer de un marco para realizar la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación (en adelante, la Agencia). De este modo, los EID constituyen un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento y fortalecer las capacidades institucionales de acuerdo a cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos.

La Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, señala que los EID tienen una vigencia de 6 años desde su entrada en vigencia el 18 de marzo de 2014¹. Esto implica que, durante el 2019, se debe llevar a cabo la revisión de los EID vigentes para tomar la decisión de su mantención, renovación o ajuste para el próximo ciclo de 6 años. Por esto, se plantea la necesidad de revisar el modelo actual de los EID para su actualización, de manera de alinearlos con el nuevo marco normativo.

El propósito de este documento es respaldar la actualización y ajuste de los EID vigentes a las exigencias de la normativa actual. En los últimos años, el marco legal ha sido modificado por la Reforma Educacional en Chile. Entre las leyes que han sido promulgadas, destacan la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Ley 21.040 que crea un nuevo Sistema de Educación Pública. El enfoque de la Reforma, particularmente el de las leyes mencionadas, tensiona en algunos aspectos el contenido de los EID al generar inconsistencias que deben ser revisadas y corregidas en función de la nueva normativa.

Tras este proceso de revisión, se opta por un balance entre continuidad y cambio. Por un lado, considerando que todavía se está llevando a cabo una fase de apropiación, difusión y conocimiento de los EID vigentes, así como de formación y refinamiento de los equipos e instrumentos asociados a su implementación, se decide dar continuidad a la estructura, objetivos y dimensiones de los EID para seguir construyendo sobre esa base recientemente instalada. Por otro lado, se constata que es necesario actualizar los EID después de su aplicación inicial y los cambios legislativos implementados en el último tiempo.

En cuanto a la elaboración de Estándares Indicativos de Desempeño para la Educación Técnico-Profesional y Educación Parvularia, se decidió construir instrumentos específicos para estas modalidades. Los EID para Educación Parvularia fueron presentados al Consejo Nacional de Educación durante septiembre de 2019. En el caso de los EID para Educación Técnico-Profesional, estos constituyen un instrumento complementario que se encuentran en proceso elaboración.

En el proceso de actualización y reducción de los EID, surge una tensión entre la síntesis y la conservación de su carácter didáctico. Éstos pueden escribirse de manera muy sintética, abstracta y general, con lo cual se pueden estipular un número más reducido, disminuyendo su poder didáctico, o bien redactarlos de manera más descriptiva y concreta, aumentando el número total de estándares,

¹ Decreto 73, de 2014, del Ministerio de Educación, que establece los Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores a que se refiere el artículo 3º, letra a), de la Ley Nº 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.

lo que aumenta su poder didáctico, pero disminuye la posibilidad de manejarlos en la memoria. Al redactar los estándares por primera vez, se optó por la segunda opción, por lo que su actualización busca un camino intermedio, esto es, disminuir el número de estándares, eliminando reiteraciones y fusionando estándares sin abandonar su carácter orientador.

Este documento está compuesto por cuatro secciones. En la primera se describen los antecedentes de los EID vigentes y el marco normativo en el cual se inscriben, incluyendo la institucionalidad del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. También se hace referencia al marco legal que establece los EID y aquel que relaciona dichos estándares con la Evaluación Indicativa de Desempeño, las Visitas Evaluativas y la Ordenación de Establecimientos Educativos. Además, se describen los antecedentes que fundamentan el modelo de los EID vigentes.

En la segunda sección se describe el proceso de revisión llevado a cabo para desarrollar la propuesta de actualización de los EID, los estudios realizados para la elaboración de la propuesta, la revisión legal para informar los ajustes a la normativa vigente, así como las características, instrumentos y actores involucrados en los procesos de consulta y validación. En esta sección se analizan los antecedentes nacionales e internacionales que fundamentan la actualización de los EID vigentes. Además, se explica cómo la actualización de los EID se articula con otras políticas educativas vigentes para asegurar la coherencia con el marco normativo, curricular e institucional del sistema.

En la tercera sección se presenta el modelo de la propuesta de actualización de los EID con la fundamentación respectiva para los componentes y estándares propuestos. Finalmente, en la cuarta sección se incluye un plan de difusión e implementación y difusión.

II. Antecedentes

1. Marco normativo

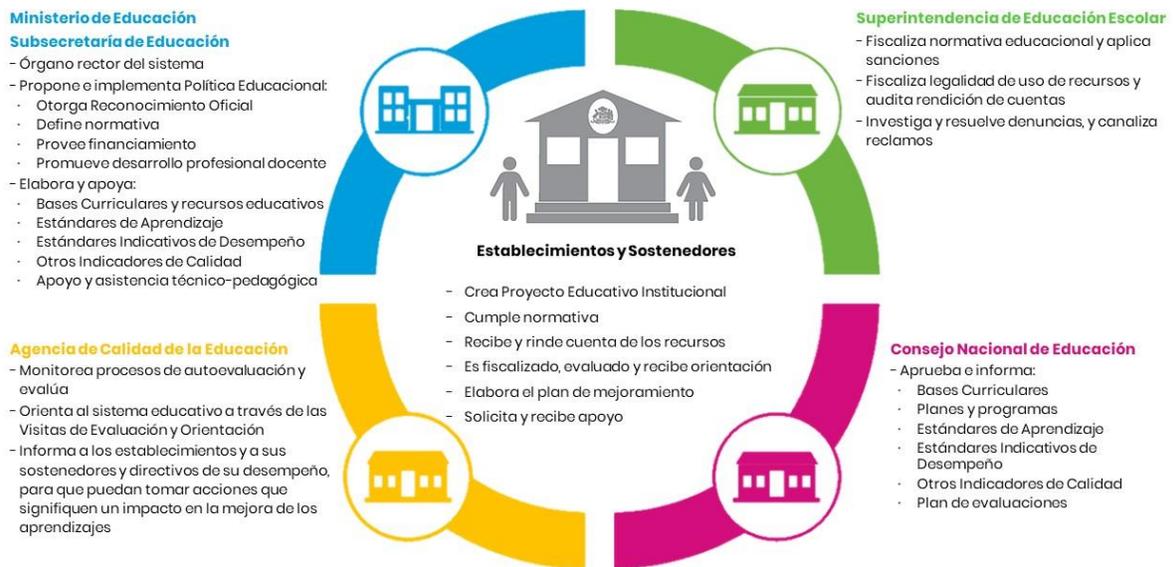
Esta sección describe el marco legal en el cual se inscriben los EID vigentes, con el fin de comprender el contexto de su elaboración e implementación, así como el objetivo que cumplen dentro del marco general establecido por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

La Ley 20.370 General de Educación y la Ley 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, definen el contexto normativo en el cual se inscribe la elaboración de los EID. En su conjunto, estas leyes establecen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que aborda la calidad educativa desde una perspectiva sistémica y multidimensional buscando un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores de los establecimientos educacionales, la entrega de apoyo y las exigencias de rendición de cuentas por parte del Mineduc. Además, contempla una serie de instrumentos y medidas orientados al mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes, dentro de los que se encuentran los EID. Esta perspectiva sistémica exige un trabajo articulado entre el Mineduc, la Agencia, la Superintendencia de Educación Escolar (en adelante, la Superintendencia) y el Consejo Nacional de Educación (La Figura N° 1 expone en las principales funciones de cada una de estas instituciones).

El trabajo del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación se rige por el Plan de Aseguramiento de la Calidad, cuya finalidad es definir objetivos y metas coordinadas para el conjunto de las instituciones que componen el sistema. Para esto, define acciones puntuales para alcanzar dichas metas y establece mecanismos de apoyo, fortalecimiento de capacidades y responsabilización de todos los establecimientos del país (Mineduc, 2016a). De acuerdo al *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019* del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, se entenderá por educación de calidad un proceso amplio e integral, que incorpora aspectos tanto individuales como sociales involucrados en el quehacer educativo, poniendo el foco en el aprendizaje permanente de las personas con el fin de desarrollar ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos para la sociedad, mediante oportunidades de progreso equitativas e inclusivas, evitando cualquier tipo de discriminación o segregación (Mineduc, 2016a).

Figura N° 1. Instituciones que contempla el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y sus principales funciones



Fuente: Mineduc (2014a, p.10)

La Agencia de Calidad de la Educación

A continuación, se especifican con mayor detalle las atribuciones que la ley otorga a la Agencia. Considerando que es la institución encargada de implementar la Evaluación Indicativa de Desempeño basada en los EID, entender sus funciones permite mayor comprensión sobre el modelo y características de los estos estándares.

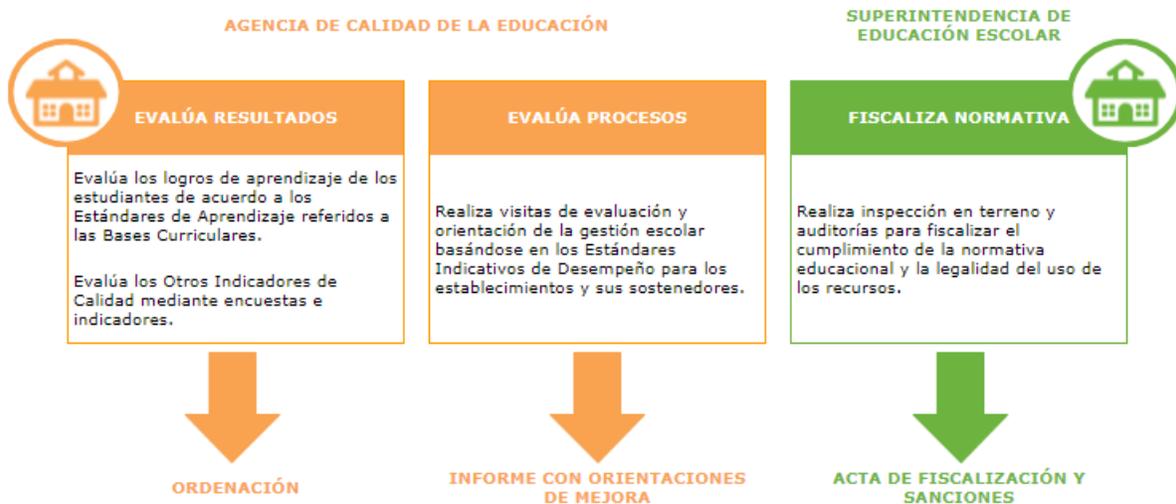
La Agencia es un servicio público funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Mineduc (Ley 20.529, art. 9). Su objetivo principal es evaluar la calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y orientar su mejoramiento, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas. Para alcanzar este propósito, la ley establece que la Agencia tiene las siguientes funciones (Ley 20.529, art. 10):

- Evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes, según el 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. Además, debe evaluar el grado de cumplimiento de los Otros Indicadores de Calidad Educativa.
- Realizar Evaluaciones Indicativas del desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores basada en los EID.
- Ordenar los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa para identificar necesidades de apoyo cuando corresponda, entre otras finalidades.
- Validar los mecanismos de evaluación de docentes de aula, directivos y técnico-pedagógicos cuando los establecimientos lo soliciten.

- Proporcionar información en materia de su competencia a la comunidad en general y promover su correcto uso.

La Agencia también se encarga de informar a la comunidad educativa y al público general sobre los resultados de las evaluaciones de aprendizaje, los Otros Indicadores de Calidad Educativa, la Ordenación de Establecimientos Educativos y la Evaluación Indicativa de Desempeño (Ley 20.529, arts. 11 y 20). Además, puede cobrar y percibir derechos por la evaluación y orientación solicitada por establecimientos particulares pagados y otras certificaciones en el ámbito de sus atribuciones (Ley 20.529, art. 11). Para facilitar la comprensión del rol de la Agencia, se distingue del de la Superintendencia en la Figura N° 2.

Figura N° 2. Funciones de la Agencia y de la Superintendencia



Fuente: Elaboración propia a partir de Mineduc (2014a, p.11)

Los Estándares Indicativos de Desempeño

Las leyes 20.370 y 20.529 determinan ciertos requerimientos que deben cumplir los EID. Estos son:

- Deben estar centrados en los procesos de gestión y considerar los siguientes aspectos:
 - Gestión pedagógica.
 - Indicadores de calidad de los procesos relevantes de los establecimientos educacionales.
 - Estándares de gestión de los recursos humanos y pedagógicos.
 - Resultados de las evaluaciones de desempeño docente y directivo.
 - Liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo.
 - 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.
 - Concordancia de la formación de los estudiantes con el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento y las Bases Curriculares nacionales (Ley 20.529, art. 6).
- Deben ser de carácter indicativo, es decir, en ningún caso el incumplimiento de estos estándares ni de las recomendaciones que se desprendan de las evaluaciones de desempeño dará origen a sanciones (Ley 20.370, art. 38).
- Deben ser precisos, objetivos y fáciles de comprender (Ley 20.370, art. 38).

- Deben orientar el trabajo de evaluación de desempeño que llevará a cabo la Agencia (Ley 20.529, art. 6).
- Respecto de su vigencia, los EID tienen una duración de seis años. En caso de que transcurrido este plazo no se haya dictado un decreto que los modifique, por el solo ministerio de la ley, estos se entenderán renovados, por igual período de tiempo (Ley 20.529, art. 7).

La Evaluación Indicativa de Desempeño

Los EID constituyen la base de la Evaluación Indicativa de Desempeño conducida por la Agencia (Ley 20.529, art. 6), cuyo propósito es entregar recomendaciones y un marco orientador de buenas prácticas para los establecimientos y sus sostenedores. El objetivo de esta evaluación es fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos, orientar sus planes de mejoramiento y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (Ley 20.529, art. 12). De este modo, los EID deben ser consistentes con la normativa vigente y resguardar los principios y enfoques que las leyes promulgadas estipulan.

Además de este instrumento, el sistema cuenta con otras herramientas para el logro de la calidad educativa. Entre ellas destacan las Bases Curriculares, los Estándares de Aprendizaje, los Otros Indicadores de Calidad Educativa y la Ordenación de Establecimientos Educativos (Mineduc, 2014a, p. 12).

A continuación, se sintetizan los requerimientos legales para la Evaluación Indicativa de Desempeño:

- Establecimientos por evaluar

La Agencia debe evaluar el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores, tanto de Educación Parvularia, Básica y Media, como de la educación especial y de adultos. Más adelante, en el mismo artículo, la ley estipula que la Agencia debe 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 ellos (Ley 20.529, art. 12).

- Elementos que deberá considerar la evaluación de desempeño

La evaluación de desempeño considera los EID, los resultados educativos en relación con el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad Educativa, las condiciones de contexto del establecimiento, su autoevaluación y su Proyecto Educativo Institucional (Ley 20.529, art. 12).

- Medios para llevar a cabo la evaluación de desempeño

La ley establece que las evaluaciones de desempeño basadas en los EID pueden ser realizadas mediante requerimientos de información, Visitas Evaluativas u otros medios idóneos. Además, señala que la Agencia puede llevar a cabo las visitas directamente o por medio de terceros (Ley 20.529, art. 13).

- Objetivo de la evaluación de desempeño

El objetivo de la evaluación de desempeño es fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (Ley 20.529, art. 12). Estas visitas deben cumplir las siguientes características:

- No deben alterar el normal funcionamiento del establecimiento: En el caso de las Visitas Evaluativas, el ingreso debe ser avisado al sostenedor y no puede alterar el normal desarrollo de las actividades pedagógicas del establecimiento (Ley 20.529, art. 11).

- Resultado de la evaluación de desempeño: La evaluación de los EID que lleva a cabo la Agencia da cuenta de las fortalezas y debilidades de cada establecimiento educacional con relación a los estándares, junto a las recomendaciones para mejorar su desempeño, las que quedan consignadas en un informe de carácter público (Ley 20.529, art. 14). Según fija la ley, la Agencia es la entidad responsable de visar cada informe y de determinar la forma de elaboración de este, para lo que debe considerar al menos una etapa de consulta y recepción de observaciones por parte del sostenedor del establecimiento evaluado (Ley 20.529, arts. 13 y 14).
- No se asocia a consecuencias: A diferencia de la normativa educacional que vincula consecuencias a instrumentos anteriores como los Estándares de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad Educativa, el carácter orientador de los EID y de las recomendaciones que derivan de su aplicación no supone obligatoriedad ni sanciones por incumplimiento. Así, se entiende que una de las condiciones para que operen los sistemas de responsabilización por resultados es que los establecimientos cuenten con márgenes de autonomía y control sobre su proceso de gestión. Por esto, en vez de prescribir un determinado número de procesos y acciones de mejora a través de los EID, los establecimientos están llamados a analizar las buenas prácticas que estos definen y sopesar las recomendaciones que de ellos se derivan, para determinar autónomamente cuáles son las medidas que mejor se adecúan a su realidad y que los impulsarán hacia un mejor desempeño.

Los EID y la Ordenación de Establecimientos Educativos

Como se explicó anteriormente, una de las funciones de la Agencia es ordenar a todos los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado, con el objetivo de responsabilizar a los establecimientos y sus sostenedores de los aprendizajes de los estudiantes y del logro de los Otros Indicadores de Calidad Educativa. Además, la Ordenación tiene entre otros objetivos, el de identificar las necesidades de apoyo de los establecimientos (Ley 20.529, art. 3). Esta Ordenación se realiza en función del grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa (Ley 20.529, art. 17), resultando en la clasificación de los establecimientos en cuatro categorías de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente (Ley 20.529, art. 17).

En este contexto, la ley establece que la Agencia debe contar con un plan anual de Visitas Evaluativas cuya frecuencia depende de la categoría de Ordenación en que fueron clasificados los establecimientos (Ley 20.529, art. 22). El propósito de estas visitas es la realización de las Evaluaciones Indicativas de Desempeño basadas en los EID. En concreto, la Ley 20.529 (art. 23) establece la frecuencia con que deben realizarse las Visitas Evaluativas según cada categoría de Ordenación, tal como se encuentra sintetizado en la Tabla N° 1. Finalmente, la ley estipula que la Agencia puede realizar visitas de aprendizaje a los establecimientos de Desempeño Alto, con el fin de identificar y difundir sus buenas prácticas. Con todo, las visitas de aprendizaje no pueden 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.

Tabla N° 1. Frecuencia de Visitas Evaluativas según la categoría de desempeño

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

Fuente: Ley 20.529, art. 23.

2. Descripción de los EID vigentes

Características de los EID

Los EID vigentes son aplicables a todos los establecimientos de Educación Básica y Media y sus sostenedores. Tal y como lo señala el término, los EID son indicativos, por lo que no son obligatorios ni tienen consecuencias asociadas para los establecimientos, sino que son utilizados como referentes orientadores en el desarrollo de las visitas a los establecimientos realizadas por la Agencia, el diseño de instrumentos evaluativos utilizados para el diagnóstico de fortalezas y debilidades en cada una de las cuatro áreas de la gestión escolar y para la entrega de orientaciones para la mejora.

Además, los EID se constituyen como directrices para el (auto) diagnóstico y (auto) seguimiento de los establecimientos respecto de su gestión. De esta manera, los estándares se ofrecen a los establecimientos y sus sostenedores como herramienta de autoevaluación que complementa y apoya la construcción y uso de otros instrumentos de gestión escolar, como el Proyecto Educativo Institucional, el plan de mejoramiento y el Plan de Convivencia Escolar. Es así como en las instancias de diagnóstico estratégico de los instrumentos mencionados, la evaluación se propone desde la revisión de los estándares para planificar, definir metas y acciones en concordancia. Con relación a esto, los EID contemplan tanto la gestión del sostenedor como la del equipo directivo del establecimiento, enfatizando que dependen el uno del otro y que constituyen un sistema que debe ser analizado en conjunto (Mineduc, 2013, p. 87). Si bien la ley estipula funciones específicas para el sostenedor y otras para el director y el equipo directivo, también deja un margen flexible en términos de organización para que el sostenedor defina junto al director cuáles serán las funciones que se delegarán al equipo directivo del establecimiento y cuáles asumirá el sostenedor, según las particularidades del establecimiento. Los EID parten de este principio y consideran estándares que dejan espacio para que el sostenedor, el director o el equipo directivo asuman la responsabilidad de dicha función.

Los EID también son útiles para el trabajo de la Superintendencia, en tanto punto de inicio para la visibilización o identificación de procesos clave que se desarrollan al interior de los establecimientos, siendo antecedentes relevantes para la elaboración de sus planes de fiscalización y acciones de orientación asociadas.

A partir de un enfoque multidimensional, los EID constituyen orientaciones genéricas. Por una parte, identifican y sistematizan procesos institucionales que favorecen las condiciones para una gestión de calidad y de mejora continua. Por otra parte, este modelo de gestión para la calidad conforma una serie de estándares cuyo espíritu debe ser pertinente a cualquier tipo de establecimiento, independiente de su dependencia, modalidad, nivel de enseñanza u otras características (Mineduc, 2013, p. 88). El carácter genérico se establece como principio de los EID para respetar la autonomía y la diversidad de los Proyectos Educativos Institucionales, dos de los principios resguardados en la Ley 20.370.

Los EID también son planteados como referentes nacionales desafiantes, pero alcanzables para la gestión escolar, para motivar a los establecimientos hacia la mejora continua en función de su desempeño, condiciones y contexto. Por esto, los estándares incluyen ejemplos concretos que detallan procesos efectivos en los distintos ámbitos de gestión, con el objetivo de entregar a los establecimientos orientaciones que los movilicen a la mejora (Mineduc, 2013, p. 91). De este modo, a partir de diversos enfoques y discusiones teóricas, los EID establecen acciones de superación y desarrollo para los establecimientos educacionales y, para ser pertinentes a la realidad nacional, son coherentes con el marco normativo y reconocen las prácticas escolares más habituales.

Por otra parte, para que realmente tengan una finalidad autoevaluativa, parten del principio de ser orientaciones autoexplicativas y simples de comprender. De este modo, el modelo describe dimensiones de gestión relevantes ejemplificadas mediante buenas prácticas para los establecimientos y sus sostenedores. Específicamente, el planteamiento de niveles de desarrollo mediante rúbricas, “permite a los establecimientos saber en qué posición se encuentran y les muestra caminos efectivos para mejorar su gestión y alcanzar los resultados esperados” (Mineduc, 2013, p. 91) a través de experiencias concretas que ejemplifican la realidad escolar.

Al considerar lo anterior, es decir, la relevancia y uso actual de los EID en el sistema escolar en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, se vuelve fundamental asegurar la pertinencia y coherencia de los mismos mientras éstos se encuentren vigentes.

Proceso de elaboración de los EID vigentes

Los EID vigentes son el resultado de un exhaustivo proceso de elaboración llevado a cabo entre los años 2009 y 2013, que culminó con la aprobación de estos por parte del Consejo Nacional de Educación y su posterior publicación e implementación. Durante este proceso, la tarea consistió principalmente en sistematizar un conjunto de buenas prácticas de gestión escolar -de probada efectividad en la experiencia nacional e internacional- y recoger información tanto primaria como secundaria para ajustarlas a la realidad nacional. En suma, el proceso consideró los siguientes elementos:

- La revisión y sistematización de modelos nacionales e internacionales de evaluación de la gestión escolar.
- La revisión y sistematización de modelos nacionales e internacionales de aseguramiento de la calidad de la gestión educativa.
- La identificación de factores de efectividad escolar según la evidencia empírica.
- El estudio de bibliografía especializada en los temas de liderazgo, gestión pedagógica, convivencia y gestión de recursos.
- Entrevistas en terreno a actores educativos de establecimientos municipales y particulares subvencionados del país.
- La validación de los estándares mediante paneles con directores y sostenedores.
- La validación de los estándares mediante paneles y entrevistas con expertos en educación.

Con el fin de alinear y ajustar esta propuesta a las políticas educativas en curso en nuestro país durante ese período, este proceso además contempló:

- La revisión de la consistencia entre los EID y la normativa vigente al momento de su elaboración.
- La continuidad de los modelos y marcos de gestión escolar propuestos por el Mineduc: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, el Marco para la Buena Dirección y el Marco para la Buena Enseñanza.
- Los requerimientos de la Subvención Escolar Preferencial como fuente relevante para guiar los planes de mejoramiento en las cuatro dimensiones de la gestión escolar.
- Los factores evaluados por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), para resguardar que los estándares contribuyan a mejorar los resultados.

La experiencia detallada constituye un marco metodológico de referencia para la actualización de los EID y su revisión continua. Así, mediante la investigación, rediseño y su respectiva fundamentación, se buscó mantener los estándares coherentes a la política y normativa educacional vigente. Tomando en cuenta que la Reforma Educacional iniciada el 2015 proyectó transformaciones de fondo en la educación chilena a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que tensionan los EID

vigentes en múltiples aspectos -y de manera más urgente- en aquellos que se relacionan con la normativa educacional, surge la necesidad de revisión y actualización de estos estándares.

Componentes del modelo y su descripción

El modelo de los EID se basa en un enfoque multidimensional de gestión escolar, donde todas las dimensiones son relevantes y no hay una dimensión central, por lo que todas explican resultados en la misma medida, ya que los establecimientos educacionales son organizaciones complejas que funcionan de manera sistémica, de modo que al debilitarse una de las dimensiones afecta a las otras. A su vez, cada dimensión se conforma de tres subdimensiones (Figura N° 3), que permiten reconocer la variedad de procesos y prácticas de la experiencia escolar nacional, y gestionar su calidad. En total, el modelo comprende 79 estándares, distribuidos en cuatro dimensiones: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos.

Figura N° 3. Modelo EID vigente

		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)	

Fuente: Mineduc (2014a, p. 33)

Este modelo se construye a partir de variables demostradas a nivel de evidencias nacionales e internacionales (Mineduc, 2013), enmarcadas en el paradigma de “escuelas eficaces” y “escuelas efectivas”, y da continuidad al modelo anterior establecido por el Mineduc a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y al Marco para la Buena Dirección (Tabla N° 2). Estos instrumentos presentan ámbitos de gestión ya conocidos por gran parte de los sostenedores y directores de establecimientos del país, lo que facilita la apropiación del modelo propuesto por los EID. Asimismo, usan un lenguaje con el que los actores del sistema educativo están familiarizados, lo que facilita su interpretación, apropiación y aplicación.

Tabla N° 2. Correspondencia entre las dimensiones de la gestión escolar establecidas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, el Marco para la Buena Dirección y los Estándares Indicativos de Desempeño

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar	Marco para la Buena Dirección	Estándares Indicativos de Desempeño
Liderazgo	Liderazgo	Liderazgo
Gestión curricular	Gestión curricular	Gestión pedagógica
Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	Gestión del clima organizacional y convivencia	Formación y convivencia
Recursos	Gestión de recursos	Gestión de recursos
Resultados		

Fuente: Mineduc (2013, p. 166)

Para cada estándar, se elaboraron rúbricas con cuatro niveles de desarrollo que indican a los establecimientos en qué posición se encuentran y qué acciones les permitirían introducir mejoras en su gestión para progresar en su desempeño. Las rúbricas o niveles de desarrollo describen ejemplos o criterios para facilitar la comprensión de los estándares y posibilitar la identificación de prácticas y situaciones concretas por parte de los establecimientos educacionales y sus sostenedores.

El nivel de Desarrollo Débil describe procesos de gestión no implementados o con problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento. El nivel de Desarrollo Incipiente indica procesos de gestión incompletos o prácticas no habituales o sistematizadas. El nivel de Desarrollo Satisfactorio señala prácticas de gestión instaladas y estables, situándose como el nivel de desarrollo adecuado del proceso de gestión acorde a la realidad del sistema educacional chileno (Mineduc, 2013, p. 94). El nivel de Desarrollo Avanzado incluye prácticas institucionalizadas y otras destacadas o innovadoras. En esta línea, los establecimientos ubicados en este nivel constituyen modelos a seguir en cuanto a prácticas de gestión escolar ejemplar, situándose como el horizonte de desafío para los establecimientos en nivel Satisfactorio (Mineduc, 2013, p. 94).

En definitiva, cada uno de los estándares del modelo presenta los siguientes componentes:

- Definición o enunciado del estándar y rúbrica que describe los criterios relevantes del proceso de gestión definido para el estándar.
- Cuatro niveles de desarrollo que desglosan las rúbricas.
- Medios de diagnóstico y fuentes de información propios del establecimiento que permiten evaluar su posición respecto de sus procesos de gestión y sus oportunidades de desarrollo.

La Figura N° 4 explica los pasos para la comprensión los EID y sus rúbricas.

Figura N° 4. Proceso de lectura de los EID

LECTURA DE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

A continuación se explica cómo leer un estándar para determinar el nivel de desarrollo alcanzado.

PASO 1

Lea los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio.

PASO 2

Determine si cumple con todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio.

Si la respuesta es **NO**, siga al:

PASO 3a

Lea los criterios del nivel de desarrollo débil.

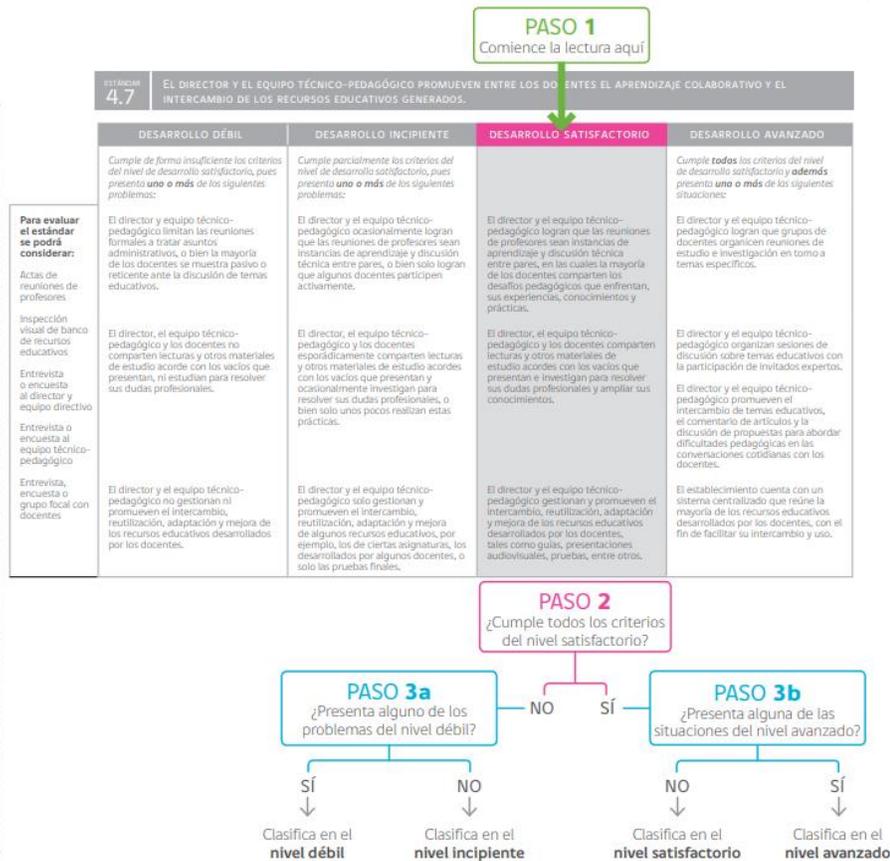
- Si presenta alguno de los problemas descritos en dicho nivel, queda clasificado en el nivel de **desarrollo débil**.
- Si no presenta ninguno de los problemas descritos en dicho nivel, queda clasificado en el nivel de **desarrollo incipiente**.

Si la respuesta es **SÍ**, siga al:

PASO 3b

Lea los criterios del nivel de desarrollo avanzado.

- Si presenta alguna de las situaciones descritas en dicho nivel, queda clasificado en el nivel de **desarrollo avanzado**.
- Si no presenta ninguna de las situaciones descritas en dicho nivel, queda clasificado en el nivel de **desarrollo satisfactorio**.



Fuente: Mineduc (2014a, p. 36)

Dimensiones, subdimensiones y los fundamentos que respaldan los EID vigentes

Para entender el modelo propuesto en los EID y la relevancia de las modificaciones propuestas en el presente documento, es preciso describir los principales enfoques que sustentan las dimensiones y subdimensiones que contienen los EID vigentes. A continuación, se exponen brevemente.

1. Liderazgo

La primera dimensión del modelo EID corresponde a Liderazgo, que se desprende de la robusta evidencia que destaca este aspecto como una de las principales variables que influyen positivamente en la gestión de cualquier organización y, en este caso, en la calidad de los procesos educacionales. En particular, esta dimensión “comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento” (Mineduc, 2014a, p. 43) y se refiere a las prácticas del sostenedor y del equipo directivo en lo que respecta a la planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de las metas institucionales, junto con la implicación de la comunidad educativa en el proyecto educativo del establecimiento. De este modo, los estándares aquí definidos apelan a roles activos de los miembros del establecimiento, con participación de los diferentes estamentos, y a acciones claras, concretas y compartidas en lo que se refiere a la orientación y objetivos del establecimiento.

En coherencia con la literatura nacional e internacional, la ley establece al liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo como uno de los aspectos a recalcar en los EID (Ley 20.529, art. 6). Además, "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, en Mineduc, 2013, p. 171). Por lo tanto, el liderazgo escolar se relaciona con la capacidad de involucrar y comprometer a los distintos actores educativos en torno a una meta común, con el objetivo de conformar una comunidad educativa y desarrollar aprendizajes en los estudiantes (Leithwood et al., 2006, en Mineduc, 2013). El enfoque de liderazgo subyacente a los EID no se trata de una función individual, sino de capacidades directivas que cohesionan a los demás miembros de la comunidad educativa para lograr la visión y misión institucional (Marzano, 2003, en Mineduc, 2013). Al respecto, las subdimensiones consideradas son el Liderazgo del sostenedor, el Liderazgo del director, y la Planificación y gestión de resultados. Los estándares vinculados a la subdimensión Liderazgo del sostenedor resguardan la sinergia y el trabajo coordinado entre el sostenedor, el director y el equipo directivo del establecimiento a partir de una mirada multidimensional (Mineduc, 2013), como un componente clave del mejoramiento educativo (Espínola y Silva, 2009, en Mineduc, 2013).

