



**UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO**  
**Facultad de Humanidades**  
**Instituto de Filosofía**

***Orientación Educacional***  
***en Contextos Educativos Vulnerables***

Tesis para optar al Título Profesional de  
Profesor de Enseñanza Media en Filosofía  
y a los Grados Académicos de  
Licenciado en Filosofía y Licenciado en Educación

**AUTOR: GILDA MELISSA FLORES GONZALEZ**  
**PROFESOR GUÍA: JUAN PABLO ALVAREZ CORONADO**

**2017**

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la fuerza, la perseverancia, los tiempos y las personas necesarias, en los momentos oportunos para conformar lo que soy hasta el día de hoy, y que sin duda vela mis pasos para el día de mañana, permitiéndome soñar y construir mi futuro día a día...

La motivación teórica de esta investigación, proviene del trabajo que hemos realizado en el Colegio Parroquial San Nicolás, en el Departamento de Orientación que se comenzó a conformar ya formalmente en Octubre del año 2009 en conjunto con un gran equipo humano y de trabajo, Nancy Vergara V. y José Raad Martínez; quienes han sido un pilar fundamental para llevar a cabo toda esta investigación, el empuje necesario para finalizar esta etapa, y seguir adelante perfeccionándome.

Al sostenedor del establecimiento P. Miguel Ángel Ferrari c.s.s. por facilitarme la generación de los documentos, bibliografía para la investigación, y permitirme la posibilidad de desempeñarme en el cargo de orientadora, cuando me encontraba sólo en la calidad de egresada de mi carrera.

A mi profesor Guía, Juan Pablo Álvarez Coronado, quien aceptó guiar mi tesis que ha sido confeccionada tan interrumpidamente desde mi egreso de la carrera, pero quien creyó y apoyó para sacarla adelante, siendo favorecida por sus sugerencias.

A mis padres que apostaron por mi educación universitaria incondicionalmente a pesar de todas las dificultades que salieron en el camino, y que después de este largo receso entre mi año de egreso y de titulación, ha sido logrado indudablemente con el apoyo de ellos y de mis suegros día a día.

A mis hermanas, que siempre incondicionalmente han estado ahí para apoyarme cuando las he necesitado.

Y por último, a mi esposo y a mis hermosos hijos, quienes se han vuelto la motivación principal y el empuje, que se requiere día a día para poder concluir esta etapa y seguir avanzando en lo que nos depara el mañana...

**Gilda Melissa Flores González**

*Dedicatoria*

*A mis flores...de la cual soy responsable... ¡y tan débil y tan inocentes que son! Sólo  
tienen cuatro espinas para defenderse contra todo el mundo...*

*Antoine de Saint-Exupéry*

## INDICE

Agradecimientos.....	Pág. II
Dedicatoria.....	Pág. III
Introducción.....	Pág. VI
CAPITULO I	
Aproximando a Richard Rorty en Educación.....	Pág10
CAPITULO II	
Escuelas que mejoran	
2.1. Qué significa que una escuela mejore.....	pág. 17
2.2. Claves de mejoramiento sostenido.....	pág. 18
2.2.1 Características Generales del mejoramiento Escolar.....	pág. 19
2.3. Factores Claves del mejoramiento sostenido.....	pág. 20
2.3.1. Liderazgo Directivo: El motor del mejoramiento.....	pág. 20
2.3.2 La Gestión pedagógica donde se juega el mejoramiento.....	pág. 22
2.3.2.1 Instrumento de gestión de la enseñanza que sustenta La mejora.....	pág. 22
2.3.3 El mejoramiento también es subjetivo: Cultura, identidad y motivación.....	pág. 27
2.3.3.1 Construcción de una cultura compartida.....	pág. 27
2.3.3.2 Gestión de la convivencia escolar y la motivación.....	pág. 28
2.3.3.3. Fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes.....	pág. 28
2.3.4 Gestión del contexto: como navega en las condiciones existentes.....	pág. 29
2.3.4.1 Involucrar a las familias para asegurar que la misión de la escuela llegue a los estudiantes.....	pág. 29
2.3.4.2 Generar alianzas con el sostenedor y ganar autonomía.....	pág. 30
2.3.4.3. Sinergia entre el liderazgo de la escuela y las políticas educacionales.....	pág. 30

2.4	Trayectorias de mejoramiento.....	pág. 31
2.4.1	Criterios para analizar el mejoramiento.....	pág. 31
2.4.2	Tipos de trayectorias.....	pág. 34
2.5	Como aportan las experiencias analizadas al plan de mejoramiento de nuestras escuelas.....	pág. 41
2.5.1.	Pistas para la elaborar un nuevo plan.....	pág. 42

### CAPITULO III

#### Orientación Educacional en contextos vulnerables

3.1	La Orientación Educacional.....	pág. 46
3.2	Introduciéndonos en las neurociencias	
3.2.1	¿Qué son las neurociencias aplicadas al aula?.....	pág.49
3.2.2	¿Cuál es el mayor aporte que el conocimiento del cerebro infantil hace al debate nacional sobre educación escolar?.....	Pág. 50
3.3.	La importancia de entender las emociones.....	pág. 51
3.4	Aprendizaje Socioemocional: La otra mitad dela Educación.....	pág. 55
3.4.1	Vínculo de apego entre estudiantes y profesores.....	pág.56
3.4.2	El rol de los profesores en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes.....	pág.57
3.4.3	Competencias docentes y aprendizaje socioemocional.....	pág. 58
3.4.4	¿Qué son las aulas emocionalmente seguras?.....	pág. 61

### CAPITULO IV

	Conclusiones.....	pág. 64
	Bibliografía.....	pág.65

## INTRODUCCIÓN

¿Por qué aproximar a Richard Rorty a la Educación?, porque resulta atractiva la apuesta de visualizarlo contextualizado a la educación, ya que incorpora las contingencias de la actualidad que influyen directamente en el aula, como unos de los nuevos paradigmas educativos, en virtud de mostrar *la necesidad de resignificar la orientación, desde una educación en virtud de la praxis educativa, sin dejar de lado las contingencias del contexto*, siendo capaces de imaginar nuevas alternativas o mejores medios con los fines de una sociedad más justa y libre. Por ello, resulta atractiva su propuesta aplicada en el ámbito de la educación, ya que <sup>1</sup>en su filosofía reunió las herencias del pragmatismo de James y Dewey con las filosofías del lenguaje de Wittgenstein y Quine. Así la orientación- educación se plantea como ese *proceso de cambio* en toda una comunidad educativa, a través de sus sellos educativos que debe tener un establecimiento incorporados dentro su PEI, principalmente en su misión y visión, y como <sup>2</sup>proceso consustancial al proceso pedagógico que necesariamente debe apoyar el liderazgo distribuido del Director (no vertical) y aún más en contextos educativos de vulnerabilidad, sólo así se logrará resignificar la capacidad de plantear a todos los miembros de la comunidad de educativa, para conducirlos y finalmente conectarlos con el ámbito de las neurociencias, que actualmente se presenta como una nueva alternativa para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje al interior del aula, la cual el docente debe introducir necesariamente como estrategia didáctica en favor de los aprendizajes de sus alumnos.

En el capítulo II,. Abordaré un estudio realizado por la UNICEF y por investigadores del Centro de Investigación avanzada en Educación de la Universidad de Chile, realizado entre los años 2011 y 2013, estudio que buscó comprender CÓMO diferentes escuelas, de características heterogéneas, trabajando en distintos contextos y atendiendo estudiantes diversos, habían logrado no sólo iniciar procesos de mejoramiento, sino también, sostenerlos en el tiempo<sup>3</sup>, a diferencia de muchos estudios que se han realizado como escuelas efectivas,

---

<sup>1</sup> El arte de Pensar. Fernando Savater.

<sup>2</sup> Ministerio de Educación (1991) **Circular N° 600**

<sup>3</sup> Puede encontrar más información respecto a esta publicación en <http://www.ciae.uchile.cl>

escuelas creativas etc, este estudio da cuenta del desarrollo de procesos de mejoramiento en escuelas chilenas, tanto en sus procesos de gestión institucional como de los procesos pedagógicos que impactan en los aprendizajes dentro del aula.

Lo interesante de este estudio es que esta investigación como mapa de ruta, permite reflexionar a las comunidades educativas con el fin de avanzar y hacer frente a las dificultades o tensiones que las escuelas experimentan al intentar mejorar, ya que el camino que recorren las escuelas a través de su trayectoria van adaptando según el momento en que se encuentren, sus capacidades, recursos y necesidades.

A continuación se abordan en el punto II.II las principales claves de los procesos de mejoramiento, destacando las características y factores en que se han enfocado en las escuelas que han generado procesos de mejoramiento efectivos, luego en el punto II.III se indaga en la noción de trayectorias de mejoramiento: de qué modo se van configurando y que aspectos del quehacer escolar nos ayudan a comprender el camino del mejoramiento, en articulación con la política nacional de aseguramiento de la calidad, que hace referencia explícita a las diferentes dimensiones de los “Estándares Indicativos del Desempeño Para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores”<sup>4</sup> y finalmente en el punto II.III visualizaremos como aportan las experiencias analizadas de las distintas escuelas al plan de mejoramientos de cada escuela de quienes tienen que diseñar sus propios plan de mejoras, en virtud de ir consolidando sus trayectorias.

Así visualizar, concretamente, la importancia que tiene en incluir estrategias de mejoras tanto a nivel de gestión institucional en el PEI, exprese el horizonte formativo y educativo, no tan solo el ámbito cognitivo, sino que además **el ámbito de las emociones, cultural y valórico**. Siendo este ámbito estos últimos ámbitos traducidos en estrategias didácticas de las cuales se hacen cargo los docentes, para favorecer los aprendizajes al interior del aula, y que se evidencian en las escuelas que poseen trayectorias que se encuentran con mejoramiento institucionalizado, y del cual se aporta desde las neurociencias aplicadas al aula, y como la orientación educacional juega un papel clave para ayudar a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje al interior del aula, por ello nos introduciremos en las neurociencias

---

<sup>4</sup> Publicados por el ministerio de educación año 2014, los cuales tienen por objetivo que los establecimientos organicen sus procesos de autoevaluación, identifiquen las capacidades institucionales que deben desarrollar y diseñen planes de mejoramiento (P.M.E.)

aplicadas al aula, con el fin de mostrar el aporte que tiene el aprendizaje socioemocional, como la otra mitad de la educación, donde una de las herramientas fundamentales se nos plantean a los docentes en que no tan solo debemos asumir la necesidad del hacernos cargo del contexto de nuestros estudiantes<sup>5</sup>, en donde está inmersa la escuela, sino que también lo queramos o no, el vínculo que establecemos con nuestros estudiantes al interior del aula, influye directamente en sus aprendizajes, por ello debemos incorporarlas como parte de nuestras competencias profesionales y estrategias didácticas al interior del aula.