Los estándares contenidos en la subdimensión Liderazgo del director reconocen la importancia de su rol tanto a nivel de gestión como formativo, desde una perspectiva distribuida (Marzano, 2003, en Mineduc, 2013). Esto quiere decir que, a pesar de que los estándares de Liderazgo identifican al director como principal responsable de encabezar las diversas funciones, los criterios recalcan la importancia de que sean realizadas en conjunto con el equipo directivo y otros miembros de la comunidad educativa (Mineduc, 2013, p. 177).

Por último, los estándares de subdimensión Planificación y gestión de resultados se relacionan con el logro de los resultados esperados mediante prácticas de gestión orientadas a la mejora; tales como el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional y el plan de mejoramiento, junto a una serie de herramientas y procedimientos que permiten el monitoreo y la toma de decisiones para alcanzar los objetivos propuestos. Por ende, los estándares que componen esta subdimensión se vinculan a la definición de directrices de mediano y largo plazo, con la misión y visión del establecimiento, con los lineamientos formativos y las estrategias para conseguirlos considerando procesos de autoevaluación y seguimiento (Bambrick-Santoyo, 2012, en Mineduc, 2013), la revisión de resultados, indicadores y características del establecimiento, de su contexto escolar y de las prácticas institucionales y pedagógicas (Marzano, 2012 y Weinstein, 2009, en Mineduc, 2013).

2. Gestión pedagógica

La dimensión Gestión pedagógica comprende las prácticas de organización, preparación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes y a los aprendizajes esperados de éstos según lo definido en el currículum nacional. En parte, los estándares aquí contenidos refieren a la planificación, el uso de estrategias pedagógicas adecuadas, la evaluación en sus distintos momentos y el trabajo colaborativo entre los docentes, y el equipo técnico-pedagógico y directivo.

Las prácticas y procedimientos consideradas como parte de una gestión pedagógica orientada hacia la mejora continua del establecimiento se organizaron en tres subdimensiones: Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula, y Apoyo al desarrollo de los estudiantes. La subdimensión Gestión curricular incluye orientaciones para asegurar la cobertura y el desarrollo curricular de manera compartida y coordinada mediante el apoyo continuo de las tareas de enseñanza y aprendizaje, ya sea en términos de la organización del tiempo para el trabajo en el aula y fuera de ella, lineamientos pedagógicos comunes y coherentes entre niveles y asignaturas, así como metodologías y uso de los recursos según los propósitos educativos definidos. En este proceso de monitoreo pedagógico,

también se considera la planificación para alcanzar los aprendizajes esperados, su evaluación en sus diferentes dimensiones, el acompañamiento de clases (observación y retroalimentación) y la reflexión conjunta para el intercambio profesional (Marzano, 2003 y Robinson et al., 2009, en Mineduc, 2013). Los estándares de la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula apelan al uso de estrategias pedagógicas y de gestión del aula como elemento primordial para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje por parte de los estudiantes (Bambrick-Santoyo, 2012 y Marshall, 2013, en Mineduc, 2013). En este contexto, los estándares se refieren a la alineación de las clases con el currículum nacional mediante actividades coherentes con los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos en las Bases Curriculares (Marzano, 2003, en Mineduc, 2013). Esto se relaciona con aspectos clave del aprendizaje, como la motivación que el docente genera en clases, la presentación clara de la información y los contenidos, el ritmo en que se desarrollan, el uso de estrategias pedagógicas activas y aplicadas o basadas en la experiencia o los conocimientos previos de los estudiantes (Slavin, 1996, en Mineduc, 2013). También considera el monitoreo y la retroalimentación del trabajo en el aula (Lemov, 2010, en Mineduc, 2013) para ajustar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando los contenidos, prácticas y procedimientos que los estudiantes requieran para lograr los aprendizajes que se espera que desarrollen.

Como parte de este proceso, la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes constituye un tercer ámbito central en la gestión pedagógica, en tanto considera los aspectos sociales y afectivos que condicionan -tanto de manera positiva como negativa- los aprendizajes y el logro de los objetivos académicos. De este modo, los estándares de esta subdimensión refieren prácticas y procedimientos dirigidas a favorecer las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo de los estudiantes, relacionadas con la aceptación de la diversidad y la inclusión (Unesco, 2008, en Mineduc, 2013), y a la prevención de situaciones o conductas especiales con su correspondiente apoyo formativo (Milicic et al., 2008, en Mineduc, 2013) para resguardar el derecho a la educación y la permanencia en el sistema educativo (Espínola, 2010, en Mineduc, 2013).

3. Formación y convivencia

La dimensión Formación y convivencia presenta aquellas prácticas y procesos necesarios para un desarrollo integral de los estudiantes, abarcando el ámbito espiritual, ético, cognitivo, social, afectivo y físico. Los estándares aquí planteados promueven y resguardan un ambiente de respeto, organizado y seguro, orientado a la construcción y permanencia de un espacio educativo democrático. Estos criterios apelan a la integración social de la comunidad educativa y la formación ciudadana de los estudiantes, destacando aquellas habilidades y actitudes necesarias para la vida en común, de cuidado a los otros y al entorno. Eso, a través de la construcción de contextos de aprendizajes sanos y participativos, basados en el respeto a la diversidad, la inclusión y acuerdos consensuados para la resolución de conflictos. En concordancia con la Ley 20.370 y considerando a todos los actores de la comunidad educativa, los estándares de esta dimensión también toman en cuenta los reglamentos y procedimientos internos que por normativa el establecimiento debe desarrollar y monitorear, en resguardo de los deberes y derechos de todos los miembros de la comunidad educativa (Ley 20.529, art. 6). Estos estándares se enmarcan en tres subdimensiones: Formación, Convivencia, y Participación y vida democrática.

Los estándares correspondientes a la subdimensión de Formación, orientan aquellas acciones que favorecen y monitorean el desarrollo integral de los estudiantes, enfatizando el autocuidado, las interacciones y los vínculos con otros mediante la adquisición de competencias cognitivas, afectivas y conductuales (CASEL, 2012, en Mineduc, 2013) para la madurez individual y social. Este aspecto formativo debe basarse en el Proyecto Educativo Institucional, los Objetivos de Aprendizaje Transversales y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares. Dentro de las prácticas y procesos impulsados y compartidos de manera transversal a las asignaturas y espacios del establecimiento, se

explicitan planes de acción del establecimiento, el acompañamiento y el modelamiento docente para el aprendizaje socioemocional (Bisquerra, 2008 y Zins y Elías, 2006, en Mineduc, 2013) y el bienestar físico, mental, subjetivo y social (Toro y Berger, 2012, en Mineduc, 2013), el manejo de conflictos, los hábitos de vida saludable y la prevención de conductas de riesgos, entre otros. Por último, también se recalca como responsabilidad del establecimiento el favorecer la participación de las familias, en tanto contribuye al clima armónico, la actitud positiva hacia el aprendizaje y el compromiso con el proceso educativo de los estudiantes (Cotton y Wikelund, 2001, y Gubbins, 2012, en Mineduc, 2013).

La subdimensión de Convivencia aborda elementos de la gestión relacionados con el desarrollo personal y social, de acuerdo con el currículum vigente y respetando la autonomía y diversidad de los Proyectos Educativos Institucionales. En términos de gestión escolar, estos referentes destacan las acciones impulsadas por el establecimiento para mantener un ambiente de respeto y valoración mutua para todos los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo la colaboración y adhesión hacia un proyecto en común. Incluye principios, normas y valores que permiten organizar la vida en conjunto (Delors, 1997, en Mineduc, 2013) y aprender a vivir juntos, como la tolerancia y valoración de la diversidad como derecho y responsabilidad entre los distintos estamentos, y a partir de aquí, fomentar la participación y el compromiso que requiere la construcción colectiva de la comunidad educativa. Para garantizar los derechos y deberes que permiten desarrollar una buena convivencia escolar (British Columbia Ministry of Education, 2008, y Teach for America, 2011b, en Mineduc, 2011a), en Chile se establece el Reglamento o Manual de Convivencia, por lo que los estándares de la subdimensión también hacen referencia a estos instrumentos. Lo anterior también se relaciona con el resguardo de un ambiente seguro, velando por la integridad física y psicológica de toda la comunidad educativa. Aquí interviene la prevención de la violencia escolar en sus distintas formas (Elliot, 2008, en Mineduc, 2013) y, en concreto, el manejo de situaciones agresivas asegurando la protección de un entorno saludable (Yáñez y Galaz, 2009, en Mineduc, 2013) mediante protocolos de acción compartidos entre los miembros de la comunidad.

En esta línea de acción, otro ámbito de gestión escolar destacado y basado en los dos anteriores, se refiere a la Participación y vida democrática; subdimensión que plantea prácticas y procesos deseables que incentivan y resguardan el establecimiento en materia de formación cívica y preparación para la ciudadanía. Dentro de éstos, cabe mencionar la construcción de una identidad positiva y el sentido de pertenencia al establecimiento (Deal y Peterson, 2009, en Mineduc, 2013), la puesta en práctica de las competencias necesarias para la participación y la vida democrática (Horna, 2006, en Mineduc, 2013), el intercambio de ideas y el debate argumentado (Ferreti y Lewis, 2013, en Mineduc, 2013), el favorecer la comunicación fluida entre los distintos actores educativos (Romagnoli y Gallardo, 2007, en Mineduc, 2013), apoyar el funcionamiento de Centros de Alumnos, Consejo Escolar, Consejo de Profesores y Centro de Padres y Apoderados (Ley 20.370, art. 15), garantizando la participación de todos los miembros en las instancias correspondientes.

4. Gestión de recursos

Los estándares contenidos en la cuarta y última dimensión refieren a aquellas prácticas, procesos y procedimientos vinculados a la gestión de quienes trabajan en el establecimiento, considerando los aspectos de su formación continua y desarrollo profesional, el clima laboral y las oportunidades de apoyo a través de redes y programas. También considera la organización y administración de los recursos financieros y materiales para optimizar su uso (Cabezas y Claro, 2011, Celis, 2011 y Concha, 2009, en Mineduc, 2013).

En particular, la subdimensión Gestión del personal establece que esta “debe considerar las prioridades del Proyecto Educativo Institucional, las necesidades pedagógicas del establecimiento y la normativa vigente” (Mineduc, 2013, p. 227). En esta línea, se reconoce la importancia de la calidad

del desempeño docente (Bambrick-Santoyo, 2012, en Mineduc, 2013) y las condiciones que el establecimiento ofrece para su desarrollo, desde procesos de definición de roles, funciones, tareas y responsabilidades, hasta instancias de evaluación como parte de la estructura organizacional (Chiavenato, 2009 y Noe et al., 2011, en Mineduc, 2013). Junto con responder a la normativa, el aseguramiento de estas condiciones por parte del establecimiento permite mantener el compromiso y buen trabajo del personal. Otros aspectos de esta subdimensión refieren a las oportunidades que el establecimiento ofrece a los docentes para mejorar continuamente su desempeño profesional.

Por otra parte, la subdimensión Gestión de recursos financieros refiere a la administración de los recursos económicos del establecimiento y el aprovechamiento de aquellos externos, sobre la base de programas de apoyo, redes y alianzas (Leithwood, 2006 y OECD, 2012, en Mineduc, 2013). Parte de los aspectos señalados en este ámbito refieren al presupuesto y la contabilidad, la planificación y proyección de los gastos en función de las necesidades y prioridades del establecimiento, estrechamente relacionados con la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional. Esto a su vez, se vincula con el registro y la revisión de indicadores de costos y de viabilidad financiera para optimizar los recursos, así como con el cumplimiento de la normativa vigente (Baldrige Performance Excellence Program, 2011 y Militello et al., 2009, en Mineduc, 2013).

Finalmente, la subdimensión Gestión de recursos educativos presenta aquellos estándares vinculados con la infraestructura, el equipamiento y los materiales necesarios para promover el bienestar de la comunidad educativa y favorecer los procesos educativos y el aprendizaje de los estudiantes (UNESCO, 2010, en Mineduc, 2013). Aquí se plantean prácticas y procedimientos para la gestión de la biblioteca y recursos didácticos como libros y otros materiales, recursos audiovisuales, Tecnologías de Información y Comunicación, considerando su selección y provisión en relación con los objetivos pedagógicos (Bellei et. al, 2004, en Mineduc, 2013); su organización para facilitar su accesibilidad, mantención y actualización (Baldrige Performance Excellence Program, 2011 y Unesco, 2010, en Mineduc, 2013); y uso según las necesidades de los estudiantes (Robinson et al., 2009, en Mineduc, 2013).

III. Proceso de revisión

El Mineduc inició un proceso articulado de revisión y consulta para identificar espacios para la mejora, alertar sobre contradicciones y modificar los EID en caso de ser necesario, además de incorporar y alinear este instrumento con las iniciativas impulsadas desde el Mineduc. Este proceso contempló la realización de una serie de estudios, a partir de los cuales se desarrollaron propuestas de actualización y ajuste que fueron sometidas a validación con actores del sistema educativo y expertos académicos. Cabe destacar que el proceso de revisión y retroalimentación de la propuesta de actualización de los EID fue cíclico y no lineal, por lo que esta fue ajustándose constantemente a la luz de los hallazgos de los estudios y las opiniones de expertos internos y externos al Mineduc. De esta forma, la elaboración de la versión final de los EID presentados en este documento, constituye el producto de una serie de iteraciones en las que se revisaron distintas evidencias y se involucraron una serie de actores del mundo de la educación.

1. Estudios

La primera fase del proceso de revisión contempló la realización de cinco estudios que permitieran determinar la correspondencia, pertinencia y nivel de actualización de los EID vigentes, entre los que se incluyeron:

- Revisión legal de los cambios normativos introducidos en el sistema educacional chileno y sus implicancias sobre los EID.
- Revisión bibliográfica para la actualización de referencias que sustentan los EID vigentes.
- Revisión bibliográfica sobre modelos internacionales de evaluación del desempeño escolar tomados como referentes para la elaboración de los EID vigentes.
- Estudios de percepción acerca del conocimiento, utilidad y valoración de los EID vigentes.

1.1 Revisión legal del sistema educacional chileno y sus implicancias sobre los EID vigentes

A continuación, se describen los principales cambios normativos que se desprenden de las reformas normativas introducidas durante los últimos años, junto a las recomendaciones entregadas por los estudios de revisión legal sobre los cambios normativos en el sistema educacional chileno y sus implicancias sobre los EID vigentes. Estos estudios realizaron exhaustivos análisis legales de las implicancias que tenían las reformas normativas en los EID, considerando sus dimensiones, subdimensiones, enunciados y rúbricas.

La Reforma Educacional que se llevó a cabo el 2015 introdujo una serie de leyes que modifican la institucionalidad del sistema educativo, levantando la necesidad de revisar el nivel de ajuste entre los EID vigentes y la nueva normativa educacional. En particular, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública, han influido en la necesidad de revisar cómo estos cambios se alinean con aspectos del modelo de los EID. A continuación, se describen a modo general las leyes mencionadas.

- Ley 20.845 de Inclusión Escolar

En marzo de 2016 comenzó a regir la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, que establece la eliminación del lucro y el fin progresivo del copago en los establecimientos subvencionados por el Estado y la creación de un nuevo sistema de admisión escolar.

La eliminación del lucro y el copago exige reconsiderar aspectos relacionados con el financiamiento compartido y los cobros o pagos de las familias. Específicamente, la Ley 20.845 modifica el DFL 2 del año 1996, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones del Estado a establecimientos

educacionales y prohíbe que, para el ingreso, permanencia o participación de los estudiantes en toda actividad curricular o extracurricular en establecimientos subvencionados, se realicen cobros o aportes económicos obligatorios respecto de terceros. De esta forma, elimina el financiamiento compartido para establecimientos vinculados al Estado, creando el concepto de "Aportes por Gratuidad". Para subsanar el coste adicional que significa en términos de gasto público, el Estado compensará a los establecimientos educacionales para incentivar su incorporación al nuevo régimen de financiamiento que instala progresivamente el fin al lucro.

Por su parte, el nuevo sistema de admisión escolar prohíbe a los establecimientos, privados o públicos, seleccionar a sus estudiantes por razones socioeconómicas, situación familiar, proyecto educativo, religión o cualquier otra característica individual. Este último aspecto es relevante, considerando los cambios socioculturales y demográficos que el país ha atravesado en los últimos años, impulsados por el aumento sostenido de la población extranjera inmigrante y de ascendencia indígena, así como por cambios a nivel de política pública relacionados a la inclusión (Infante, 2010; Jiménez y Montecinos, 2018). Estos cambios no sólo modifican la composición de la sala de clases, sino que además presentan nuevos desafíos a los establecimientos en términos de integración, inclusión y formación.

En esta línea, se resguarda el principio de inclusión en los establecimientos de manera de garantizar una educación inclusiva, intercultural y no discriminatoria, constituyéndose como un espacio de formación donde se refleje la diversidad social. En este sentido, la actualización de los EID debe entregar orientaciones a los establecimientos para atender a los esfuerzos a nivel institucional y de gestión que se realizan para permitir que todos los estudiantes desarrollen trayectorias educativas plenas y participen activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para esto, la actualización de los EID incluye prácticas y criterios que promueven la valoración de la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género y la no discriminación. Además, se eliminan de las rúbricas criterios referidos a las políticas de cobro de los establecimientos ya que se contradicen con el fin progresivo del copago en los establecimientos subvencionados.

- Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Todos los docentes que se desempeñan en establecimientos que reciben subvención del Estado ingresarán gradualmente al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente impulsado por esta Ley. Este sistema busca mejorar la calidad de la profesión docente a través de cambios que intervienen en la profesión y sus condiciones laborales, en su valoración social y en el apoyo a su desarrollo profesional. Para esto, incluye requisitos de admisión más exigentes para las carreras de Pedagogía, así como incentivos y el aumento progresivo de horas no lectivas para la reflexión pedagógica y la planificación de actividades didácticas. Para el caso de los docentes principiantes, se establece un acompañamiento mediante mentorías y otros sistemas de inducción.

El sistema crea además un nuevo sistema de reconocimiento del desempeño profesional que define una nueva trayectoria laboral y su respectivo acompañamiento. El sistema define cinco tramos de desempeño docente -Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II- y establece la posibilidad de avanzar a nivel profesional a través de medidas de apoyo y de desarrollo. A diferencia del sistema antiguo donde los años de experiencia se constituían como el principal criterio de reconocimiento profesional, bajo el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, los docentes pueden avanzar de tramo según el registro de sus competencias, experiencia, saberes disciplinarios y pedagógicos registrados en el Sistema de Reconocimiento. El avance de un tramo a otro queda definido por una evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos y del portafolio profesional, la cual se traduce en la posibilidad de asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones.

La actualización de los EID toma en cuenta la estructura de la nueva carrera docente, así como el foco en el desarrollo profesional continuo y el trabajo colaborativo, el acompañamiento a los docentes, la creación del sistema de inducción y el nuevo sistema de evaluación y reconocimiento.

- Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública

La Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública define una nueva institucionalidad con el objetivo de responsabilizar al Estado por la calidad y la mejora continua de la educación. Dentro de sus principales características, destacan el énfasis en el trabajo colaborativo y en red, la pertinencia y diversidad local, así como la integración de todos los actores de la comunidad educativa en el proceso de mejora continua de la calidad de los aprendizajes. El Mineduc establecerá la Estrategia Nacional de Educación Pública que tendrá por objeto mejorar la calidad de la educación pública provista por los establecimientos educacionales integrantes del Sistema, propendiendo al pleno desarrollo de ésta.

La unidad básica del nuevo sistema son los Servicios Locales de Educación y su principal autoridad, el Director Ejecutivo. Los Servicios Locales de Educación están descentralizados funcional y territorialmente, y reemplazan a las municipalidades y a las corporaciones municipales como los sostenedores responsables de la gestión y provisión de educación en un determinado territorio. Dentro de sus funciones, los Servicios Locales administran los recursos financieros, humanos y materiales de los establecimientos de su territorio, integrando lo administrativo con lo técnico-pedagógico. Además, implementan iniciativas de desarrollo profesional docente, así como sistemas de monitoreo, evaluación y seguimiento de los resultados educativos y de gestión. Sumado a esto, definen la apertura, fusión o cierre de establecimientos dentro de su territorio.

En cada Servicio Local existe un Comité Directivo Local que vela por el desarrollo estratégico del servicio, por la rendición de cuentas del Director Ejecutivo y la vinculación de los Servicios Locales con las otras instituciones gubernamentales comunales y regionales. Además, existe un Consejo Local de Educación Pública, que es un órgano de carácter consultivo que colaborará con el Director Ejecutivo de cada Servicio Local en el cumplimiento de su objeto. Para ello, representarán ante él los intereses de las comunidades educativas, al objeto de que el servicio educacional considere adecuadamente sus necesidades y particularidades.

Esta reforma tiene un impacto sustantivo sobre el resto del cuerpo normativo, ya que modifica al sistema que ha administrado la educación chilena los últimos 30 años. Además, introduce cambios en términos de nomenclatura, territorialidad y procedimientos que deben adecuarse a la nueva institucionalidad. En esta línea, uno de los principales cambios es aquel que modifica la definición de la figura de sostenedor contenida en la Ley 20.370 General de Educación, y la reemplaza con una que establece que sólo los Servicios Locales y la Junta Nacional de Jardines Infantiles pueden ser sostenedores públicos.

Con respecto a los cambios introducidos en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, la Agencia debe medir tanto el desempeño como la gestión de los establecimientos educacionales, para luego entregar las respectivas recomendaciones para la mejora y fijar mayores exigencias para los sostenedores públicos. Además, la Nueva Educación Pública fija a los Servicios Locales de Educación como los principales responsables de entregar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos, especialmente a aquellos con más bajo desempeño según las categorías de la Ordenación.

A partir de los estudios para la actualización de los EID vigentes, se reforzó la exhaustividad de la revisión de los EID en función del marco legal, para asegurar la incorporación de todos los ajustes

que correspondiera realizarse de acuerdo con la normativa vigente. Esto se realizó en tres momentos sucesivos. El primer momento consideró la Ley 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado y la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, sin embargo, en el análisis se incluyeron también otros cuerpos legales que generaban modificaciones en los EID vigentes. A partir del análisis de este primer momento, se resolvió realizar ajustes de corto plazo en los EID, ya que existían algunas inconsistencias entre la normativa vigente y los EID. Estas modificaciones, finalmente, fueron incluidas en la presente propuesta de actualización de los EID. La última etapa de revisión legal consistió en un estudio sobre las implicancias de la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública y la Ley 21.118 de Aula Segura. Como se señaló anteriormente, las etapas anteriores consideraron también otros cuerpos legales, que se listan en el Anexo N° 1.

En este proceso se revisó la normativa indicada y sus implicancias para los EID vigentes, identificando los antecedentes que son reforzados como aquellos cuestionados, considerando la información actualizada examinada. Posteriormente, a partir de la discusión y fundamentación desarrollada, se examinó el modelo de los EID y sus componentes, considerando antecedentes y contexto, dimensiones y subdimensiones, enunciados, rúbricas y medios de verificación. En un tercer momento y final, se entregaron sugerencias de cambios sustentadas en el análisis legal, pertinentes de incorporar en los EID, en los distintos componentes del modelo. Los resultados y conclusiones de estos análisis arrojaron consideraciones que fueron de gran utilidad para complementar los procesos de análisis, actualización y validación de los EID.

La primera consideración del análisis, a modo general, es que algunos descriptores o indicadores del nivel de Desarrollo Satisfactorio constituyen prácticas o procedimientos requeridos por ley, por lo que su incumplimiento no puede considerarse como niveles de desarrollo Incipiente o Débil, si no que un incumplimiento de la ley que debe ser fiscalizado por la Superintendencia. Lo mismo sucedió para algunos estándares en donde había criterios del nivel de Desarrollo Avanzado que correspondían al nivel de Desarrollo Satisfactorio, por lo que se revisó su pertinencia.

Por otra parte, las principales implicancias que se desprendieron de los análisis y revisiones legales y del marco normativo, y que se consideraron en la actualización de los EID se refieren a los siguientes temas específicos:

- Cambio en la estructura de las instituciones educacionales, con la creación de la Nueva Educación Pública y la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, que reformulan la educación pública y la subvencionada.
- La figura de los sostenedores, en cuanto a cambios sustanciales introducidos por la Nueva Educación Pública en su definición, roles y atribuciones, así como en el rol de apoyo técnico-pedagógico que ejerce, incorporando mayores exigencias.
- La gestión de los recursos del establecimiento, con especial énfasis en los recursos financieros y de personal.
- Lo relacionado a la labor docente, principalmente al Sistema de Evaluación Docente en los establecimientos que reciben subvención del Estado, la planificación de clases, la participación en la toma de decisiones, entre otras.
- La definición clara de las obligaciones que le corresponde a la Superintendencia fiscalizar con el fin de eliminar los descriptores que refieren a atribuciones y responsabilidades propias de la Superintendencia para simplificar los EID y no sobrecargar a los establecimientos con exigencias que ya están cubiertas.
- La importancia de la promoción y aseguramiento de una buena convivencia entre todos los integrantes de la comunidad educativa, así como las responsabilidades que le corresponden al equipo directivo en este ámbito.

- La relevancia de garantizar una educación inclusiva, intercultural y no discriminatoria, y la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de formación del establecimiento.

Todos estos temas fueron debidamente considerados en la actualización de los EID, que se detalla en el apartado Actualizaciones por Estándar.

1.2 Revisión bibliográfica de referencias que sustentan los EID vigentes

Este estudio tuvo como objetivo realizar una revisión bibliográfica exhaustiva de literatura y evidencia nacional e internacional para evaluar la introducción de modificaciones pertinentes para la actualización de los EID, además de identificar oportunidades de mejora del modelo vigente. Dentro de los temas abordados, se encuentra literatura sobre sistemas de aseguramiento de la calidad educativa, herramientas de evaluación de gestión educativa y efectividad escolar.

Sumado a lo anterior, esta revisión realizó una comparación de los fundamentos de los EID vigentes con los hallazgos de la revisión de literatura actualizada. De esto se desprenden una serie de recomendaciones y sugerencias de cambio tanto a nivel estructural del modelo y dimensiones de los EID, como a nivel particular de cada estándar.

Finalmente, el informe presenta orientaciones generales para la construcción y actualización de los EID. A continuación, se sintetizan los principales aportes y sugerencias para la actualización de las dimensiones y subdimensiones que se desprenden de esta revisión.

A. Liderazgo

Con relación a la figura del sostenedor, la literatura señala que es fundamental que éste sea un colaborador efectivo entre los gobiernos y las escuelas, logrando coherencia entre sus objetivos (Fullan, 2015). Para lograr esta coherencia, el sostenedor debe dar orientación y sentido de propósito, promover culturas de trabajo colaborativo, centrarse en los aprendizajes y asegurar la rendición de cuentas del establecimiento (Fullan y Quinn, 2016).

En cuanto al director, la evidencia revisada muestra que los directores efectivos se caracterizan por crear redes de aprendizaje y culturas de colaboración entre docentes, escuelas y estudiantes (Fullan, 2014), gozan de legitimidad en la conducción del establecimiento y en lo técnico-pedagógico (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014), transmiten un propósito común hacia el cual movilizar a la comunidad educativa (Seddon, 2008) y centran su práctica en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, son personas que se muestran accesibles a apoderados, estudiantes y docentes, presentes en la cotidianidad de la escuela (Bellei et al., 2014).

Considerando lo anterior, la actualización de los EID de esta dimensión se centró en fortalecer la responsabilidad del sostenedor frente a los resultados, la viabilidad y el funcionamiento general del establecimiento, y relevar al director como principal articulador y promotor del trabajo conjunto, la participación, la confianza y la definición de objetivos comunes entre los actores de la comunidad educativa. Además, se da centralidad al Proyecto Educativo Institucional como eje articulador de los objetivos y acciones para la mejora continua del establecimiento, que debe ser compartido y apropiado por la comunidad educativa.

B. Gestión pedagógica

Uno de los aspectos destacados en la literatura como fundamentales para la gestión pedagógica es el desarrollo profesional docente continuo y pertinente, que puede promoverse a través de iniciativas como programas de formación, espacios de inducción y grupos de estudio y apoyo por temas, los que deben venir acompañados de incentivos y apoyos para hacerse efectivos (Jaquith, Mindich, Wei y Darling-Hammond, 2010). En una línea similar, el trabajo y aprendizaje colaborativo entre docentes está fuertemente relacionado con mejoras en las prácticas docentes y en los logros de los estudiantes, por lo que beneficiaría tanto a docentes como a sus estudiantes (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson y Orphanos, 2009).

La posibilidad que tienen los docentes para reunirse y resolver problemas en conjunto influye en su capacidad creativa y en su liderazgo (Scribner, Sawyer, Watson y Myers, 2007), por lo tanto, es importante que a nivel de escuela se disponga del tiempo, recursos y autonomía necesarios para que tal reflexión ocurra. Además, considerando que la mayoría de los docentes no han sido formados para trabajar en equipo, se debe promover el desarrollo de esta habilidad específica, orientándola hacia el desarrollo de los aprendizajes (Troen y Boles, 2012).

Con respecto a la forma de evaluar y hacer seguimiento al ejercicio docente, City, Elmore, Fiarman y Teitel (2009) proponen que la observación de clases debe ser un proceso sistémico para analizar y evaluar la práctica docente con los mismos docentes, y para definir en conjunto estrategias de mejora y pasos a seguir.

En cuanto a las interacciones con los estudiantes, la literatura señala la importancia de fomentar la expresión de sus opiniones, sus experiencias educativas y entregar oportunidades de control, elección y colaboración a través de enfoques pedagógicos personalizados que promuevan la autorregulación y la autoevaluación del aprendizaje (Toshalis y Nakkula, 2012). En una línea similar, la literatura señala que la pedagogía basada en la valoración de la diversidad permite a los estudiantes desarrollar mejor sus competencias y habilidades (Alcalay, Milicic, Berger y Fantuzzi, 2012).

Basado en lo anterior, la actualización de los EID de esta dimensión puso especial énfasis en la promoción del trabajo colaborativo tanto entre docentes como entre estudiantes, la gestión de instancias formales para el desarrollo profesional docente continuo y pertinente, y la promoción de enfoques pedagógicos que tomen en cuenta la diversidad. Además, para el logro de estos objetivos, se entregan orientaciones para que los miembros de la comunidad educativa mejoren la capacidad interna de la organización (Murillo y Krichesky, 2012).

C. Formación y convivencia

La revisión de literatura en torno a la dimensión Formación y convivencia no solo tomó como referencia investigaciones y artículos académicos, sino que también integró las iniciativas levantadas desde el Mineduc en sus distintos planes y políticas en torno a esta dimensión.

En relación con la promoción de una convivencia democrática en las escuelas y fuera de ellas, los estudiantes desarrollan habilidades y comportamientos a través de las experiencias de aprendizaje que el establecimiento les ofrece, y que se encuentran fuertemente determinadas por las actitudes y prácticas modeladas por los adultos de la comunidad educativa. Los establecimientos, por medio de las distintas formas en que ejercen el poder, proveen modelos de relaciones ciudadanas y entregan oportunidades para que los estudiantes practiquen distintas formas de relacionarse entre sí, junto con normas y responsabilidades que dependiendo de su naturaleza pueden empoderarlos o vulnerarlos (Levinson, 2012). En la medida que los adultos que cotidianamente se relacionan con los estudiantes demuestren actitudes y comportamientos de respeto, justicia, equidad y buen trato, se constituirán como modelos positivos a seguir (Levinson, 2012).

En esta línea, debe existir coherencia entre lo que las escuelas enseñan y lo que practican para lograr una comprensión más directa sobre la democracia, la cual debe expandirse más allá de lo político o del mero ejercicio del voto, abarcando temas sociales como equidad, medioambiente y derechos humanos (Bellei et al., 2014).

Otro aspecto fundamental para la buena convivencia es el desarrollo de conductas prosociales (Mapp y Kuttner, 2013; Mineduc, 2015b). Las conductas prosociales son acciones voluntarias que tienen por objetivo beneficiar a otros, tales como compartir, ayudar o cooperar (Berger, Cuadros, Rasse y Rojas,

2016). Estas habilidades no sólo favorecen el buen desempeño académico y mayores habilidades sociales, sino que además son necesarias para el trabajo colaborativo y la vida democrática.

Otras habilidades prosociales relevantes son aquellas que facilitan los acuerdos, como la capacidad de escucha, de dar razón a otra persona y considerar las consecuencias de las opiniones personales (Hess y McAvoy, 2014). Otra habilidad fundamental es la no discriminación y la valoración de la diversidad, para lo que las escuelas deben gestionar la diferencia a través de sus prácticas pedagógicas y políticas institucionales, generando las capacidades necesarias en el cuerpo docente y garantizando oportunidades de aprendizaje inclusivas, donde todos los estudiantes puedan participar y permanecer (Superintendencia de Educación Escolar, 2015). Para la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, los establecimientos deben evitar cualquier tipo de discriminación, haciendo hincapié en la inclusión de estudiantes extranjeros (Poblete et al., 2016) y reflexionando sobre la reproducción de estereotipos y sesgos de género en sus prácticas pedagógicas (Bellei et al., 2014). Hablar sobre la diferencia y reflexionar sobre las formas de prevenirla y abordarla no sólo permite crear ambientes inclusivos y equitativos, sino que además es condición necesaria para el desarrollo de ambientes de aprendizaje seguros y de buen trato, donde es menos probable enfrentar situaciones de violencia o acoso escolar (Department for Education, 2014).

Tomando en cuenta la evidencia levantada en torno a esta dimensión, la actualización de estos estándares entrega orientaciones para promover la participación activa y relevante de la comunidad educativa, la formación integral de los estudiantes, la educación para la diversidad y la interculturalidad, el enfoque de género, el desarrollo de habilidades prosociales para la vida democrática y la creación de ambientes de aprendizaje seguros e inclusivos. Además, se enfatiza el modelamiento de estas prácticas y actitudes por parte de los adultos del establecimiento, el involucramiento de las familias y el desarrollo de capacidades institucionales y personales para abordar estos temas.

D. Gestión de recursos

Con respecto a la gestión de personal y en línea con el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente, las escuelas deben ofrecer buenas condiciones laborales (salarios competitivos, buen clima laboral) y oportunidades para el desarrollo profesional. Además, deben velar por la atracción, selección y retención de docentes competentes, así como del acompañamiento y evaluación de su desempeño. Además, la gestión del personal debe contemplar un esfuerzo sistemático que promueva el desarrollo profesional continuo, la supervisión y la evaluación (City, 2013).

En cuanto a la gestión de recursos financieros, es fundamental fortalecer las capacidades de administración de recursos escolares, consolidar una cultura de transparencia e incrementar la eficiencia en el uso de recursos en función de los objetivos educativos (Ministerio de Educación de Chile, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación Escolar, 2016).

Además, la gestión de recursos educativos debe tomar en cuenta la calidad del equipo y su mantenimiento, la formación de los docentes para su uso pedagógico de manera de potenciar efectivamente los aprendizajes, sobre todo para el caso de las Tecnologías de Información y Comunicación (Graells, 2013).

En línea con la evidencia levantada, la actualización de los EID sobre Gestión de recursos busca promover la creación de espacios para el desarrollo profesional de todo el personal del establecimiento, el acompañamiento y retroalimentación del desempeño docente y del resto del personal.

Sumado a lo anterior, se entregan orientaciones para un uso de recursos responsable, transparente y organizado, cuyo eje articulador debe ser el cumplimiento de los objetivos educativos del establecimiento y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Además, el foco se sitúa en el uso educativo y pedagógico de los recursos por sobre la abundancia de los mismos. En este sentido, sólo contar con abundantes recursos educativos no garantiza que estos vayan a ser usados para potenciar los aprendizajes, ya que se debe capacitar al cuerpo docente para esto y que ellos a su vez lo modelen a sus estudiantes.

Finalmente, se destaca el rol que cumplen los equipos directivos para gestionar redes de trabajo con organizaciones locales. Sumado a lo anterior, estos actores son los principales responsables de informar y formar a la comunidad educativa en torno al uso responsable y cuidado de los recursos de los establecimientos, así como del cumplimiento de la normativa vigente para no comprometer el funcionamiento del establecimiento.

1.3 Revisión de modelos internacionales de evaluación del desempeño y la gestión escolar

En el proceso de elaboración de los EID se revisó y comparó distintos sistemas de evaluación del desempeño y gestión escolar a nivel internacional para identificar los objetivos, las dimensiones y estándares relevantes a considerar, así como la estructura de los procesos que usualmente se llevan a cabo para reunir y evaluar esta información. Al igual que en el sistema educacional chileno, a nivel internacional se ha dado una tendencia hacia la reforma educativa, incluyendo aquellos sistemas tomados como referencia para la elaboración de los EID vigentes.

En este contexto, es pertinente revisar las prácticas exitosas para evaluar el desempeño y gestión de establecimientos educacionales a nivel internacional, para identificar la existencia de actualizaciones en sus dimensiones y la forma en que estas demandan un nuevo alineamiento por parte de los EID para mantener su relevancia y vigencia, tomando en cuenta además los cambios introducidos a nivel nacional. Además, es importante considerar no solo el contenido de los instrumentos empleados para evaluar el desempeño y la gestión escolar, sino también su formato en términos de número de dimensiones, subdimensiones y estándares, uso de rúbricas y niveles o categorías de desempeño existentes.

A. Actualización de los sistemas internacionales de evaluación del desempeño y gestión escolar

A continuación, se presenta un resumen de los principales hallazgos en esta materia, considerando aquellos países que han actualizado sus sistemas de evaluación, desglosados según el tipo de sistema de responsabilización, sus objetivos y consecuencias, los enfoques y las áreas que evalúan. Cabe mencionar que esta sección sólo contempla aquellos casos que han sido actualizados o reformados, por lo que se omite de este análisis aquellos sistemas que mantuvieron su estructura. Sumado a esto, se destacan nuevas dimensiones que complementan el foco puesto originalmente en los aprendizajes de los estudiantes, los procesos pedagógicos y las prácticas propias de la gestión escolar para ampliar y enriquecer el concepto de calidad educativa. Finalmente, la sección concluye con una revisión de las principales tendencias a nivel internacional en materia de evaluación y cómo estas se alinean con las reformas introducidas a nivel nacional.

- Sistemas que responsabilizan a todos los establecimientos educacionales por sus logros académicos y otros indicadores cuantitativos de eficiencia: el caso de Estados Unidos

En este tipo de sistemas, los principales responsables de los logros académicos son los establecimientos, quienes deben cumplir ciertas metas de desempeño, cuyo cumplimiento o incumplimiento suele venir acompañado de reconocimientos o sanciones. Sumado a esto, el nivel de desempeño de cada establecimiento se asocia a una categoría o clasificación, la provisión de apoyo o intervenciones externas y la elaboración de un informe público donde se entregan detalles sobre el nivel de logro en los respectivos indicadores y estándares (Dee y Jacob, 2009).

Un ejemplo de lo anterior es la política de *accountability* escolar de Estados Unidos, antiguamente representada por ley federal *No Child Left Behind* (NCLB) de 2001, que exigía el cumplimiento de metas anuales (*Annual Yearly Progress* – AYP) de desempeño estudiantil, medido por los resultados en evaluaciones de aprendizaje, diferenciados por contexto socioeconómico, raza y dominio del inglés, según lo dispuesto por cada estado. Bajo esta política, los estados debían alcanzar un 100% de logro en lenguaje y matemáticas para el 2014 (Heise, 2017). Dentro de sus principales consecuencias, *No Child Left Behind* incluía asistencia técnica, la reestructuración del establecimiento, intervención estatal, pérdida de subvención estatal y, en última instancia, el cierre de los establecimientos que no lograran alcanzar las metas académicas establecidas (Rudalevige, 2003; West y Peterson, 2003).

Esta política, fue reemplazada por una nueva ley: *Every Students Succeeds Act* – ESSA (Heise, 2017), aprobada el año 2015. Dentro de sus principales diferencias con respecto a *No Child Left Behind*, es la entrega de mayor flexibilidad y atribuciones a los estados para desarrollar e implementar sus propios sistemas y estándares de evaluación de los aprendizajes, permitiéndoles incluir dimensiones que van más allá de lo medido por las pruebas estandarizadas y de ponderarlas de la forma que estimen pertinente (Rothman y Marion, 2016; Heise, 2017). Sumado a esto, exime a los estados de la mayoría de las sanciones a nivel federal por el incumplimiento de los logros académicos anuales, los que pueden ser determinados por ellos mismos según las ponderaciones que estimen convenientes (Heise, 2017). De esta forma, *Every Students Succeeds Act* busca promover la autonomía e innovación a nivel estatal, a través de la autorización de pilotos de evaluación que integren nuevas formas de medir el desempeño estudiantil (Rothman y Marion, 2016).

Para esto, algunos estados han indagado en torno a las maneras más efectivas para identificar y apoyar a las escuelas de bajo desempeño. Uno de estos estados, usado como referencia para la elaboración de los EID vigentes, fue Kentucky, donde realizaron un proceso de diagnóstico y revisión de su sistema de *accountability* escolar para ampliar la batería de indicadores de desempeño escolar (Elgart, 2016). Este nuevo sistema, complementario al federal, ha sido calificado por el Departamento de Educación como “multidimensional”, ya que no considera un único indicador o puntaje, sino que además considera las tasas de graduación, el progreso de los estudiantes entre evaluaciones, la disminución de brechas de aprendizaje y acceso, entre otras (Kentucky Department of Education, 2017).

De manera complementaria a estos indicadores que constituyen el principal instrumento de evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales, Kentucky cuenta con otros instrumentos para evaluar el desempeño de los docentes y directores, basados en un marco de referencia adaptado para la realidad estatal (Kentucky Department of Education, 2017). En este sentido, más que contar con estándares integrados, existen estándares específicos y separados para cada actor del sistema (ver Tabla N° 4), lo que difiere de otros casos internacionales y nacionales revisados que usan un solo marco comprensivo para abarcar la complejidad de todo el establecimiento.

Otro estado que fue usado como referencia para los EID vigentes y que también modificó su sistema de *accountability*, fue Massachusetts, donde reformaron los estándares de aprendizaje y los instrumentos para evaluar el desempeño escolar, priorizando el cierre de brechas de aprendizaje y una visión más integral de la calidad educativa. Estos estándares ponen especial énfasis en el aprendizaje socioemocional, las habilidades tecnológicas, la salud y la seguridad. Además, el estado ha incluido más dimensiones en sus informes disponibles para el público y los apoderados, incluyendo información sobre clima escolar, trayectorias laborales, transiciones académicas y el uso de recursos escolares (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2017). La Tabla N° 4 resume las dimensiones incluidas en el reporte de autoevaluación de los establecimientos.

Tanto Kentucky como Massachusetts son ejemplos de reformas en los sistemas de evaluación movilizadas por la necesidad de alineamiento con políticas educativas implementadas a nivel federal. Cabe destacar que, si bien existe una legislación a nivel nacional que entrega orientaciones comunes a todos los estados, esta es lo suficientemente flexible como para dar capacidad de respuesta a las necesidades locales, de manera tal de fomentar la innovación y diversidad en los sistemas educativos, pero resguardando el alineamiento a las metas educativas del país.

- 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

En estos sistemas, la evaluación de los establecimientos educacionales contempla dos etapas. La primera, las califica según el puntaje obtenido en pruebas estandarizadas, los resultados registrados en inspecciones anteriores, entre otros indicadores. La segunda, evalúa el desempeño de los establecimientos mediante nuevas visitas o inspecciones en terreno realizadas por personas o agencias externas al establecimiento, quienes analizan su gestión y entrega de servicios. Basado en la información recogida en ambas etapas, se obtiene un puntaje único que clasifica a los establecimientos en distintos niveles de logro, o bien se entregan recomendaciones de mejora específicas para cada establecimiento. Estos resultados se explican en detalle en un informe público con la intención de generar presión por parte de la comunidad para que el establecimiento mejore o mantenga sus resultados. Otras consecuencias de estos informes incluyen la focalización en la asignación de apoyo o una reestructuración de los establecimientos (Harvey, 2004; Ladd, 2010). Dentro de los países que han adoptado este sistema, se encuentran Inglaterra y Holanda (Países Bajos), entre otros (de Wolf y Janssens, 2007).

En el caso inglés, el sistema de evaluación se encuentra a cargo de la Oficina para Estándares en Educación (*Office for Standards in Education - OFSTED*), que informa sobre la calidad de la educación de las escuelas inglesas, los estándares de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, el uso de recursos en las escuelas y el desarrollo moral, social y cultural de los estudiantes (Harvey, 2004; OFSTED, 2018). Los inspectores a cargo de evaluar las escuelas las clasifican según su nivel de riesgo basado en distintos estándares descritos en la Tabla N° 3. Además, para realizar esta clasificación de riesgo, OFSTED considera: i) el rendimiento de los estudiantes, tomando en cuenta sus resultados absolutos (*attainment*) y el progreso entre mediciones (*progress*); ii) la asistencia de los estudiantes; iii) el resultado de inspecciones previas; iv) las percepciones de los apoderados y familias; v) cualquier otro reclamo u observación significativa mencionado por las familias y otros actores (OFSTED, 2018). La clasificación inicial determina la frecuencia y modalidad de las visitas y no tiene otra consecuencia asociada. En las visitas de inspección que siguen a esta primera clasificación, 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 y posibles cierres de establecimientos, en última instancia (Harvey, 2004).

Desde el año 2018, OFSTED se encuentra en un proceso de revisión, actualización y consulta de su marco de referencia (*Education Inspection Framework*) para realizar inspecciones (OFSTED, 2019a; 2019b), proceso que se llevó a cabo entre enero y abril de 2019, y que buscó recoger las visiones de la comunidad educativa para perfeccionar el sistema actual. Dentro de sus principales cambios, el nuevo marco de referencia busca destacar el rol que juega el currículum nacional como eje central del proceso de inspección, integrando una visión del desempeño que se encuentra contextualizada. Para realizar una evaluación adecuada de las actitudes y comportamientos de los estudiantes, el nuevo marco integra aspectos relacionados al desarrollo del carácter y la preparación para la vida en la sociedad actual, enfatizando habilidades socioemocionales y cívicas.

Si bien el marco de referencia no fue modificado estructuralmente, se introdujeron cambios a nivel de las dimensiones evaluadas, su foco y los criterios que dan cuenta de su cumplimiento. Los principales cambios introducidos a las dimensiones evaluadas por el *Education Inspection Framework* (OFSTED, 2019c) se resumen en la Tabla N° 3.

Tabla N° 3. Principales modificaciones a las dimensiones evaluadas por el *Education Inspection Framework 2015 y 2019*²

2015	2019	Principales cambios
Calidad de la enseñanza, aprendizaje y evaluación	Calidad de la educación	Foco en la construcción de un currículum coherente y pertinente al aprendizaje de todos los estudiantes. Además, se evalúa esta dimensión en tres fases: - intención (diseño y planificación de la enseñanza basada en el currículum), - implementación (enseñanza-aprendizaje, evaluación y retroalimentación) e - impacto (desempeño de los estudiantes)
Desarrollo personal, comportamiento y bienestar	Desarrollo personal	Se subdivide en dos dimensiones para evaluar de manera separada la gestión de la disciplina y del desarrollo personal de los estudiantes, entregando información más relevante y en mayor profundidad.
	Comportamiento y actitudes	
Efectividad del liderazgo y gestión de escuela	Liderazgo y gestión	Foco en liderazgos que aseguran la permanencia de todos los estudiantes, generan compromiso en torno a metas comunes, promueven altas expectativas y el desarrollo profesional constante, así como el bienestar de la comunidad.
Resultados de los alumnos	-	Los resultados ya no serán analizados como una dimensión en sí misma y pasa a formar parte de la dimensión "Calidad de la educación"

Fuente: Elaboración propia a partir de OFSTED (2015 y 2019c)

- Sistemas en los 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

Por último, existen sistemas que, al igual que el inglés y holandés, se evalúa el desempeño de los establecimientos a través visitas de inspección de la gestión del establecimiento, que tienen como resultado un informe público cuyo objetivo también es generar presión desde las comunidades hacia los establecimientos para que mantengan o mejoren sus resultados, además de la entrega de recomendaciones, apoyo o visitas adicionales de parte del organismo inspector.

Un ejemplo de este tipo de sistema escocés de inspecciones (Clark y Ozga, 2011), donde cada establecimiento redacta un informe anual de autoevaluación de acuerdo a los indicadores de desempeño fijados a nivel nacional, cuyos resultados deben traducirse en un plan de mejoramiento, especificando las acciones concretas que conducirán a dicha mejora. Una vez realizada la autoevaluación, se realiza la inspección, donde se evalúan los mismos indicadores de desempeño que los establecimientos. La recolección de datos incluye el análisis de resultados de los establecimientos, entrevistas, discusiones y encuestas al personal, las familias y apoderados, los estudiantes, observaciones de aula y la revisión del trabajo de los estudiantes. Finalizada la visita, se informa sobre la calidad de la educación a nivel de establecimientos mediante informes públicos. Después de la publicación de los informes, los establecimientos ajustan sus metas según los hallazgos de la inspección.

² El nuevo marco de referencia fue publicado en mayo de 2019 e implementado en septiembre de 2019.

La institución a cargo de llevar a cabo este proceso es *Education Scotland*, creada el año 2011 como resultado de la fusión de *Her Majesty's Inspectorate of Education* y *Learning and Teaching in Scotland*. Es el principal responsable de las inspecciones escolares a nivel nacional y de la elaboración del currículum nacional, entregando orientaciones para el desarrollo del currículum a nivel local, oportunidades de desarrollo profesional y promoviendo el intercambio de buenas prácticas (Scottish Government, 2015). La creación de este nuevo organismo se llevó a cabo de manera paralela a otras reformas educacionales, que incluyeron una revisión del sistema de formación inicial docente y el currículum escolar (*Curriculum for Excellence*). El nuevo currículum promueve la motivación por el aprendizaje, el bienestar físico y mental, así como los valores cívicos y la participación, organizándose en torno a cuatro capacidades (*capabilities*): estudiantes exitosos, individuos confiados, ciudadanos responsables y contribuyentes efectivos. Estas reformas han venido acompañadas de actualizaciones en los instrumentos de evaluación del desempeño escolar para asegurar que sus estándares respondan a las nuevas metas y prioridades educativas del país (OECD, 2015).

El instrumento que orienta el proceso de autoevaluación es el libro *How Good is Our School?* (Education Scotland, 2015), el cual, además de entregar una serie de indicadores y dimensiones con sus respectivos descriptores y preguntas directrices, fomenta la colaboración y la reflexión de la comunidad educativa para analizar su propia labor y revisar qué funciona y qué podría mejorar. A diferencia de la última versión publicada el 2007, la cuarta edición de este libro pone especial énfasis en el trabajo colaborativo dentro y entre los establecimientos, el análisis y evaluación de los datos, la participación estudiantil en el proceso de autoevaluación y el impacto del establecimiento en los logros y aprendizajes de los estudiantes. La Tabla N° 4 resume las principales dimensiones de este instrumento.

Otro país europeo con este tipo de sistema es Irlanda, donde la autoevaluación de los establecimientos también se constituye como el núcleo del proceso, el cual, complementado con las inspecciones externas de la División de Inspección Escolar, tiene como producto un plan de mejoramiento educativo a ser implementado por el establecimiento y un informe público (Department of Education and Skills, 2016a). Para llevar a cabo esta autoevaluación, los establecimientos e inspectores disponen del instrumento "Looking at Our School 2016: A Quality Framework" (Department of Education and Skills, 2016b), el cual fue elaborado basado en un extenso proceso de consulta a estudiantes, familias, directores y docentes, así como otros actores relevantes, para visualizar claramente cómo se ven las buenas prácticas en los establecimientos. Los distintos estándares se agrupan en torno a dos grandes dimensiones: Enseñanza y aprendizaje, y Liderazgo y gestión.

La última versión de este instrumento adopta una mirada holística de los aprendizajes y los estudiantes, enfatizando la necesidad de desarrollar una amplia gama de habilidades, competencias y valores, así como de sentar las bases para el bienestar, el aprendizaje para la vida y la ciudadanía activa. Además, este marco reconoce la importancia del desarrollo profesional docente continuo, el trabajo colaborativo y el liderazgo distribuido, así como la adecuación de las prácticas pedagógicas a las necesidades de cada estudiante.

En México se adoptó este tipo de sistema de evaluación, y la institución responsable es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, creado el 2002. Este tiene como objetivo evaluar y asegurar la calidad de la educación, tanto pública como privada. Para cumplir este objetivo, la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa ha implementado la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje, la cual busca describir las condiciones de operación de los establecimientos mexicanos y entregar información útil para la toma de decisiones y para diseñar planes de mejoramiento (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016).

El 2016, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación realizó una actualización del Marco de Referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje, tomando en cuenta una serie de antecedentes. Las reformas constitucionales del 2013 tuvieron como principal enfoque el de derechos humanos, reflejado en la consagración del derecho a una educación de calidad y la equidad en las oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educacionales. Sumado a esto, el país implementó una reforma curricular que integra habilidades, competencias y actitudes para el siglo XXI, con un fuerte énfasis en la educación socioemocional, el bienestar y el uso de tecnologías. En esta línea, se buscó integrar esta perspectiva de derechos humanos en su paradigma de evaluación, relevando el derecho a aprender, a una educación de calidad y al respeto en el entorno de aprendizaje, todo esto bajo el principio de universalidad (OECD, 2019a).

La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje fue pensada como una evaluación de mediano plazo que permite monitorear el cumplimiento del derecho a la educación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016). Su modelo de evaluación parte de un marco básico de condiciones y procesos básicos que deben demostrar los establecimientos para garantizar el derecho a la educación, fijando estándares para determinar el nivel en que se encuentran y facilitando acciones de mejora. El marco básico de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (Tabla N° 4) integra 7 áreas de evaluación, 4 referidas a recursos que son responsabilidad de las autoridades educativas al ser provistas por el Estado, y 3 que refieren a procesos que son responsabilidad de los establecimientos. Este marco, al ser de mediano plazo, debe ser revisado y actualizado periódicamente según vayan cambiando las necesidades de la sociedad mexicana.

Finalmente, Ontario (Canadá) también es un representante de este tipo de sistemas, el cual está constituido por dos procesos clave, el proceso de autoevaluación de los establecimientos y el proceso distrital. Al igual que en los casos mencionados anteriormente, ambos procesos usan como marco de referencia el mismo instrumento, llamado *School Effectiveness Framework* (Ministry of Education, 2013), cuya última versión data del 2013. El proceso de autoevaluación de los establecimientos es un proceso de profunda reflexión que permite identificar estrategias para generar mejoras a través de la implementación de un plan de mejoramiento. Por otro lado, el proceso distrital busca promover la reflexión e indagación colaborativa al interior de los establecimientos, a través de la revisión del progreso del establecimiento, la recolección y análisis de datos, así como la entrega de apoyo y desarrollo de capacidades para construir comunidades profesionales de aprendizaje.

A diferencia de la versión anterior del 2010, la más reciente incluye estándares y dimensiones que enfatizan la acción colaborativa, la reflexión, la inclusión y la cultura de aprendizaje constante. Además, la revisión y actualización de este instrumento fue llevado a cabo resguardando el alineamiento con otros marcos de referencia actualizados para el liderazgo escolar y la efectividad distrital.

B. Principales tendencias observadas en los instrumentos internacionales

Con el objetivo de tener una visión global de los sistemas existentes para evaluar el desempeño y la gestión escolar, además de la revisión presentada anteriormente, se recopilaron las principales características de los instrumentos usados en 68 países, estados o distritos para estos fines. Dentro de las características observadas se encuentran el número de estándares, número y nombre de las dimensiones y subdimensiones, aspectos en común con los EID, niveles de desarrollo y existencia de rúbricas.

En términos generales, se puede observar que del total de instrumentos revisados, 15 de ellos contemplan el uso de rúbricas para llevar a cabo la evaluación de desempeño y gestión, mientras que

el resto cuenta con criterios o descripciones de las prácticas esperadas, tomando muchas veces la forma de pautas de cotejo. El número promedio de estándares para aquellos instrumentos que cuentan con rúbricas es de 34, mientras que para aquellos que no es de 49. Por otro lado, los instrumentos que cuentan con rúbricas tienen, en promedio, 5 dimensiones y 14 subdimensiones. Cabe mencionar que, si bien existen instrumentos con un menor número de estándares o más sintéticos en su contenido, al carecer de rúbricas o criterios que ilustren las trayectorias de mejora para distintas prácticas o procesos de gestión, pierden potencial didáctico en función de facilitar su manejo y uso. Considerando esto, se buscó un equilibrio entre ambos aspectos para la actualización de los EID, de manera de reducir el número de estándares sin disminuir su carácter didáctico y orientador.

Para hacer una comparación más detallada, se seleccionaron los 15 instrumentos a nivel internacional que contemplan rúbricas con niveles de desarrollo para cada una de las prácticas y procesos de gestión educativa. En ellos se puede evidenciar que a pesar de ser instrumentos con características y formatos particulares, presentan ciertas similitudes con los EID, tales como la presencia de 4 niveles de desarrollo en promedio, así como las áreas evaluadas por las principales dimensiones y subdimensiones. Los detalles de esta revisión y comparación pueden verse en el Anexo N° 2.

Como se puede ver en la Tabla N° 4, 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.

Dentro de las áreas regularmente evaluadas, están los resultados educativos, representados por los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas a nivel nacional o estatal, los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel de aula y a nivel del establecimiento, el clima escolar, el contexto del establecimiento y los atributos de los directores y docentes. Estos componentes han tomado cada vez mayor relevancia en las evaluaciones de desempeño para enriquecer el diagnóstico arrojado por las pruebas estandarizadas. De esta forma, al igual que en las evaluaciones indicativas de desempeño nacionales, estos modelos integran distintos elementos que explican el desempeño escolar, como son las variables de contexto, los resultados académicos, el cumplimiento de la normativa y las distintas dimensiones que conforman los estándares.

Al revisar en mayor detalle las actualizaciones de los sistemas internacionales usados como referentes de los EID vigentes, se pueden distinguir nuevas tendencias y enfoques que se suman al acento puesto en los procesos pedagógicos, el alineamiento de los proyectos educativos con el currículo y los elementos propios de la gestión, los que siguen vigentes en todos los instrumentos dada su relevancia para el desempeño escolar. Así, el foco de los sistemas internacionales revisados sigue siendo la gestión pedagógica y el aseguramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, pero se agregan nuevas tendencias que buscan enriquecer estos procesos pedagógicos y la gestión educativa.

Dentro de estas nuevas tendencias podemos destacar, en primer lugar, se releva el trabajo colaborativo, tanto al interior de los establecimientos (entre los distintos estamentos y fortaleciendo el trabajo coordinado de los docentes para planificar, compartir material educativo y reflexionar sobre su práctica), como hacia el exterior (estableciendo redes y alianzas entre establecimientos, instituciones y prestadores de servicios en función del Proyecto Educativo Institucional). En segundo lugar, se destaca el rol del desarrollo profesional docente continuo y atingente a las necesidades de los estudiantes y el establecimiento. En tercer lugar, se encuentra el uso de información para la toma de decisiones y la mejora continua, así como el desarrollo de capacidades para interpretarla. En

cuarto lugar, las recientes actualizaciones de estos sistemas se han basado en procesos de consulta a los distintos actores, buscando obtener una visión panorámica del funcionamiento del establecimiento. En quinto lugar, todos los casos revisados resaltan la importancia de la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual necesariamente debe promover la equidad de oportunidades y adecuarse a las necesidades individuales de cada estudiante, evitando prácticas discriminatorias. Finalmente, los nuevos estándares y dimensiones buscan definir de manera más amplia e integral lo que se entiende por mérito académico y calidad educativa, incluyendo aspectos relacionados al aprendizaje socioemocional, la formación cívica, el uso de tecnologías y el pensamiento crítico.

Esto va en línea con las tendencias identificadas por distintos reportes de la OECD (2013; 2018; 2019b), que incluyen una mayor demanda por calidad y equidad en educación, el cierre de brechas de aprendizaje entre poblaciones más vulnerables (estudiantes de bajo nivel socioeconómico, migrantes y mujeres) y mayor autonomía de los establecimientos. Todas estas tendencias se anclan en una visión de la educación que pone al estudiante al centro como protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos enfoques internacionales se encuentran alineados con los principios de las reformas educacionales introducidas recientemente en Chile, los que a su vez exigen a una articulación adecuada por parte de los EID. Los principios de la Nueva Educación Pública buscan promover el trabajo colaborativo y en red al interior y entre establecimientos, el desarrollo equitativo y la igualdad de oportunidades, la formación ciudadana y la capacidad de responder a las necesidades educativas locales (Treviño, 2018; Ceppe UC y Desuc, 2018). Por su parte, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar busca disminuir la segregación académica, prohibiendo la discriminación basada en características individuales, académicas y socioeconómicas. Finalmente, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, busca instalar al interior de los establecimientos prácticas pedagógicas que sean colaborativas y constructivas, fomentando el trabajo entre pares e instancias de reflexión conjunta que superan la lógica individual y de competencia. Además, llama a los docentes a cooperar activamente con familias y apoderados y fija un nuevo sistema de reconocimiento basado en el perfeccionamiento continuo y atingente al ejercicio profesional (Treviño, 2018).

Tabla 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 de la Educación

Áreas de evaluación establecidas por ley	Colombia	Cuba	México	Ontario	Kentucky	Massachusetts	Escocia	Inglaterra	Irlanda ^c	Singapur
Gestión pedagógica	Gestión pedagógica y del clima institucional	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Gestión del aprendizaje	Currículum, enseñanza y aprendizaje	Planificación y preparación ^a	Currículum e instrucción	Provisión de enseñanza	Calidad de la educación	Experiencias de los estudiantes Práctica individual de los docentes Prácticas colaborativas de los docentes Liderar la enseñanza y el aprendizaje	Planificación estratégica
					Instrucción ^a	Evaluación				
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 del talento humano	Eficiencia interna	Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje Materiales de apoyo educativo Personal en las escuelas		Manejo organizacional ^b	Manejo de recursos financieros y activos	Liderazgo y gestión	Liderazgo y gestión	Gestionar la organización	Administración de recursos y resultados operacionales
					Manejo de recursos humanos ^b	Manejo de recursos humanos y desarrollo profesional			Liderar el desarrollo del establecimiento	Gestión y resultados del personal
Liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo	Gestión directiva	Dirección escolar	Organización escolar	Liderazgo escolar y de aula	Liderazgo instruccional ^a	Liderazgo y gobernanza	Liderazgo y gestión		Desarrollar capacidad de liderazgo	Liderazgo
Convivencia escolar	Gestión pedagógica y	Organización y clima escolar	Convivencia escolar para el	Involucramiento estudiantil	Clima escolar ^b	Apoyo al estudiante	Éxitos y logros	Desarrollo personal	Gestionar la organización	

	del clima institucional	Desarrollo de la personalidad de los alumnos	desarrollo personal y social	Alianzas Familiares, Estudiantiles y Comunitarias	Relaciones y comunicaciones comunitarias ^b		Liderazgo y gestión			Procesos enfocados en el estudiante
	Gestión de la comunidad	Gestión educativa de la comunidad			Clima de aula ^a			Comportamiento y actitudes		
Concordancia de la formación de los alumnos con el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento y las Bases Curriculares nacionales				Evaluación como y para el aprendizaje	Rendimiento académico		Éxitos y logros		Resultados de los estudiantes	Claves de rendimiento
Otras áreas consideradas por modelos internacionales	Horizonte institucional	Funcionalidad familiar		Planificación y programación de trayectorias	Profesionalismo ^b	Evaluación de programas para la toma de decisiones		Eficacia general	Implementación de recomendaciones anteriores	Resultados de alianzas y sociedad
		Eficiencia externa								

Fuente: Elaboración propia Mineduc

^a Corresponde a estándares del desempeño docente

^b Corresponde a estándares del desempeño directivo

^c Estándares se dividen en dos dimensiones, "Enseñanza y Aprendizaje" y "Liderazgo y Gestión"

1.4 Estudios de percepción acerca de los EID vigentes

En su etapa final, el proceso de revisión de los EID vigentes contempló dos estudios de percepción acerca del conocimiento, utilidad, pertinencia y valoración del instrumento. El primer estudio de percepción fue encargado a una consultora externa y consideró tanto a actores educativos como académicos expertos en educación. El segundo estudio se realizó de manera interna a través de encuestas y grupos focales con los evaluadores de la Agencia.

A. Estudio de percepción con actores educativos y académicos expertos

El estudio "Percepción sobre los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores de Educación Básica y Media" (Edecsa, 2018), tuvo como objetivo explorar y analizar las percepciones, el conocimiento, el manejo, la valoración y el uso de los EID vigentes. El estudio consultó a actores educativos (sostenedores, directores, equipos técnico-pedagógicos y docentes), representantes del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, además de expertos y grupos especializados en gestión educativa.

Este estudio contempló tres fases de levantamiento de información. En la primera fase, se realizaron 17 entrevistas en profundidad a expertos académicos, técnicos y funcionarios de alto nivel de las instituciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, los que fueron contactados según su nivel de dominio de las dimensiones de los EID. En la segunda fase, el estudio se enfocó en trabajar con los actores educativos a través de 33 grupos focales con directores, jefes UTP y docentes en establecimientos de cuatro regiones del país, los que fueron estructurados de acuerdo al nivel socioeconómico, nivel de desempeño y tamaño del establecimiento. En la última fase de levantamiento de información, se realizaron 4 grupos focales y 3 entrevistas con sostenedores particulares y municipales en la Región Metropolitana, utilizando los mismos criterios de segmentación que en la fase anterior. Por último, la información recogida fue complementada con 6 observaciones de reuniones técnicas en establecimientos que declararon usar los EID, en donde se trabajó en torno a estos.

Acerca del conocimiento de los EID, los resultados del estudio señalan que, en general, los entrevistados están familiarizados con el concepto, pero que su función en la gestión educativa del establecimiento determina su nivel de profundidad en el conocimiento y manejo del instrumento. En cuanto a los directores y sostenedores, su nivel de conocimiento varía dependiendo de si su función está centrada en la gestión pedagógica o administrativa. Así, los miembros de los equipos directivos que tienen mayor manejo de los EID son aquellos que los utilizan con fines evaluativos y de planificación. Por su parte, los docentes son quienes tienen el menor nivel de conocimiento de los EID puesto que no participan directamente de la gestión educativa del establecimiento.

En cuanto a la valoración de los EID, en general existe una visión positiva en torno a su enfoque, su alto nivel de usabilidad, relevancia y pertinencia. También se destaca su alineación con otras herramientas de gestión como el plan de mejoramiento, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y la forma en que se trabaja el Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo, al mismo tiempo, el estudio resalta que las percepciones varían de acuerdo a la valoración general del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y el nivel de presión con el que se enfrentan a los EID, de manera que los establecimientos que tienen buenos resultados académicos tienden a tener una valoración positiva de los EID, pues los perciben como orientadores, referentes o metas a alcanzar. Por su parte, los establecimientos que se encuentran en un nivel de desempeño insuficiente presentan una visión más crítica del instrumento, asociándolo a castigos, obligación y rigidez, pues sienten que deben utilizarlos para mejorar su nivel de desempeño.