Todo lo anterior, para fundamentar la hipótesis central de nuestra investigación, del enorme desafío que tenemos como docentes que es **Incorporar dentro de la orientación educacional, el aprendizaje socioemocional como herramienta de estrategia didáctica que influye directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos al interior del aula, y aún más en contextos vulnerables**

---

<sup>5</sup> OCDE.2016

## **CAPITULO I**

### **Aproximando a Richard Rorty a la Educación**

## Aproximando a Richard Rorty a la Educación

La educación en el contexto contemporáneo se articula exclusivamente con una postura capitalista del desarrollo humano, la calidad de vida y la producción económica. No obstante, se hace necesario **la construcción de alternativas que sean un contrapeso a los imaginarios sociales o colectivos que fortalecen y mantienen ese tipos de ideas**. Las prácticas contemporáneas consideran a la educación como una herramienta exclusiva de capital económico, que minimizan sus alcances en la edificación del ser humano. Dicha alternativa puede rastrearse en la solidaridad o la vinculación social humana, que se construye a partir de la idea de la educación. Por ello, se realiza una aproximación a la variabilidad de alternativas a partir de la ampliación de la idea de “nosotros” por la vía de la re descripción de los léxicos últimos y del ironista liberal<sup>6</sup>, de esta forma, se intenta rastrear en estas categorías del pensamiento de Richard Rorty<sup>7</sup>, en una aproximación a una filosofía de la educación<sup>8</sup>

Rorty se presenta como un pensador que genera críticas tanto a la izquierda más marxista como a la derecha más ortodoxa, dado que por una parte considera que no es viable seguir con el discurso apocalíptico de transformar la sociedad destruyendo al capitalismo y por otra parte, le es bastante difícil pensar que sea posible ligar el futuro de la humanidad a las eternas verdades de la ciencia y de la filosofía. Asumir dentro del espacio histórico en el que nos encontramos, implica aceptar que es una condición, que el capitalismo hace parte del mismo entorno y por ello nos condiciona, lo que no significa que aceptemos que este sea el que permita contribuir a las desigualdades de las naciones y el desarrollo de las libertades

---

<sup>6</sup> Del ironista liberal nos referimos desde la perspectiva de Richard Rorty

<sup>7</sup> Richard Rorty (1931-2007) fue uno de los filósofos más influyentes de las últimas décadas del siglo XX. Su pensamiento se asocia con un movimiento filosófico que resurgió en Estados Unidos desde los años ochenta, el neo-pragmatismo, pero más general con un giro pragmático que también adoptaron algunas filosofías europeas. Rorty dialogó con distintas tradiciones filosóficas, como la hermenéutica y la analítica, y entabló debates con figuras como Rawls, Habermas y Vattimo. A lo largo de sus numerosos libros y encuentros puso en cuestión la forma tradicional de teorizar sobre problemas como el de la verdad, la naturaleza humana y la validez de los principios morales y propuso un modo más histórico de explicar el valor de los lenguajes humanos, las luces y sombras de la democracia, las tensiones entre la responsabilidad y la libertad, la separación entre religión y política, y la función de la literatura en una sociedad menos cruel. (**Rorty y el Giro pragmático. Manuel de la Cruz**)

Cabe destacar que Rorty definía su pensamiento más propio de un Bricoleur (*Intellectual Autobiography*) que de un creador, lo cual también resulta irónico pues su modesto manejo de ideas tuvo consecuencias enormes, de modo que terminó convirtiéndose en uno de los pensadores más influyentes del siglo XX.

<sup>8</sup> Carlos Romero Otálora. Aproximación a una filosofía de la educación en Richard Rorty 2014.

humanas. La actitud de la ironía de Rorty consiste en mostrar las cosas positivas del entorno y de considerar explorar más narraciones constructivas y menos amargos discursos desesperanzadores. Las nociones desesperanzadoras son las que han limitado la posibilidad de pensar en utopías, las que proyectan deseos y esperanzas por un futuro mucho más habitable, tolerante o congruente con el sentido de bienestar, que no se reduce a la obtención de capital económico exclusivamente como se ha malinterpretado. Encontrarse en un espacio en el que al mencionar cualquier posición respecto de dichas utopías nos relega a un anaquel idealista que fácilmente se confunde con las viejas historias quijotescas que narran un futuro mejor para los hijos de la humanidad<sup>9</sup>.

La educación no puede dejarse dominar por una sola idea, si bien he encontrado en Rorty la relatividad de los diferentes léxicos últimos, como es el caso del dominio de mercado, esta misma relatividad nos **amplía la posibilidad de pensarnos múltiples horizontes de cómo queremos que sea el mundo, nuestras vidas privadas o nuestras comunidades**. Es claro que el capitalismo y la insistencia en la educación como un medio para adquirir competencias para la productividad es una condición necesaria en el mundo actual, y por otra parte, los ideales humanistas propios de los intereses privados de los filósofos como Nietzsche, Heidegger o Derrida, también son aspectos de importancias en el objetivo de ampliar la idea de “nosotros” lo que permitirá generar formas de vida que tienen capacidad de decisiones y definir de qué manera consideran que deben asumir sus vidas. Si las universidades no son el vehículo de transformación y pretenden llevar a cabo el proyecto neoliberal que implica afirmar que la única forma de disminuir la crueldad en el mundo, la inequidad y la carencia de la solidaridad es el de desarrollar ingresos económicos en los futuros profesionales, están formando parte de ese espíritu absoluto que podríamos llamar capitalismo deshumanizante, de ahí la insistencia de Nussbaum por retomar la humanidad como centro del desarrollo de nuestras escuelas y universidades, y estas últimas deben relacionar la comprensión de la contingencia humana para librarnos de los fundamentalismos culturales y situar a la educación como una esfera siempre renovable y un lugar de conversación y construcción, y no de imposición.

---

<sup>9</sup> Ídem

Por todo lo anterior, se realiza la aproximación de Rorty a la educación porque se plantea como una alternativa a partir de la ampliación de la idea de “nosotros”, ya que propuso cuestiones como ¿Qué fines sociales queremos compartir? y ¿en qué clase de personas queremos convertirnos?<sup>10</sup> cuyas respuestas dependen de la comprensión de la propia situación histórica que nos empujan a hacérselas, además de esta propuesta de equivalentes más prácticos, nos invita a utilizar un nuevo vocabulario de la literatura, distinto al de la filosofía, pues pensaba que la imaginación literaria<sup>11</sup> ayudaba a liberarse del ansia de la filosofía de erigirse como vigilante de la razón y autoridad moral, y nos hace más sensibles a la variedad, complejidad y dificultad de las vidas humanas.

Otro punto interesante que visualizo en este autor, es que introduce el concepto de contingencia, e insiste en él, ya que afirma que ideas tales como “esencia” “naturaleza o fundamento, hacen que nos sea imposible retener la noción que determinadas opciones y determinadas actitudes son naturalmente “inhumanas”, pues aquella insistencia implica que lo que se considere un ser humano como es debido, es algo relativo a la circunstancia histórica, algo que depende de un acuerdo transitorio acerca de que actitudes son normales y que prácticas son justas o injustas y desde allí plantea que ¿Qué otra cosa puede ser, si no la solidaridad humana, nuestro reconocimiento de una humanidad que nos es común? Y como lo plantea en su libro “Contingencia ironía y solidaridad”, hay que continuar regulando las acciones y seguir siendo considerado como algo por lo cual vale la pena morir, aun entre personas que saben muy bien que lo que han provocado tal convicción no es nada más profundo que la contingentes circunstancias históricas. Además, afirma que tenemos la obligación moral de experimentar un sentimiento de solidaridad con todos los demás seres humanos, obligación moral expresada en términos de “intenciones-nosotros”[<<we Intentions>>] y ese análisis considera que en esa área la noción explicativa fundamental es la de uno de nosotros, proponiéndose negar que la expresión “uno de nosotros, los seres humanos” pueda tener la misma fuerza que cualquiera de las expresiones precedentes. Sosteniendo que lo típico es que la fuerza de “nosotros” es contrastante, en el sentido de que contrasta con un “ellos” que también está constituido por seres humanos: por la misma especie errónea de seres humanos.

---

<sup>10</sup>Verdad y Progreso, pág 304.

<sup>11</sup>A lo que Rorty denomina giro lingüístico.

Así la solidaridad -decía Rorty- no depende de encontrar algo común entre los participantes de la conversación de la humanidad, sino que depende de explayarse en detalles de las vidas de los que no parecen pertenecer a nuestro círculo<sup>12</sup>, minimizando otra vez la idea de persona, describiendo el yo como algo sin esencia, como una mera concatenación de creencias y deseos, una trama contingente. Semejante teoría del yo, había dicho ya en “la prioridad de la democracia a la filosofía”, debía tomarse como una escalera que habría que tirar después de llegar a la política<sup>13</sup>. No proporciona una base para el liberalismo político, aunque al disolver la idea de un yo profundo, podía favorecer la existencia de un yo meramente político.

La consecuencia de negar que exista algo común a todas las personas es que la solidaridad no se logra gracias a un descubrimiento, sino por medio de la capacidad para ver quienes parecían extraños como más semejantes a otros,<sup>14</sup> Frente a épocas como Auschwitz, en donde la historia se produce un cataclismo y las instituciones y las normas de conducta tradicionales se desploman, deseamos que se encuentren más allá de la historia y de las instituciones, donde también intenta mostrar que en Nabokov y en Orwell se combina el aborrecimiento de la crueldad – el sentimiento de que es lo peor que podemos llevar a cabo - con el sentimiento de la contingencia del yo y de la historia.

Así aquello a lo que apunta es que nuestro sentimiento de solidaridad se fortalece cuando se considera que aquel con el que expresamos ser solidarios, es “uno de nosotros”, giro en el que “nosotros” significa algo más restringido y más local que la raza humana y dependen necesariamente de las similitudes y las diferencias que nos causen la impresión de ser las más notorias, y tal condición de notorio es en función de un léxico último históricamente contingente.

Otra tesis que plantea el autor<sup>15</sup>, es que nuestras responsabilidades para con los otros constituye *sólo* el lado público de nuestras vidas, un aspecto que entra en competencia con nuestros afectos privados y con nuestros intentos privados de creación de nosotros mismos y

---

<sup>12</sup> Contingencia, Ironía y solidaridad

<sup>13</sup> Objetividad, relativismo y verdad.

<sup>14</sup> Contingencia, Ironía y solidaridad.

<sup>15</sup> ídem

que no ostenta *automáticamente* la prioridad sobre tales motivos privados, los cuales son aplicables directamente en el ámbito educacional, y aún más en contextos vulnerables.

Así, el concepto de ser personas, después de todo, tiene que ver con la capacidad para contarse alguna historia concreta. En la cultura que vivimos nos hemos acostumbrado también a esto; cada vez más ha sido más común aceptar la relación entre persona y reconocerse mediante alguna historia propia y es aquí en este punto donde el ironista expresa que Freud democratizó el genio dándole a cada uno un inconsciente creativo y en manos de Rorty Freud puede servir para muchos fines, pero solo es un instrumento para Rorty para defender la imagen de que los individuos de las sociedades modernas como narradores por sentido común.

Además, lo atractivo de su filosofía reunió las herencias del pragmatismo de James y Dewey con la filosofía del lenguaje de Wittgenstein y Quine<sup>16</sup>, con respecto a James, partió leyendo a Pierce y concluyó que estaba sobrevalorado y giró hacia James y Dewey<sup>17</sup>, la filosofía científica estaba dispuesta a aceptar a un Pierce que transformaba a Kant, pero no podía admitir al Peirce<sup>18</sup> que parecía empeñado en competir con Hegel y que se dejaba llevar por raptos especulativos. Con Dewey en cambio, la negociación de la filosofía científica era mucho más difícil, algunos sectores del positivismo lógico ya habían intentado dialogar directamente con él a través del proyecto de la International Encyclopedia of United Science de 1938, pero no funcionó, entre otras cosas, porque Dewey no aceptaba a diferencia de los positivistas, una distinción tajante entre conocer y evaluar, entre hechos y valores, ni tampoco la separación entre intereses del conocimiento y responsabilidades sociales. Los positivistas pensaban que los hechos se valoran después de determinarlos de una forma neutral. Para Dewey en cambio, la experiencia humana (sea en la ciencia, en la política o en la vida diaria) se topa con problemas y situaciones que requieren soluciones; comprender esas situaciones, *saber que pasa*, ya es una acción que implica en sí misma ciertas valoraciones, pues la posibilidad de cambio que ofrece esa situación depende de experiencias previas y expectativas razonables.