Respecto de los principales usos que se hacen de los EID, los actores entrevistados manifestaron la utilidad del instrumento en el diseño del plan de mejoramiento, la autoevaluación institucional, la definición de roles y objetivos, la implementación de acciones de mejora tanto dentro como fuera del aula y la evaluación de desempeño de los distintos actores. Asimismo, el estudio sugiere que en la medida que existe mayor apropiación de los EID por parte de los establecimientos, más se propicia una vinculación entre los EID y la mejora educativa. Para facilitar esta apropiación, se recomienda mejorar los procesos de presentación del instrumento y establecer mecanismos de inducción, junto con acompañar efectivamente a los establecimientos en este proceso. De esta forma, deben instalarse las capacidades necesarias para hacer un buen uso de los EID.

En resumen, el estudio de percepción de los EID señala una buena evaluación por parte de los actores educativos que trabajan directamente con ellos, aun cuando se detectan áreas de mejora principalmente respecto de la asignación de responsables, la claridad de algunas subdimensiones y acotaciones específicas en la redacción de los estándares. Así, el estudio entrega una serie de recomendaciones tanto a nivel general de los EID, como de las dimensiones, estándares y rúbricas, respecto principalmente de su redacción y estructura.

A nivel general de los EID, los actores participantes del estudio sugieren incorporar de manera más clara e intencionada a las familias y los estudiantes en el proceso educativo, y a toda la comunidad educativa en los procesos de mejora institucional. Por otro lado, sugieren revisar la pertinencia de la subdimensión Liderazgo del sostenedor, ya que consideran que es un agente que no es monitoreado dentro del establecimiento pues no participa de su cotidianeidad. Esta sugerencia fue considerada en el proceso de revisión de los EID, por lo que se relevó su figura y protagonismo en los procesos de gestión. Esto, debido a que el sostenedor debe trabajar coordinadamente con el equipo directivo y tiene un rol fundamental en la articulación de la orientación y metas institucionales, así como en la responsabilización por los resultados y la viabilidad del establecimiento. Finalmente, recomiendan actualizar el modelo de acuerdo al cambio de roles y atribuciones de los distintos actores a partir de la implementación de la Ley 21.040 de Nueva Educación Pública.

En cuanto a las recomendaciones específicas, estas se ordenan por dimensiones, subdimensiones, estándares y rúbricas. A nivel de dimensiones, si bien los entrevistados valoran la exhaustividad de las dimensiones planteadas, recomiendan evaluar la pertinencia de ciertos criterios de la Gestión de recursos, pues en el caso de los establecimientos municipales, la mayoría de las veces corresponden a responsabilidades propias del sostenedor y no existiría completa flexibilidad para su uso y administración. Esto fue considerado al relevar el rol del sostenedor en esta dimensión, haciendo ajustes para asignar las responsabilidades correspondientes. Por otro lado, se consideraron las sugerencias respecto de la dimensión de Formación y convivencia, en función de actualizarla incorporando los cambios en la normativa, específicamente de acuerdo a la Ley 20.845 de Inclusión Escolar.

Respecto de los estándares, los actores entrevistados sugieren que en la redacción quede claro cómo estos impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y en la convivencia escolar y, por lo tanto, en la mejora escolar. Por otro lado, el estudio de percepciones recomienda incorporar la perspectiva de género en la redacción, aspecto que fue acogido mediante la introducción de prácticas concretas que promuevan dicha perspectiva. Finalmente, recomiendan la incorporación de estándares específicos para la Educación Técnico-Profesional y para los establecimientos rurales, sugerencia que está siendo estudiada.

Por último, a nivel de rúbricas, el estudio sugiere establecer tres niveles de desarrollo que sean autoexcluyentes e incorporar porcentajes de logro para cada uno de ellos. Sin embargo, se decidió mantener los niveles de desarrollo de los EID vigentes ya que esta cantidad discrimina entre

diferentes grados de implementación de un proceso de gestión y posibilita la representación clara de los matices cualitativos de un mismo criterio en cada uno de los niveles de desarrollo. Por otra parte, establecer un número par de niveles de desarrollo, evita poner el juicio en el nivel intermedio y forzar una clasificación hacia uno de los dos polos de la rúbrica, dado que existe una tendencia a poner los juicios de la evaluaciones en el nivel intermedio. De este modo es posible obtener claridad respecto de si el desempeño institucional es apropiado o requiere mejorar.

B. Estudio de percepción con evaluadores de la Agencia

Durante enero y febrero de 2019, el Mineduc realizó un estudio para indagar en las percepciones y experiencias de los evaluadores de la Agencia sobre los EID, quienes finalmente hacen uso y aplican los EID para realizar las visitas a los establecimientos. Para recoger esta información, se aplicó una encuesta en línea y se realizaron 2 grupos focales.

Encuesta a los evaluadores de la Agencia

Se envió una encuesta a 218 evaluadores de la Agencia para recoger su opinión acerca de los EID y aquellos aspectos que modificarían de estos. Para esto, se elaboraron 12 formatos de encuesta, cada una con 2 subdimensiones (de manera que cada subdimensión fuese consultada junto a otra de su misma dimensión).

La encuesta contó con dos preguntas obligatorias de selección múltiple. La primera preguntó por cada estándar si este permitía identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento, si servía como modelo para entregar orientaciones y lineamientos, si ayudaba a reconocer fortalezas y puntos ciegos del establecimiento, si se reconocía al responsable de cumplir el estándar dentro del establecimiento y si es que eliminaría el estándar. La segunda pregunta buscó identificar las razones para modificar o eliminar el estándar. De manera complementaria y no obligatoria, se indagó en las razones para modificar el estándar. En total se recibieron 148 respuestas completas a la encuesta, lo que representa un 67,89% del total de encuestas enviadas.

A continuación se muestran los principales resultados de las encuestas, los que se complementan con las respuestas de las preguntas abiertas realizadas a los evaluadores. El análisis se presentará a nivel de subdimensión, destacando en cada una de ellas sólo aquellos aspectos más relevantes. Los detalles de las respuestas de las encuestas pueden verse en el Anexo N° 3.

Dentro de la subdimensión Liderazgo del sostenedor, correspondiente a la dimensión de Liderazgo, se destaca la importancia que le dan los evaluadores encuestados a la responsabilización que debe tener el sostenedor en el establecimiento, siendo este el principal responsable de los logros del establecimiento, tanto en resultados de aprendizaje, como en lo formativo y lo financiero. Así, el 70,4% de los evaluadores encuestados consideró que el Estándar 1.2 permite identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento. En línea con esto, el 59,3% de los encuestados opinó lo mismo para el Estándar 1.4. La importancia de esta dimensión, para los evaluadores encuestados, radica también en que permite identificar cuál es el real involucramiento del sostenedor en el establecimiento. Sin embargo, llama la atención que en el Estándar 1.5 casi la mitad de los evaluadores encuestados (48,1%) respondió que no se reconoce al responsable dentro del establecimiento, siendo que en el estándar se destaca claramente como responsable al sostenedor.

La dimensión Liderazgo del director destaca por la valoración que los encuestados le dan al Estándar 2.2, en donde el 76,7% señala que permite identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento. La misma percepción tiene el 70% de los encuestados acerca del Estándar 2.1. Estos resultados son validados por los comentarios de los encuestados que hablan acerca de la

corresponsabilidad de la comunidad educativa en el logro de las metas del establecimiento, así como la definición del director como líder del establecimiento y de la comunidad educativa. En esta dimensión destaca también el Estándar 2.6, ya que el 63,3% de los encuestados señala que sirve como modelo para entregar orientaciones y lineamientos, en cuanto se orienta desde el liderazgo pedagógico hacia los desafíos educativos.

Para la dimensión de Planificación y gestión de resultados, las opiniones de los evaluadores encuestados en tres de los estándares (72,4% para el Estándar 3.2, un 86,2% para el 3.4 y un 75,9% para el 3.5) destacan porque les ayuda a reconocer fortalezas y puntos ciegos que tiene el establecimiento relacionados con procesos internos de gestión, autoevaluación, sistematización de la información, entre otros.

En la subdimensión de Gestión curricular, destaca que más del 60% de los evaluadores encuestados considera que los estándares 4.4, 4.5, 4.6 y 4.7 permiten identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento y ayuda a reconocer fortalezas y puntos ciegos que tiene el establecimiento y que sólo un 4% de los encuestados los eliminaría.

En la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula, el 80% de los evaluadores encuestados señalan que el Estándar 5.4 les sirve como modelo para entregar orientaciones y lineamientos, y que el Estándar 5.3 les ayuda a reconocer fortalezas y puntos ciegos que tiene el establecimiento. Por otra parte, el 24% y el 36% de los encuestados eliminaría los estándares 5.1 y 5.6, respectivamente.

En la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes, para todos estándares (menos el 6.7 que sólo puede ser evaluado en algunos establecimientos educacionales) más del 62,5% de los evaluadores señala que les permite identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento. A su vez, esto se refuerza en que, por ejemplo, ningún encuestado eliminaría los estándares 6.2, 6.5 ni 6.7.

En la primera subdimensión de Formación, destaca que sólo el 29,2% de los encuestados señala que el Estándar 7.3 permite identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento, y que, en línea con esto, el 29,2% de ellos lo eliminaría. También sobresale el que sólo el 50% de los evaluadores encuestados considere que en el Estándar 7.4 se reconoce al responsable dentro del establecimiento y que este permite identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento, siendo este estándar el que se refiere específicamente al rol del profesor jefe.

En cuanto a la dimensión de Convivencia, sólo el 8% de los encuestados señala que se reconoce al responsable dentro del establecimiento en el Estándar 8.3, y ninguno eliminaría ese estándar. Por otra parte, también se destaca que el 80% de los encuestados señala que el Estándar 8.7 les permite identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento.

Para la subdimensión de Participación y vida democrática, destaca que sólo el 3,4% de los encuestados reconoce al responsable dentro del establecimiento en el Estándar 9.1. También destacan los estándares 9.4 y 9.5 ya que, para el 75,9% y el 69% respectivamente de los encuestados, estos les permiten identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento. En una línea similar, nadie eliminaría el primero y sólo el 3,4% el segundo de ellos.

En la subdimensión Gestión de personas, sólo el 38,9% de los evaluadores encuestados considera que los estándares 10.7 y 10.8 les permiten identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento. En esta misma línea, el 33,3% y el 44,4% los eliminaría, respectivamente. También resalta el Estándar 10.9, ya que el 72,2% de los encuestados dice que les ayuda a reconocer fortalezas y puntos ciegos que tiene el establecimiento, pero a la vez sólo el 11,1% dice que se reconoce al responsable dentro del establecimiento.

En la subdimensión Gestión de recursos financieros ninguno de los encuestados señala reconocer al responsable dentro del establecimiento para los estándares 11.4 y 11.5. Sobre estos mismos estándares, el 47,4% eliminaría el Estándar 11.4, mientras que el 73,7% dice que el Estándar 11.5 les permite identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento. Por otra parte, el 63,2% de los encuestados eliminaría el Estándar 11.3 y sólo el 5,3% dice que este les ayuda a reconocer fortalezas y puntos ciegos que tiene el establecimiento.

Finalmente, en la subdimensión Gestión de recursos educativos, se destaca que el 81% de los encuestados señala que el Estándar 12.2 les permite identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento. Por otra parte, el 28,6% de los evaluadores encuestados señalaron que el Estándar 12.5 les permitía identificar líneas de acción para la mejora del establecimiento, y en esa misma línea, un 52,4% de los encuestados lo eliminaría.

Grupos Focales con los evaluadores de la Agencia

Se realizaron dos grupos focales con evaluadores de la Agencia de Calidad de la Educación para indagar en sus percepciones y opiniones sobre los EID vigentes (el detalle de los evaluadores que participaron en los grupos focales se encuentra en el Anexo N° 4). Los resultados de estos grupos focales pueden desglosarse en los siguientes temas: percepciones generales sobre los EID; estándares que deben ajustarse, agregarse o eliminarse; el funcionamiento de los medios de verificación y oportunidades de mejora de los EID vigentes.

Las percepciones de los evaluadores de la Agencia sobre los EID incluyen diversas valoraciones sobre sus atributos y sus usos. Dentro de los aspectos a destacar se encuentra su capacidad de facilitar la organización de la gestión escolar en dimensiones bien definidas, así como de distinguir en qué nivel se encuentran, hacia dónde deben avanzar y entregar orientaciones sobre cómo pueden mejorar. Así, se constituyen como una "hoja de ruta" hacia la mejora. Sumado a lo anterior, los EID ayudan a visualizar con más claridad los roles y responsabilidades que deben cumplir actores de la comunidad educativa, que no siempre son conocidos o claros para todos.

En cuanto a las oportunidades de mejora de los EID vigentes, se encuentran, en primer lugar, aquellas referidas al enfoque que éstos tendrían en los resultados intermedios por sobre los procesos de gestión. Según los evaluadores, los EID llevan a corroborar la existencia de ciertos procesos, elementos o criterios, más que evaluar cómo se están desarrollando. En algunos casos, los EID evalúan por separado distintas partes de un proceso que debe ser tomado como un todo, siendo percibidos más como una fiscalización que un instrumento para el apoyo y la orientación. Sumado a esto, los evaluadores señalan que los instrumentos y trayectorias de mejora que usa la Agencia en las Visitas Evaluativas no se corresponden con los EID, lo que a veces dificulta su labor y, por lo mismo, deben alinearse. Estas observaciones van en línea con los esfuerzos actuales, tanto de la Agencia como del Mineduc, por alinear los instrumentos que utiliza la Agencia para las Visitas Evaluativas a los EID, esfuerzos que serán sistematizados bajo la forma de protocolos según la propuesta de actualización de los EID, como se detalla más adelante en este informe.

En segundo lugar, en todos los grupos de evaluadores se menciona el conocimiento y apropiación de los EID por parte de los actores educativos, sobre todo entre los docentes. Los estándares suelen quedar a nivel de equipo directivo y el sostenedor, por lo que los docentes desconocen cómo participan de ellos. Sumado a la falta de conocimiento, se menciona cierta confusión con otros marcos de referencia e instrumentos de la política educativa, que confunden a los establecimientos ya que no saben a qué marco atenerse. La similitud de formato con otros instrumentos, si bien ayuda a mantener coherencia, puede generar confusión entre actores que no los conocen a cabalidad. Para

esto, el Mineduc posicionará los EID a nivel de establecimientos, a través de campañas y jornadas informativas con todos los actores de la comunidad educativa.

En tercer lugar, se encuentran percepciones referidas a la funcionalidad y aplicabilidad de los EID para los establecimientos técnico-profesionales, artísticos y de educación parvularia. Con respecto a este punto, el Mineduc presentó estándares específicos para Educación Parvularia, de manera de poder responder a sus particularidades y está evaluando la pertinencia de estándares específicos para la Educación Técnico-Profesional.

Como última observación, se señala que la mayoría de los estándares responsabilizan a actores individuales (como el director, sostenedor, profesor jefe) en vez de apuntar hacia una lógica colaborativa. Este aspecto fue recogido en los casos que fuesen pertinentes, ya que ciertas responsabilidades o atribuciones como la rendición de cuentas son exclusivas de actores como el sostenedor o el director.

En cuanto a los estándares que deben agregarse, eliminarse o ajustarse, existe un relativo consenso en que no hay ningún estándar que esté de más o sea redundante, más bien, existen estándares que deben ser modificados o añadidos para lograr un mayor nivel de especificidad. Dentro de los temas que deberían agregarse, se mencionan:

- Equidad de género.
- Formación ciudadana, que incluya una definición más acabada de "participación".
- Uso de prácticas pedagógicas diversas e innovadoras.
- Inclusión e intercultural, más allá de evaluar si el establecimiento cuenta o no con Programa de Integración Escolar.
- Coherencia interna del plan de mejoramiento con los objetivos y acciones.
- Uso efectivo de los recursos educativos para el aprendizaje, no sólo su adquisición.

En cuanto a los ajustes a introducir, se encuentran aquellos que se desprenden en cambios a la normativa vigente, los que sugieren un mayor nivel de rigurosidad y precisión, y otros que refieren al nivel de pertinencia de los estándares respecto de la realidad de los establecimientos. Dentro del primer grupo de ajustes, se encuentra la modificación de los actores responsables de planes de desarrollo profesional docente según lo estipulado en la Ley 20.903, ajustar los estándares referidos a la gestión de la matrícula a la Ley 20.845 de Inclusión Escolar y asignar al sostenedor y al equipo directivo la responsabilidad de atraer, seleccionar y retener al personal.

Dentro de los ajustes que implican un mayor nivel de rigurosidad y precisión conceptual, se encuentra la fusión de estándares que refieren a partes de un mismo proceso, por lo que no pueden mirarse por separado o entender una como producto de la otra, sino que deben entenderse como un ciclo. Además, se menciona que los estándares de participación deben dar cuenta de una participación efectiva y representativa, más que limitarla a la entrega de información. También se sugiere dar orientaciones sobre procesos y prácticas que den cuenta de la existencia una cultura de altas expectativas en el establecimiento, no sólo resultados de instaurar dicha cultura.

Finalmente, aquellos ajustes que buscan lograr un mayor nivel de pertinencia entre los estándares y la realidad de los establecimientos mencionan que los estándares sobre uso de recursos asumen altos niveles de autonomía por parte de los directores para disponer de ellos, cuando en realidad es el sostenedor quien tiene más atribuciones para hacerlo. También se menciona que, dentro de la subdimensión de Formación, aquellos criterios en torno a educación sexual sólo abordan lo reproductivo, sin considerar las relaciones interpersonales y afectivas.

En cuanto al funcionamiento de los medios de verificación sugeridos por los EID, los evaluadores señalan que ciertos estándares son difíciles de evaluar según lo señalado en la rúbrica, ya sea porque

los instrumentos con los que cuentan no les permiten obtener la información requerida o porque se requiere un expertise específico. En este sentido, se sugiere avanzar hacia una mayor alineación entre los medios de verificación que usa la Agencia en sus pautas con los señalados en los EID.

Finalmente, dentro de las oportunidades de mejora, se señalan recomendaciones a nivel de forma y de contenido. A nivel de forma, se sugiere hacer uso de un lenguaje no sexista, y reducir el número de estándares para facilitar su apropiación por parte de los establecimientos.

En cuanto a las recomendaciones a nivel de contenido, se menciona que los estándares deben recoger "la vida de los establecimientos", es decir, fijar un deber ser, pero que considere la realidad y la normativa. Además, sugieren enfatizar el rol que cumplen los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su protagonismo está invisibilizado en los estándares vigentes. También se aconseja dar mayor profundidad a estándares del nivel de Desarrollo Avanzado para que sean modelos efectivos para establecimientos en el nivel de Desarrollo Satisfactorio, ya que muchas veces éstos refieren a cambios en la forma más que en el fondo. Finalmente, se recomienda enfocar procesos de gestión escolar en los aprendizajes.

2. Proceso de Validación

A partir del proceso de revisión de los EID vigentes detallado en los apartados anteriores, se hizo una propuesta de actualización que consideró la modificación, fusión y eliminación de algunos estándares. Esta propuesta fue sometida a dos procesos de validación, una con directores y sostenedores de establecimientos educacionales de todo el país y otra con expertos y especialistas del sistema educativo, externos al Mineduc.

Validación con directores y sostenedores

Para validar una primera propuesta de actualización de los EID, se realizó una encuesta a 920 directores y sostenedores del país (el análisis detallado de quienes contestaron la encuesta y sus resultados puede encontrarse en el Anexo N° 5), cuyo objetivo fue obtener su percepción acerca de la pertinencia, claridad y nivel comprensión de la propuesta de actualización de estándares. Además, se indagó sobre aspectos que se deberían incluir o eliminar para cada uno de ellos, así como aspectos generales que consideraban relevantes para la actualización de los EID. Para esto, a cada director y sostenedor se le envió un borrador de propuesta de actualización de los EID y se le pidió que evaluara una de sus subdimensiones. Es importante mencionar que muchos de los comentarios y sugerencias que hacen los sostenedores y directores encuestados corresponden a temas que están incluidos dentro de las rúbricas, o bien están considerados en otras subdimensiones, componentes que ellos no conocían ya que a cada uno de ellos sólo se les envió los estándares de una subdimensión, sin el modelo de los EID completo ni sus respectivas rúbricas. Los resultados más relevantes se detallan a continuación.

En la evaluación de la subdimensión Liderazgo del sostenedor, más del 90% de los directores y sostenedores encuestados declara que todos los estándares propuestos son comprensibles, y más del 92% que todos eran pertinentes. Porcentajes similares se adjudicaron a casi todos los estándares con relación a si eran orientadores, excepto el 1.3 "El sostenedor define y comunica al director las atribuciones que le corresponden, establece metas exigentes y evalúa su desempeño", donde este porcentaje alcanza un 88,9%. Entre los aspectos que no están considerados en el estándar y que se deberían incluir, los encuestados destacan los temas relativos a gestión del personal y de recursos. Además, se repite la necesidad de mayor involucramiento y presencia de la entidad sostenedora en el establecimiento para la construcción de un sentido compartido, de conocer al equipo al que dirige.

La subdimensión Liderazgo del director también fue evaluada de manera positiva por los sostenedores y directores encuestados. Por ejemplo, el 100% de los encuestados considera que el estándar 2.2 "El director conduce de manera efectiva el establecimiento, explicitando las prioridades y las metas propuestas" es comprensible, y el mismo porcentaje opinó que el estándar 2.3 "El director instaura una cultura de altas expectativas y moviliza a la comunidad educativa hacia la mejora continua" es pertinente. En cuanto a si son orientadores, destaca el estándar 2.4 "El director instaura en el personal un ambiente de aprendizaje colaborativo y comprometido con la tarea educativa", ya que el 95,9% de los encuestados considera que este es orientador. Los comentarios o sugerencias de los encuestados en torno a la subdimensión Liderazgo del director se vinculan principalmente a que se debe hacer mayor énfasis en el rol pedagógico del este actor.

Los estándares de la subdimensión de Planificación y gestión de resultados fueron evaluados de manera favorable por los sostenedores y directores encuestados. Para todos ellos, más del 92,5% los considera comprensibles y orientadores y más del 94% pertinentes. Al respecto, los comentarios estuvieron orientados a la inclusión y participación de padres, apoderados, Consejo Escolar y otros miembros de la comunidad educativa en el Proyecto Educativo Institucional y en el plan de mejoramiento del establecimiento. Además, se sugiere establecer responsables en cada uno de los

estándares para poder distribuir las atribuciones en quienes corresponden e impedir que se diluyan las responsabilidades.

En relación con los estándares de la subdimensión Gestión curricular, para todos ellos, más del 90% de los sostenedores y directores encuestados los considera comprensibles y más del 93,5% pertinentes. Al preguntar si los consideran orientadores, la tendencia no se mantiene para todos los estándares y baja levemente, específicamente en el estándar 4.5 "El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje", en donde el 84,4% de los encuestados considera que este es orientador. Los comentarios con respecto a la subdimensión se centran en la importancia del acompañamiento, el acompañamiento entre pares y el trabajo colaborativo, para el desarrollo de comunidades de aprendizaje y también cómo esto se vincula con el desarrollo profesional docente.

En la subdimensión de Enseñanza y aprendizaje en el aula, destaca el estándar 5.1 "Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares", ya que el 100% de los encuestados considera que es comprensible y el 98,8% lo considera pertinente. También sobresale que el 100% de los encuestados considera que el estándar 5.3 "Los profesores utilizan metodologías y estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula" es pertinente. El estándar que los directores y sostenedores consideran algo menos pertinente (88%) y orientador (81,9%) fue el 5.5 "Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente", que se considera ambiguo y difícil de evaluar.

La mayoría de los estándares de la subdimensión de Apoyo al desarrollo de los estudiantes (6.1, 6.2, 6.3 y 6.4) son evaluados como comprensibles por más del 97,7% de los encuestados y pertinentes por más del 94,2% de ellos. En cuanto al estándar 6.5 "Los establecimientos adscritos al Programa de Educación Intercultural Bilingüe cuentan con los medios necesarios para desarrollar y potenciar las competencias interculturales de sus estudiantes", sólo un 79,1% de los encuestados lo considera pertinente y un 68,6% orientador. Los comentarios al respecto señalan que pocos establecimientos participan en el programa al que alude el estándar, y que la interculturalidad no debe limitarse a éste. Por otra parte, se sugiere incorporar en las rúbricas los desafíos que implica la diversidad de las necesidades de los estudiantes.

En la subdimensión de Formación, los estándares 7.1, 7.3 y 7.4 son evaluados como comprensibles, pertinentes y orientadores por más del 94,5% de los sostenedores y directores encuestados. Sin embargo, el estándar 7.2 "El establecimiento se hace responsable de la formación espiritual, moral y ética de sus estudiantes" es considerado orientador por un 74% de los encuestados. Los comentarios al respecto muestran una confusión entre "la formación espiritual, moral y ética" y la asignatura de religión, y responsabilizan a las familias de los estudiantes por esto. Por otra parte, mencionan la necesidad de incluir estándares de sexualidad, afectividad y género, e involucrar a los padres en el proceso formativo de sus hijos.

La subdimensión de Convivencia tuvo buenos resultados entre los sostenedores y directores encuestados, ya que el 100% de ellos considera que los estándares 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" y 8.3 "El equipo directivo y los docentes elaboran el Reglamento de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, lo difunde a la comunidad educativa y exige que se cumpla" son comprensibles, y que el estándar 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" es pertinente. A nivel general, se destaca que se deben integrar a todos los miembros de la comunidad educativa, y resaltar el rol y responsabilidad de los padres y apoderados.

Los estándares de la subdimensión Participación y vida democrática fueron evaluados de manera positiva por los encuestados, especialmente el estándar 9.5 “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”, ya que el 100% de los directores y sostenedores encuestados lo consideran pertinente y el 98,6% comprensible.

En la subdimensión Gestión de personal, los sostenedores y directores encuestados comentan que varios de los estándares de esta subdimensión no son de exclusiva responsabilidad del establecimiento, por lo que es necesario revisar algunos de ellos. Sin embargo, todos menos uno de ellos, el 10.2, son considerados pertinentes por más del 92,5% de los encuestados. El estándar 10.2 “El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar, retener y desvincular personal” es considerado pertinente por un 86,6% y orientador por un 85,1% ya que, como señalan los encuestados, no siempre existe autonomía por parte de los establecimientos para poder aplicar este estándar.

Los estándares de la subdimensión Gestión de recursos financieros son evaluados como comprensibles y pertinentes por los encuestados, incluso el 98,7% considera que el estándar 11.3 “El establecimiento se preocupa de mantener el Reconocimiento Oficial a través del cumplimiento de la normativa vigente” es comprensible. Sin embargo, para todos ellos, los comentarios al respecto se refieren a que muchos indicadores cuyo cumplimiento no siempre era responsabilidad interna del establecimiento, por lo que es necesario revisarlos.

Finalmente, los estándares de la subdimensión Gestión de recursos educativos, son evaluados como comprensibles y pertinentes por más del 93% de los directores y sostenedores encuestados. Al respecto, los encuestados señalan que es importante evaluar el impacto del uso que se les da a los recursos.

Al revisar los resultados de la encuesta a nivel general, es posible apreciar una alta valoración de los EID como herramienta para la gestión escolar por parte de los directores y sostenedores encuestados, quienes consideran que los EID son una herramienta útil para orientar el trabajo de los establecimientos. Sin embargo, consideran que es necesario difundir y masificar el uso de los EID, y capacitar a la comunidad educativa para su uso y apropiación.

Validación con expertos y especialistas externos

Este proceso tuvo como objetivo consultar la opinión de expertos externos al Mineduc con respecto a la propuesta de actualización de los EID y sus respectivas rúbricas. A través de una discusión profunda en torno a la propuesta, se buscó recoger observaciones y sugerencias para la mejora de la propuesta de actualización de los EID.

Los convocados a participar en estas instancias fueron expertos e investigadores provenientes de fundaciones y corporaciones educacionales, universidades y facultades de Educación, redes de colegios y centros de investigación en educación, entre otros. Como criterio de selección, se tomó en cuenta que el área de expertise de los potenciales invitados fuera pertinente a los EID, buscando cubrir temas como liderazgo, gestión y convivencia escolar, procesos de enseñanza-aprendizaje, interculturalidad, formación docente, entre otros. Los invitados fueron contactados personalmente a través de correo electrónico y teléfono. En caso de no poder asistir, se les solicitó enviar a un reemplazante (el detalle de quienes participaron en la jornada se encuentra en el Anexo N° 4). Además, se les envió un documento con la propuesta de actualización de los EID para una lectura previa a la jornada.

A la jornada asistieron 30 expertos, pertenecientes a distintas organizaciones no gubernamentales, centros de investigación, fundaciones educacionales y universidades. La estructura de trabajo de esta jornada de validación incluyó una presentación de las características y objetivos de los EID junto con un resumen de los antecedentes de la actualización y la propuesta. Luego, los asistentes fueron distribuidos en cuatro mesas de discusión, una por cada dimensión de los EID, según sus áreas de expertise. El trabajo se estructuró en dos módulos: el primer módulo consistió en un análisis crítico y reflexivo en torno a los estándares de la dimensión asignada a cada mesa, y a cada asistente se le pidió hacer observaciones a los estándares y a sus rúbricas. El segundo módulo consistió en levantar, por mesa, observaciones, comentarios y propuestas de mejora para estándar y sus rúbricas, basado en la reflexión del primer módulo y a la discusión que se desarrolló en cada una de las mesas de trabajo. Para finalizar, se realizó un plenario donde se llevó a cabo una discusión general sobre el trabajo realizado por mesa. A continuación, se describen los principales resultados del plenario por dimensión.

1. Liderazgo

De manera unánime, los expertos y especialistas valoraron la reducción del número de estándares sin perder el sentido de los mismos, pero también se identifican espacios para seguir fusionando algunos estándares. Dentro de los temas identificados como ausentes o con presencia difuminada o inespecífica se menciona el liderazgo pedagógico del director, al igual que su potencial para generar capacidades en su equipo. También destacan la relevancia de los vínculos que se establecen con el mundo externo al establecimiento, por lo que recomiendan desarrollar esas redes en un sentido más profundo. Finalmente, respecto de los niveles de desarrollo, los participantes de la mesa de Liderazgo sugirieron revisar el nivel de Desarrollo Débil puesto que comprende conductas indeseables y poco legítimas que hacen daño si se repiten de manera sistemática. Por esto, corresponden a un nivel inferior al nivel de Desarrollo Débil y, por lo tanto, son prácticamente inaceptables. Acerca del nivel de Desarrollo Avanzado, sugirieron incorporar prácticas que den cuenta de la mejora continua y el trabajo sostenido por parte del sostenedor y el director, es decir, implementar acciones de seguimiento, monitoreo y retroalimentación de manera permanente, más que acciones esporádicas.

2. Gestión pedagógica

Al igual que en la mesa de Liderazgo, en la mesa de Gestión pedagógica se valora el esfuerzo de reducir estándares. Con respecto a los temas que pueden ser desarrollados en mayor profundidad, se menciona el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la innovación, el ajuste del acompañamiento y gestión curricular incorporando la inducción a docentes novatos y la inclusión de comunidades de aprendizaje con más fuerza.

Por otro lado, se valora que los estándares se refieran más a los procesos que a los resultados de la gestión, es decir, a lo que los establecimientos hacen o no, en vez de si cuenta con ciertos elementos o documentos. Por lo mismo, es importante quitar rigidez a algunos estándares y entregar mayor flexibilidad a los establecimientos.

En cuanto a la subdimensión de Apoyo al desarrollo de los estudiantes, se reconoce la intención de los estándares que muestran un esfuerzo de recoger necesidades y grupos variados, como los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas, vacíos de aprendizaje y necesidades educativas especiales, además de la incorporación de la inclusión y la interculturalidad. Sin embargo, sugieren incorporar la diversidad de una manera más profunda y transversal en todos los estándares.

Finalmente, se menciona que es necesario incorporar las necesidades de aprendizaje del siglo XXI. Sobre este punto, se buscó integrar en la actualización de los estándares prácticas que apuntan al desarrollo de habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico, la formación ciudadana, el trabajo independiente con TIC para fines educativos y el trabajo colaborativo.

3. Formación y Convivencia

Los integrantes de la mesa de Formación y convivencia sugirieron incorporar de manera más intencionada la congruencia y alineación con directrices oficiales, tales como Manuales de convivencia, planes y programas, ya que usar un lenguaje común es importante para crear cultura. Además, mencionaron la importancia de incorporar un lenguaje más inclusivo, una mayor cantidad de referencias a género, y la incorporación del concepto de "familias" y no solo "padres y apoderados".

En cuanto a los actores ausentes, se sugiere incorporar a los estudiantes como figura más protagónica de la convivencia, al igual que el contexto, el entorno y los asistentes de la educación. También se percibe que predominan referencias a acciones por sobre las herramientas de gestión (espacios institucionales, planes, instancias).

Sobre formación, hay pocas referencias a actores para poder realizarla de manera efectiva. Los temas son nuevos en la cultura escolar, por lo que hay que formar a los docentes para que estos a la vez puedan formar a los estudiantes. En este sentido, también se deben incluir competencias socioemocionales y éticas, y competencias cognitivas. Sobre la orientación de los estudiantes, se sugiere acompañar procesos de desarrollo y proyectos de vida, más allá de lo académico y laboral. En cuanto a los hábitos de vida saludable y autocuidado, se sugiere incorporar la formación en habilidades para la vida, la formación para la prevención, y la sexualidad, que se aborda sólo desde la reproductividad, la pareja y la prevención de enfermedades y embarazos.

4. Gestión de recursos

Sobre la subdimensión Gestión de personal, se sugiere enfatizar que el personal que haga la selección sea competente para hacerlo. Además, se destaca la importancia de la retención, considerando el déficit de docentes que se proyecta para los próximos años. En cuanto a la evaluación del personal, sugieren que se incluya acompañamiento en una etapa que permita que las personas puedan mejorar y no a fin de año, y que la evaluación también debiese considerar a los directivos. Finalmente, sobre el clima laboral, se señala que los directivos tienen que ser los primeros en modelar las conductas que lo fortalecen y se sugiere la incorporación de protocolos de convivencia para el personal.

En cuanto a la subdimensión de Gestión de recursos financieros, se señala que la gestión de matrícula y asistencia debe congeniar con la responsabilidad de los apoderados. Por otro lado, sugieren realizar un control de gastos más participativo. En relación con la subdimensión Gestión de recursos educativos, se propone diferenciar entre uso y disposición de recursos que tienen los establecimientos de distinta dependencia y diferenciación. Además, desde Gestión Pedagógica se menciona en esta línea que se habla de disposición de recursos, pero no se hace referencia a su uso educativo para mejorar las oportunidades de los estudiantes.

IV. Propuesta de actualización de EID

La elaboración de la versión final de la actualización de los EID y sus rúbricas consistió en un proceso iterativo, de constante revisión y retroalimentación a partir de las observaciones y sugerencias emanadas del proceso de revisión y validación. Sumado a los ajustes de contenido realizados a la luz de los hallazgos que se desprendieron de este proceso, la actualización de los EID contempló ajustes de forma para facilitar su comprensión y evaluación.

En primer lugar, se cambió la forma en la que estaban redactados los estándares. Los EID vigentes se encuentran redactados como resultados, intermedios o finales, mientras que los actualizados, al estar pensados para orientar la gestión, se encuentran redactados como etapas de un proceso, entregando orientaciones para alcanzar determinados resultados de una forma más didáctica y lógica.

Para facilitar la evaluación de los EID, se ajustó la redacción de algunos de los estándares para mejorar su comprensión, simplificando conceptos y acortando la extensión de los criterios. Asimismo, para entregar más orientaciones para la mejora, 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.

Adicionalmente, se entregaron más orientaciones y situaciones para el nivel de Desarrollo Avanzado, con el objetivo de entregar horizontes de mejora en todos los estándares posibles.

Por otro lado, se revisaron términos y conceptos en los estándares y sus rúbricas para asegurar la consistencia en el lenguaje usado. Estos ajustes refieren, principalmente, a los siguientes conceptos:

- Familias y apoderados: en línea con lo planteado en la jornada de validación, se modificaron las expresiones "padres", "apoderados" y "padres y apoderados" para abarcar de manera más amplia e inclusiva el concepto de familia, dado que no siempre son los padres los tutores de los estudiantes.
- Docentes: se optó por usar este término en vez de "profesores" para incluir a todos los integrantes del cuerpo docente de forma más inclusiva y alineada con la normativa.
- Estudiantes: el término "estudiantes" se usa de manera consistente en todos los estándares, reemplazando al término "alumnos". Esto, dado que es el término más comúnmente usado en los EID vigentes y en la normativa. No obstante, se emplea "alumnos" para evitar reiteraciones en los casos que corresponde.
- Establecimiento: los términos "institución", "escuela", "colegio" y "liceo" se reemplazan por el término "establecimiento" para asegurar coherencia a lo largo de los EID y el lenguaje de la normativa. Además, este concepto abarca la diversidad de todos los demás.

Por otra parte, se revisaron los descriptores de cumplimiento de la normativa son supervisados por la Superintendencia. Así, se eliminó de los EID todos los procesos cuya fiscalización corresponde a la Superintendencia, y cuyo incumplimiento está asociado a sanciones, ya que este es un instrumento de orientación a la mejora de los procesos de gestión y no a la supervisión de los establecimientos.

Finalmente, se eliminan estándares que se limitan a establecimientos adscritos a programas específicos (Programa de Integración Escolar y Programa de Educación Intercultural Bilingüe) para extender estas áreas de gestión a todas los establecimientos educacionales del país. De esta forma, se señala que la inclusión, la diversidad y la interculturalidad, son aspectos fundamentales para la gestión escolar de todos los establecimientos.

Todo lo anterior significó destacar algunos aspectos, fundir y fusionar estándares e incorporar otros nuevos.

1. Fundamentación del contenido

En esta sección se fundamenta el contenido del modelo de los EID, es decir, los ámbitos y procesos de gestión que fueron considerados en su actualización. 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. Sobre la base del proceso de revisión y consulta para la actualización de los EID, se definieron las cuatro dimensiones, las doce subdimensiones y los 58 estándares que componen el modelo de EID.

Dimensiones de la gestión escolar definidas

Las dimensiones de gestión escolar en las que se organizan los EID vigentes se definieron tomando como principal referente las iniciativas desarrolladas previamente por el Mineduc para apoyar, orientar y evaluar la gestión de los establecimientos educacionales.

Los modelos considerados fueron el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015c), los que también sirven de base para la autoevaluación exigida a los establecimientos acogidos a la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial. Si bien estos instrumentos presentan diferencias en el lenguaje con que las denominan, ambos coinciden en las dimensiones de gestión escolar que establecen, aunque el primero incorpora también una dimensión referida a resultados. Además se optó por dar continuidad a estas iniciativas, las que se encuentran ampliamente validadas en el sistema educacional del país, contando con respaldo tanto entre directivos y docentes como entre académicos y técnicos.

En la Tabla N° 5 se presentan las dimensiones que definen estas propuestas y su correspondencia con aquellas establecidas en los EID, las que guardan relación también con las áreas a evaluar señaladas por la normativa vigente.

Tabla N° 5. Correspondencia entre las dimensiones de la gestión escolar establecidas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y los EID

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar	Estándares Indicativos de Desempeño
Liderazgo	Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida	Liderazgo
Gestión curricular	Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	Gestión pedagógica
Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar	Formación y convivencia
Recursos	Desarrollando las Capacidades Profesionales Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar ³	Gestión de recursos
Resultados		

Fuente: Elaboración propia Mineduc

Cabe señalar que los EID no incluyen una dimensión referida a resultados, por una parte, debido a que el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación ya contempla esta dimensión a través de los Estándares de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad Educativa. Por otro lado, dado que los EID buscan evaluar el funcionamiento de los establecimientos y por lo tanto refieren a procesos, bajo el supuesto de que estos determinan los resultados, incluir estándares para resultados escapa al foco del modelo.

En el presente proceso de actualización llevado a cabo por el Mineduc, se decidió mantener la estructura general de los EID y conservar sin cambios la división en cuatro dimensiones: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos, junto a sus respectivas subdimensiones, pero si actualizar los estándares y sus rúbricas.

Esta decisión se sustenta, en primer lugar, en que los instrumentos utilizados como referencia, especialmente los que son empleados actualmente por los establecimientos (plan de mejoramiento y Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar) no han sufrido cambios en su esencia, lo que facilita la comprensión y apropiación de los EID por parte de los integrantes de la comunidad educativa. En segundo lugar, la revisión bibliográfica para la actualización de referencias no evidenció la necesidad de hacer modificaciones en torno a la estructura general de los EID, no así en el caso de estándares particulares. En tercer lugar, los estudios y encuestas de percepción acerca del modelo de EID vigente, dieron cuenta de su pertinencia y exhaustividad, de manera que abordan efectivamente las dimensiones propias de la gestión escolar.

Finalmente, y tal como se mencionó anteriormente, cabe señalar que las dimensiones de la gestión escolar definidas en los EID 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 amplias.

³ Esta dimensión también contempla aspectos de la Dimensión Liderazgo.

Correspondencia de la normativa vigente con el modelo de EID

En la Tabla N° 6, que se presenta a continuación, se especifican los requerimientos legales concretos en relación con las áreas que se deben incluir en los EID, y la dimensión y subdimensión que les corresponden en el modelo.

Tabla N° 6. Correspondencia de los requerimientos legales con las dimensiones y subdimensiones de los EID actualizados

Áreas establecidas por ley ⁴	Correspondencia con los EID actualizados
1. Gestión pedagógica	Dimensión Liderazgo: · Subdimensión Liderazgo del director Dimensión Gestión pedagógica: · 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: · Subdimensión Gestión de personal · Subdimensión Gestión de recursos educativos
4. Los resultados de las evaluaciones de desempeño docente y directivo	Dimensión Liderazgo: · Subdimensión Liderazgo del sostenedor · Subdimensión Liderazgo del director Dimensión Gestión de recursos: · Subdimensión Gestión de personal
5. Liderazgo técnico-pedagógico del equipo directivo	Dimensión Liderazgo: · Subdimensión Liderazgo del director Dimensión Gestión pedagógica: · 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 Liderazgo: Subdimensión Liderazgo del director Dimensión Gestión curricular: · Subdimensión Gestión pedagógica Dimensión Formación y convivencia: · 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 Liderazgo: · Subdimensión Planificación y gestión de resultados Dimensión Gestión curricular: · Subdimensión Gestión pedagógica

⁴ Ley 20.529, art. 6

Fuente: Elaboración propia Mineduc

Componentes del modelo

A continuación se definen los componentes del modelo, de acuerdo a establecido en los EID vigentes (Mineduc, 2013, p. 126):

- **Dimensiones:** principales áreas de responsabilidad del establecimiento y del sostenedor, de cuya gestión depende el adecuado funcionamiento institucional.
- **Subdimensiones:** ámbitos de gestión específicos en los cuales se descomponen las áreas de responsabilidad del establecimiento y del sostenedor.
- **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 evaluación y verificación. A continuación se detallan estos componentes:
 - **Definición:** enunciado que describe de manera sucinta el proceso de gestión al que se refiere el estándar.
 - **Rúbrica:** operacionalización del proceso de gestión en criterios descriptivos, de acuerdo con ciertos niveles de desarrollo.
- **Criterios:** son los elementos esenciales de cada proceso de gestión pormenorizados en la forma de procedimientos, prácticas, cualidades o logros.
- **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:
 - **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.
 - **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.
 - **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.
 - **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 evaluación y de verificación:** fuentes de información que permiten diagnosticar el nivel de desarrollo del estándar. Algunos medios de evaluación y de verificación son el plan

de mejoramiento, el Reglamento o Manual de convivencia, planificaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, documentos y registros institucionales, actas o informes de fiscalizaciones externas, encuestas, entrevistas y grupos focales, entre otros.

Cabe señalar que los medios de evaluación y verificación propuestos en los Estándares Indicativos de Desempeño constituyen sugerencias; corresponde a la Agencia 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 se encuentran “Diseñar, implementar y aplicar un sistema de evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales [...] referidos a los estándares indicativos” (Ley 20.529, art. 11), que “Los estándares señalados precedentemente constituirán orientaciones para el trabajo de evaluación” (Ley 20.529, art. 6), y que “Las evaluaciones de desempeño podrán ser realizadas mediante requerimientos de información, Visitas Evaluativas u otros medios idóneos.” (Ley 20.529, art. 17).

2. Modelo de propuesta de los EID actualizados

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. A diferencia de los EID vigentes, los estándares actualizados buscan dar cuenta de las etapas del proceso de gestión más que de los resultados del mismo, con el objetivo de entregar orientaciones a los establecimientos para la mejora.

A continuación, se presenta el modelo de EID actualizados. 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 (Figura N° 5) es sistémico, ya que da cuenta de que todas las dimensiones se influyen mutuamente y que el contexto impacta en los procesos de gestión del establecimiento, los que a su vez determinan los resultados.



Fuente: Elaboración propia Mineduc

A continuación, en el Cuadro N° 1, se muestran de manera sintética la propuesta de los 58 EID actualizados.

Cuadro N° 1. Esquema de los EID actualizados

LIDERAZGO

LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR

- 1.1 El sostenedor se responsabiliza por el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, el desempeño y el cumplimiento de la normativa vigente de los establecimientos a su cargo.
- 1.2 El sostenedor define formalmente las funciones que asumirá centralizadamente y aquellas que delegará a los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, y cumple con sus compromisos.
- 1.3 El sostenedor comunica altas expectativas a los directores de los establecimientos a su cargo, les establece metas desafiantes, clarifica sus atribuciones y evalúa su desempeño.
- 1.4 El sostenedor introduce, de manera oportuna, los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento de los establecimientos a su cargo.
- 1.5 El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con los directores y las comunidades educativas de los establecimientos a su cargo, y con las instituciones del Estado pertinentes.
- 1.6 El sostenedor se asegura de que los establecimientos a su cargo funcionen en red, y en el caso de tener solo un centro educativo bajo su responsabilidad, se asegura de establecer alianzas con establecimientos similares.

LIDERAZGO DEL DIRECTOR

- 2.1 El director centra su gestión en el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento y se responsabiliza por sus resultados.
- 2.2 El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.
- 2.3 El director instaure una cultura de altas expectativas y moviliza a la comunidad educativa hacia la mejora continua.
- 2.4 El director instaure en el personal una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa.
- 2.5 El director instaure un ambiente cultural y académicamente estimulante.

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE RESULTADOS

- 3.1 El director elabora un plan de mejoramiento de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.
- 3.2 El director monitorea la implementación del plan de mejoramiento, evalúa el cumplimiento de las metas y realiza adecuaciones cuando corresponde.
- 3.3 El director y el equipo directivo sistematizan continuamente los datos relevantes de la gestión escolar y los utilizan para tomar decisiones.

GESTIÓN PEDAGÓGICA

GESTIÓN CURRICULAR

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

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA

- 5.1 Los docentes centran sus clases en los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares, con un manejo riguroso de las habilidades, contenidos y actitudes a desarrollar.
- 5.2 Los docentes usan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje para el logro de los Objetivos de Aprendizaje.
- 5.3 Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con todos sus estudiantes y generan motivación por la asignatura.

- 5.4 Los docentes monitorean el aprendizaje de sus estudiantes y les entregan retroalimentación constante durante las clases.
- 5.5 Los docentes se aseguran de que todos sus estudiantes trabajen en clases y promueven el estudio independiente y la responsabilidad.
- 5.6 Los docentes hacen uso efectivo del tiempo de clases para que se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.

APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES

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

FORMACIÓN Y CONVIVENCIA

FORMACIÓN

- 7.1 El equipo directivo planifica, implementa y monitorea programas e iniciativas para la formación integral de sus estudiantes de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.
- 7.2 El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso y los orienta formativa y académicamente.
- 7.3 El equipo directivo y los docentes transmiten altas expectativas a los estudiantes, y los orientan y apoyan en la toma de decisiones sobre su futuro.
- 7.4 El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y conductas de autocuidado entre los estudiantes.
- 7.5 El equipo directivo y los profesores jefe promueven de manera activa que las familias y los apoderados se involucren y participen en el proceso educativo de los estudiantes.

CONVIVENCIA

- 8.1 El equipo directivo y los docentes promueven, modelan y aseguran un ambiente de amabilidad y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- 8.2 El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad, incluyendo la equidad de género, como parte de la riqueza de los grupos humanos, y previenen cualquier tipo de discriminación.
- 8.3 El equipo directivo difunde y exige el cumplimiento del Reglamento de Convivencia, que explicita las normas para organizar la vida en común.
- 8.4 El equipo directivo y los docentes acuerdan reglas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.
- 8.5 El personal del establecimiento resguarda la integridad física y psicológica de todos los estudiantes durante la jornada escolar.
- 8.6 El equipo directivo y los docentes abordan decididamente las conductas que atentan contra la sana convivencia dentro del establecimiento.

PARTICIPACIÓN Y VIDA DEMOCRÁTICA

- 9.1 El equipo directivo y los docentes promueven el sentido de pertenencia y participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.
- 9.2 El personal del establecimiento promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con su entorno, la sociedad y el medio ambiente, y los motivan a realizar aportes concretos.
- 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 equipo directivo promueve la formación democrática y ciudadana, y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas de curso.
- 9.5 El equipo directivo promueve la participación activa de los distintos estamentos de la comunidad educativa para apoyar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.

GESTIÓN DE RECURSOS

GESTIÓN DE PERSONAL

- 10.1 El sostenedor o el equipo directivo organizan y manejan de manera efectiva los aspectos administrativos del personal.
- 10.2 El sostenedor o el equipo directivo implementan estrategias efectivas para contar con personal idóneo y competente.
- 10.3 El equipo directivo implementa un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.
- 10.4 El sostenedor o el equipo directivo gestionan el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas del establecimiento.
- 10.5 El sostenedor y el equipo directivo promueven un clima laboral positivo.

GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS

- 11.1 El sostenedor o el equipo directivo gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes.
- 11.2 El sostenedor asegura la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos a su cargo, rigiéndose por un presupuesto, controlando los gastos y rindiendo cuenta del uso de los recursos.
- 11.3 El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de cumplir con la normativa vigente.
- 11.4 El sostenedor y el equipo directivo conocen las redes, programas de apoyo y asistencia técnica disponibles, y los usan para potenciar su Proyecto Educativo Institucional.

GESTIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS

- 12.1 El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de mantener la infraestructura y el equipamiento en buen estado para desarrollar la labor educativa.
- 12.2 El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con los recursos didácticos y promueven su uso para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- 12.3 El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector.

3. Actualizaciones por estándar

A continuación, se presenta la versión actualizada de cada uno de los EID y su correspondiente justificación. Estas responden a los hallazgos que emergieron del proceso de revisión bibliográfica y legal, así como de la actualización del marco de referencia nacional e internacional y el proceso de validación con actores internos y externos, descritos en las secciones anteriores.

Liderazgo

1. Liderazgo del sostenedor

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	1.1	El sostenedor se responsabiliza por el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, el desempeño y el cumplimiento de la normativa vigente de los establecimientos a su cargo.
1.2	El sostenedor se responsabiliza por la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, del plan de mejoramiento y del presupuesto anual.		

Los estándares 1.1 y 1.2 vigentes fueron fusionados en un único estándar que recoge los indicadores, planes y responsabilidades que el sostenedor debe cumplir. La definición fue reformulada para no reducir el desempeño del establecimiento únicamente al logro de los Estándares de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad Educativa. Sumado a esto, se reordenaron los elementos mencionados (Proyecto Educativo Institucional, desempeño y normativa) ya que el Proyecto Educativo Institucional es la base sobre la que se sustenta la identidad, propósito y mecanismos de gestión del establecimiento. En último lugar, se mantuvieron las visitas del sostenedor al establecimiento pero se reformuló incorporando el propósito de las mismas.

La responsabilidad por elaboración del Proyecto Educativo Institucional fue eliminada, ya que esta corresponde, en la mayoría de los casos, al director (Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública). En cuanto a la elaboración del plan de mejoramiento, esta sería responsabilidad del sostenedor sólo en aquellos establecimientos acogidos a la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial. En este sentido, al referir a una responsabilidad estipulada en la normativa vigente, lo referido al plan de mejoramiento también queda acogido en el estándar 1.1.

Finalmente, para asegurar una mayor pertinencia y evitar redundancia entre estándares, la elaboración del presupuesto anual fue incluida en el estándar 1.2 de la subdimensión de Gestión de recursos financieros.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	1.2	El sostenedor define formalmente las funciones que asumirá centralizadamente y aquellas que delegará a los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, y cumple con sus compromisos.

El estándar 1.2 actualizado integra aquellos aspectos recogidos por el estándar vigente 1.3 vigente, sumando la gestión de la convivencia a los ámbitos de gestión sobre el cual se comunican funciones

de apoyo y enfatizando prácticas como la evaluación y retroalimentación entre miembros del equipo directivo en el nivel de Desarrollo Avanzado, como fue sugerido en la jornada de validación.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
1.4	El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que este debe cumplir y evalúa su desempeño.	1.3	El sostenedor comunica altas expectativas a los directores de los establecimientos a su cargo, les establece metas desafiantes, clarifica sus atribuciones y evalúa su desempeño.

El estándar 1.3 actualizado considera la mayoría de los criterios correspondientes al estándar 1.4 vigente. A nivel de rúbrica, la actualización del estándar busca destacar prácticas y actitudes de liderazgo asociadas a las altas expectativas y la concesión de espacios de autonomía. Se mantiene el acuerdo de metas a cumplir por parte del director, y se agrega un criterio referido a la responsabilidad que le corresponde al sostenedor de asegurar que el director tenga claridad sobre sus roles, atribuciones y metas.

Sumado a estos ajustes, y para asegurar coherencia con la normativa vigente, específicamente con la Ley 21.040 que crea un nuevo Sistema de Educación Pública, el pie de página fue reemplazado por el siguiente: "En el caso de los establecimientos municipales y dependientes de los Servicios Locales de Educación, la definición de las metas debe estar incluida en el convenio de desempeño del director (DFL 1 art. 33, de 1996, del Ministerio de Educación)".

Estándar vigente		Estándar actualizado	
1.5	El sostenedor introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento.	1.4	El sostenedor introduce, de manera oportuna, los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento de los establecimientos a su cargo.

A nivel de estándar, se especifica que la introducción de cambios estructurales debe hacerse oportunamente para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento.

A nivel de rúbrica, se elimina del listado el siguiente punto: "Cambios en la política de cobro (por ejemplo, de financiamiento compartido a gratuidad)", para ajustarse a lo estipulado en la Ley 20.845 de Inclusión Escolar que prohíbe y elimina el copago en los establecimientos que reciben subvención por parte del Estado. Además, se incluyen prácticas que consideran la entrega de información a la comunidad educativa con respecto a las características de los cambios a introducir, así como de su estado de avance. Mientras que el estándar vigente refería a informar y explicar los cambios una vez introducidos, el estándar actualizado involucra a la comunidad educativa en el proceso de implementación.

En el nivel de Desarrollo Avanzado, se incluye como criterio la evaluación de los cambios introducidos y la promoción de la participación y concientización de la comunidad educativa con respecto a éstos.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
1.6	El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y con la comunidad educativa.	1.5	El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con los directores y las comunidades educativas de los establecimientos a su cargo, y con las instituciones del Estado pertinentes.

A nivel de estándar, recogiendo las sugerencias del proceso de validación, se agrega el trabajo articulado que el sostenedor establece con instituciones y agencias del Estado, el cual queda especificado a nivel de rúbrica.

A nivel de rúbrica, en el nivel de Desarrollo Avanzado se incluyen las visitas del sostenedor al establecimiento con el fin de reforzar la creación de vínculos con la comunidad y la accesibilidad del sostenedor, y la entrega de información sobre el trabajo realizado con las instituciones estatales.

Nuevo Estándar 1.6	
1.6	El sostenedor se asegura de que los establecimientos a su cargo funcionen en red, y en el caso de tener solo un centro educativo bajo su responsabilidad, se asegura de establecer alianzas con establecimientos similares.

Se incorporó un nuevo estándar dentro de la subdimensión Liderazgo del sostenedor, con el objetivo de relevar el trabajo colaborativo en redes y la generación de alianzas entre establecimientos educacionales, definiendo al sostenedor como responsable de la generación de estas instancias. Así, la rúbrica incluye dentro de sus criterios la generación de instancias periódicas de coordinación, reflexión e intercambio entre establecimientos, la promoción del intercambio de materiales educativos y prácticas pedagógicas, la generación de estrategias para la economía de escala en el trabajo en red, y las instancias de participación en actividades educativas y recreativas.

2. Liderazgo del director

Estándar vigente		Estándar actualizado	
2.1	El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.	2.1	El director centra su gestión en el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento y se responsabiliza por sus resultados.

A nivel de estándar, se focaliza la gestión y responsabilización del director en los objetivos y resultados tanto académicos como formativos.

A nivel de rúbrica, la rendición de cuentas a la comunidad educativa se fija a nivel anual para ajustarse a la normativa vigente. Junto con esto, se destaca la figura del Consejo Escolar en este proceso, al ser el órgano que representa la comunidad educativa y sus intereses. Finalmente, se incluye dentro de la rendición de cuentas tanto los logros como los avances del desempeño del establecimiento.

En línea con lo señalado en la literatura sobre liderazgo escolar y las apreciaciones del proceso de validación, se busca destacar el liderazgo instruccional o pedagógico del director por sobre lo administrativo como atributo fundamental de un buen director (Bellei et al., 2014), además de ser una de las cinco dimensiones de práctica del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc 2015c). También cabe mencionar que la Nueva Educación Pública y la creación de los Servicios Locales de Educación tiene dentro de sus objetivos liberar a los directores de establecimientos de labores netamente administrativas para centrar su labor en lo técnico-pedagógico y formativo (Aziz dos Santos, 2016).

Finalmente, se incorpora al primer criterio del nivel de Desarrollo Satisfactorio, el resguardo de los tiempos dedicados a la labor pedagógica y al aprendizaje de los estudiantes que estaba considerado

en el estándar vigente 4.1, ya que son aspectos clave a resguardar para el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
2.4	El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.	2.2	El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.
2.2	El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.		

El estándar 2.4 actualizado fusiona los estándares vigentes 2.2 y 2.4, al ser ambas condiciones necesarias para la conducción efectiva del establecimiento. Involucrar a la comunidad educativa en la visión y las metas del establecimiento es fundamental para promover su participación y dirigir los esfuerzos colectivos hacia el cumplimiento de su Proyecto Educativo Institucional (Anderson, 2010) y, por lo tanto, para lograr una conducción efectiva del establecimiento.

A nivel de rúbrica, el estándar actualizado incorpora la movilización y compromiso de la comunidad educativa con las prioridades y metas educativas del establecimiento mencionados en la rúbrica del estándar 2.2 vigente, al ser condición necesaria para la conducción del establecimiento hacia la mejora continua.

Además, se agregan nuevos criterios que refieren al desarrollo de capacidades en el equipo, la toma de decisiones conjunta y la delegación de responsabilidades, integrando hallazgos de la revisión bibliográfica y el proceso de validación.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
2.3	El director instaure una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.	2.3	El director instaure una cultura de altas expectativas y moviliza a la comunidad educativa hacia la mejora continua.
2.5	El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.		
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.		

El estándar actualizado 2.3 combina los principales criterios de los estándares 2.3, 2.5 y 7.3 vigentes, al ser elementos necesarios de un mismo proceso para alcanzar metas desafiantes comunes. De esta forma, se posiciona al director como un agente de cambio (Marzano, Waters y McNulty, 2005; Fullan, 2014) que incentiva a los miembros del establecimiento a implementar cambios para mejorar continuamente, crea un sentido de pertenencia, involucra a las personas y desarrolla sus capacidades. Este último aspecto es fundamental, ya que las altas expectativas por sí solas no garantizan que estas serán alcanzadas. Por esto, se debe disponer de apoyos y desarrollar las capacidades necesarias para que las personas puedan estar a la altura de tales expectativas (Ganz, 2010; Kegan y Lahey, 2009).

Estándar vigente		Estándar actualizado	
2.6	El director instaure un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.	2.4	El director instaure en el personal una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa.

4.7	El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.		
-----	--	--	--

A nivel de rúbrica, el primer criterio introduce ajustes en el lenguaje para facilitar su comprensión, recogiendo observaciones realizadas durante el proceso de validación. Además, se especifica que el director no sólo promueve el trabajo colaborativo, sino que también lo modela para lograr que esta habilidad sea desarrollada por el resto del personal (Blase y Blase, 2000; Kools y Stoll, 2016). Para ilustrar esto, se introducen ejemplos que refieren al aprendizaje entre pares, tales como sistemas de intercambio y creación de recursos educativos, integrando criterios del estándar vigente 4.7.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
2.7	El director instaure un ambiente cultural y académicamente estimulante.	2.5	El director instaure un ambiente cultural y académicamente estimulante.

El estándar 2.5 actualizado conserva gran parte de los criterios del estándar 2.7 vigente, introduciendo ajustes menores a nivel de rúbrica para incluir el amor por el conocimiento, las artes y el deporte; la autogestión de actividades; y destacar el rol de la creación conjunta e individual del conocimiento en el nivel de Desarrollo Avanzado.

3. Planificación y gestión de resultados

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	3.1	El director elabora un plan de mejoramiento de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.
3.2	El establecimiento cuenta con un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos.		

A nivel de estándar, se reformula la descripción para asignar un responsable de la elaboración del plan de mejoramiento, que corresponde al director del establecimiento según la normativa vigente. De esta forma, se evitan las ambigüedades que se desprenden de atribuir el cumplimiento de los estándares al "establecimiento". Este ajuste se replica en todos los estándares que responsabilizan al "establecimiento" en su formulación.

En esta línea y considerando que el estándar actualizado 3.1 responsabiliza al director por el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, el nombre del estándar y su respectiva rúbrica refieren específicamente a la elaboración del plan de mejoramiento en forma conjunta con la comunidad educativa. La fusión de estándares responde a que contar con un Proyecto Educativo Institucional es un mínimo exigido por ley y, por tanto, este no puede constituirse como el nivel de Desarrollo Satisfactorio, ya que los niveles de desarrollo Incipiente y Débil incluirían prácticas que no se ajustan a la normativa. De esta forma, se parte de la base que el Proyecto Educativo Institucional existe, situando el foco del estándar en la elaboración del plan de mejoramiento en línea con este documento institucional. Por esto, se omitieron las especificaciones referidas al contenido, difusión y actualización del Proyecto Educativo Institucional al estar estipuladas en la normativa vigente, para evitar redundancias.

Además, se integran criterios del estándar vigente 3.2 referentes a la autoevaluación anual, al ser un componente fundamental del plan de mejoramiento y el punto de partida para la elaboración y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
3.2	El establecimiento cuenta con un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos.	3.2	El director monitorea la implementación del plan de mejoramiento, evalúa el cumplimiento de las metas y realiza adecuaciones cuando corresponde.
3.4	El establecimiento cuenta con un sistema efectivo para monitorear el cumplimiento del plan de mejoramiento.		

El estándar 3.2 actualizado fusiona criterios de los estándares 3.2 y 3.4 vigentes para abarcar el monitoreo, implementación y evaluación del plan de mejoramiento, ya que al ser un proceso cíclico y continuo, depende de la gestión efectiva de cada una de estas etapas para el cumplimiento de sus metas. Por tanto, deben evaluarse en conjunto y no por separado.

A nivel de rúbrica, se modifica el descriptor que señala que se deben entregar informes sobre el estado de avance de la implementación del plan de mejoramiento, ya que esto no se encuentra prescrito en la normativa. Dado que cada establecimiento define cómo monitorear y sistematizar el cumplimiento del plan de mejoramiento, no se especifica la forma de hacerlo, pero se indica que deben informar a la comunidad educativa. Además, se introduce como criterio la adecuación del plan de mejoramiento a la luz de los hallazgos del seguimiento y monitoreo de sus acciones para resaltar su carácter cíclico y continuo. Para el nivel de Desarrollo Avanzado, se introducen prácticas que apuntan a la difusión y evaluación de las acciones y estado de avance del plan de mejoramiento.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	3.3	El director y el equipo directivo sistematizan continuamente los datos relevantes de la gestión escolar y los utilizan para tomar decisiones.
3.6	El sostenedor y el equipo directivo comprenden, analizan y utilizan los datos recopilados para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión.		

A nivel de estándar, se fusionan las funciones de sistematizar y utilizar los datos para la toma de decisiones relevantes. Además se sintetizan los indicadores mencionados bajo el concepto de "datos", los que quedan detallados a nivel de rúbrica, indicando que este proceso se realiza de manera continua para garantizar una detección oportuna de aspectos que requieran introducir mejoras.

A nivel de rúbrica, se realizan ciertas modificaciones de lenguaje para asegurar consistencia con la normativa vigente. En primer lugar, se reemplaza la expresión "alumnos vulnerables" por "estudiantes preferentes y prioritarios", como se estipula en la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial y la Ley 20.845 de Inclusión Escolar. Además, para ajustar los criterios a la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el ejemplo "evaluación docente" fue reemplazado por "evaluación del personal", acompañado de un pie de página que aclara que "En el caso de los establecimientos que reciben financiamiento del Estado, considerar los resultados de la

evaluación docente; y resultados de la asignación y progresión de tramos en el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente”. Además, al hablar de “evaluación del personal” se incluye a otros miembros del establecimiento cuya evaluación de desempeño debe ser considerada para definir procesos de mejora en la gestión escolar.

Gestión pedagógica

4. Gestión curricular

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

A nivel de rúbrica, se enfatiza el aprendizaje de los estudiantes como principal aspecto en torno al cual se deben articular los planes de estudio y la implementación del currículum. Además, se indica que tanto los planes de estudio como la asignación de horas y docentes deben realizarse en función de los objetivos formativos de los estudiantes, aspectos que la rúbrica de los EID vigentes tomaba por separado.

Finalmente, se incorpora como criterio necesario para la implementación efectiva de las Bases Curriculares que el director y el equipo técnico-pedagógico promuevan la actualización constante de los docentes sobre este instrumento y que faciliten su apropiación en espacios de discusión para asegurar el alineamiento entre éste y los planes de estudio. Estos espacios de reflexión entre docentes promueven la autoformación y evolución de las competencias y conocimientos profesionales (Perrenoud, 2004).

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

A nivel de rúbrica, se realizan ajustes y especificaciones de lenguaje para lograr una mejor definición y comprensión de los conceptos “prácticas comunes” y “lineamientos metodológicos”, además de entregar más ejemplos de dichas prácticas. Junto con esto, se indica que no solo deben acordarse lineamientos pedagógicos comunes, sino que además debe resguardarse su debida implementación. Además, en el nivel de Desarrollo Avanzado se destaca la promoción de la investigación e innovación en el trabajo de los docentes, a través del diseño o propuestas de nuevas metodologías de trabajo pedagógico.

Finalmente, se elimina el criterio referido a la adquisición de recursos educativos al ser pertinente a la dimensión Gestión de recursos.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
4.3	Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	4.3	El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El estándar 4.3 actualizado cambia el foco hacia la gestión de pedagógica, estableciendo como responsable de esta al equipo directivo, específicamente, el equipo técnico-pedagógico.

A nivel de rúbrica, destaca aspectos referidos a la asignación de tiempo para el proceso de planificación, la retroalimentación, la incorporación de distintos tipos de evaluación (sumativa y formativa), la consideración de los aprendizajes previos de los estudiantes como punto de partida para el proceso de planificación y la colaboración entre pares, aspectos no contemplados por el estándar 4.3 vigente. Las planificaciones colaborativas permiten analizar más profundamente sobre las planificaciones iniciales para reorganizarlas y mejorarlas (Troen y Boles, 2012; Perrenoud, 2004).