---

<sup>16</sup> Fernando Savater. La Aventura del pensar. 3era edición 2008

<sup>17</sup> A Talent for Bricolage.

<sup>18</sup> Ramon del Castillo. Descubriendo la Filosofía. Rorty y el giro pragmático

Rorty a finales de los años cincuenta, decía aproximarse al pragmatismo y no ignoraba este debate. Por eso es tan importante entender que cuando viró hacia la filosofía pragmatista no lo hizo en busca de un conjunto de doctrinas sobre la verdad o el conocimiento que pudieran rivalizar con las teorías analíticas, sino en busca de un enfoque que ayudara, nuevamente, a replantear el papel de la filosofía en el conjunto de la cultura.

Su cambio de pensamiento, fue con el descubrimiento de Wittgenstein, el problema no era plantear los problemas de otra forma, sino si la idea de plantear algo es la única forma de hacer filosofía- dijo Wittgenstein en sus investigaciones filosóficas, nunca será posible debatirlas, pues cada uno estaría de acuerdo con las propias. Desde luego Wittgenstein no era el mejor filósofo para pensar la historia, por su forma de concebir el pensamiento, tenía su atractivo para Rorty. Después de todo, Wittgenstein también había dicho que el trabajo del filósofo es compilar recuerdos para una tarea determinada. Fuera como fuera, el talento de Wittgenstein para desmontar imágenes cautivadoras, Rorty afirmó en 1979 que debía complementarse con la conciencia histórica de la fuente de muchas de esas imágenes. Así Rorty, cuando comenzó a despertar mayor interés en Heidegger, Dewey ya había tomado la delantera en su agenda como modelo de conciencia histórica. Así como resultado inspirado por esta combinación de Wittgenstein, Heidegger y Dewey, fue su primer libro de Rorty “La filosofía y el espejo de la naturaleza; una crónica sobre algunas falsas imágenes de la filosofía contemporánea seguía presa, el objetivo del libro era doble, pues en realidad Rorty no sólo animaba a sustituir la imagen del conocimiento como una representación fiel de la realidad por otras imágenes distintas, sino que empujaba a abandonar la idea de conocimiento como algo sobre lo que la filosofía tuviera algo que decir”

Por todo lo anteriormente expuesto, es que vemos en Rorty, la capacidad de desarrollar en educación, la construcción de alternativas que sean un contrapeso a los imaginarios sociales o colectivos que fortalecen y mantienen la desigualdad en educación, y tomar cada vez más conciencia de que este es uno de los principales desafíos que tenemos “nosotros” como país, que debemos afrontar, y aportar en mejorar la calidad de la educación chilena, es por ello, que planteamos en esta investigación un “cómo” desde las neurociencias, el aprendizaje socioemocional, como una práctica concreta y efectiva de mejoramiento para las escuelas.

## **Capítulo II**

### **Escuelas que mejoran**

## 2.1 ¿Qué significa que una escuela mejore?

Uno de los mayores desafíos de la investigación en educación es establecer por qué algunas escuelas tienen mejores resultados que otras aunque se encuentren en condiciones económicas y contextos culturales muy semejantes. La investigación en “efectividad escolar” ofrece abundante información sobre las que logran mayor o menor efectividad. Desde los años 90, se han realizado en Chile estudios que orientan sobre **qué** aspectos desarrollar para que una institución escolar sea efectiva<sup>19</sup>, sin embargo, estos estudios no buscan explicar el **Cómo** una escuela puede mejorar sus niveles de efectividad en el tiempo.

Es así, como para ayudar a esclarecer este punto, se han desarrollado investigaciones sobre “mejoramiento escolar” tanto a nivel internacional, estas investigaciones muestran que los establecimientos que mejoran su efectividad presentan dinámicas graduales y sostenidas en el tiempo, tanto en sus procesos internos<sup>20</sup>, como en los resultados de aprendizajes de sus estudiantes<sup>21</sup> a pesar de ser sostenido, este mejoramiento no sería lineal, sino con aciertos que a menudo se siguen de tiempos de estancamiento, que se dan porque los miembros de la institución están adquiriendo e instalando nuevas prácticas, para luego dar pie a nuevos movimientos de mejora. Igualmente, se ha visto que hay diferentes etapas o niveles de desarrollo en su aplicación; cada etapa presenta distintos desafíos, por lo que movilizar y mantener el mejoramiento requiere de distintos estilos de liderazgo y estrategias en distintos momentos.

A nivel nacional, los estudios de mejoramiento escolar se han centrado preferentemente en los efectos de – y condiciones para- el mejoramiento a partir de programas externos de apoyo a escuelas<sup>22</sup> y, en menor medida, en una explicación del deterioro de escuelas que tenían buenos resultados<sup>23</sup>, y en procesos específicos de mejoramiento escolar<sup>24</sup>. No había hasta el momento estudios centrados en las trayectorias ni en la sostenibilidad del mejoramiento educativo.

---

<sup>19</sup> Martinic y Pardo, 2003; Bellei, Raczynski y Muñoz, 2003; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; entre otros)

<sup>20</sup> Liderazgo, cultura institucional, gestión, etc.

<sup>21</sup> Hopkins et. Al.1997; Gray et al. 1999; Mitchell et. Al, 2002; Harris y Champman,2004; Elmore, 2007)

<sup>22</sup> Asesorías para el desarrollo y Santiago consultores, 2000; Figueroa, Herrera y Valiente ,2006; Fiabanne,2008; Bellei, Osses y Valenzuela, 2010; González y Bellei, 2013.

<sup>23</sup> Raczynski y Muñoz, 2006.

<sup>24</sup> Murillo y sepulveda,2011

Es así, como este estudio, denominado “Lo aprendí en la escuela”, se propuso hacer frente a este vacío, explorando los desafíos de las escuelas con las trayectorias positivas de mejoramiento y los modos de abordarlos sostenidamente en el tiempo.

Por lo anterior, resulta atractiva esta investigación, ya que hace fuente de conocimientos relevantes de cara al mejoramiento de las escuelas del país, en tanto, invita a reflexionar acerca del desarrollo de cada una y de las acciones y estrategias que ocupa para mejorar. Igualmente, ayuda a dilucidar objetivos alternativos y la manera de cómo abordarlos a partir de la evidencia que aporta el estudio, enriqueciendo así la experiencia acumulada por cada escuela, y principalmente a sostener nuestra hipótesis central de incluir el aprendizaje socioemocional que plantean la neurociencia como estrategia didáctica para facilitar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje al interior de aula.

## 2.2 Claves de mejoramiento sostenido<sup>25</sup>

Para lograr un mejoramiento sostenido en el tiempo, se ponen en marcha al interior de la escuela una multiplicidad de mecanismos, los cuales van dando forma a los procesos de mejoramiento, que son moldeados de manera distinta en cada escuela en función de las áreas que se abordan, los roles que van jugando los actores de la comunidad, los tiempos y recursos que se ponen en juego, **además del contexto.**

A pesar de que estos procesos de mejoramiento son específicos de cada escuela, existen ciertas características comunes que permiten describir el mejoramiento escolar en términos generales, así también como algunos factores claves, sin los cuales estos procesos resultan incompletos. Es por ello que en esta investigación, “Lo aprendí de la escuela” aborda aquellos aspectos del mejoramiento que pueden alimentar las prácticas de quienes buscan generar este tipo de procesos.

---

<sup>25</sup> Escuelas que Mejoran: aprendizajes desde la experiencia. 2015. Pág 11-30

### 2.2.1. Características generales del mejoramiento escolar

#### a) el mejoramiento es gradual y acumulativo:

En cada escuela se ponen en práctica, a lo largo del tiempo, acciones, decisiones y formas de trabajo que van perfeccionando los procesos y permiten lograr cada vez mejores resultados.

Las innovaciones que se van incorporando como prácticas regulares a la escuela y no responden a una única aproximación teórica o pedagógica, sino que son aquellas que funcionan. Por ensayo y error han ido acumulando distintas piezas que con el tiempo pasan a hacer parte de la cultura institucional.

#### b) El mejoramiento no es lineal, sino balanceado:

El camino del mejoramiento tiene momentos fructíferos, interrumpidos por retrocesos y estancamientos, tras lo cual siguen nuevos períodos de mejoramiento. No es el resultado de un plan simple ni tiene un ritmo sostenido y parejo. Tampoco hay una receta única. Las decisiones deben adaptarse a la realidad de la escuela.

#### c) El mejoramiento toma tiempo:

En ninguna de las escuelas estudiadas, los procesos de mejoramiento dieron frutos antes de cuatro a cinco años, y en varias de ellas acumulan casi una década. No hay atajos: el cambio es un proceso que sólo rinde frutos si se es consistente y sistemático.

#### d) Existen diferentes rutas de mejoramiento:

Las escuelas en proceso de mejoramiento en contextos diversos, con distintos objetivos, y contando con recursos desiguales. Así, estos procesos pueden ser puntuales, crecientes o globales. El nivel más básico de acciones ejecutadas por las escuelas corresponde a iniciativas o tácticas puntuales de mejoramiento, con énfasis en actividades para mejorar el SIMCE o la gestión técnica de los profesores. En otros procesos se aplican **estrategias expresadas en acciones más amplias en el ámbito de la gestión** (por ejemplo, en el aspecto curricular). Esto **permite abordar el trabajo docente de un modo sistemático**. Aquí el esfuerzo se **centra en instalar capacidades**. **En un nivel más comprehensivo, se desarrollan capacidades internas en el equipo docente**. Aquí, el **protagonismo en el mejoramiento pasa de los directivos a los profesores, lo que**

**permite sostener los cambios y tener una alta capacidad de análisis del propio trabajo**

### 2.3. Factores Claves del mejoramiento sostenido.

Existen factores que permiten explicar los esfuerzos que una comunidad educativa despliega para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y que estos rindan los frutos esperados. Ellos son el rol y compromiso del liderazgo directivo, una gestión técnico-pedagógica focalizada en el mejoramiento, **una cultura compartida que permita identificarse como comunidad que mejora y se esfuerza, y un modo de gestionar el contexto local e institucional que permite a la escuela alzarse sobre sus circunstancias**

#### 2.3.1. Liderazgo Directivo: el motor del mejoramiento:

En casi todas las escuelas, los grandes iniciadores y motivadores del cambio y el mejoramiento fueron sus directivos. Si bien existen grandes diferencias entre ellos en cuanto a sus estilos, su liderazgo, etc., es legitimado y validado por sus comunidades, tanto en lo que respecta a la conducción de la escuela como en lo técnico-pedagógico. Entre las principales características de quienes lideran las escuelas que mejoran se cuentan

##### a) **Director- Jefatura de UTP: dupla de liderazgo que hace la diferencia:**

Estas escuelas constituyen un **equipo directivo que se instala como motor del cambio: muy afiatados, complementándose, trabajando juntos y abarcando los diferentes ámbitos de la escuela. Esto se debe a que definieron claramente sus roles para potenciarse mutuamente y evitar “choques” o redundancias en sus acciones.** De ello deriva una gran capacidad para abordar diferentes aspectos del mejoramiento, ordenando los procesos básicos de la escuela, **acompañando al equipo de profesores y prestando mucha atención a sus aprendizajes.**

##### b) **Los estilos de liderazgo se adecuan a la etapa de la escuela:**

**Al definir el rol de los líderes, es necesario considerar las necesidades de mejoramiento de la escuela** que debieran ser priorizados en los distintos momentos de su evolución. En muchos casos en los primeros niveles de mejoramiento se aplicó un estilo de liderazgo más directivo, que permitió reestructurar los procesos de la escuela, renovar la

cultura escolar y profesional, introducir mejoras y ayudar a sostenerlas. Luego, al avanzar a niveles de mejoramiento más desarrollados, o ya consolidados, las escuelas requirieron otras habilidades: animar, motivar y **generar una comunidad de aprendizaje profesional donde los profesores tengan un rol protagónico**. En este punto, resultó más apropiado un **estilo de liderazgo menos directivo y con mayor foco en lo pedagógico**.