El criterio que refiere al conocimiento de las Bases Curriculares pasa a integrar el estándar 4.1 al ser condición necesaria para la implementación efectiva de las mismas.

Finalmente, para el nivel de Desarrollo Avanzado, se busca entregar orientaciones para promover prácticas que fomenten el trabajo colaborativo. Para esto, se reemplazan las planificaciones clase a clase por las planificaciones de las actividades o las estrategias pedagógicas que se realizan en conjunto o con mayor nivel de detalle, en casos que no puedan realizarse entre pares (escuelas unidocentes). Además, se incluye la creación de redes de intercambio con otros establecimientos y la gestión de espacios de reflexión pedagógica entre pares.

Esto va en línea con los hallazgos del proceso de revisión y validación de los EID que señalan la importancia del trabajo colaborativo para los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional docente. Propiciar instancias para la reflexión pedagógica y la construcción conjunta de conocimiento permite un entendimiento más profundo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez, permite tomar decisiones pedagógicas más informadas y, por tanto, mejores. Además, estas instancias son fundamentales para el crecimiento profesional y el perfeccionamiento docente (Kools y Stoll, 2016).

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	4.4	El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases.

A nivel de estándar y rúbricas, estas se centran en el desarrollo y acompañamiento de los docentes y su práctica en aula, más que en el trabajo específico de los estudiantes (trabajos, cuadernos, pruebas). Además, se incluyen criterios que destacan el rol del acompañamiento, la demostración de buenas prácticas y la adecuación de las estrategias de desarrollo profesional a las necesidades de los docentes (City et al., 2009). Por ejemplo, se estipula que aquellos que necesitan más acompañamiento debieran recibir un mayor número de observaciones y retroalimentaciones que aquellos más expertos.

Finalmente, el nivel de Desarrollo Avanzado promueve prácticas que fortalecen las comunidades de aprendizaje, el trabajo colaborativo, la investigación pedagógica y la participación de los docentes en su propio proceso de desarrollo profesional. Si bien la evidencia en torno a estas prácticas es escasa, al ser un ámbito de investigación relativamente reciente, ésta señala que las comunidades de aprendizaje (Mitchell y Sackney, 2000; Toole y Louis, 2002) promueven cambios positivos a nivel de docentes y estudiantes. A nivel de docentes, se evidencian un mayor nivel de confianza, creencia en que pueden lograr cambios en la vida de sus estudiantes, entusiasmo por colaborar, compromiso con

cambiar sus prácticas para la mejora y disposición a innovar. A nivel de estudiantes, se evidencia mayor motivación y mejoras en su desempeño (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006).

Estándar vigente		Estándar actualizado	
4.5	El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	4.5	El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas.
4.6	El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.		

El estándar actualizado 4.5 fusiona los estándares 4.5 y 4.6 vigentes, ya que la evaluación tiene objetivo identificar cómo y en qué nivel los estudiantes aprenden, de manera de introducir ajustes y estrategias de mejora oportunamente. Así, se busca que los procesos evaluativos sean transparentes y adecuados para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El nivel de Desarrollo Avanzado promueve prácticas que involucran a las familias y apoderados en los procesos evaluativos y al desarrollo de evaluaciones innovadoras y diversas. Para evaluar los avances y logros de los estudiantes, deben emplearse diversos métodos para abarcar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y poder capturar las diferencias a nivel individual y grupal, combinando evidencias cuantitativas y cualitativas (Su, 2015).

5. Enseñanza y aprendizaje en el aula

Estándar vigente		Estándar actualizado	
5.1	Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares.	5.1	Los docentes centran sus clases en los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares, con un manejo riguroso de las habilidades, contenidos y actitudes a desarrollar.
5.2	Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.		

El estándar actualizado 5.1 fusiona los estándares 5.1 y 5.2 vigentes. El estándar 5.1 solo contenía dos criterios, uno de los cuales refería a establecimientos técnico-profesionales, cuyos estándares complementarios están actualmente en proceso de elaboración. Por esto, se reformuló este estándar y sus rúbricas para lograr un mayor nivel de profundidad y especificidad, conservando parte de los criterios de los estándares 5.1 y 5.2. De esta forma, se estipula que tanto las Bases Curriculares como el dominio de los contenidos y las habilidades de las asignaturas por parte de los docentes son componentes centrales para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
5.3	Los docentes usan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.	5.2	Los docentes usan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje para el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

A nivel de estándar, se explicita que las estrategias de enseñanza-aprendizaje tienen como objetivo el logro de los Objetivos de Aprendizaje. A nivel de rúbrica, se introducen ajustes menores a los criterios del estándar 5.3 vigente, agregando una mayor cantidad de ejemplos. Además, como se explicó anteriormente, el orden de los criterios sigue el del proceso de realización de clases, desde su inicio hasta el cierre.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
5.2	Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.	5.3	Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con todos sus estudiantes y generan motivación por la asignatura.
5.4	Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.		

A nivel de estándar, el 5.3 actualizado combina criterios de los estándares 5.2 y 5.4 vigentes. Del estándar 5.2 vigente, se rescata el dinamismo e interés por parte de los docentes, y la claridad y la rigurosidad conceptual se incluyeron en el estándar actualizado 5.1. Por su parte, los criterios referidos a la retroalimentación pasaron a formar parte del estándar 5.4 actualizado. Además, se incluye el concepto de “Vínculos Pedagógicos Positivos” que deben establecer los docentes en sus relaciones con los estudiantes (Mena, Bugueño y Valdés, 2015), caracterizados por un contexto de relación afectuosa y respetuosa que permite desarrollar aprendizajes en los estudiantes. Los docentes construyen vínculos pedagógicos positivos cuando motivan a sus estudiantes a participar activamente, los aprecian y valoran, y atienden sus necesidades.

A nivel de rúbrica, se incluye un criterio referido a la no discriminación, resguardando que no existan sesgos de ningún tipo en el trato a los estudiantes, en línea con lo propuesto por la Ley 20.845 de Inclusión Escolar.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
5.4	Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.	5.4	Los docentes monitorean el aprendizaje de sus estudiantes y les entregan retroalimentación constante durante las clases.

El estándar 5.4 actualizado recoge gran parte de los criterios del estándar 5.4 vigente, introduciendo ajustes menores a nivel de lenguaje.

Además, el nivel de Desarrollo Avanzado enfatiza prácticas que promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes, la reflexión y el protagonismo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Fomentar la expresión de opiniones y experiencias por parte de los estudiantes mejora sus aprendizajes y los motiva a perseverar (Toshalis y Nakkula, 2012).

Estándar vigente		Estándar actualizado	
5.6	Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente.	5.5	Los docentes se aseguran de que todos sus estudiantes trabajen en clases y promueven el estudio independiente y la responsabilidad.

El estándar 5.5 actualizado recoge en su totalidad los criterios del estándar 5.6 vigente, con ajustes menores a nivel de rúbrica. Se incluyen ejemplos para destacar prácticas que promueven el protagonismo de los estudiantes, el trabajo entre pares, la proactividad y la confianza para reconocer dificultades y pedir ayuda. El uso de estrategias de instrucción diversas que promuevan el análisis y la resolución de problemas en los estudiantes generan un mayor compromiso estudiantil en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Slavin, 2008).

Estándar vigente		Estándar actualizado	
------------------	--	----------------------	--

5.5	Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.	5.6	Los docentes hacen uso efectivo del tiempo de clases para que este se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.
-----	---	-----	--

El estándar 5.6 actualizado conserva gran parte de los criterios del estándar 5.5 vigentes, los que fueron separados en varios criterios para entregar orientaciones más claras, acompañadas de ejemplos ilustrativos.

6. Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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 apoyarlos.	6.1	El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican tempranamente a los estudiantes que presentan vacíos de aprendizaje o necesidades educativas especiales, y articulan los apoyos necesarios.
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.		

El estándar 6.1 actualizado recoge criterios de los estándares 6.1 y 6.6 vigentes, resultando en un sólo estándar que engloba una mayor diversidad de estudiantes, sin limitarse a establecimientos adscritos a un programa en específico, como Programa de Integración Escolar, ya que son orientaciones que todos los establecimientos debieran incorporar en su gestión.

A nivel de rúbrica, se hace hincapié en el trabajo coordinado con las familias para abordar las dificultades que puedan presentar los estudiantes. La participación de la comunidad educativa aumenta la disponibilidad de recursos y atención educativa de todos los estudiantes (Echeita y Sandoval, 2002). La participación de las familias, en particular, contribuye a la creación de comunidades positivas y además, permite atenuar las tensiones entre las necesidades que ellas perciben para sus hijos y las que los docentes perciben para todos los estudiantes (Hess, Molina y Kozleski, 2006; Molina, 2015).

Estándar vigente		Estándar actualizado	
6.2	El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas.	6.2	El equipo directivo, en conjunto con los docentes, implementan estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas.

El estándar 6.2 actualizado recoge la mayoría de los criterios del 6.2 vigente, incluyendo a los docentes como co-responsables, al ser los actores del establecimiento que más cercanía tienen con los estudiantes, sus intereses y habilidades.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
6.3	El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y	6.3	El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y

	cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.		conductuales, e implementan medidas efectivas para apoyarlos.
--	--	--	---

El estándar 6.3 actualizado responsabiliza al equipo directivo y los docentes de implementar medidas efectivas para apoyar a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, no sólo a contar con mecanismos.

A nivel de rúbrica, se modifican los que mencionan al “establecimiento” para definir como responsable al equipo directivo.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	6.4	El equipo directivo y los docentes implementan estrategias efectivas para evita la deserción escolar.

El estándar 6.4 responsabiliza al equipo directivo y los docentes de implementar medidas efectivas para evitar la deserción escolar.

A nivel de rúbrica, se modifican los que mencionan al “establecimiento” para definir como responsable al equipo directivo y los docentes.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	6.5	El equipo directivo y el técnico-pedagógico incorporan un enfoque inclusivo e intercultural para asegurar el ingreso, la permanencia y el desarrollo de los estudiantes de distintas culturas.

El estándar 6.7 vigente fue reformulado para crear un estándar que abarque la interculturalidad desde una mirada más global, involucrando al equipo directivo y técnico-pedagógico de todos los establecimientos en la tarea de desarrollar competencias interculturales, más allá de aquellos que están adscritos al Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Esto permite orientar a los establecimientos hacia miradas inclusivas que valoran y reconocen la diversidad, respondiendo a los cambios sociodemográficos que está experimentando el país y alineándose con una nueva normativa que promueve la inclusión y la integración de todos los estudiantes, como la Ley 20.845 de Inclusión Escolar.

A nivel de rúbrica, se incluyen criterios referentes a prácticas para garantizar el acceso, permanencia e inclusión de todos los estudiantes, con énfasis en los extranjeros, de ascendencia indígena o de otras culturas. Además, apunta al desarrollo de capacidades profesionales e institucionales para la interculturalidad, reconociendo que son procesos que tardan en instalarse en los establecimientos, que desafían sus prácticas y actitudes habituales y que requieren formación y reflexión entre los miembros del personal (Jiménez, 2014; Unesco, 2006).

Formación y Convivencia

7. Formación

Estándar vigente	Estándar actualizado
-------------------------	-----------------------------

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.	7.1	El equipo directivo planifica, implementa y monitorea programas e iniciativas para la formación integral de sus estudiantes de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.
7.2	El establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto.		

El estándar actualizado 7.1 fusiona los estándares 7.1 y 7.2 vigentes, ya que ambos refieren a un plan de formación que no existe por normativa para los establecimientos públicos. En la actualidad, el único plan de formación que se exige a los establecimientos es el de Formación Ciudadana y el Plan de Gestión de la Convivencia. En esta línea, se crea un solo estándar que abarca la planificación, implementación y monitoreo de las estrategias para la formación integral de los estudiantes.

A nivel de rúbrica, se enfatiza el desarrollo de competencias socioemocionales, el modelamiento de conducta y la pertinencia de los objetivos formativos a la edad y etapa de desarrollo de los estudiantes. Los establecimientos influyen en las creencias y actitudes de los estudiantes no sólo en el espacio escolar, sino que también en su vida cotidiana fuera de estos como ciudadanos miembros de una sociedad (Levinson, 2012).

Estándar vigente		Estándar actualizado	
7.4	El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso en su proceso de formación.	7.2	El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso y los orienta formativa y académicamente.

El estándar 7.2 actualizado integra el rol del profesor jefe en la orientación formativa y académica de sus estudiantes. A nivel de rúbrica, acogiendo las observaciones realizadas en el proceso de revisión, se entregan criterios para orientar a los profesores jefe hacia la construcción una comunidad dentro de los cursos, involucrando la participación activa de los estudiantes.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	7.3	El equipo directivo y los docentes transmiten altas expectativas a los estudiantes, y los orientan y apoyan en la toma de decisiones sobre su futuro.

El estándar 7.3 actualizado toma criterios del estándar 6.5 vigente, el cual pasa a formar parte de la subdimensión de Formación al ser relevante para el trabajo del proyecto de vida de los estudiantes. En esta línea, se reemplaza "elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o educativas al finalizar la etapa escolar" para no circunscribir la trayectoria futura de los estudiantes, y el apoyo que el equipo directivo y los docentes pueden realizar en ese proceso, a aspectos netamente relacionados con dichas esferas, abarcando decisiones relevantes para su futuro en un sentido más amplio. Las personas pasan gran parte de su vida en una determinada profesión, por lo que las decisiones vocacionales tienen un gran impacto en sus vidas y estilos de vida. Por esto, una orientación vocacional efectiva considera las trayectorias de vida de los estudiantes y no solo aquellos aspectos puntuales referidos a lo laboral. De esta forma, más que apoyar a los estudiantes en una elección de carrera, los orientadores deben apoyarlos para construir vidas satisfactorias (Greene, 2006). Junto con integrar asuntos que refieren a los estilos de vida, debe reconocerse que los intereses, creencias y habilidades de los estudiantes pueden cambiar en el tiempo, factor que debe ser considerado por los orientadores (Greene, 2003).

A nivel de rúbrica, se promueve el fortalecimiento de la confianza y autoeficacia de los estudiantes, la orientación vocacional y académica según sus intereses y habilidades, resguardando el principio de no discriminación. Los intereses y decisiones vocacionales de los estudiantes se encuentran influenciados por sus experiencias de aprendizaje, las percepciones de apoyo o de barreras, las que a su vez afectan su autoeficacia (Lent, Brown, Nota y Soresi, 2003). Durante su adolescencia, los estudiantes ya comprenden los niveles de prestigio y los estereotipos de género atribuidos a ciertas ocupaciones, factores que inciden en sus propias decisiones vocacionales. Por ejemplo, las estudiantes podrían evitar elegir profesiones que son generalmente percibidas como masculinas o de bajo status social (Gottfredson, 2005). En esta línea, los orientadores deben estar conscientes de las expectativas y creencias que los estudiantes tienen de sí mismos, así como las que los docentes proyectan sobre ellos (Tang, Pan y Newmeyer, 2008).

Estándar vigente		Estándar actualizado	
7.6	El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y previenen conductas de riesgo entre los estudiantes.	7.4	El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y conductas de autocuidado entre los estudiantes.

A nivel de estándar, se enfatiza la promoción de conductas de autocuidado por sobre la prevención de conductas de riesgo, al ser habilidades y actitudes fundamentales independiente de las consecuencias negativas que se desprenden cuando no son desarrolladas en las personas.

A nivel de rúbrica, se realizan modificaciones menores para abarcar temas relacionados a sexualidad más allá de lo netamente reproductivo, la reflexión por parte de los estudiantes en torno a las consecuencias de ciertas conductas por sobre la transmisión de esta información por parte los docentes y el involucramiento de la comunidad educativa en el nivel de Desarrollo Avanzado. Los programas y estrategias de prevención deben incluir espacios para comprender e interpretar los comportamientos sociales, tomar decisiones y resolver conflictos (Burgos-García, 2010). En esta línea, los modelos de formación deben fortalecer la capacidad de acción de los estudiantes, promover el pensamiento crítico y desarrollar capacidades preventivas para que puedan aplicar estas habilidades en la práctica (Jensen y Simovska, 2005).

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	7.5	El equipo directivo y los profesores jefe promueven de manera activa que las familias y los apoderados se involucren y participen en el proceso educativo de los estudiantes.

A nivel de estándar, se modifica la expresión "padres y apoderados" por "familias y apoderados", cambio que se replica a lo largo de la actualización de los EID para incluir una definición más amplia e inclusiva de familia. Además del equipo directivo, se define como responsable a los profesores jefe de cada curso, al ser los docentes que pasan más tiempo con los estudiantes y sus familias.

A nivel de rúbrica, el estándar 7.5 actualizado incluye criterios y ejemplos que promueven el desarrollo de capacidades para apoyar a las familias y apoderados en el proceso educativo de los estudiantes. Facilitar espacios de formación para las familias y apoderados no solo promueve los aprendizajes y las trayectorias educativas de los estudiantes, sino que además tiene gran impacto en los participantes, al mejorar su autoestima, potenciar sus capacidades y mejorar sus relaciones con otras familias del establecimiento. En este sentido, la formación de las familias y apoderados genera un círculo virtuoso con la formación de los estudiantes (Martínez y Niemelä, 2010).

8. Convivencia

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	8.1	El equipo directivo y los docentes promueven, modelan y aseguran un ambiente de amabilidad y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.
7.5	El equipo directivo y los docentes modelan y enseñan a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos.		

A nivel de estándar, se modifica la expresión “promueven y exigen” por “promueven y aseguran”. Además, se integran criterios correspondientes al estándar 7.5 vigente, al ser más pertinentes a la subdimensión de Convivencia que de Formación.

A nivel de rúbrica, se introducen criterios que abordan la convivencia de manera formativa y comunitaria, promoviendo el diálogo, el reconocimiento de errores, la reparación de éstos y la no discriminación. Además, se incluye como criterio el modelamiento de buenos modales y buen trato.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	8.2	El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad, incluyendo la equidad de género, como parte de la riqueza de los grupos humanos, y previenen cualquier tipo de discriminación.

El estándar 8.2 actualizado incluye la equidad de género dentro de los aspectos a promover al interior del establecimiento, intencionando esta práctica y otorgándole protagonismo en línea con el debate educacional actual y las políticas de gobierno que apuntan a desarrollar una educación con enfoque de género (Mineduc, 2017a), así como de las propuestas de acción levantadas en la Comisión *Por una Educación con Equidad de Género* (Mineduc, 2019b).

A nivel de rúbrica, se incluyen criterios que abordan de manera más crítica y reflexiva la creación y reproducción de estereotipos y discriminaciones, tanto al interior como fuera del establecimiento. De esta forma, se orienta a los establecimientos no sólo a prevenir la discriminación, sino que además a crear conciencia sobre sus orígenes y consecuencias y la forma en que sus propias prácticas pedagógicas son discriminatorias o no (Bellei et al., 2014), así como a implementar medidas sistemáticas para prevenirlas.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	8.3	El equipo directivo difunde y exige el cumplimiento del Reglamento de Convivencia, que explicita las normas para organizar la vida en común.

A nivel de estándar, se responsabiliza al equipo directivo no sólo por contar con un Reglamento de Convivencia, sino también de difundirlo y resguardar su cumplimiento. A nivel de rúbricas, no se introducen cambios sustantivos.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
8.4	El equipo directivo y los docentes definen rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.	8.4	El equipo directivo y los docentes acuerdan reglas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.

A nivel de rúbrica, no se introducen cambios sustantivos pues se mantienen los criterios que entregan orientaciones para difundir, socializar y resguardar las normas, rutinas y procedimientos en conjunto con la normativa, a través del modelamiento de prácticas, la reflexión conjunta y el desarrollo de la autodisciplina.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
8.5	El establecimiento se hace responsable de velar por la integridad física y psicológica de los estudiantes durante la jornada escolar.	8.5	El personal del establecimiento resguarda la integridad física y psicológica de todos los estudiantes durante la jornada escolar.

A nivel de estándar, el 8.5 actualizado responsabiliza al personal del establecimiento del resguardo de la integridad de los estudiantes.

A nivel de rúbricas, el estándar actualizado traslada del nivel de Desarrollo Avanzado al nivel de Desarrollo Satisfactorio ciertos mínimos indispensables para el cumplimiento del estándar, como la aplicación de protocolos ante casos de abuso, la promoción del autocuidado, la comunicación fluida con las familias y los apoderados y la entrega de apoyo pedagógico o psicosocial cuando corresponda. Además, se amplía la definición de abuso para incluir el presencial, virtual, de poder, sexual, físico u otro.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	8.6	El equipo directivo y los docentes abordan decididamente las conductas que atentan contra la sana convivencia dentro del establecimiento.
8.7	El establecimiento previene y enfrenta el acoso escolar o bullying mediante estrategias sistemáticas.		

El estándar 8.5 actualizado fusiona criterios de los estándares 8.6 y 8.7 vigentes, ya que ambos buscan prevenir el maltrato de distintas formas: velando por la integridad física y psicológica, abordando conductas que atentan contra la sana convivencia, tales como la violencia física, el *bullying* o acoso escolar, entre otras. Además, se modifica el concepto de "conductas antisociales" al no alinearse con el lenguaje de otros instrumentos de política pública, como la Ley de Violencia Escolar. Finalmente, se amplía el alcance del estándar desde los estudiantes a toda la comunidad educativa, ya que, para instalar una cultura de respeto y sana convivencia, es necesario que estos valores permeen a todos quienes integren el establecimiento.

A nivel de rúbrica, se definen criterios que resaltan la participación de los actores de la comunidad, el desarrollo de habilidades prosociales, así como el crear conciencia y reparación cuando se ha faltado a la sana convivencia. A nivel Avanzado, se introducen prácticas que apuntan a la la creación de conciencia entre los estudiantes sobre la importancia de la sana convivencia y a la sensibilización del cuerpo docente sobre las causas y consecuencias del acoso escolar y la violencia.

9. Participación y vida democrática

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	9.1	El equipo directivo y los docentes promueven el sentido de pertenencia y participación en torno al Proyecto Educativo Institucional.

A nivel de estándar, se responsabiliza al equipo directivo y a los docentes de su cumplimiento. Además, se explicita que el proyecto común hacia el que se moviliza la comunidad educativa es el Proyecto Educativo Institucional, ya que cualquier esfuerzo que se haga en torno a la identidad del establecimiento debe referir a la que se encuentra definida en el Proyecto Educativo Institucional (Neyra López, 2010; Ahumada-Figueroa, González, Pino y Galdames, 2016).

A nivel de rúbrica, se da la misma relevancia a la construcción de un sentido de pertenencia y a la participación activa, entregando orientaciones para involucrar a los actores de manera significativa, más allá de la asistencia a actividades, con ejemplos para promover la autogestión y la creación de espacios que permitan recoger las percepciones de la comunidad educativa en torno a su nivel de involucramiento.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	9.2	El personal del establecimiento promueve entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con su entorno, la sociedad y el medio ambiente, y los motivan a realizar aportes concretos.

A nivel de estándar, la versión actualizada responsabiliza a todo el personal del cumplimiento del estándar ya que esto debe ser parte del establecimiento, más que una iniciativa aislada del equipo directivo y los docentes. El impacto de las iniciativas de formación ciudadana es mayor cuando toda la comunidad educativa refleja en su práctica el discurso que el establecimiento transmite a sus estudiantes (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Además, considerando la urgencia que ha adquirido el cuidado del medio ambiente en un escenario de emergencia climática y calentamiento global, se incluye a nivel de estándar para enfatizar su importancia.

A nivel de rúbrica, el nivel de Desarrollo Avanzado busca trascender los límites físicos del establecimiento y fortalecer los vínculos con la comunidad local.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
9.3	El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas.	9.3	El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas.

El estándar 9.3 actualizado sólo incluye ajustes menores a nivel de rúbrica para incluir prácticas que orienten al equipo directivo y los docentes para acompañar y promover el pensamiento crítico, la escucha empática y la capacidad argumentativa de sus estudiantes.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
9.5	El establecimiento promueve la formación democrática y la participación activa de los	9.4	El equipo directivo promueve la formación democrática y ciudadana, y la participación activa de los estudiantes

	estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas de curso.		mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas de curso.
--	---	--	---

A nivel de estándar, se agrega la expresión “formación ciudadana” además de la “formación democrática” para alinearse con el lenguaje de otros instrumentos de política pública, según la Ley 20.911 que crea el Plan de formación ciudadana para los Establecimientos Educativos reconocidos por el Estado.

A nivel de rúbrica, se agregan criterios y ejemplos que promueven el sentido de responsabilidad de los Centros de Alumnos, la integridad y transparencia del proceso de elecciones.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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 equipo directivo promueve la participación activa de los distintos estamentos de la comunidad educativa para apoyar la formación de los estudiantes.
9.6	El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes.		

El estándar 9.5 actualizado fusiona los estándares 9.4 y 9.6 vigentes, ya que no puede garantizarse una participación activa de los estamentos si es que estos no se encuentran al tanto del proceso formativo de los estudiantes ni del funcionamiento general del establecimiento. La falta de comunicación entre el establecimiento y las familias y apoderados es una de las principales barreras para lograr su participación efectiva (Calvo, Verdugo y Amor, 2016) e impide que estén al tanto y se comprometan con el progreso académico de los estudiantes y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (Bolívar, 2006).

Gestión de recursos

10. Gestión del personal

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	10.1	El sostenedor o el equipo directivo organizan y manejan de manera efectiva los aspectos administrativos del personal.
10.2	El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal.		

A nivel de estándar, el 10.1 actualizado fusiona criterios de los estándares 10.1 y 10.2 vigentes, asignando la responsabilidad sobre los aspectos administrativos del personal al sostenedor o el equipo directivo, en línea con lo establecido en la normativa vigente. De esta forma, para el caso de los establecimientos subvencionados, al igual que para el estándar actualizado 10.2, aquellas atribuciones y responsabilidades que competen a las Comisiones Calificadoras fueron removidas. Asimismo, se modifican procedimientos que escapen del control del establecimiento, al estar definidas por la Ley 20.501 de Calidad y Equidad y la Ley 19.070 que aprueba el Estatuto de Profesionales de la Educación.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
10.3	El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente.	10.2	El sostenedor o el equipo directivo implementan estrategias efectivas para contar con personal idóneo y competente.
10.8	El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación.		

A nivel de estándar, se responsabiliza al sostenedor o al equipo directivo de contar con personal idóneo y competente. Además, se integran en un solo criterio las prácticas y situaciones descritas en el estándar vigente 10.8.

A nivel de rúbrica, se agregan nuevos criterios y ejemplos para orientar a los establecimientos para asegurar la atracción, selección y retención del personal, incluyendo aspectos para fortalecer el clima y condiciones laborales, ampliar la gama de instrumentos usados en los procesos de contratación y el establecimiento de convenios con universidades.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
10.4	El establecimiento cuenta con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.	10.3	El equipo directivo implementa un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.

El estándar 10.3 actualizado define como responsable al equipo directivo de la evaluación y retroalimentación del desempeño del personal, mientras que a nivel de rúbrica no se introducen cambios significativos.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
10.6	El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas.	10.4	El sostenedor o el equipo directivo gestionan el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas del establecimiento.

El estándar 10.4 actualizado define como responsable al sostenedor o el equipo directivo y modifica la rúbrica para lograr un alineamiento con la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

A nivel de rúbricas, se incorporan nuevos criterios y ejemplos para destacar la figura de las mentorías, el desarrollo profesional para ejercer nuevos cargos y el desarrollo profesional de todo el personal, no solo el docente. En escuelas donde existen formas de colaboración percibidas como útiles y extensas por los docentes, tanto éstos como sus estudiantes se benefician de dichas prácticas (Ronfeldt, Farmer, McQueen y Grissom, 2015). El grado en que los docentes colaboran entre ellos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje está fuertemente determinado por el liderazgo de los directivos, el cual a la vez aumenta la autoeficacia docente, factores que determinan el desempeño escolar (Goddard, Goddard, Kim y Miller, 2015). Además, el trabajo colaborativo aumenta la satisfacción laboral de los docentes (Cabezas, Medeiros, Inostroza, Gómez y Loyola, 2017).

En términos de lenguaje, se realizan ajustes menores para ampliar la práctica del acompañamiento docente, incluyendo tanto la observación como su retroalimentación y apoyo constante.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
------------------	--	----------------------	--

10.7	El establecimiento implementa medidas para reconocer el trabajo del personal e incentivar el buen desempeño.	10.5	El sostenedor y el equipo directivo promueven un clima laboral positivo.
10.9	El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo.		

El estándar 10.5 actualizado define como responsable al sostenedor o el equipo directivo y mantiene los criterios del estándar 10.9 vigente, con ajustes menores que incorporan orientaciones para que el sostenedor y el equipo directivo sean modelos de conductas y actitudes que promueven un clima laboral positivo. Además, incluye criterios del estándar 10.7 referidos al reconocimiento del trabajo del personal, a nivel simbólico y concreto.

11. Gestión de recursos financieros

Estándar vigente		Estándar actualizado	
11.1	El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes.	11.1	El sostenedor o el equipo directivo gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes.

A nivel de estándar, se define como responsable al sostenedor o el equipo directivo.

A nivel de rúbrica, se eliminan criterios inconsistentes con la normativa vigente, como aquellos referentes a la política de cobros, prohibidos por la Ley 20.845 de Inclusión Escolar.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	11.2	El sostenedor asegura la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional rigiéndose por un presupuesto, controlando los gastos y rindiendo cuenta del uso de los recursos.
11.3	El establecimiento lleva un registro ordenado de los ingresos y gastos y, cuando corresponde, rinde cuenta del uso de los recursos.		

A nivel de estándar, se define como responsable al sostenedor o el equipo directivo y se fusionan los criterios de los estándares 11.2 y 11.3 vigentes al ser componentes necesarios para una gestión adecuada y sustentable de los recursos financieros.

A nivel de rúbrica, se eliminan criterios inconsistentes con la normativa vigente, como aquellos referentes a la política de cobros, prohibidos por la Ley 20.845 de Inclusión Escolar. Además, se agregan criterios que promueven la participación de los actores de la comunidad en la definición del presupuesto y el uso de información para la toma de decisiones.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
11.4	El establecimiento vela por el cumplimiento de la normativa educacional vigente.	11.3	El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de cumplir con la normativa vigente.

El estándar 11.3 actualizado responsabiliza al sostenedor y al equipo directivo de asegurar el cumplimiento de la normativa vigente, sin introducir mayores cambios a nivel de rúbrica.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	11.4	El sostenedor y el equipo directivo conocen las redes, programas de apoyo y asistencia técnica disponibles, y los usan para potenciar su Proyecto Educativo Institucional.
11.6	El establecimiento conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional.		

El estándar 11.4 actualizado combina los criterios de los estándares 11.5 y 11.6 vigentes para abordar una amplia variedad de instituciones y actores en el trabajo en red que realizan los establecimientos, sin realizar cambios significativos a nivel de rúbrica.

12. Gestión de recursos educativos

Estándar vigente		Estándar actualizado	
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.	12.1	El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de mantener la infraestructura y el equipamiento en buen estado para desarrollar la labor educativa.
12.5	El establecimiento cuenta con un inventario actualizado del equipamiento y material educativo para gestionar su mantención, adquisición y reposición.		

El estándar 12.1 actualizado responsabiliza al sostenedor y al equipo directivo, y combina criterios de los estándares 12.1 y 12.5 vigentes.

A nivel de rúbricas, se entregan criterios y orientaciones que no estuvieran tan fuertemente determinados por la capacidad financiera de los establecimientos, definiendo un horizonte más alcanzable por un cambio en las prácticas y la cultura escolar, más que en la obtención de recursos. De esta forma, se entregan orientaciones para involucrar a la comunidad educativa en el cuidado y mantención de los recursos, el aseo y el ornato del establecimiento.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
12.2	El establecimiento cuenta con los recursos didácticos e insumos suficientes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y promueve su uso.	12.2	El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con los recursos didácticos y promueven su uso para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
12.4	El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento para el uso educativo y administrativo.		

El estándar 12.2 actualizado responsabiliza al director y al equipo directivo y se enfoca en el uso efectivo y pedagógico de los recursos por sobre su adquisición,

A nivel de rúbricas, los criterios evitan poner el foco en la cantidad de recursos educativos y enfatizar el uso que se les da a éstos para el aprendizaje. De esta forma, los niveles de desarrollo Satisfactorio y Avanzado dejan de estar fuertemente condicionados por los recursos disponibles en el establecimiento, centrándose en prácticas que potencian el desarrollo de capacidades para el buen

uso educativo de los recursos, la innovación y la difusión del material educativo entre los miembros de la comunidad.

Estándar vigente		Estándar actualizado	
12.3	El establecimiento cuenta con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector.	12.3	El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector.

El estándar 12.3 actualizado responsabiliza al sostenedor por el cumplimiento de la normativa vigente respecto de la biblioteca escolar CRA, conservando los criterios del estándar 12.3 vigente. Además, cautela que el personal encargado sea idóneo para tales funciones, aspecto no recogido por los EID vigentes.

V. Plan de Difusión e Implementación

En esta sección se presenta la estrategia de apoyo a la implementación de la actualización de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Escolares y sus Sostenedores. Esta propuesta busca facilitar el despliegue coordinado entre las instituciones que componen el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, y otorgar amplitud y profundidad a las líneas de trabajo y acciones propuestas. En este mismo sentido, se ha establecido articular los procesos de difusión e implementación de los EID con los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia (EID EP) y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Técnico-Profesional (EID EP), ambos en proceso de elaboración.

Los EID están orientados a todos los establecimientos educacionales del país, en tanto son el marco en el cual se despliegan las prácticas que desarrollan sostenedores, directores, equipos directivos, docentes, estudiantes, y toda la comunidad educativa. No obstante, su escala de impacto es más amplia, ya que también estarán implicadas todas las instituciones y actores que se articulan en torno al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.

La estrategia de apoyo a la implementación de los EID busca promover una reflexión amplia entre los actores educativos sobre los propósitos, usos, efectos y calidad de la gestión que se realiza al interior, y también al exterior. de los establecimientos educacionales, que ayude a repensar las prácticas actuales y a identificar posibles mejoras; fortalecer el alineamiento de las políticas, la normativa vigente y los sistemas que se relacionan con los procesos de autoevaluación y gestión escolar, y articular acciones específicas para generar las condiciones y competencias necesarias para que todos los actores contribuyan a reflexionar y desarrollar prácticas bajo el marco propuesto.

En consideración a lo planteado, este Plan de Difusión e Implementación se articula desde la necesidad de promover la instalación de una racionalidad común que permita no solo la aplicación e incorporación formal de los EID, sino la comprensión y adhesión a las lógicas que subyacen a su construcción, en tanto resultan necesarias y pertinentes para el fortalecimiento de los procesos intra e inter establecimientos, cuyo fin es apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir a asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de Chile.

Modelo del Plan de Difusión e Implementación

Dados los propósitos establecidos para esta estrategia, una implementación pensada en la lógica "arriba-abajo" corre el riesgo de instalar la creencia de que su realización depende únicamente de la aplicación mecánica de normas y procedimientos, y que el espacio de despliegue está circunscrito únicamente a la escuela y al aula. La literatura existente (Olavarría, 2007; Fullan, 2007) en cuanto a procesos de implementación de políticas públicas y/o programas gubernamentales, sugiere algunas estrategias que podrían aportar en la dirección de lo que se desea para la presente propuesta. En este sentido, parece ventajoso diseñar la estrategia considerando un enfoque de redes, el cual sostiene que la ejecución no es sólo una materia que se le asigna a una organización pública, sino que hay un complejo entramado de actores alrededor de la política pública, que influyen sobre ella, a los que hay que poner atención (Olavarría, 2007). Esta forma de implementación favorecería la aplicación en contextos con diferentes escalas territoriales (por ejemplo, región, comuna, establecimiento educacional). Además, este enfoque sugiere estrategias de difusión que ponen énfasis en la trama de relaciones que se dan entre formuladores, ejecutores, organismos públicos, usuarios y comunidad, y propicia una gestión orientada a la interdependencia y la colaboración (Olavarría, 2007), cuestión que resulta fundamental, ya que la valoración y reflexión dependen del

concurso de una multiplicidad de actores y requiere la formación de capacidades y juicio crítico en quienes la implementan.

El enfoque propone dos dimensiones en las que se debe desplegar la implementación: una dimensión vertical, que es aquella parte de la red compuesta por "los lazos administrativos, reglamentarios y financieros", es decir, las relaciones institucionales formales; y una dimensión horizontal constituida "por el conjunto de actores con intereses sobre la política" (Olavarría, 2007). De esta manera, se enfatiza la necesidad de articular y movilizar la primera dimensión de la red, que sería aquella más ligada a la institucionalidad ministerial en sus niveles nacional, regional y local, así como de desarrollar acciones en la segunda dimensión, en la que participan actores que se relacionan y operan en un plano más extenso y que actúan como agentes de interés, es decir, sujetos e instituciones que colaboran para que la política se legitime y se incorpore en las prácticas y sentidos comunes de comunidades más amplias, generando distintos soportes para su funcionamiento.

De acuerdo con el enfoque de redes (Olavarría, 2007), para la estrategia de apoyo a la implementación de esta propuesta se considerará como parte de la red con la cual se trabajará, tanto la institucionalidad formal vertical, como el trabajo horizontal con instituciones y actores que influyen en el sistema escolar.

Paralelo a este enfoque, y las dimensiones de despliegue antes descritas, se establecen etapas de desarrollo de la implementación. Estas etapas están basadas en el modelo de Fullan (2007), enfocado en el ámbito escolar, que describe las fases o momentos en un proceso de cambio educativo. Este modelo plantea que el objetivo de todo cambio es la institucionalización, entendida como el momento en que las nuevas prácticas se sostienen de forma autónoma y conducen a los resultados esperados, es decir, cuando la innovación se convierte en una práctica rutinaria que posee frecuencia, consistencia, precisión y resultados, y los actores involucrados hacen uso de esas prácticas de forma cotidiana pues ya se han resuelto cuestiones importantes relacionadas, como recursos, tiempo, materiales, etc. No obstante, la institucionalización no se logra sin que el proceso se haya iniciado e instalado con éxito, por lo que se debe prestar especial atención a las dos primeras etapas o momentos propuestos: iniciación e instalación. En este modelo, las tres etapas (iniciación, instalación e institucionalización) se consideran superpuestas, ya que quienes conducen el cambio, "comienzan trabajando hacia atrás, con el propósito en mente" (Fullan, 2007), esto implica tener claridad de los resultados que se esperan a partir de los cambios propuestos y dirigir, adecuar e ir ajustando cada una de las etapas en esa dirección, durante todo el proceso de implementación, en función de dichos resultados.

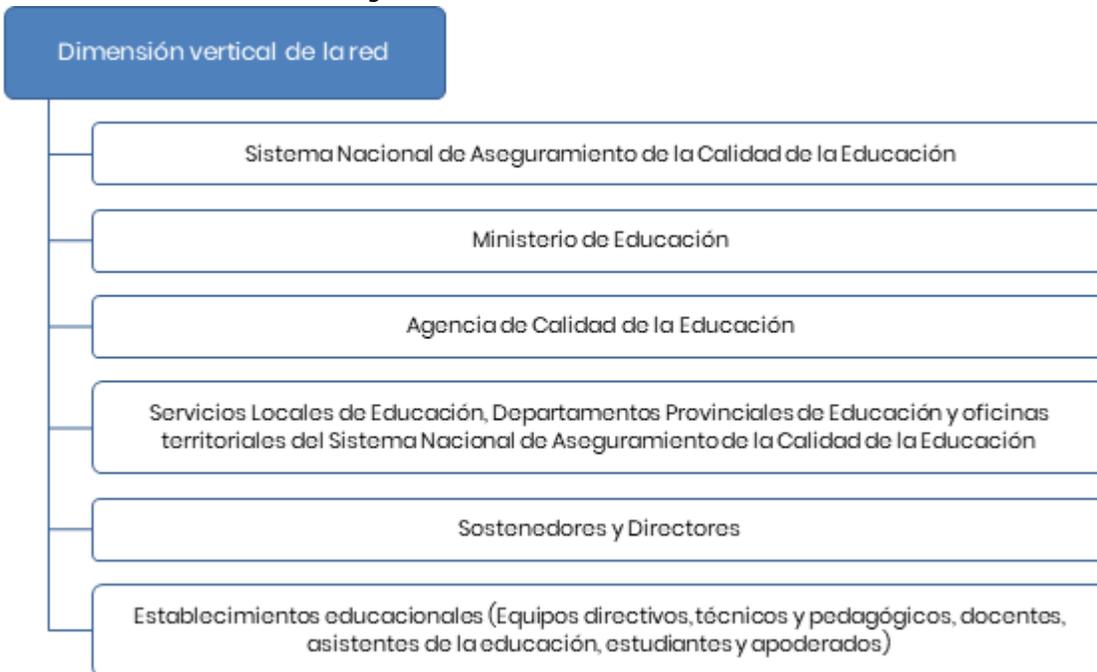
La etapa de iniciación se concibe como aquella en que se da inicio al proceso de transformación. En esta fase es muy importante involucrar a todas y todos los actores, tanto a aquellas y aquellos encargados de implementar el cambio, como a quienes se verán afectados en alguna medida por esta innovación. Considera la comunicación del cambio propuesto de forma clara y consistente y estrategias de monitoreo, retroalimentación y apoyo a quienes implementarán la innovación, estableciendo de la forma más clara y consistente las expectativas acerca de las prácticas y los resultados que se quieren lograr. La etapa de instalación es la segunda fase en este proceso e implica el desarrollo de sistemas de retroalimentación sobre prácticas relacionadas con la innovación, y estrategias de apoyo y procesos de formación que permitan refinar prácticas y mejorar los resultados. La última fase, la etapa de institucionalización, es aquella en que, como se mencionara anteriormente, el cambio se traduce en prácticas que se encuentran incorporadas en el funcionamiento cotidiano y se pueden asociar a resultados. En este momento es posible dimensionar el impacto y levantar información consistente sobre su funcionamiento y las transformaciones efectivas que esta provocó (Fullan, 2007).

Estrategia de apoyo a la implementación

Definición de las redes

Las redes se conciben en dos dimensiones, la primera dimensión (vertical) está constituida por los actores y relaciones que obedecen al flujo establecido administrativamente para la educación escolar y que tienen a su cargo la ejecución de la misma. En esta dimensión se propiciarán distintas coordinaciones, en función de propósitos específicos. Es así como se ha establecido una articulación entre la UCE, los otros Departamentos del Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia para fortalecer la línea de trabajo de formación y de acompañamiento y también para alinear y resguardar el enfoque de los EID, articulando los discursos y recursos de apoyo, y coordinar la difusión a los establecimientos educacionales. La Figura N° 1 muestra la composición de la dimensión vertical de la red.

Figura N° 1. Dimensión vertical de la red



Fuente: Elaboración propia

La segunda dimensión (horizontal) considera la articulación con actores que colaboran en la implementación de los EID desde sus propios espacios de acción, amplificando y fortaleciendo su conocimiento y legitimidad. Esta dimensión cobra relevancia en el enriquecimiento de las acciones que derivan de los EID, en el acompañamiento a los establecimientos educacionales, en la formación de los futuros directivos, y en el apoyo, a través de sus servicios e infraestructura para la implementación, el seguimiento y monitoreo. Esta relación resulta relevante porque, al haber estado vinculados previamente en algunos de los procesos de construcción de esta propuesta y formar parte de las redes para su implementación, dan legitimidad y ayudan a sostener la validez del enfoque y de las prácticas asociadas. La figura N° 6 muestra la composición de la dimensión horizontal de la red.

Figura N° 2. Dimensión horizontal de la red



Fuente: Elaboración propia

Esta red en sus dos dimensiones será articulada desde el Mineduc y la Agencia de Calidad de la Educación.

Etapas de la implementación de la propuesta

Los procesos de cambio educativo se pueden describir a partir de las siguientes grandes etapas (Miles., Ekholm y Vanderberghe, 1987; Fullan, 2007): iniciación, instalación e institucionalización. En cada una de estas fases se desarrollarán diversas acciones referidas a distintas líneas de trabajo, relevando aquellas que se consideren prioritarias para el momento de la implementación de los EID. Dado que estas etapas no son lineales, sino que se superponen entre sí, las acciones que se describen más adelante podrán extenderse o ajustarse en función de cómo se vaya desarrollando el proceso de implementación por parte de los establecimientos educacionales y sus sostenedores. A continuación, se describe brevemente el foco de cada etapa en la estrategia de apoyo a la implementación de los EID. Es clave destacar que todas las fechas son tentativas, y dependen del trabajo articulado con las otras instituciones del SAC.

Etapas de Iniciación (2020): El foco de esta etapa estará dado por la difusión, apoyo y acompañamiento a los procesos de reflexión y elaboración o actualización de los procesos de los establecimientos educacionales. Para esto, será primordial realizar una amplia difusión del documento (y sus orientaciones) relevando las lógicas y principios que lo sustentan, así como desarrollar y entregar recursos de apoyo para que los establecimientos puedan reflexionar en torno a sus creencias y prácticas, tomar decisiones respecto de cómo apropiarse del modelo en función de sus contextos específicos, y traducirla a definiciones, procedimientos y disposiciones que nutran sus procesos de gestión. Se decidió otorgar el año 2020 para que los integrantes de las comunidades educativas, parte del 2021 en el caso de la Agencia de Calidad de la Educación, puedan tener tiempo para reflexionar y tomar decisiones respecto de la forma en que implementarán los EID. Esta etapa requerirá un mayor protagonismo de la dimensión vertical de la red, ya que necesitará una fuerte coordinación entre las distintas divisiones del Mineduc, y entre el Mineduc y otras instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), para asegurar el alineamiento en los discursos y la focalización de los apoyos. La dimensión horizontal de la red se activará principalmente en torno a la difusión y la organización de seminarios, debates y conversatorios relativos al ámbito de la evaluación de la gestión escolar y, en específico, sobre los cambios que introduce la actualización de los EID.

Será especialmente relevante contar con un seguimiento temprano de las comprensiones y decisiones que toman los equipos de los establecimientos educacionales, por lo que se generarán canales de comunicación desde estos para poder recoger y responder la mayor cantidad de dudas que surjan. Así, tanto los canales de comunicación de Ayuda Mineduc como el contacto constante con supervisores, evaluadores y fiscalizadores serán imprescindibles en esta fase.

Etapas de Instalación (2020 - 2021): El foco de esta etapa estará centrado en desarrollar acciones destinadas a fortalecer la aplicación de los EID y construir su viabilidad en el largo plazo. Durante

este periodo, será fundamental profundizar los acompañamientos, promover la formación de capacidades en sostenedores, directores y sus equipos, y entregar recursos de apoyo que faciliten las prácticas de autoevaluación. Las acciones deberán permitir identificar y resolver problemas vinculados al proceso de apropiación de los EID de manera rápida y efectiva, abordando oportunamente las dificultades concretas. Esta etapa será propicia para recoger y difundir buenas prácticas o innovaciones respecto a los EID y también levantar alertas sobre los usos indeseados que se vayan evidenciando. En esta fase, la articulación de la dimensión vertical de la red se enfocará en el seguimiento y apoyo a sostenedores, directores y sus equipos; en tanto la dimensión horizontal estará convocada a dar soporte y participar en la construcción de recursos de apoyo y colaborar en los procesos de fortalecimiento.

Etapas de Institucionalización (aproximadamente 2021 en adelante): El foco de esta etapa se centrará en identificar el grado de institucionalización o apropiación de los nuevos EID. Por tanto, será fundamental el seguimiento de la implementación y el estudio de su efecto, principalmente respecto de cómo se producen las transformaciones de los procesos al interior de los establecimientos educacionales y cómo opera en las percepciones, creencias y prácticas de la comunidad educativa. Se podrá continuar recogiendo y sistematizando buenas prácticas y difundiendo en las redes existentes o a través de coloquios y conferencias; y se evaluará el alineamiento entre los EID y todos los otros instrumentos de gestión. En esta fase, el foco de la dimensión horizontal de la red estará centrado en la sistematización de las dos etapas anteriores y en sostener el acompañamiento a los establecimientos educacionales; por su parte, las articulaciones de la dimensión horizontal se focalizarán en la socialización de prácticas y procesos de formación y desarrollo profesional. Por último, es importante destacar que las acciones que se han explicitado en cada una de estas tres etapas no limitan el desarrollo de otras líneas de trabajo.

Consideraciones para el diseño de la estrategia de apoyo a la implementación

Respecto de la estrategia de apoyo a la implementación de la propuesta de EID, se ha establecido una serie de consideraciones que ofrecen un marco que orienta y da sentido a cada una de las acciones contempladas en las distintas líneas de trabajo y en las etapas definidas. Estas consideraciones han sido definidas en concordancia con los criterios que sostienen el proceso de elaboración de la propuesta y a teorías o modelos sobre procesos de cambio educativo desarrolladas por diversos autores (Short y Greer, 1997; Deal y Peterson, 2009; Fullan, 2007), que han sido contextualizadas en función de las características específicas del proceso de implementación. A continuación, se presentan estas consideraciones en el contexto de la implementación de los EID.

1. *Conocimiento y consideración de la cultura escolar.* Quienes han estudiado el cambio en el ámbito educativo son enfáticos en señalar la relevancia de considerar la cultura escolar en el diseño de las propuestas de innovación y sus procesos de implementación. La cultura escolar se entiende como el conjunto de valores, tradiciones, creencias, normas y supuestos que subyacen a la forma en que funciona un establecimiento educacional y cómo actúan sus integrantes (Short y Greer, 1997; Deal y Peterson, 2009). En el presente caso, la actualización de los EID consideró aspectos de la cultura escolar de nuestro país. De esta manera, las acciones del Plan de difusión e implementación consideran la suficiente flexibilidad para adaptarse al contexto de cada establecimiento escolar.
2. *Responder a las necesidades y motivaciones de los actores del sistema escolar.* Resulta fundamental que las innovaciones y procesos vinculados a estas se levanten considerando las necesidades y aspiraciones de los actores del sistema escolar, en tanto son quienes tienen que lograr construir sentido para cambiar. Dada esta premisa, se establecen acciones específicas que permiten sostener seguimientos y establecer diálogos con sostenedores,

directores y equipos directivos para atender a sus necesidades respecto de la apropiación de la normativa.

3. *Foco en el desarrollo de capacidades.* El foco en el desarrollo de capacidades es medular para cualquier proceso que pretenda generar cambios profundos en los discursos y las prácticas de un importante conjunto de actores que se vinculan directamente con este cambio y sobre el cual se deposita una parte sustancial de la responsabilidad de que la innovación se realice y produzca los resultados esperados. Para ello, la estrategia de difusión incorpora una línea de trabajo de formación que aborda estos procesos, articulando las dos dimensiones de la red (horizontal y vertical). Además, se consideran espacios y tiempos para la reflexión sobre la gestión escolar y la autoevaluación (jornadas, talleres), y material de acceso virtual para guía y consulta.
4. *Adaptabilidad y contextualización de las acciones.* En un sistema escolar que contiene realidades muy diversas y contextos diferentes unos de otros, resulta fundamental proponer acciones con un sentido claro, pero que tengan la flexibilidad suficiente para adaptarse y responder con pertinencia a cada realidad. En consecuencia, para la difusión e implementación se han considerado apoyos y recursos diversificados y se contemplan modelos y ejemplos para contextos diferentes, que permitan facilitar, sin rigidizar, la apropiación de los EID y apoyar a cada cada comunidad en la toma de decisiones respecto de su aplicación.
5. *Coordinación y articulación de instituciones y actores relevantes.* El proceso de implementación se sustenta, principalmente, en la alineación y el trabajo coordinado de distintas instituciones y actores del sistema escolar. Dado lo anterior, se ha decidido que esta estrategia se construya sobre la base de un enfoque de redes que contempla alineación y trabajo coordinado desde instituciones que conforman el SNAC, hasta aquellas que involucran a actores con diversos intereses en el ámbito de la educación (universidades, institutos, fundaciones, expertos en gestión escolar y otros).
6. *Condiciones, herramientas y recursos de apoyo para el cambio.* Se considera imprescindible ofrecer un sólido andamiaje para cada uno de los profesionales a quienes les compete un rol en el proceso de implementación, y también a las comunidades educativas que sostendrán esta innovación. En consecuencia, se establecen líneas de trabajo, acciones e iniciativas relacionadas con acompañamientos, formación y recursos, que den sustento y apoyen el cambio de creencias y prácticas.

En síntesis, se ha diseñado un proceso de implementación con acompañamiento constante, adecuado y pertinente a la realidad específica de los establecimientos educacionales y que brinde respuestas y apoyos que faciliten el desarrollo de procesos pedagógicos de calidad.

Líneas de trabajo

En concordancia con los enfoques propuestos, las líneas de trabajo que se han definido se articularán en base al trabajo de redes y tendrán distintos énfasis en cada etapa de la implementación. Las líneas de trabajo que se contemplan son:

- a. Difusión de los EID.
- b. Acompañamiento a los establecimientos educacionales para su implementación.
- c. Seguimiento de la implementación.
- d. Procesos de Formación.
- e. Articulación con otros instrumentos de gestión y dispositivos de mejora
- f. Articulación con actores e instituciones relevantes.
- g. Gestión de recursos de Apoyo.

a. Difusión de los EID

La estrategia de difusión tiene como propósitos comunicar los EID de forma clara y eficiente, haciendo énfasis en el enfoque que propone (los principios que lo sustentan) y en los cambios más relevantes respecto de los EID vigentes; y asegurar que sea conocida por todos los actores luego de su aprobación. La difusión debe extenderse en las dos dimensiones de la red, buscando utilizar todas las plataformas disponibles y otras generadas para tal propósito.

Esta estrategia será la primera llegada del documento de EID al sistema escolar y se propone no solo como la entrada de un nuevo instrumento, sino como el inicio de cambios en la cultura de los establecimientos educacionales, por eso también se considera esencial pensarla como espacio de involucramiento e interlocución con diversos actores: sostenedores, directores, equipos, docentes, estudiantes, apoderados y otros.

La difusión de los EID se enmarcará en los principios de diversidad y participación, relevando que estos permiten visibilizar y generar oportunidades para toda la comunidad escolar, atendiendo a sus diferencias; que permiten comunicar qué han logrado y cómo pueden seguir progresando, mejorando así la conversación entre todos; y que favorecen mejora continua y la comunicación, en tanto valora y estimula los procesos reflexivos -individuales y colectivos- que se realizan.

b. Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación de los EID

El propósito de esta línea de trabajo es proveer a los establecimientos educacionales de guías y apoyos necesarios para la reflexión, comprensión, y apropiación de estos criterios y normas. En este sentido, cobra relevancia el trabajo en redes, ya que, si bien la primera llegada a los establecimientos está dada en la dimensión vertical de la red, otras instituciones y actores (considerados en la dimensión horizontal) tienen, muchas veces, una influencia directa y sistemática sobre ellos.

c. Seguimiento de la implementación

El propósito principal de esta línea es, por una parte, verificar que los EID sean conocidos por todos los actores del sistema educativo, que su comprensión esté alineada al espíritu del mismo y que se traduzca en enfoques y prácticas concretas para los establecimientos educacionales. Por otra parte, cumplirá con el objetivo de levantar información para monitorear el proceso de interpretación y apropiación de los EID a nivel de los establecimientos educacionales, para evaluar los efectos que están teniendo sobre las creencias y prácticas de los equipos de los establecimientos. En un primer momento de la etapa de Iniciación, se propone dar énfasis a la difusión de los EID, por un lado, fomentando una comunicación clara con distintos actores de la red de trabajo tanto vertical como horizontal y por otro, capturando las primeras reacciones (opiniones, dudas, interpretaciones) de los actores más directamente involucrados en la implementación y posibilitando dar respuestas oportunas y esclarecedoras al respecto. En un segundo momento del proceso, ya entrando a la etapa de Instalación, el seguimiento estará más bien enfocado al levantamiento de necesidades o dificultades que emanen de la puesta en práctica de los EID. En la etapa de Institucionalización, se podrán realizar estudios para evaluar los objetivos y metas de los EID con las prácticas y creencias que se vayan desarrollando.

d. Procesos de Formación

Esta línea de trabajo contempla desarrollar procesos de formación que acompañen las distintas etapas de implementación, lo cual resulta imprescindible para la apropiación e implementación de los EID y de las disposiciones y las prácticas asociadas a estos. Bajo este propósito, se plantea el diseño, coordinación y ejecución de cursos, talleres, programas, seminarios y otras actividades formativas que ayuden a distintos actores del sistema educativo a reflexionar y fortalecer sus capacidades. En este esfuerzo, también cobra importancia estratégica establecer vínculos colaborativos y poder llevar a cabo procesos de revisión y actualización del diseño de los programas de formación directiva de las distintas instituciones de Educación Superior. Por último, es necesario considerar que esta línea debe asegurar su sostenibilidad en el tiempo, para permitir la actualización y profundización permanente

de conocimientos para el continuo desarrollo de capacidades de los profesionales de la educación escolar.

e. Articulación con otros instrumentos de gestión y dispositivos de mejora

El propósito de esta línea es fortalecer la coherencia entre los EID y otros dispositivos que el sistema tiene disponibles, como instrumentos curriculares (Bases Curriculares, Programas de Estudio), dispositivos de mejora (como el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, el Plan Estratégico Local de los Servicios Locales de Educación, entre otros), manteniendo el enfoque indicativo promovido en los EID. Además de la coordinación, ya existente, se considera relevante generar documentos de orientaciones generales que faciliten el alineamiento de estos instrumentos y recursos con el enfoque de los EID.

f. Articulación con actores e instituciones relevantes

El propósito fundamental de esta línea es sostener el vínculo y abrir espacios de colaboración concreta con los distintos actores e instituciones que inciden en el desarrollo de la labor educativa que se da en los establecimientos educacionales. Esta línea de trabajo supone, en la etapa de Implementación, fortalecer la articulación con la dimensión vertical de la red, con el propósito de resguardar la alineación respecto del enfoque y apoyar el proceso de apropiación; pensar la articulación como una red también implica fortalecer el trabajo conjunto entre esas instituciones para evitar orientaciones disímiles ante la implementación de los EID. En la dimensión horizontal de la red, la articulación debería asegurar que los recursos que se construyan tengan una mejor y mayor difusión; que se elabore material en conjunto; que se enriquezcan de las orientaciones para cada ámbito específico, entre otras.

Esta línea de trabajo atraviesa la estrategia general de apoyo a la implementación, por lo tanto, está presente en cada una de las demás líneas de trabajo de esta y articulará distintas instituciones y actores según la temática que se aborde y el propósito que se persiga.

g. Gestión de recursos de apoyo

Esta línea de trabajo se instala de forma transversal a las otras, buscando proveer y sostener -en lo que concierne a recursos de apoyo- las iniciativas y acciones establecidas en las otras áreas de trabajo de la difusión. El propósito principal de esta línea es resguardar que los sostenedores, directores y los equipos de los establecimientos cuenten con material de apoyo para la generación o actualización de sus prácticas de gestión, así como material para generar reflexión, informar y formar en este ámbito a los miembros de su comunidad educativa (docentes, asistentes de la educación, estudiantes, apoderados u otros). Todos los materiales elaborados para acompañar la implementación de los EID estarán alineados con el enfoque indicativos de ellos, y buscarán ser lo suficientemente flexibles de manera de permitir su contextualización a la realidad de cada establecimiento educacional. Se entregarán herramientas, recursos y materiales tanto de manera directa a las instituciones escolares como a través de un sitio web.

Plan de apoyo a la implementación

A continuación, se presentan sintéticamente las acciones principales por línea de trabajo y etapa de implementación.

Etapas de Iniciación

Líneas de trabajo	Acciones
Difusión de los EID	<ul style="list-style-type: none"> - Difusión del documento de EID. - Difusión y entrega de documento de síntesis de los EID (física y digitalmente) a todos los establecimientos educacionales

	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación de los cambios más relevantes de la actualización de los EID a través de una cartilla informativa y un afiche, destinados a sostenedores, directores, equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, docentes, estudiantes y apoderados. - Coordinación con la dimensión horizontal de la red para el uso de sus propias plataformas en la difusión de la nueva normativa. - Publicación de cápsulas audiovisuales que enfatizan en el enfoque y los cambios más relevantes respecto de los EID vigentes, a través de distintas plataformas (páginas Mineduc, páginas Agencia de Calidad de la Educación, páginas SAC, páginas de los establecimientos, y otras que aporte la dimensión horizontal de la red). - Realización de jornadas en los establecimientos educacionales con el objetivo de presentar y analizar a los EID, y reflexionar sobre cómo llevarlos a la práctica en el propio contexto. También se podrán recoger dudas, opiniones y primeras impresiones en estas instancias (esta acción se articula con la línea de trabajo de Seguimiento de la implementación). - Realización de sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión conjuntas. - Realización de reuniones informativas y formativas para supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia y fiscalizadores de la Superintendencia de Educación. - Elaboración y difusión de documento sobre cambios relevantes en los EID y sus implicancias para orientar procesos de acompañamiento, fiscalización de supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia y fiscalizadores de la Superintendencia, respectivamente.
<p>Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de talleres para acompañar a los sostenedores, directores, equipos directivos y técnicos-pedagógicos de los establecimientos educacionales en la implementación de los EID. - Realización de sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de acompañamiento conjuntas. - Entrega de materiales de apoyo (PPT, cápsulas audiovisuales, guías metodológicas, otros), para la reflexión interna sobre autoevaluación y gestión escolar, considerando temas relevantes para la reflexión (conceptos y principios fundamentales, resultados, entre otros) y guías para diseñar procesos participativos para el trabajo con los EID. - Capacitación de profesionales de apoyo para los procesos de reflexión en los establecimientos educacionales. - Diseño de estrategia de respuesta a requerimientos de los establecimientos educacionales relacionados con el uso y la apropiación de los EID.
<p>Seguimiento de la implementación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoreo temprano a la difusión y diseño de un sistema de respuesta a consultas (y su sistematización). Se plantea la habilitación de un call center y página de preguntas frecuentes actualizadas en un sitio web (coordinado con la Agencia de Calidad de la Educación); díptico de respuestas a preguntas frecuentes; apoyo en comunicación y respuesta de dudas y levantamiento de opiniones e interpretaciones sobre los EID. - Realización de una sistematización y análisis sobre comentarios y opiniones en redes (diarios, portales educativos, redes sociales u otros), con el propósito de dar respuesta a las principales preocupaciones que emerjan desde el sistema escolar. - Distribución de materiales y recursos de apoyo a los establecimientos educacionales.
<p>Procesos de formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño e implementación de talleres y actividades de formación, enfocados a desarrollar herramientas para un buen acompañamiento en el uso de los EID, relacionada con la normativa. Destinados a sostenedores, directores, equipos directivos técnico-pedagógicos, entre otros.

	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño e implementación de procesos de formación en el área de gestión escolar.
Articulación con otros instrumentos de gestión y dispositivos de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de documento interno que oriente cómo comunicar y mostrar los EID y su relación y articulación con otros instrumentos.
Articulación con actores e instituciones relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Organización e implementación de mesa de trabajo para la articulación del sistema SAC en relación a las consecuencias de la actualización de los EID y las implicancias en el sistema. - Realización de sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión y acompañamiento conjuntas. - Establecimiento de acuerdo de colaboración con instituciones y organismos de la dimensión horizontal de la red para la difusión de la actualización de los EID y de los recursos de apoyo.
Gestión de recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y difusión de documento de orientaciones para la implementación que profundizará en el enfoque indicativo de los EID y las lógicas detrás de los principios y las disposiciones, y orientará y ejemplificará maneras de llevar los EID a la práctica al interior de los establecimientos educacionales. - Elaboración y difusión de materiales de apoyo (presentaciones PPT, cápsulas audiovisuales, guías metodológicas, entre otros), para la reflexión interna sobre autoevaluación y gestión escolar en los establecimientos educacionales, considerando temas relevantes para la reflexión y guías para diseñar procesos participativos. - Elaboración y difusión de recursos audiovisuales, afiches, folletos, presentaciones, fichas y otros (presentaciones, PPT, ejemplos, modelos, etc.) que cumplan propósitos informativos (difusión) respecto de distintas temáticas sobre los EID y su uso concreto.

Etapa de Instalación

Líneas de trabajo	Acciones
Difusión de los EID	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuste de material de difusión existente y elaboración de nuevo material que aclare posibles dudas o comprensiones erróneas.
Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de taller anual en los establecimientos educacionales para la reflexión interna sobre los EID y actualización participativa de planes de autoevaluación. - Implementación de estrategia de respuesta a requerimientos de los establecimientos educacionales relacionados con los EID en casos específicos.
Seguimiento de la implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de consultas en Ayuda Mineduc y vía supervisores de la Superintendencia y evaluadores de la Agencia, con el propósito de entregar información oportuna y definir líneas de apoyo necesarias. - Realización de estudio sobre los instrumentos generados por establecimientos educacionales para el trabajo con los EID y las razones por las cuales llegaron a estas decisiones u opciones.
Procesos de formación	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño e implementación de procesos de formación en el área de autoevaluación y gestión escolar. - Elaboración y difusión de folleto de orientaciones generales en las cuatro áreas de gestión escolar de los establecimientos educacionales.

Articulación con otros instrumentos de gestión y dispositivos de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Generación de lineamientos sobre la autoevaluación y gestión escolar. - Generación de criterios para el abordaje de la autoevaluación y gestión escolar para sostenedores, directores y equipos directivos.
Articulación con actores e instituciones relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad de la coordinación con instituciones SAC en esta materia. - Desarrollo de la red de colaboración con instituciones en el ámbito de la autoevaluación y gestión escolar.
Gestión de recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de recursos y actualización anual de ellos; desarrollo de recursos nuevos.

Etapa de institucionalización

Líneas de trabajo	Acciones
Difusión de los EID	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuste de material de difusión existente y elaboración de nuevo material que aclare posibles dudas o comprensiones erróneas.
Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad de acciones de apoyo y acompañamiento a través de las instituciones locales.
Seguimiento de la implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de estudio sobre el uso y las comprensiones y creencias de equipos técnicos, docentes, estudiantes y apoderados, con el propósito de monitorear la implementación. - Realización de estudio de impacto en visitas evaluativas de la Agencia. - Realización de estudio de percepciones y creencias de evaluadores de la Agencia.
Procesos de formación	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad y profundización de procesos de formación (postítulos, actualizaciones y fortalecimiento). - Seminarios, coloquios y/o debates.
Articulación con otros instrumentos de gestión y dispositivos de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de actualizaciones y ajustes a las orientaciones sobre el tratamiento y la comunicación de la autoevaluación y gestión escolar en instrumentos y recursos asociados. - Mejora continua del alineamiento entre instrumentos y recursos de apoyo a la gestión.
Articulación con actores e instituciones relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad de la coordinación con instituciones SAC en esta materia. - Continuidad de la relación de colaboración con instituciones en el ámbito de la gestión escolar.
Gestión de recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo y actualización continua de recursos.

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores constituyen un modelo sistémico de los establecimientos educacionales que busca reflejar y resaltar 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.