**c) Continuidad del liderazgo: no hacen “borron y cuenta nueva”**

Para sostener las mejoras, es indispensable que exista cierta estabilidad de los directivos, y que las políticas y estrategias de la escuela tengan continuidad. La continuidad de los directivos facilita la profundización de los procesos de mejoramiento. A la vez que, los cambios en los equipos directivos facilitan la generación o mantención de procesos de mejoramiento en la medida en que el lugar de introducir cambios radicales, los nuevos directivos desarrollan estrategias de continuidad y cambios graduales, basándose ya en lo hecho para, a partir de ahí, profundizar en lo que estaba en marcha.

Esto implica, entre otras cosas, generar acciones que faciliten la transición cuando se cambia al director o al jefe de UTP. Muchos equipos realizan reuniones de traspaso de cargo y un período de adecuación a la escuela, en los que existen tiempo para analizar y valorar lo ya desarrollado, así como para informarse de lo que está pendiente

**d) Incorporar estratégica y selectivamente las políticas nacionales y las ofertas externas:**

Se trata principalmente de que las escuelas que permanentemente buscan y producen nuevas ideas, que están abiertas al cambio, a innovar y ensayar otros modos de hacer las cosas, pero que toman sólo aquellas políticas y proyectos que sirven a sus propósitos, evitando las distracciones. Aquí, los directivos cumplen una función de intermediación y de filtro que evita perder el foco y permite mantener el rumbo de las escuelas hacia el mejoramiento.

**e) Los directivos adoptan un estilo que combina exigencia y apoyo:**

Los directivos de estas escuelas ponen en práctica un estilo de trabajo que impulsa el cambio, al exigir a sus docentes ajustarse paulatinamente a procesos sistemáticos de planificación, monitoreo, evaluación y retroalimentación, **pero ofreciendo apoyo técnico y emocional** que requieren para lograrlo, lo cual mantiene la motivación del equipo docente.

Con respecto a los estándares indicativos de desempeño<sup>26</sup>, que mencionamos al comienzo de este capítulo, concerniente a esta área (Liderazgo Directivo), para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, las prácticas anteriormente descritas se inscriben en la dimensión **GESTION DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR**: donde el director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento, instaurando una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa. En otras palabras, el director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.

### **2.3.2. La gestión pedagógica: donde se juega el mejoramiento**

La evidencia de la investigación una y otra vez señala a la gestión pedagógica y el trabajo de los docentes como los componentes que más afectan los aprendizajes de los estudiantes. Esto los transforma en un factor crítico para las trayectorias de mejoramiento de la efectividad educativa de las escuelas. En este sentido, iniciar un proceso de mejoramiento escolar pasa, entre otras cosas, por organizar las prácticas de enseñanza entorno a una mirada en común. Para ello se abordan diferentes aspectos: se instalan mecanismos de apoyo-control, se incluyen instrumentos que permiten mejorar la gestión de la enseñanza-aprendizaje y se toman decisiones oportunas para que no queden alumnos rezagados. Esto, en el marco de ir construyendo un equipo de profesores capacitados, motivados y capaces de asumir liderazgo en sus asignaturas y niveles. Estas acciones aportan la sinergia necesaria para que las escuelas mejoren sostenidamente el aprendizaje de los estudiantes.

#### **2.3.2.1 Instrumentos de gestión de la enseñanza que sustentan la mejora:**

**a) Planificaciones de clases útiles y ligadas a la práctica cotidiana:** Se instalan sistemas de planificación de clases comunes, generalmente anuales y por unidades. Esto permite hacer más predecible la enseñanza, mejorar la coordinación entre profesores y monitorear la implementación curricular y los aprendizajes esperados. El foco está en la cobertura curricular y en los aprendizajes esperados. Las planificaciones compartidas entre los docentes, heredándose al profesor que asume el nivel y la asignatura el año siguiente, y también se acude a ellas para los reemplazos.

---

<sup>26</sup> Ministerio de Educación (2014). Estándares Indicativos del Desempeño Para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores.

**b) Seguimiento cercano del aprendizaje de los estudiantes:** en varias de estas escuelas se implementan pruebas que evalúan la cobertura curricular. Esto permite visualizar avances e insuficiencias, así como identificar alumnos y cursos rezagados. Con esta información se hacen ajustes a las planificaciones, se adaptan las estrategias de aula y se definen acciones de apoyo a quienes las necesitan. La información acerca de los logros de aprendizaje facilita también que todos los actores escolares focalicen sus esfuerzos en ellos, y que los docentes se comprometan con el progreso y aprendizaje de sus estudiantes.

**c) Acompañamiento de la implementación de la cobertura curricular:** Los directivos observan minuciosamente los instrumentos y prácticas de los profesores. Retroalimentan las planificaciones antes de ser implementadas, pero también analizan la implementación de los contenidos y de los aprendizajes esperados a través de la triangulación “planificación-libro de clases-cuaderno del alumno”.

**d) Observación de aula para el mejoramiento continuo de las prácticas:**

Esto permite a los directivos tener una imagen detallada del manejo del clima de aula por parte de los profesores, del tipo de actividades que realizan y de cómo los alumnos van aprendiendo con ellas. La idea es que los profesores vayan formándose, aprendiendo desde la retroalimentación y mejorando consistentemente.

**e) Foco de los consejos de profesores en la reflexión y planificación pedagógica:**

Se plantean como talleres de trabajo regulares (2 a 4 horas semanales), en los que existe gran protagonismo docente. Típicamente los temas que tratan son : cobertura curricular, enseñanza en el aula, resultados de aprendizajes, programas de apoyo, planificaciones didácticas, articulación de planes, cursos y niveles. Así, su foco está lejos de lo administrativo.

**f) Constituyen comunidades de profesionales de aprendizaje:**

Las escuelas que alcanzan un mejoramiento más avanzado se transforman, para sus profesores, no sólo en un lugar de trabajo: son un espacio de desarrollo y realización profesional, Colectiva y personal. Este espacio se construye sobre la base de valores y actitudes (responsabilidad, compromiso, confianza) explicitados asumidos por todos los docentes. A partir de ahí se construye un trabajo colaborativo y se logra que los pares se vayan apoyando y formando unos a otros, compartiendo competencias y experiencias. Así, todos saben que el mejoramiento es una responsabilidad colectiva que se apoya en los hombros de cada uno en cuanto a la preparación y al modo de realizar su trabajo, en consonancia con los demás y con los lineamientos y objetivos de la escuela. La generación de un clima de confianza permite que los docentes reconozcan sus dificultades, pidan ayuda a sus colegas cuando lo requieran, y genera una mayor disposición al cambio.

**g) Especialización de los docentes:** Cautelando elevar la calidad de los logros de aprendizaje de los estudiantes, estas escuelas incorporan y/o preparan a profesores especialistas a partir del primer sub ciclo de enseñanza básica. La especialización de los profesores puede ser por asignatura (en todo o par te del sub ciclo) o por grado ( haciendo todas las asignaturas o las de carácter académico), y comenzar desde primer o tercer año básico.

Por otro lado, con el objetivo de facilitar el vínculo afectivo y conocimiento personal de los niños y padres por parte de los docentes, estas escuelas promueven que el profesor jefe acompañe por, al menos, cuatro años a la misma cohorte de alumnos. Esto facilita las medidas de apoyo más integral a los alumnos, especialmente a quienes enfrentan dificultades.

**h) Manejo del clima de aula y motivación a los estudiantes:** los docentes mantienen un clima de tranquilidad y respeto en el aula: no gastan mucho tiempo en comenzar la clase, existe autocontrol de los estudiantes y se evitan interrupciones externas. Las clases son estructuradas, con objetivos claros, se articulan con las anteriores y se

cierran adecuadamente. Un nivel más avanzado de efectividad implica transita de las disciplina a la motivación de los estudiantes. Esto se logra utilizando estrategias que mantengan la atención y la participación de la diversidad de los alumnos. Para ello, el profesor chequea constantemente si los alumnos si están aprendiendo. Pregunta directamente, revisa sus apuntes y revisa sus trabajos. Hace trabajar colectivamente al estudiante con guías y en lectura personal con preguntas, saca al pizarrón y hace interrogaciones que resumen la lección.

La disposición de la sala puede ser un buen aliado para mejorar los aprendizajes. Así ocurre con las salas temáticas, especialmente equipadas para su asignatura. También es positivo alternar alumnos más y menos aventajados, de modo que los primeros apoyen a los segundos.

- i) **Formalizan mecanismos de atención a la diversidad:** existe gran preocupación en los resultados de los aprendizajes. También, la convicción de que su tarea es que todos los alumnos progresen significativamente. Docentes y directivos consideran las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes como un desafío que la escuela debe afrontar.

Gracias a los recursos de la ley SEP, las escuelas han desarrollado y mejorado estrategias de apoyo diferenciado a los estudiantes. Algunas, ya implementadas informalmente; otras, nuevas y más sofisticadas: talleres de reforzamiento, asistente de aula, sala de recursos, equipo psicossociales y multidisciplinarios compuestos por psicólogos, fonoaudiólogos, educadores diferenciales y asistentes sociales.

En la misma línea, la mitad de ellas implementan Proyectos de Integración Escolar para incluir estudiantes con necesidades educativas especiales. Las más organizadas han logrado articularse con los servicios locales de salud para derivar alumnos que requieren tratamientos especializados. Algunas, por último, desarrollan atención especial a

alumnos de mejor desempeño académico, como talleres de profundización y sistemas de ayudantías.

Con respecto a los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores<sup>27</sup> que mencionamos al comienzo de este capítulo, las prácticas que se inscriben en la **dimensión Gestión Pedagógica, Subdimensión Gestión curricular son:**

- Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.
- El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículo.
- El director u 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.
- El director y el equipo técnico- pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos.

Prácticas que se inscriben en la dimensión Gestión Pedagógica, Subdimensión

#### **Enseñanza y aprendizaje en el aula:**

- Los profesores conducen las clases con claridad, rigor conceptual, dinamismo e interés.

---

<sup>27</sup> Ídem.

- Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de la clase se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prácticas que se inscribe en la dimensión Gestión pedagógica, Subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes:

- 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.
- El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas.
- **El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con los mecanismos efectivos para apoyarlos.**

### **2.3.3. El mejoramiento también es subjetivo: Cultura, Identidad y Motivación**

El esfuerzo y la motivación por mejorar son parte de la identidad de las escuelas que consiguen sostener este tipo de procesos en el tiempo. Las comunidades de estas escuelas se identifican con el desafío de mejorar sus prácticas, y con el esfuerzo de mantener lo conseguido. Esto no necesariamente siempre ha sido así, se construye en el tiempo y se alimenta de pequeños cambios y logros que permiten afrontar desafíos mayores.