VI. Bibliografía y referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016a). *Se puede. Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy*. Santiago, Chile. ISBN: 978-956-9484-03-2. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/se_puede_2016.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación. (2016b). *Protocolo de trabajo conjunto Agencia-Mineduc para la realización de las Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño de la Agencia en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. División de Evaluación y Orientación de Desempeño y División de Educación General. Santiago, Chile. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Protocolo_trabajo_visitas_Agencia_Mineduc.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Se puede. Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico*. Santiago, Chile. ISBN: 978-956-9484-05-6. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/SePuede_2_final.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación Escolar. (2017). *Indicadores para la evaluación de la calidad de las escuelas que implementan el plan de estudios de educación general*. Vilna, Lituania. Recuperado de <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2017/11/Mokykly-veiklos-kokybės-vertinimo-rodikliai-anglų-kalba.pdf>
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018a). *Sostenedores y directores en la Educación Pública*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sostenedores_y_directores.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018b). *Informe Nacional de la Educación: los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. Santiago, Chile. ISBN: 978-956-9484-09-4. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/IDH_web.pdf
- Ahumada-Figueroa, L., González, A., Pino, M. y Galdames, S. (2016). *Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los Desafíos de la Colaboración en Contextos de Competencia. Informe Técnico No. 2*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/12/IT-2.pdf>
- Alcalay, L., Milicic, N., Berger, C. y Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad. En Mena, I., Lissi, M.R., Alcalay, L. y Milicic, N. (Eds.), *Diversidad y educación: Miradas desde la psicología educacional*, 45-68. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127
- Aziz dos Santos, C. (2016). Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio. Informe Técnico No. 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. doi: 10.4067/S0718-07052013000100019
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*. Santiago, Chile: LOM. ISBN: 978-956-00-0527-4
- Berger, C., Cuadros, O., Rasse, C. y Rojas, N. (2016). Diseño y Validación de la Escala de Creencias Normativas Sobre la Prosocialidad en Adolescentes Chilenos. *Psykhē (Santiago)*, 25(1), 1-17. doi: 10.7764/psykhe.25.1.692
- Blase, J. y Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of educational administration*, 38(2), 130-141. doi: 10.1108/09578230010320082
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146. ISSN: 0034-8082

- Burgos-García, A. (2010). ¿Cómo integrar la seguridad y salud en la educación? Elementos clave para enseñar prevención en los centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 267-295. ISSN: 1138-414X
- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C. y Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64). doi: 10.14507/epaa.25.2451
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* [online]. 10(1), 99-113. doi: 10.4067/S0718-73782016000100006
- 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
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. (2014). *Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares. Informe Final*. Encargado por el Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/325>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE UC y Dirección de Estudios Sociales DESUC. (2018). *Diseño del Modelo de Evaluación de la Nueva Educación Pública y Levantamiento de Línea Base. Informe Final*. Encargado por el Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. Santiago, Chile
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A.M. (Eds). (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes. ISBN: 958-695-148-0
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E. y Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA, EE.UU.: Harvard Education Press. ISBN: 978-193-474-216-7
- City, E. A. (2013). Leadership in Challenging Times. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 70(7), 10-14. ISSN: 0013-1784
- Clark, J. y Ozga, J. (2011). Governing by Inspection? Comparing school inspection in Scotland and England, Paper for Social Policy Association conference, University of Lincoln, 4-6 July
- Comisión de Evaluación y Garantía de Calidad. (2008). Estándares de referencia e indicadores de desempeño para la evaluación y el aseguramiento de la calidad en la educación preuniversitaria. Bucarest, Rumania. Recuperado de <http://oldsite.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=9012>
- Cortés, I. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Santiago, Chile: OEI. ISBN: 978-956-292-705-5. Recuperado de: <https://oei.cl/uploads/files/news/Education/89/Gui%CC%81a-para-la-no-discriminacio%CC%81n-en-el-contexto-escolar.pdf>
- Czech School Inspectorate. (2015). *Criteria for Evaluation of the Conditions, Course and Results of Education*. Praga, República Checa. Recuperado de <https://www.csicr.cz/getattachment/17bc0949-c1f8-4376-aa64-746d4898bc33>
- Danielson, C. (2014). *Framework for teaching*. Adapted for the Kentucky Department of Education. Recuperado de: https://www.nctq.org/dmsView/Kentucky_Framework_for_Teaching

- Deal, T. E., y Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: Wiley
- Dee, T. y Jacob, B. (2009). The impact of No Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 418-446. Recuperado de: <https://www.nber.org/papers/w15531.pdf>
- Departament D'Inspecció Educativa. (2019). *Instrument d'autoavaluació de centres*. Palma, España. Recuperado de: <http://www.caib.es/sites/inspeccioeducativa/ca/archivopub.do?ctrl=MCRST4ZI300061&id=300061>
- Department for Education. (2014). *Preventing and tackling bullying: advice for headteachers, staff and governing bodies*. Londres, Reino Unido: Department for Education. Recuperado de: https://dera.ioe.ac.uk/21240/1/preventing_and_tackling_bullying_october14.pdf
- Department of Education and Skills. (2016a). *SSE Update (7)*. Dublín, Irlanda: The Inspectorate School Improvement and Quality Unit. Recuperado de: http://schoolself-evaluation.ie/primary/wp-content/uploads/sites/2/2016/09/Update7_P_WEB.pdf
- Department of Education and Skills. (2016b). *Looking at Our School 2016. A Quality Framework for Post-Primary Schools*. Dublin, Irlanda: The Inspectorate. Recuperado de: <https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/Looking-at-Our-School-2016-A-Quality-Framework-for-Post-Primary-schools.pdf>
- de Wolf, I. F. y Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379-396. doi: 10.1080/03054980701366207
- Directorate: Quality Assurance. (2002). *The National Policy on Whole-School Evaluation*. Pretoria, Sudáfrica. Recuperado de: <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/National%20Policy%20on%20WSE.pdf?ver=2012-07-04-152050-000>
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48
- Edecsa. (2018). *Percepción sobre los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores de Educación Básica y Media*. Encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Torche, P., Álvarez, K., Vega, K., Azcárraga, B., Catalán, R., Jiménez, F., Arenas, D., Díaz, C. y Cáceres, N.
- Educational Review Office. (2010). *School Evaluation Indicators: Effective Practice for Improvement and Learner Success*. Wellington, Nueva Zelanda. Recuperado de: <https://www.ero.govt.nz/assets/Uploads/ERO-School-Evaluation-Indicators-FINAL2.pdf>
- Education Scotland. (2015). *How Good is Our School? 4th Edition*. Livingston, Escocia. ISBN: 978-0-7053-1889-1. Recuperado de: https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditHGIOS/FRWK2_HGIOS4.pdf
- Elgart, M. A. (2016). Creating state accountability systems that help schools improve. *Phi Delta Kappan*, 98(1), 26-30. doi: 10.1177/0031721716666050
- Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N. y Morawietz, L. (2015). Escuelas que mejoran: aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, CIAE. ISBN: 978-956-19-0898-7. Recuperado de: http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/642_-1430242027.pdf
- Errázuriz, S. y Montt, M. J. (2018). Análisis de la Ley N° 21.040 de 2017, sobre el Sistema de Educación Pública, y el Proyecto de Ley "Aula Segura", Boletín N° 12-107-04, y sus implicancias

sobre los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Santiago, Chile

- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos. ISBN: 956-7015-42-9
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Nueva York, EE. UU.: John Wiley & Sons. ISBN: 978-1118575239
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle, A system strategy. *Education Canada*, 55(4), 22-26
- Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press. ISBN: 978-1483364957
- Ganz, M. (2010). Leading change: Leadership, organization, and social movements. *Handbook of leadership theory and practice*, 19
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S. y Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530. doi: 10.1086/681925
- Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. En Brown, S. D. y Lent., R. W. (Eds.). (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. 71-100. Nueva York, EE. UU.: Wiley. ISBN: 978-0471288800
- Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC, cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1). ISSN: 2254-6529. Recuperado de: https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/3C-TIC_31.pdf#page=14
- Greene, M. J. (2003). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roeper Review*, 25(2), 66-72. doi: 10.1080/02783190309554201
- Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10(1), 34-42. doi: 10.5330/prsc.10.1.b55j504360m48424
- Harvey, J. (2004). A School Inspectorate. En Hill, P. y Harvey, J. (Eds.) (2004), *Making School Reform Work: New Partnerships for Real Change*. 98-114. Washington, D.C, EE. UU.: Brookings Institution Press
- Heise, M. (2017). From No Child Left Behind to Every Student Succeeds: Back to a Future for Education Federalism. *Columbia Law Review*, 117(7), Cornell Legal Studies Research Paper No. 17-46. doi: 10.1093/publius/pjw014
- Hess, R. S., Molina, A. M. y Kozleski, E. B. (2006). Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making. *British Journal of Special Education*, 33(3), 148-157. doi: 10.1111/j.1467-8578.2006.00430.x
- Hess, D. E. y McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Nueva York: Routledge. ISBN: 978-0415880992
- Hexagrama Consultoras. (2006). *Material de Apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Encargado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. Santiago, Chile: Guerrero, E., Hurtado, V., Azúa, X. y Provoste, P. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109271215450.material_apoyo_perspectiva_genero.pdf
- Infante, A., Berger, C., Dantas, J. C. y Sandoval, F. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans*

en establecimientos educacionales. Santiago, Chile: Fundación Todo Mejora. Recuperado de: <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016
- Inspección General de Educación y Ciencia. (2019). *Tercer ciclo de evaluación externa de las escuelas. Marco de Referencia*. Lisboa, Portugal. Recuperado de https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. Ciudad de México, México. doi: 10.13140/RG.2.1.1388.1682
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en Primaria*. Ciudad de México, México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/205/P1E205.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria. Ciudad de México, México. Recuperado de [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Tabla de amb dim y cond.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Tabla_de_amb_dim_y_cond.pdf)
- Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R. C. y Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher Professional Learning in the United States: Case Studies of State Policies and Strategies. Summary Report*. Oxford, OH: Learning Forward. Recuperado de: <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/2010phase3technicalreport.pdf?sfvrsn=0>
- Jensen, B. y Simovska, V. (2005). Involving students in learning and health promotion processes-clarifying why? what? and how?. *Promotion & Education*, 12(3-4), 150-156. doi: 10.1177/10253823050120030114
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 409-426. doi: 10.4067/S0718-07052014000300024
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005. Epub 11 de diciembre de 2017. doi: 10.1590/s1413-24782018230005
- Kegan, R. y Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Harvard Business Press. ISBN: 978-1422117361
- Kentucky Department of Education. (2017). *Revised Consolidated State Plan Under The Every Student Succeeds Act*. Recuperado de: <https://education.ky.gov/comm/Documents/Kentucky%20ESEA%20plan%20for%20website041118.pdf>
- Kentucky Department of Education. (n.f.). Performance Standards References. Recuperado de: <https://education.ky.gov/teachers/PGES/prinpges/Documents/Performance%20Standards%20References.pdf>
- Kools, M. y Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Paper*, 137. París, Francia: OECD Publishing. doi: 10.1787/5jlwm62b3bvh-en
- Ladd, H. F. (2010). Education inspectorate systems in New Zealand and the Netherlands. *Education finance and policy*, 5(3), 378-392. doi: 10.1162/EDFP_a_00005
- Ladd, H. F. y Zelli, A. (2002). School-Based Accountability in North Carolina: The Responses of School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 494-529. doi: 10.1177/001316102237670

- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L. y Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 101-118. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00057-X
- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge, MA, EE.UU., EE.UU.: Harvard University Press. ISBN: 978-0-674-06578-9
- Mapp, K. L. y Kuttner, P. J. (2013). *Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships*. SEDL. Recuperado de: <http://www.sedl.org/pubs/framework/FE-Cap-Building.pdf>
- Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77. ISSN: 0121-7593
- Marzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN: 978-1416602279
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2017). *Massachusetts Consolidated State Plan Under the Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Malden, MA, EE.UU.: Center for District and School Accountability. Recuperado de: <http://www.doe.mass.edu/federalgrants/essa/stateplan/>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2018a). *2018-19 District Self-Assessment*. Malden, MA, EE.UU.: Center for District and School Accountability. Recuperado de: www.doe.mass.edu/.../district-review/district-self-assessment.docx
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2018b). *Comprehensive District Review Protocol 2018-2019*. Malden, MA, EE.UU.: Center for District and School Accountability. Recuperado de: www.doe.mass.edu/accountability/district-review/protocol.docx
- Mena, I., Bugueño, X. y Valdés, A. M. (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008*. Santiago, Chile: Valoras UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/Vinculo-pedagogico-positivo.pdf>
- Miles, M. B., Ekholm, M. y Vanderberghe, R. (1987). Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization (ISIP Vol. 5). Leuven, Belgium: Acco.
- Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación Escolar. (2016). *Revisión OCDE de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. Reporte nacional de Chile. Santiago, Chile: Autores. Recuperado de: http://www.oecd.org/education/school/SRR_CBR_CHILE_Spanish_FINAL_V2.pdf
- Ministerio de Educación. (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011a). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203291223210.Conviviendo.pdf
- Ministerio de Educación. (2011b). *Estándares para las Bibliotecas Escolares CRA*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-291-3. Recuperado de: <http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/estandarescra.pdf>

- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-743-7. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *Fundamentos Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor
- Ministerio de Educación. (2014a). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-465-8. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34979_recurso_92.pdf
- Ministerio de Educación. (2014b). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-464-1. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34979_recurso_93.pdf
- Ministerio de Educación. (2014c). *Estrategia de Apoyo al Clima y Convivencia Escolar: Plan de Gestión y Protocolo de Actuación Orientaciones para la Reflexión Técnico-Pedagógica*. Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: [http://www.textos Escolares.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2014/CLIMA_REFLEXION TE_CNICA_WEB_2014.pdf](http://www.textos Escolares.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2014/CLIMA_REFLEXION_TE_CNICA_WEB_2014.pdf)
- Ministerio de Educación. (2015a). *Bases Curriculares Educación Media*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-581-5. Recuperado de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyname-623.html>
- Ministerio de Educación. (2015b). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015c). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Ministerio de Educación. (2015d). *Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar Nivel de Educación Media*. División de Educación General. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Manual-Orientaciones-Retencion-Escolar-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015e). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. División de Educación General. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/549/MONO-467.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019*. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/basic-html/page-1.html>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Informe Mesa de Desarrollo Curricular: Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-583-9. Recuperado de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-35514.html>
- Ministerio de Educación. (2016c). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. División de Educación General. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-543-3. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016d). *Orientaciones técnicas: La planificación como un proceso sistémico y flexible*. División de Educación General. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2161/mono-988.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2017a). *Enfoque de Género. Incorporación en los Instrumentos de Gestión Escolar*. Unidad de Equidad de Género. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Cartilla-Enfoque-de-G%C3%A9nero-en-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>

Ministerio de Educación. (2017b). *Documento de apoyo para la elaboración y revisión de la etapa de planificación anual del Plan de Mejoramiento Educativo 2017*. Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/Documento-de-Apoyo-PME-etapa-Planificacion-Anual-2017-1.pdf>

Ministerio de Educación. (2017c). *Documento de apoyo para la preparación y revisión de la etapa de implementación y evaluación anual 2017 del Plan de Mejoramiento Educativo*. Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/10/Documento-de-Apoyo-para-la-Preparacio%CC%81n-y-Revisio%CC%81n-de-la-etapa-de-Impleme....pdf>

Ministerio de Educación. (2017d). *Convivencia Escolar. Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*. Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-650-8. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>

Ministerio de Educación. (2017e). *Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. Unidad de Equidad de Género. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>

Ministerio de Educación. (2018a). *Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educativos. Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018*. Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-709-3. Recuperado de: <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2018/PME%202018%20Orientaciones.pdf>

Ministerio de Educación. (2018b). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010 - 2016*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, Chile: Autor. ISBN: 978-956-292-701-7. Recuperado de: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

Ministerio de Educación. (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. "La convivencia la hacemos todos". División de Educación General. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Ministerio de Educación. (2019b). *Propuestas de acción. Comisión Por una Educación con Equidad de Género*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/propuestas-compressed.pdf>

Ministerio de Educación. (sf). *Política Nacional Docente*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.politicanacionaldocente.cl>

Ministerio de Educación de Cuba. (2009). *Evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Fundamentos, estructura y resultados. Autores varios*. La Habana, Cuba. ISBN: 978-959-18-0420-4. Recuperado de: <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4743.pdf>

Ministerio de Educación de Seychelles. (2015). *Looking at our School Framework*. Victoria, Seychelles. Recuperado de: <http://www.education.gov.sc/aboutus/Documents/2015-8-12%20Looking%20at%20our%20School%20Framework%202nd%20Edition%20Revised%20August%202015.pdf>

- Ministerio de Educación de Sri Lanka. (2010). *Guidelines on national educational standards and ISA competencies*. Colombo, Sri Lanka. Recuperado de <http://www.moe.gov.lk/english/images/publications/Guidelines National Educational Stand/book.pdf>
- Ministerio de Educación de Ucrania. (2019). *Sobre la aprobación del procedimiento de auditoría institucional de las instituciones de educación secundaria general*. Kiev, Ucrania. Recuperado de <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/z0250-19?lang=en>
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2006). *Proyecto Educativo Institucional*. Boyacá, Colombia. Recuperado de: <http://www.sedboyaca.gov.co/descargas2008/Presentacion PEI.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. (2017). *Seguimiento a la gestión de las instituciones educativas*. Asunción, Paraguay. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15069?1534516420
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2018). *Recomendaciones para nombrar y escribir sobre pueblos indígenas u originarios*. Departamento de Pueblos Originarios, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/guia-recomendaciones-pueblos-indigenas.pdf>
- Ministerio del Medio Ambiente. (2018). *Educación ambiental. Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena*. División de Educación Ambiental y Participación Ciudadana. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de: https://mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-EDUCACION-AMBIENTAL-final_web.pdf
- Ministry of Education. (2013). *School Effectiveness Framework: A support for school improvement and student success*. Ontario, Canadá. ISBN:978-1-4606-2495-1. Recuperado de: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/sef2013.pdf>
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Routledge. ISBN: 978-0-415-58923-9
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392. doi: 10.3926/ic.642
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. ISSN: 1696-4713. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>
- Neyra López, C. A. (2010). *Guía de elaboración del proyecto educativo institucional articulado al proyecto educativo local de Ventanilla*. Ventanilla, Perú. Recuperado de http://files.unicef.org/peru/spanish/Elaboracion_del_PEI.pdf
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment in Education*. París, Francia: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264190658-en
- OECD. (2015). *Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective*. París, Francia: OECD Publishing. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf>
- OECD. (2018). *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. París, Francia: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264301528-en
- OECD. (2019a). *Strong Foundations for Quality and Equity in Mexican Schools*. París, Francia: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264312548-en
- OECD. (2019b). *Trends Shaping Education 2019*. París, Francia: OECD Publishing. doi: 10.1787/22187049

- Office for Standards in Education, OFSTED. (2015). *The Common Inspection Framework: Education, skills and early years*. Manchester: Ofsted. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/717953/The_common_inspection_framework_education_skills_and_early_years-v2.pdf
- Office for Standards in Education, OFSTED. (2018). *School Inspection Handbook*. Manchester: Ofsted. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/730127/School_inspection_handbook_section_5_270718.pdf
- Office for Standards in Education, OFSTED. (2019a). *Education inspection framework: Overview of research*. Manchester: Ofsted. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/813228/Research_for{EIF_framework_100619_16_.pdf
- Office for Standards in Education, OFSTED. (2019b). *Education inspection framework 2019: inspecting the substance of education*. Manchester: Ofsted. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/consultations/education-inspection-framework-2019-inspecting-the-substance-of-education/education-inspection-framework-2019-inspecting-the-substance-of-education>
- Office for Standards in Education, OFSTED. (2019c). *The education inspection framework*. Manchester: Ofsted. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/801429/Education_inspection_framework.pdf
- Olavarría, M. (2007). Conceptos Básicos en el Análisis de Políticas Públicas. Documentos de trabajo del Departamento de Gobierno y Gestión Pública del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile, N° 11. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos_%20Basicos_Politicasy_Publicas.pdf?sequence=1
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó. París, Francia. ISBN: 978-84-7827-323-2
- Pinto, C. (2017). *Servicio de Revisión bibliográfica para la actualización de referencias que sustentan los Estándares Indicativos de desempeño (EID)*. Encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y UNESCO. Santiago, Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70895_archivo_01.pdf
- Poblete, R., Galaz, C., Alvarez, C., Barrera, M., Hedrera, L. y Olivares, Y. (2016). *Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Encargado por la Superintendencia de Educación Escolar de Chile. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n-Migrantes.pdf>
- Quality Assurance Department. (2016). *Standards for use in school external reviews with indicative success criteria*. La Valeta, Malta. Recuperado de <https://education.gov.mt/en/qad/Documents/External%20Review%20Documentation/Standards%20and%20criteria%20Aug2016.pdf>
- Quality Assurance and Inspection Division. (2019). *Quality Assurance Framework*. Port Louis, Mauricio. Recuperado de [http://ministry-education.govmu.org/English/educationsector/Documents/2019/Quality%20Assurance/Annex%202%20-%20Handbook%20for%20Quality%20Assurance%20Exercise%20\(pdf\).pdf](http://ministry-education.govmu.org/English/educationsector/Documents/2019/Quality%20Assurance/Annex%202%20-%20Handbook%20for%20Quality%20Assurance%20Exercise%20(pdf).pdf)
- Rodríguez, M. B., Manzi, J., Peirano, C., González, R. y Bravo, D. (Eds.) (2014). *Reconociendo el Mérito Docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002-2014*. Santiago, Chile: Centro de Medición MIDE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/01/LibroAEP.pdf>

- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. y Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514. doi: 10.3102/0002831215585562
- Rothman, R. y Marion, S. (2016). The next generation of state assessment and accountability. *The Phi Delta Kappan*, 97(8), 34-37. doi: 10.1177/0031721716647016
- Rudalevige, A. (2003). No Child Left Behind: Forging a Congressional Compromise. En P. Peterson y M. West (Eds.), *No Child Left Behind?: The Politics and Practice of School Accountability* (pp. 23-54). Washington, D.C, EE. UU.: Brookings Institution Press. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctvb6v789.5>
- Scottish Government. (2015). *OECD-Scotland Education Policy Review: A background report by the Scottish Government*. Edimburgo, Escocia. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Scotland-Education-Policy-Review-Background-report.pdf>
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. y Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100. doi: 10.1177/0013161X06293631
- Short, P.M., y Greer, J.T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Seddon, J. (2008). *Systems thinking in the public sector: The failure of the reform regime... and a manifesto for a better way*. Triarchy Press Limited. ISBN: 978-0-955008-18-4
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69. doi: 10.1006/ceps.1996.0004
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education—What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14. doi: 10.3102/0013189X08314117
- SLS & Abogados. (2017). *Implicancias de la ley de inclusión escolar y la ley de carrera docente sobre los estándares indicativos de desempeño de educación básica y media*. Encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Sandoval, P. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70897_archivo_01.pdf
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Su, Y. (2015). Ensuring the continuum of learning: The role of assessment for lifelong learning. *International Review of Education*, 61(1), 7-20. doi: 10.1007/s11159-015-9465-1
- Superintendencia de Educación Escolar. (2015). *Discriminación escolar bajo la lupa: hacia escuelas más inclusivas*. Santiago, Chile. Recuperado de: https://www.supereduc.cl/images/PPT-Reporte_sobre_Discriminaci%C3%B3n_Escolar_Superintendencia_de_Educaci%C3%B3n.pdf
- Superintendencia de Educación Escolar. (2018a). *Circular que imparte instrucciones sobre Reglamentos Internos de los Establecimientos Educacionales de Enseñanza Básica y Media con Reconocimiento Oficial del Estado*. Santiago, Chile. Recuperado de: https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/circular-que-imparte-instrucciones-sobre-reglamentos-internos-establecimeintos-educacionales-ense%c3%91anza-b%c3%81sica-y-media..._opt.pdf
- Superintendencia de Educación Escolar. (2018b). *Obligaciones consolidadas. Sistematización de la normativa educacional*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/12/obligaciones-consolidadas-2018.pdf>

- Superintendencia de Educación Escolar. (2019). *Guía de contenidos. Declaración del sostenedor 2018*. División de Fiscalización. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://ptf.supereduc.cl/wp-content/uploads/2019/02/Gu%C3%ADa-de-Contenidos-Declaraci%C3%B3n-Sostenedor-2018.pdf>
- Tang, M., Pan, W. y Newmeyer, M. D. (2008). Factors influencing high school students' career aspirations. *Professional School Counseling*, 11(5). doi: 10.5330/PSC.n.2010-11.285
- The Swedish Schools Inspectorate. (2015). *The Swedish Schools Inspectorate for international audiences*. Estocolmo, Suecia. Recuperado de <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/09-sprak/the-swedish-schools-inspectorate.pdf>
- Toole, J. C. y Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. En Leithwood, K. et al. (Eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. 8, 245-279. Springer, Dordrecht: Springer International Handbooks of Education. doi: 10.1007/978-94-010-0375-9_10
- Toshalis, E. y Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, engagement, and student voice. The Students at the Center Series* [online]. Recuperado de: <https://studentsatthecenterhub.org/wp-content/uploads/2012/04/Motivation-Engagement-Student-Voice-Students-at-the-Center-1.pdf>
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del sistema escolar: Las reformas educativas 2014-2017. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación: Reflexiones y propuestas desde la UC*. 133-165. Santiago, Chile: Ediciones UC
- Troen, V. y Boles, K. (2012). *The power of teacher teams: With cases, analyses, and strategies for success*. Corwin Press. ISBN: 978-1-4129-9133-9
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, Francia: UNESCO. ISBN: 978-92-806-4442-5
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. y Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX, EE.UU.: National Staff Development Council. Recuperado de: <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudytechnicalreport2009.pdf>
- West, M. y Peterson, P. (2003). The Politics and Practice of Accountability. En P. Peterson y M. West (Eds.), *No Child Left Behind?: The Politics and Practice of School Accountability*. (pp. 1-20). Washington, D.C, EE. UU.: Brookings Institution Press. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctvb6v789.5>

Leyes, Decretos, Ordenanzas

- Aviso S/N, de 2014, del Ministerio de Educación. Complementa publicación del Decreto Supremo N° 73, de 2014, del Ministerio de Educación, que establece los Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos Educacionales y sus sostenedores a que se refiere el artículo 3°, letra a), de la Ley N° 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización, publicado en la edición del Diario Oficial N° 40.798, del día 04 de marzo de 2014, la cual debe incorporar el siguiente anexo. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 2014. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1060375>
- Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1996, del Ministerio de Educación. 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. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Noviembre de 2016. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>

Decreto con Fuerza de Ley Nº 1 de 2006, del Ministerio del Interior. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº 18.695, Orgánica Constitucional de Municipalidades. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Febrero de 2006. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=251693>

Decreto con Fuerza de Ley Nº 2 de 1996, del Ministerio de Educación. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley Nº 5, de 1992, del Ministerio de Educación, sobre subvención del Estado a Establecimientos Educacionales. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Enero de 1997. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=50505>

Decreto con Fuerza de Ley Nº 2 de 1998, del Ministerio de Educación. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley Nº 2, de 1996, del Ministerio de Educación, sobre subvención del Estado a Establecimientos Educacionales. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Noviembre de 1998. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=127911>

Decreto con Fuerza de Ley Nº 2 de 2009, del Ministerio de Educación. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005, del Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Diciembre de 2009. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>

Decreto Ley Nº 3.166 de 1980, del Ministerio de Educación Pública. Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Febrero de 1980. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=70774>

Decreto Nº 170 de 2009, del Ministerio de Educación. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Mayo de 2009. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1012570>

Decreto Nº 17 de 2014, del Ministerio de Educación. Aprueba la metodología de ordenación de todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, conforme a lo dispuesto en el inciso cuarto del artículo 17 de la Ley Nº 20.529. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 2014. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1060182>

Decreto Nº 19 de 2016, del Ministerio de Educación. Modifica el Decreto Nº 24, de 2005, del Ministerio de Educación, que reglamenta Consejos Escolares. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 2016. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088780>

Decreto Nº 2.960 de 2012, del Ministerio de Educación. Aprueba planes y programas de estudio de Educación Básica en cursos y asignaturas que indica. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Diciembre de 2012. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1047444&idParte=>

Decreto Nº 24 de 2005, del Ministerio de Educación. Reglamenta Consejos Escolares. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 2005. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=236237>

Decreto Nº 280 de 2009, del Ministerio de Educación. Modifica Decreto Nº 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Julio de 2009. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006477>

Decreto Nº 315 de 2011, del Ministerio de Educación. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales

de educación parvularia, básica y media. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Junio de 2010. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1026910>

Decreto N° 381 de 2013, del Ministerio de Educación. Establece los Otros Indicadores de Calidad Educativa a que se refiere el artículo 3º, letra A), de la Ley N° 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Octubre de 2013. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1055510>

Decreto N° 40 de 1996, del Ministerio de Educación. Aprueba el Reglamento que Regula los Requisitos de la Letra A) Quáter, del Artículo 6º, del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, y la Compra del Inmueble en que Funciona el Establecimiento Educacional de Acuerdo al Artículo Sexto Transitorio de la Ley N° 20.845. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Septiembre de 2016. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1094905>

Decreto N° 453 de 1992, del Ministerio de Educación. Aprueba Reglamento de la Ley N° 19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Noviembre de 1991. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13511>

Decreto N° 524 de 1990, del Ministerio de Educación Pública. Aprueba Reglamento General de organización y funcionamiento de los Centros de Alumnos de los Establecimientos Educativos segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Abril de 1990. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=13994&f=2006-06-21&p=>

Decreto N° 53 de 2011, del Ministerio de Educación. Establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial del Estado en la forma que indica. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Mayo de 2011. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1025071>

Decreto N° 548 de 1989, del Ministerio de Educación Pública. Aprueba normas para la planta física de los locales Educativos 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 imparten. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 1989. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=14166&idParte=>

Decreto N° 565 de 1990, del Ministerio de Educación Pública. Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados para los Establecimientos Educativos Reconocidos Oficialmente por el Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Junio de 1990. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=14275&f=1996-01-19&p=>

Decreto N° 67 de 2018, del Ministerio de Educación. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos Exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Diciembre de 2018. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127255>

Decreto N° 73 de 2014, del Ministerio de Educación. Establece los Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores a que se refiere el artículo 3º, letra A), de la Ley N° 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 2014. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1059962>

Decreto N° 828 de 1996, del Ministerio de Educación. Modifica Decreto N° 565, de 1990 que Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados para los Establecimientos Educativos Reconocidos Oficialmente por el Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Enero de 1996. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15819>

- Decreto Nº 83 de 2014, del Ministerio de Educación. Modifica Decreto Nº 53, de 2011, que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial del Estado. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 2014. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1060418>
- Decreto Nº 83 de 2015, del Ministerio de Educación. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Enero de 2015. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>
- Decreto Nº 879 de 2016, del Ministerio de Educación. Aprueba plan de estudio de quinto a octavo año de educación básica y programas de estudio de quinto y sexto año de educación básica, para establecimientos que impartan la asignatura de Lengua Indígena. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Agosto de 2016. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1093890>
- Ley Nº 18.956. Reestructura el Ministerio de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 1990. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30325>
- Ley Nº 19.070. Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Junio de 1991. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30437>
- Ley Nº 19.247. Introduce modificaciones a la Ley sobre impuesto a la renta; modifica tasa del impuesto al valor agregado; establece beneficio a las donaciones con fines educacionales y modifica otros textos legales que indica. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Septiembre de 1993. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30614>
- Ley Nº 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Septiembre de 1993. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>
- Ley Nº 19.296. Establece normas sobre asociaciones de funcionarios de la Administración del Estado. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Marzo de 1994. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30663>
- Ley Nº 19.410. Modifica la Ley Nº 19.070, sobre Estatuto de Profesionales de la Educación, el Decreto con Fuerza de Ley Nº 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a Establecimientos Educativos, y otorga beneficios que señala. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Septiembre de 1995. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30777>
- Ley Nº 19.464. Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de Establecimientos Educativos que indica. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Agosto de 1996. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30831&idParte=>
- Ley Nº 19.979. Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Noviembre de 2004. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146>
- Ley Nº 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Enero de 2008. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ley Nº 20.370. Establece Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Agosto de 2009. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley Nº 20.501. Calidad y Equidad de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Febrero de 2011. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1022346>

- Ley Nº 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Agosto de 2011. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Ley Nº 20.536. Sobre Violencia Escolar. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Septiembre de 2011. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- Ley Nº 20.845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en Establecimientos Educativos que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Mayo de 2015. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ley Nº 20.903. Crea el Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Abril de 2016. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Ley Nº 20.911. Crea el Plan de formación ciudadana para los Establecimientos Educativos reconocidos por el Estado. Santiago, Chile. Marzo de 2016. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963&idParte=>
- Ley Nº 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Noviembre de 2017. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>
- Ley Nº 21.128. Aula Segura. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Diciembre de 2018. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127100>
- Ordinario Nº 74, de 2016, del Ministerio de Educación. Establece orientaciones sobre la planificación pedagógica y la autonomía profesional docente. Marzo de 2016. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/ORD.-174-Subsecretaria-Establece-orientaciones.pdf>
- Resolución Nº 2.515 Exenta, de 2018, del Ministerio de Educación. Aprueba "Plan Integral de Seguridad Escolar". Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Junio de 2018. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1119259&idParte=>
- Resolución Nº 2.804 Exenta, de 2015, del Ministerio de Educación. Deroga Resolución Nº 4.475 Exenta, de 2011, del Ministerio de Educación, y aprueba norma general de Participación Ciudadana que establece modalidades formales y específicas en el marco de la Ley Nº 20.500. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Abril de 2015. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1075927>
- Resolución Nº 482 Exenta, de 2018, del Ministerio de Educación. Que aprueba circular que imparte instrucciones sobre Reglamentos Internos de los Establecimientos Educativos de Enseñanza Básica y Media con Reconocimiento Oficial del Estado. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. Junio de 2018. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1121042>