#### 2.3.3.1. Construcción de una cultura compartida

Cada escuela tiene su propia cultura, su impronta: un *ethos* que la identifica y que puede propiciar u obstaculizar su propio mejoramiento. Ella se construye sobre la base de un relato común que da cuenta de lo que la escuela es (su visión) y de lo que quiere ser (su misión), así como de una experiencia compartida y una forma de hacer las cosas que la distingue. Las escuelas mejoran a partir de la experiencia común entre los actores, marcada por una subjetividad positiva en torno al trabajo y al aprendizaje compartido. Tres valores fundamentales caracterizan esa experiencia compartida: sentido de pertenencia, orgullo y compromiso.

El sentido de pertenencia a sus escuelas se manifiesta, por ejemplo, en la idea de la escuela como una familia que apoya y exige, o como un lugar de cuidado y acogedor.

Las escuelas que han logrado mejoras sostenidas en el tiempo aumentan el sentido de pertenencia de su comunidad, fortalecen su compromiso y se llenan de un sano orgullo. Todo ello incide positivamente en la autoestima de alumnos y profesores, en la convivencia y en la motivación de todos por hacer las cosas bien.

#### 2.3.3.2. Gestión de la Convivencia Escolar y la motivación

El logro y la mantención de una buena convivencia y un buen clima de aula consumen gran atención y energía de docentes y directivos, puesto que resultan fundamentales en el desarrollo de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje.

#### 2.3.3.3. Fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes

Muchas de las escuelas con trayectorias de mejoramiento tienen como características distintivas que sus alumnos han desarrollado una autoestima positiva, la cual facilita que los estudiantes mejoren sus expectativas sobre su propio desempeño y las posibilidades de desarrollo posterior a la educación escolar, además de motivarlos a mayores niveles de autoexigencia, generando un círculo virtuoso. Sin embargo, esta realidad no surge espontáneamente: se relaciona con acciones específicas implementadas por cada escuela para conseguirla.

Con respecto a los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores<sup>28</sup> que mencionamos al comienzo de este capítulo, las prácticas que hemos descrito se inscriben en la **dimensión Gestión del Liderazgo**, Subdimensión Liderazgo del Director, son:

- El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.
- El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.
- El director instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.
- El director instaura un ambiente cultural y académicamente estimulante.

---

<sup>28</sup> Ídem.

#### **2.3.4. Gestión del contexto: como navegar en las condiciones existentes.**

El contexto de las escuelas determina buena parte de sus condiciones de trabajo, recursos y márgenes de acción. Para que la escuela lleve a cabo y sostenga procesos de mejoramiento, existen cuatro elementos del contexto que son centrales: las familias, el sostenedor, la oferta local de educación y las políticas educacionales. Estos factores pueden impulsar o dificultar de manera significativa los procesos de mejoramiento descritos anteriormente: Cultura, Liderazgo y Gestión Pedagógica. Las escuelas “procesan” de diferente manera estas influencias externas, sacando provecho de lo que consideran recursos y oportunidades, e intentando inhibir el efecto negativo de lo que perciben como amenazas o limitaciones para el trabajo escolar.

2.3.4.1. Involucra a las familias para asegurar que la misión de la escuela llegue a los estudiantes:

Involucrar a la familia en el proceso educativo de sus hijos es clave, no sólo porque apoya el proceso de enseñanza, sino porque refuerza la corresponsabilidad por los valores que deben ser transmitidos a los estudiantes, generando un clima de confianza.

Este tipo de relación es valorada por ambas partes: los padres valoran la cercanía de los docentes y la preocupación de la escuela por los estudiantes, particularmente aquellos con más dificultades; y los docentes reconocen el compromiso de los padres.

Se detectaron tres niveles en los que los directivos van generando compromiso con las familias progresivamente:

- Transmitir a las familias un sentido de comunidad, apelando a la pertenencia a la escuela desde su tradición educativa, religiosa o social.
- Generar una comunicación escuela-hogar fluida, manteniendo a los padres informados de los progresos y experiencias formativas de sus hijos, y ofreciéndoles elementos para apoyarlos.
- Involucrar a los padres efectivamente, entregándoles protagonismo en procesos y proyectos.

#### 2.3.4.2. Generan alianzas con el sostenedor, ganando autonomía.

Los sostenedores contribuyen a generar las condiciones para hacer el mejoramiento de las escuelas más probable y viable, y sostenerlo en el mediano plazo. En casi todas las escuelas públicas que mejoran, los sostenedores han ido entregando grados de autonomía crecientes a los directores, traspasándoles en la práctica muchas decisiones de inversión e recursos, selección de personal docente, y gestión de proyectos. En las escuelas que son emprendimientos individuales o familiares, el desafío ha sido profesionalizar la gestión y no depender excesivamente de los docentes que a la vez son propietarios.

#### 2.3.4.3 Sinergia entre el liderazgo de la escuela y políticas educacionales

Los sostenedores contribuyen a generar las condiciones para hacer el mejoramiento de las escuelas más probable y viable, y sostenerlo en el mediano plazo. En casi todas las escuelas públicas que mejoran, los sostenedores han ido entregando grados de autonomía crecientes a los directores, traspasándoles en la práctica muchas decisiones de inversión de recursos, selección de personal docente, y gestión de proyectos.

En las escuelas que son emprendimientos individuales o familiares, el desafío ha sido profesionalizar la gestión y no depender excesivamente de los docentes que a la vez son propietarios.

Con respecto a Los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores<sup>29</sup>, las prácticas que hemos descrito se inscriben en la **dimensión Formación y convivencia**, Subdimensión Formación:

El equipo directivo y los docentes promueven de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes.

Y en Gestión de recursos, subdimensión Gestión de personal:

- El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente.
- El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal de acuerdo con las necesidades pedagógicas y administrativas.

---

<sup>29</sup> Ídem.

- El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo.

## 2.4. Trayectorias de mejoramiento<sup>30</sup>

El mejoramiento escolar involucra distintos aspectos del trabajo de las escuelas. Y aunque estos aspectos están mutuamente implicados, muchas veces los avances son desbalanceados: se mejora fácilmente en un área, pero otras presentan más dificultades. O bien, el énfasis en mejorar un aspecto del trabajo de la escuela hace que otros se descuiden. Así, el mejoramiento no sigue un plan previamente formulado al pie de la letra. Sin embargo, en su ruta al mejoramiento las escuelas van dibujando trayectorias en las que es posible identificar ciertos patrones y etapas, y que permiten establecer tipologías.

Así, el estudio identificó cuatro tipos de trayectorias de mejoramiento. Ellas permiten comprender las acciones, dificultades, decisiones y complejidades de ir progresando. Cada una da cuenta de cómo las escuelas se desarrollan en el tiempo, **interviniendo diferentes ámbitos para generar un cambio, y de cómo logran sostenerlo y así seguir mejorando.**

Aun cuando en la descripción de algunas tipologías se señalan aspectos que se deben mejorar o completar para seguir avanzando hacia el mejoramiento, no concebimos estas tipologías como un proceso secuencial, en el que una lleva a la otra o sea condición de la siguiente.<sup>31</sup>

### 2.4.1 Criterios para analizar el mejoramiento

Para identificar las trayectorias de mejoramiento, se analizaron ocho elementos. Así el modo que cada uno de ellos se desarrolla en la escuela permite identificar las trayectorias de mejoramiento:

#### a) Tipos de estrategias de mejoramiento:

Se refiere a acciones implementadas en la escuela para mejorar el trabajo. Existen tácticas de corto plazo, acciones estratégicas, y la generación y desarrollo de capacidades internas, que es el trabajo más integral.

---

<sup>30</sup> Escuelas que mejoran: aprendizajes desde la experiencia.2015. Silvia Elgueta, Andrés Vargas, Nicole Bustos y Liliana Morawietz

<sup>31</sup> Ídem.

En general, los enfoques tácticos aparecen en las escuelas con más bajo rendimiento, donde se ponen en marcha iniciativas de corto plazo enfocadas en aspectos específicos (reforzamiento de contenidos, monitoreo de la enseñanza, etc.). Estas tácticas permiten normalizar el funcionamiento de la escuela.

Los enfoques estratégicos son usados por escuelas con mejores desempeños. Buscan una mayor conexión entre las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes, al tiempo que alinean las prácticas pedagógicas de las distintas asignaturas y niveles.

El desarrollo de capacidades internas surge en “escuelas que aprenden”: que reflexionan colectivamente sobre su mejoramiento, lo que les permite sustentar cambios a mediano y largo plazo.

A medida que van generando estrategias de cambio, las escuelas que inician procesos de mejoramiento son capaces de seleccionar las innovaciones que se les ofrecen a través de políticas, programas y otras propuestas de apoyo.

#### **b) Aprendizajes Priorizados**

Las escuelas que comienzan a mejorar se enfocan en generar distintos aprendizajes en sus estudiantes. Algunas apuntan a desarrollarlos como personas, desde las rutinas básicas (comportamiento, convivencia) hasta la formación integral y multidimensional, que incluye la formación artística, deportiva, humanista, y los aspectos sicosociales de los alumnos.

Otro foco de aprendizaje es lo curricular: desde priorizar las asignaturas que evalúa el SIMCE hasta desarrollar habilidades cognitivas superiores.

#### **c) Cultura del Nosotros**

Es el grado de identidad compartida entre los miembros de la escuela: la idea común sobre el sello o la misión institucional.

Cuando es fuerte, hay un sentido de comunidad y pertenencia en profesores, alumnos y apoderados, que se expresa en un compromiso con la escuela y sus proyectos. En las escuelas que han logrado la institucionalización de los procesos, todos sienten que la escuela les

pertenece. Están orgullosos y sienten que los resultados son efecto de lo que ellos han aportado. La cultura compartida genera compromiso, motivación, expectativas, convivencia e identificación.

**d) Cultura Profesional Docente**

Es el grado en que el equipo docente tiene un sentido de responsabilidad colectiva en la formación de los alumnos, expectativas compartidas respecto de sí mismos y de sus estudiantes, creencias compartidas sobre la enseñanza y el aprendizaje, confianza en los directivos y presión entre colegas tendiente a un buen desempeño. Así, hacer las cosas bien es un compromiso que genera una presión entre pares.

**e) Nivel de institucionalización**

Es el nivel en que los procesos de mejoramiento se incorporan como prácticas regulares de trabajo en la escuela. Existen rutinas y procedimientos institucionales de gestión —pedagógica y organizacional— que los sustentan en el tiempo y permiten comunicarlos a los nuevos miembros de la comunidad. Esto da cierta independencia a las personas circunstancialmente presentes y habla de cuánto se han extendido los cambios a otras áreas, niveles y actores de la escuela.

**f) Nivel del desempeño de la escuela**

Es el nivel de desempeño educativo promedio de los alumnos, basado en el logro de los objetivos curriculares. Se puede decir que en una década las escuelas se mueven de niveles bajos a medios, de medios a altos y de altos a sobresalientes.

**g) Tiempo del proceso de mejoramiento**

Las etapas de los procesos de mejoramiento son: diseño, implementación e institucionalización.

Cuánto más básicos sean los objetivos, más tiempo se demoran las escuelas en llegar a niveles avanzados.

Asimismo, muchas veces los procesos de mejoramiento parten de una necesidad puntual en un área específica, pero permiten mejorar otros aspectos del trabajo de la escuela.

#### **h) Contexto: apoyo o dificultad para el mejoramiento escolar**

Considera los factores de contexto social, institucional y de políticas que pueden impulsar o dificultar el mejoramiento de las escuelas.

También, el modo en que las escuelas procesan esa influencia.

### **2.4.2. Tipos de trayectorias**

Existen cuatro tipos de trayectorias de mejoramiento, las cuales permiten comprender las acciones, dificultades, decisiones y complejidades de ir progresando. Cada una da cuenta de cómo las escuelas se desarrollan en el tiempo, **interviniendo diferentes ámbitos para generar un cambio, y de cómo logran sostenerlo y así seguir mejorando-**

#### **a) Mejoramiento restringido o puntal:**

Se centra exclusivamente en gestionar procesos que permiten a los estudiantes obtener mejores resultados académicos, estructurando gran parte de su trabajo institucional en vista de los resultados en pruebas estandarizadas (SIMCE) deficitarios que emerge del director o del sostenedor, sin abarcar otras esferas del quehacer educativo, postergando en parte el aprendizaje integral de sus alumnos y el desarrollo de otros procesos internos que les permitirían alcanzar y consolidar mejoramiento en otras áreas. Estas escuelas emplean tácticas de corto plazo y algunas estrategias que posibilitan la mejora de los resultados SIMCE, centrándose en el quehacer docente de los cursos, asignaturas y habilidades evaluadas en estas pruebas. Entre sus tácticas se encuentran reforzamientos académicos, frecuentes ensayos preparatorios SIMCE y el trabajo diferenciados con los estudiantes en grupo según desempeño. La mejora de la convivencia escolar y otros aspectos del desarrollo integral de los estudiantes son valorados más bien en la medida en que contribuyan a mejorar los resultados de las mediciones nacionales.

En términos de gestión las escuelas cuentan con planificaciones pedagógicas detalladas que son aprobadas por el área técnica de la escuela, que retroalimenta a los docentes y se monitorea su implementación por medio de observaciones de aula, realizándose frecuente seguimiento de los resultados educativos de sus estudiantes,

vistas estas prácticas de parte de los directivos y docentes como mecanismos de control del trabajo docente, sin tener la capacidad de realizar prácticas de manera autónoma. Las escuelas en este tipo de mejoramiento se caracterizan por tener un bajo nivel de responsabilidad colectiva en el trabajo, y las instancias de trabajo colectivo son lideradas siempre por directivos, lo que no alcanza a constituir un relato de identidad colectiva, a pesar de que siente un orgullo por trabajar en contextos adversos, no observándose además una identificación de la comunidad con el trabajo realizado ni con un proyecto futuro más amplio, lo que se les presenta un enorme desafío en seguir avanzando hacia un mejoramiento escolar multidimensional.

**b) Mejoramiento escolar incipiente: reestructurando los procesos escolares:**

En este tipo de mejoramiento se busca reestructurar y normalizar los procesos básicos de las escuelas que eran insuficientes para su funcionamiento cotidiano.

Las escuelas en este grupo se sitúan en entornos urbanos desafiantes y trabajan con una población socioeconómicamente vulnerable, lo que ha dado pie a complejidades diferentes.

Su nivel de institucionalización es inicial y la mayoría de sus prácticas se encuentran en una etapa de ensayo ajuste y están muy focalizadas en primer ciclo. Los cambios se los van tomando entre cuatro a cinco años y se apoyan en el fuerte liderazgo de los directivos, en lineamientos institucionales del sostenedor y mecanismos de presión-control.

De acuerdo con los SIMCE, estas escuelas aumentaron sus resultados en lectura y matemática de cuarto año básico, a inicios del año 2000 tenían puntajes bajo el promedio nacional, alcanzando a fines del decenio puntajes similares al promedio nacional en lectura y levemente superiores en matemáticas, concentrándose la mejoría en sus resultados en la segunda mitad de la década.

Con respecto a las *estrategias de mejoramiento en estas escuelas*, son relativamente recientes, ya que los procesos de mejoramiento nacen de una CRISIS INSTITUCIONAL (donde se vincula a un abrupto descenso de los resultados de aprendizajes en las mediciones nacionales), UNA REESTRUCTURACIÓN O UN NUEVO DIRECTOR, estas últimas dos los cambios fueron implementados en dos etapas claramente diferenciadas. Partiendo de una reestructuración institucional que

incluye un cambio organizacional y la implementación de nuevas estrategias de la gestión técnico-pedagógica. Luego de normalizar estos procesos institucionales, estas escuelas implementan *CAMBIOS EN LAS ESTRUCTURAS TECNICO-PEDAGOGICAS*, a corto plazo y cambios específicos: planificación de clases, observación de aula y retroalimentación, monitoreo de la cobertura curricular, maximización del tiempo de clases y estrategias de apoyo a los estudiantes con dificultades, articulándose más bien puntuales al comienzo para convertirse al final del periodo en estrategias más comprehensivas.

CON RESPECTO A LOS NUEVOS ROLES DE LOS DIRECTIVOS, PLANIFICACION INSTITUCIONAL Y META los equipos directivos han clarificados roles y funciones de cada miembro, permitiendo la optimización de sus tipos de trabajo y favoreciendo la coordinación entre ellos. Así mismo, han generado instrumentos de planificación institucional, tales como el Proyecto educativo Institucional (PEI) u otros que permiten definir metas que orientan y dan sentido al actuar de las escuelas.

Así mismo, el proceso de reestructuración implica cambiar de imagen de la escuela, fortalecer un *CAMBIO CULTURAL QUE BUSCA GENERAR UN NUEVO SENTIDO DE MISIÓN* e invitar a toda la comunidad a interesarse del proyecto, así los directivos proponen diversas estrategias dirigidas a los alumnos, padres y profesores para que se sientan acogidos, involucrados en el proyecto de mejoramiento escolar.

Además, los profesores no se han constituido en una *COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL*, por lo que su sustentabilidad y autonomía es frágil, enfocados en el trabajo de una cultura docente tradicional, individual y aislada, de ahí las escuelas se han enfocado a transitar en una estructuración institucional de la labor docente con énfasis en el trabajo colectivo, con este fin el trabajo se ha enfocado con énfasis en los alumnos y propiamente pedagógicos, permitiendo a los profesores compartir sus experiencias y dificultades en el aula.

*Y por último, EL NIVEL DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL MEJORAMIENTO, DONDE LOS CAMBIOS SON FOCALIZADOS Y TODAVÍA DEPENDEN DE LOS DIRECTIVOS.*

### **c) Mejoramiento escolar en vías de institucionalización:**

Las escuelas de esta categoría comenzaron a comienzo de la década con rutinas básicas ya logradas<sup>32</sup> y no experimentaron crisis institucionales en el período, además tuvieron un mismo director o bien, los directores mantuvieron una continuidad, construyendo sobre los avances ya logrados e introduciendo ajustes y cambios sólo cuando era necesario, lo que les permitió sostener procesos de mejora en periodos de entre ocho a diez años, comenzando la década con resultados SIMCE alrededor del promedio nacional y aumentaron para situarse en un rango sobre el promedio, pero sin alcanzar aún resultados académicos excepcionales. Otras de las características de estas escuelas, es que los alumnos mayoritariamente provienen de familias con capital económico y cultural medio-bajo, por lo que los equipos de trabajo perciben que se desempeñan en contextos desafiantes.

Con respecto a las estrategias de mejoramientos en estas escuelas en diferentes niveles se inician con iniciativas a corto plazo, orientando su trabajo a subir resultados SIMCE, pero estas tácticas no son suficientes para alcanzar los niveles de mejoramiento que han logrado, implementando practicas pedagógicas comunes, sistemas de trabajo y acompañamiento de los profesores. Lo que implica introducir orden en los procedimientos y recordar sistemáticamente que el foco del trabajo docente está en los aprendizajes, usando los recursos básicamente, en la planificación supervisada y conversada, pruebas de nivel y análisis de resultados. Esto permite conservar la eficacia de la enseñanza y tomar decisiones, en particular para acompañar a los estudiantes rezagados. Así priorizan estas escuelas diferentes tipos de aprendizajes, aunque el foco fundamental sigue estando en los aspectos académicos, especialmente en las asignaturas evaluadas por el SIMCE, sin que se logre un equilibrio adecuado a la oferta académica y formativa, aunque reconocen y les interesa avanzar a una propuesta más integral, promoviendo actividades deportivas y culturales, evidenciándose en talleres realizados durante la jornada escolar y en los objetivos que apuntan a inculcar valores, disciplina personal y normas de conducta. En estas escuelas la cultura del nosotros, tienen un sentido de pertenencia e identidad que han logrado plasmar en sus metas, la que ha sido construida como idea compartida sobre las necesidades de la comunidad, creyendo que es

---

<sup>32</sup> Inicio puntual de clases, asistencia adecuada, disciplina ya instalada

posible mejorar, articulando su pasado y futuro y sus metas, logrando una cultura del mejoramiento, orgullos de sus logros y con el deseo de seguir mejorando.

Con respecto a la cultura profesional y responsabilidad por el aprendizaje, los profesores comparten una cultura profesional y un sentido de responsabilidad colectiva respecto del aprendizaje de sus alumnos y del funcionamiento de la enseñanza en la escuela. Realizando los profesores un trabajo colaborativo entre pares, aun si no cuentan con el tiempo suficiente ni con la organización adecuada para un trabajo colectivo rinda resultados.

Con el nivel de institucionalización del mejoramiento, estos procesos de mejoramiento no son emprendimiento individuales ni eventos aislados, tampoco tácticas puntuales reductibles al incremento de puntajes en las pruebas externas, son procesos amplios que involucran gestión, planificación, diseño, monitoreo y trabajo colectivo, aunque su forma organizacional aun no sea sólida, dependen fuertemente de liderazgos personales. Su nivel de institucionalización es parcial, y en ciertos aspectos incipientes.

#### **d) Mejoramiento escolar institucionalizado: alcanzando la efectividad escolar**

Estas escuelas a mediados de la década del 2000, situadas en un entorno social de riesgo y con una población escolar de niveles medio o bajo, han logrado normalizar sus procesos internos, si bien contaban con alta asistencia de estudiantes, no tenían mayores problemas de disciplina y los profesores en su mayoría cumplían con autonomías las responsabilidades docentes fundamentales<sup>33</sup> y durante el tiempo en que fueron estudiadas no presentaron crisis institucionales, como cambios abruptos de dirección o problemas con apoderados o alumnos, entonces empiezan a tener buenos resultados, lo que genera entusiasmo y una valoración creciente de los cambios implementados. Esto los lleva a enfocarse en alcanzar mejores resultados de aprendizaje a través del mejoramiento de las prácticas al interior del aula. Lo que se traduce a mejorar los resultados SIMCE de niveles cercanos o poco superior al promedio nacional a niveles altos o sobresalientes.

Como estrategias de mejoramiento, estas escuelas presentan un liderazgo pedagógico y motivador, donde los directos se enfocan en el diseño de estrategias de mejora del aprendizaje, acompañando y reflexionando en conjunto con los profesores y

---

<sup>33</sup> Tomar los cursos a tiempo, planificar sus clases, evitar ausentarse y entregar sus pruebas a tiempo revisándolas con sus alumnos.

promueven la innovación. Su estilo es menos directivo y más motivador. Los profesores y directivos construyen comunidades de aprendizajes, así todos saben que tiene un rol protagónico en los resultados y en el mejoramiento, por eso están comprometidos y asumen varias funciones en la escuela. Además presentan un alto grado de legitimidad de los mecanismos de soporte pedagógico y curricular<sup>34</sup>. La dupla director-jefe de UTP se vuelve clave. Se implementan mecanismos concretos para monitorear resultados y el trabajo docente: asegurar la cobertura curricular, aplicar evaluaciones estandarizadas trimestrales y diseñar estrategias remediales. Sin embargo se mantienen espacios de autonomía técnica de los docentes: usan sus propias metodologías de planificación, escogen estrategias metodológicas y actividades en el aula que consideren más pertinentes y consignan el tipo de material u apoyo que desean utilizar.

**El foco de esas escuelas es la equidad de los aprendizajes**, que se traduce en la preocupación de que los alumnos con dificultades no se queden atrás y se aprovechan otros recursos, diseñando estrategias de acompañamiento: reforzamiento y apoyo de especialistas.

**Los aprendizajes son priorizados**, el SIMCE es un indicador externo relevante y motivador: la reciente importancia pública de sus resultados ha sido un agente movilizador para estas escuelas. Pero en el ámbito académico se restringen a las asignaturas evaluadas por el SIMCE, sino que se preocupan de estar bien en todas. Tampoco descuidan el factor motivación, la confianza y la autoestima de los estudiantes, ni en la disciplina personal y en la sana convivencia con competencias para la vida.

**La cultura del nosotros**, se ha instalado un ambiente de trabajo exigente, donde profesores, estudiantes y apoderados se sienten responsables por los resultados, conminados a mantener un buen nivel y orgullosos de ser parte de la comunidad. Esto hace que la aproximación a la escuela y sus acciones sean de alto involucramiento y compromiso. Todos están disponibles para aportar personal y profesionalmente al logro de las metas. Los profesores y los directivos están identificados con un

---

<sup>34</sup> Planificación de clases, acompañamiento docente con observaciones de clases y retroalimentación, seguimiento de la cobertura curricular y el aprendizaje de sus estudiantes (la que usan como indicado de efectividad) y acciones tempranas de apoyo a los estudiantes que no logran los niveles esperados por los profesores

proyector en común, realizando ambos esfuerzos en mejorar las condiciones de trabajo, de reducir la rotación docente y contratar por jornadas extensas. Por su parte, los profesores están personal y profesionalmente satisfechos, ya que no se quejan ni ven el contexto como un impedimento para esperar altos resultados académicos de parte de sus alumnos, teniendo la convicción de que estos pueden alcanzar logros, como lo han hecho en la última década, subiendo el SIMCE de cuarto básico desde el promedio hasta los resultados altos o excelentes. Estos logros han contribuido a instalar un sentido de misión y de responsabilidad colectiva de los aprendizajes.

**La capacidad de los profesores de trabajar juntos y responsabilizarse**, en la comunidad escolar existe la convicción de que los profesores son la clave para entregar una educación de excelencia. Esto se traduce en apoyo, reconocimiento, y posibilidades de crecer profesional y personalmente. Los profesores trabajan colaborativamente, son exigentes consigo mismos y con los demás, valoran la reflexión y las decisiones colectivas, y toman la iniciativa a la hora de innovar.

Profesores y directivos reconocen a su escuela como un lugar de formación profesional, con tanto o más peso que el de su formación universitaria. Recorriendo un largo camino desde que comenzaron a definir tácticas específicas hasta que consolidaron un modelo de prácticas de gestión curricular. Por eso valoran los instrumentos pedagógicos y curriculares como apoyo útiles para el trabajo docente. Fundamentalmente, porque son prácticas burocráticas sin sentido, sino que se comparten, les permite recibir retroalimentación y son instrumentos que utilizan día a día para la enseñanza.

**El nivel de institucionalización del mejoramiento**, en un periodo de al menos de siete años fueron levantando una cultura de mejoramiento sobre la base de la normalización de los procesos básicos, incluyendo la disciplina y la convivencia. La institucionalización se refleja en la instauración de un sistema de trabajo en el que creen, en la legitimización de los procesos y mecanismos pedagógicos y curriculares, en la validación de prácticas de excelencia que ya son parte de su rutina. Para ello, han acumulado practicas hoy institucionalizadas, instaladas y sostenidas por todos, que no dependen de un líder, han aprendido qué es lo que no aporta a su trayectoria y debe ser desechado

## 2.5 Como aportan las experiencias analizadas al plan de mejoramiento de nuestras escuelas.

La perspectiva de mejoramiento que aporta esta investigación<sup>35</sup>, resulta una ayuda para quienes deben elaborar y diseñar su plan de mejoramiento, ir mejorando requiere tiempo, pero sí lo es el hecho de que ir mejorando requiere de que la comunidad escolar completa, ineludiblemente, debe seguir una trayectoria que le permita avanzar hacia mayores niveles de consolidación y que esta trayectoria presenta características generales y compartidas claramente identificables.

Esto implica que por ejemplo, si no existen procesos internos normalizados es difícil obtener resultados alto, o sobresalientes en el SIMCE. Y que, para lograr esos niveles, se deben ir consolidando acciones, tácticas específicas y estrategias más globales, luego llegar a un nivel de madurez en que los profesores sostengan el mejoramiento a la par con los directivos.

Es entonces como se presentan en un enfoque de síntesis los elementos analizados en las secciones anteriores, con el objetivo de reflexionar en torno al plan de mejoramiento educativo (PME) del ministerio de educación, y de esta manera contribuir al proceso de elaboración de sí mismo.

Entre las coincidencias de los resultados del estudio y la nueva propuesta del PME:

- a) propone trabajar a cuatro años plazo, en sintonía con las evidencias de una investigación que muestra que el mejoramiento es progresivo y gradual. De ahí que sea coherente que las grandes metas se fijen a mediano y largo plazo y que, para alcanzarlas, haya que armonizar acciones anuales y demás largo plazo
- b) En el capítulo 2.2 se presentan algunos factores que influyen en el mejoramiento sostenido de las escuelas. Ponerlos en la perspectiva del concepto de trayectoria da una visión de cómo gestionarlos para que se consoliden en el tiempo y produzcan mejoras sostenidas. Es lo que las orientaciones técnicas del PME llaman Análisis institucional y posterior generación de un plan que prioriza lo relevante.
- c) El concepto de trayectoria y las claves del capítulo 2.3 pueden ser útiles para la escuela. Por una parte, la ayudan a reconocer y a situarse en el nivel de desarrollo que ha logrado y, por otra, la orientan a enfocarse en lo relevante y a invertir tiempo

---

<sup>35</sup> Lo aprendí en la escuela, y escuelas que mejoran.

y recursos en aspectos que pueden tener un efecto más significativo, considerando el momento en que se encuentra. Se evita, así, esforzarse por llegar a metas inalcanzables en cuatro años, o proponerse otras de menor plazo.

- d) . El PME considera el concepto de brecha, que apunta a identificar la distancia entre la meta trazada y el estado actual de las cosas. Esta guía muestra cómo las escuelas han ido acortando las brechas de procesos y logrando resultados a través del tiempo, en diferentes ámbitos, mediante acciones y decisiones replicables en otras escuelas chilenas. También ofrece ejemplos de prácticas y da referencias de los tiempos requeridos para ir avanzando en la trayectoria de mejoramiento.

Las orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo plantean que las herramientas clave para el mejoramiento escolar son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el PME. En este capítulo seguiremos la estructura que proponen las orientaciones, que iremos contrastando con los hallazgos del estudio. De este modo, confiamos en que aporten a las decisiones y reflexiones que cada comunidad escolar tendrá que tomar al construir su plan.

### **2.5.1. Pistas para elaborar el nuevo plan**

- a) **un análisis estratégico de la escuela:** implica revisar el PEI vigente, si lo hay y definir los sellos educativos por desarrollar en cuatro años y visualizar los objetivos y metas posibles para el PME lo que hicieron las escuelas del estudio con respecto del PEI , este expresa el horizonte formativo y educativo del establecimiento. Es decir, una propuesta orientada en el ámbito cognitivo, social, emocional, cultural y valórico. Siendo esta las metas que quiere alcanzar la comunidad educativa.

Con respecto al ámbito cognitivo, mejoran dependiendo del nivel de la trayectoria en que se encuentre la escuela, aunque todas son conscientes que deber lograr una educación integral.

**En el ámbito de formación social y emocional, en estas escuelas, los directivos y profesores consideran imprescindibles desarrollar la disciplina personal y la convivencia, las cuales son aspectos necesarios para acceder a mejores aprendizajes. Más aún, saben que estos elementos son fundamentales en la formación integral de los estudiantes, lo que en varias de estas escuelas son valorados no solamente por ser instrumentales los aprendizajes académicos, sino como un fin en sí mismos.**

Así, estas escuelas buscan formar estudiantes con valores como la honestidad, respeto, responsabilidad, rigurosidad, etc., procurando además fomentar el desarrollo emocional de los estudiantes, no sólo a nivel preventivo y formativo, sino también reactivo, por ejemplo, apoyándolos ante situaciones familiares o personales complejas.

- Los temas *culturales* también son tratados como criterios de mejoramiento. Se concentran en lo que caracteriza y representa tanto la cultura institucional como la cultura profesional docente en el mejoramiento de las escuelas.

Ahí se destacan los siguientes aspectos:

▪ **Pertenencia e identidad.** Aquí Profesores y alumnos se sienten satisfechos y orgullosos de ser parte de sus comunidades escolares. Por eso valoran símbolos y ritos, asumiendo como propias las re-estructuraciones, cambios y proyectos que cada escuela ha ido desarrollando de acuerdo con el nivel en que se encontraba.

En cada etapa de la **trayectoria**, se han definido los “sellos” que querían imprimir a la institución según la necesidad del momento, las características de su comunidad y sus capacidades de respuesta. Así, por ejemplo, las escuelas se abocaron a la normalización, a generar identidad y a implementar prácticas pedagógicas.

**El Sentido de misión compartida**, en las escuelas todos son responsables de los logros de los alumnos y saben que de su esfuerzo depende el futuro de los estudiantes. Por ello profesores y directivos piensan que todos alumnos pueden alcanzar altos logros de aprendizaje.

**El Definir objetivos y metas posibles para el PME** Como en el ejercicio anterior, recordemos la definición del Plan de Mejoramiento Educativo (PME): es un instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales que guía la mejora de sus procesos institucionales y pedagógicos, favoreciendo que las comunidades educativas tomen, en conjunto con su sostenedor, decisiones que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. Es el medio que permitirá a la comunidad educativa llegar al lugar deseado.

## **b) AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL**

En este paso, hay que realizar una evaluación institucional participativa con los diferentes actores de la escuela. Se deben considerar los resultados educativos cualitativos y cuantitativos que permiten analizar la situación actual de la escuela desde los estándares educativos de desempeño del ministerio de educación, teniendo en cuenta las acciones que realizaron en el marco del último PME.

- Información de sus propios procesos de mejora.
- Información del desempeño en procesos que, en el caso de las escuelas que mejoran, fueron claves para generar mejoramiento
- Información respecto de la trayectoria de mejoramiento o etapa en que se encuentra

## **c) FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y METAS A CUATRO AÑO.**

Las escuelas estudiadas pusieron diferentes énfasis en su mejoramiento, consolidando procesos más desarrollados en algunos ámbitos que en otros no, de acuerdo a sus necesidades e intereses particulares.

## **CAPITULO III**

### **Orientación Educativa en contextos vulnerables**

### 3.1 La Orientación educacional

La educación, mediante el desarrollo de las capacidades del individuo y de los talentos latentes de los recursos humanos, es uno de los medios para asegurar al individuo y a la sociedad una vida mejor, inserta en un contexto social, y por lo tanto está muy relacionado con lo que en él ocurre. De ahí que se vea afectada por las problemáticas que se dan en ese contexto. Los cambios producidos en él obligan a que los enfoques de la educación y de los sistemas educativos, se vean obligados a renovar, cada vez más frecuentemente, las estrategias para cumplir su misión. Como consecuencia de estos cambios, una de las tendencias actuales, más importantes de la educación está dirigida a concretar la democratización<sup>36</sup>, es decir, a asegurar el derecho de cada individuo a recibir la educación que necesita y promover, así, el desarrollo de todo el talento de que la sociedad dispone, esto implica, no solo la igualdad en la posibilidad de acceso a la educación, sino también de continuar hasta niveles satisfactorios para el individuo y la sociedad, esto implica tomar medidas efectivas para rebajar las tasas de deserción, ya que la persistencia de esta y el fracaso académico, disminuye la productividad del sistema y frustra los objetivos que persigue la educación del estudiante. En otras palabras, la democratización de la educación no comprende sólo la extensión del ingreso, sino la prevención del fracaso escolar y la ubicación temprana de los desertores potenciales, como así mismo, la posibilidad de circulación del estudiante dentro del sistema educativo.

Es así como la orientación se integra como un componente del currículum para establecer y promover los propósitos formativos en áreas de desarrollo relevantes para la vida de las y los estudiantes que deben ser logrados a lo largo de la educación escolar

El concepto de orientación escolar presente al menos dos acepciones, <sup>37</sup>si bien se encuentran relacionadas, es importante distinguir las y especificar cuál de los dos sentidos fundamenta las bases curriculares.

Por una parte, la orientación es un proceso inherente<sup>38</sup> al proceso educativo, presente en todas las asignaturas y experiencias de aprendizajes de las alumnas y alumnos. Se trata de

---

<sup>36</sup> Emma Salas Neumann. ¿Cómo orientar?

<sup>37</sup> Bases Curriculares 7º básico a 2º medio – Orientación

<sup>38</sup> Mineduc. Circular N°600 .1991

una línea de trabajo educativo que involucra las distintas áreas de acción al interior de un establecimiento, con el fin de favorecer el desarrollo de los recursos y potencialidades de los y las estudiantes y su crecimiento como seres individuales y sociales.

En una segunda acepción, se entiende por orientación a una asignatura específica del currículum. Su función es fortalecer el desarrollo de los propósitos formativos en el área, pero con la particularidad de constituir un espacio privilegiado, y específicamente diseñando, para alcanzar estas metas de manera sistemática y planificada. Es así como las bases curriculares diseñadas para orientación están elaboradas para la orientación en su segunda acepción, así la asignatura forma parte del currículum. No obstante es necesario subrayar que esta como propuesta, no agota ni absorbe la totalidad de ocupaciones, y responsabilidades que la labor orientadora, como aspecto inherente al proceso educativo, debe desarrollar en cada institución escolar.

Bajo el concepto de asignatura, Orientación está concebida como un espacio para que las y los estudiantes puedan elaborar y reflexionar en torno a aspectos y dimensiones relevantes y significativas en sus experiencias de vida. Esto involucra tanto los intereses, inquietudes y necesidades que las alumnas y los alumnos manifiesten como las condiciones, situaciones y experiencias que les planteen interrogantes o desafíos en términos de su bienestar y desarrollo personal, ético, social y/o afectivo. Al mismo tiempo, lo que confiere a la asignatura su especificidad consiste en que este tipo de aspectos deben ser abordados y elaborados bajo criterios pedagógicos y formativos consistentes con los objetivos que se definen para Orientación. Es decir, deben ser tratados en relación con un propósito de aprendizaje claro y coherente con las Bases Curriculares correspondientes. La asignatura de Orientación se incorpora como un componente del currículum escolar para contribuir al fortalecimiento del sentido formativo que la Ley General de Educación le confiere a la educación escolar, el que supone una noción de calidad amplia e integral. De acuerdo a esta ley, la educación es entendida como un “proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup>LGE. Artículo 2

Si bien la asignatura de Orientación contribuye a promover estas finalidades, no está concebida como la única instancia responsable de su logro. Se trata de propósitos generales de la educación cuya consecución está también asociada tanto a los demás componentes del currículum como a otros instrumentos o iniciativas relevantes dentro del sistema escolar, entre los que cabe destacar los Otros Indicadores de Calidad Educativa evaluados por la Agencia de Calidad. La articulación entre las acciones desarrolladas en torno a estos distintos elementos resulta clave para establecer una oferta formativa consistente con una aproximación amplia e integrada de calidad educativa, como lo visualizamos en el capítulo anterior, es parte clave y central de los procesos de mejoramiento de las escuelas que se encuentran en trayectorias de mejoramiento institucionalizado. Es así como desde la neurociencia aplicada al aula, pasan a jugar un rol fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, y aún más en contextos vulnerables, ya que últimas investigaciones de diversos autores (<sup>40</sup>Neva Milicic y <sup>41</sup>Amanda Céspedes de las cuales nos basaremos centralmente en esta tesis) han señalado la importancia del aprendizaje socioemocional<sup>42</sup> no sólo en la esfera efectiva, sino en el impacto que tiene para el rendimiento escolar, y en un plano global, para el bienestar general de niños y adolescentes, así el énfasis de este enfoque está por una parte en el de desarrollar competencias socioemocionales, y por otra, en los vínculos que niños y jóvenes establecen tanto entre ellos como con adultos significativos, y también con las instituciones, lo que constituye lo que se ha denominado apego escolar y plantear el desafío de aulas emocionalmente seguras, lo que favorece el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, y el cual es una de las premisas de esta tesis, el rol de los profesores y otros adultos que trabajan en los contextos educativos es central. Sin embargo en la actualidad, existe evidencia de la insuficiente formación inicial docente en estos temas, y de la ausencia de herramientas para su desarrollo en los contextos escolares. Es por ello

---

<sup>40</sup> Neva Milicic Psicóloga infantil chilena, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cursó el Magíster en Educación en la misma casa de estudios en 1967 y para luego Doctorarse en Filosofía en la Universidad de Gales en 1982. Conocida por sus publicaciones de libros infantiles así como su trabajo académico que la hizo ser reconocida con el nombramiento de Profesora Emérita de la Pontificia Universidad Católica de Chile el año 2015, y autora de artículos académicos acerca del Bienestar socio-emocional en contextos escolar (2009), acerca de clima escolar (2012), desgaste profesional de los profesores y clima social escolar (2000) Alianza efectiva familia y escuela (2005), impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegio vulnerables de Chile (2013) entre otros atingentes para esta investigación

<sup>41</sup> Amanda Céspedes. Médico cirujano de la Universidad de Chile. Especialista en Psiquiatría InfantoJuvenil de la Universidad de Chile y Post Grado en Neurosiquiatría Infantil y Neuropsicología de la Universidad degli Studi de Turin, Italia. Académico Pontificia Universidad Católica de Chile, Directora del Instituto De Neurociencia Aplicadas a la Educación y a la Salud Mental del niño.

<sup>42</sup> Milicic Neva, Aprendizaje socioemocional, 2014.

que en esta tesis, nos interesa incorporar una mirada al proceso educativo de niños y adolescentes desde las neurociencias aplicadas a la educación.

## **3.2. Introduciéndonos en las neurociencias**

### **3.2.1. ¿Qué son las neurociencias aplicadas al aula?**

<sup>43</sup>El proyecto Década del cerebro fue una iniciativa patrocinada por la biblioteca del Congreso y el Instituto Nacional de salud mental (NIMH) de EEUU, que pretendía dar cuerpo a los objetivos propuestos en el congreso. Dichos objetivos eran fortalecer la toma de conciencia sobre los beneficios del estudio científico del cerebro, considerando el enorme incremento de enfermedades cerebrales y mentales, el desarrollo de ciencias básicas como la neurofisiología, la neurogenética, la biología molecular u otras que podrían aportar al estudio de la farmacodependencia y otros problemas de salud mental con impacto social; y finalmente la búsqueda de una ciencia neurológica unitaria, que facilitara las acciones integrales de la salud.

Cinco años antes del inicio de la década del cerebro en 1990, Wolf Singer denominó neurociencia a la ciencia que busca integrar a disciplinas muy diversas de estudio del cerebro, buscaron un consenso inter y transdisciplinario que permitiera converger en una efectiva neurociencia y no continuar como ciencias del cerebro separadas entre sí.

Así las neurociencias aplicadas derivan del trabajo de numerosos científicos en el mundo que lleva el conocimiento del laboratorio a la vida cotidiana de los niños, adultos y ancianos.

El modelo de neurociencias aplicadas a la educación consiste en aplicar el conocimiento teórico en ciencias del cerebro humano en desarrollo al amplio ámbito de la educación tal como se viene planteado en la educación para la vida. Algunos descubrimientos por ejemplo, de las llamadas sustancias neurotróficas, entre las cuales la oxitocina ocupa un reconocido lugar, condujo a resaltar el importante papel de la seguridad emocional como recurso indispensable para garantizar aprendizajes sólidos en los niños. Por otra parte, los aportes del doctor Jay Giedd, con sus técnicas de neuroimagen, a la comprensión del proceso madurativo cerebral han permitido esgrimir válidos argumentos en contra del consumo de alcohol

---

<sup>43</sup> Céspedes Amanda, 100 preguntas sobre educación escolar, Amanda céspedes responde. 2016

durante el tramo de edad en que se extiende entre los 13 y los 18 años, edad en la cual los adolescentes inician el beber de manera inmoderada. Igualmente y apasionantes se perfilan las aplicaciones derivadas de la Neuroantropología al estudio filogenético de la respuesta al miedo; ellas permiten comprender la aparición de síntomas de estrés pos traumático sólo en algunos de los afectados por desastres naturales o provocados por el hombre, lo cual constituye un aporte a la comprensión de los factores biológicos de la resiliencia.

### **3.2.2. ¿Cuál es el mayor aporte que el conocimiento del cerebro infantil hace al debate nacional sobre educación escolar?**

<sup>44</sup>Las neurociencias aplicadas al desarrollo del niño y a su educación han demostrado de modo rotundo que el cerebro-durante la primera década de la vida- esta portentosamente dotado para aprender, porque es la herencia de una historia evolutiva exitosa. El éxito evolutivo es haber sobrevivido en el planeta gracias a la inteligencia, el carácter, la creatividad y la resiliencia. Sin embargo, las neurociencias también nos han mostrado de manera indiscutible que el cerebro infantil es extraordinariamente vulnerable, siendo el estrés derivado de la falta de amor y de la sistemática conculcación de los derechos fundamentales del niño el principal agresor. Pero las malas prácticas educativas son también un factor extraordinariamente dañino, sólo que estas prácticas están legitimadas porque son útiles a intereses macros, como lo ha planteado lúcidamente en Chile investigadores en educación como Mario Weissbluth y Ricardo Rozas, las investigaciones de las CIAEDE entre otros. Baste un ejemplo: en Chile no deberían continuar existiendo en la educación primaria aulas con 45 alumnos o más en manos de un profesor mal remunerado que está en aula el 100 por ciento de sus tiempo laboral, a menudo padeciendo patologías laborales como la depresión.

Si nos detenemos un instante a indagar por qué siguen existiendo, las respuestas nos conducen a factores absolutamente ajenos a objetivos educacionales. No es ético que exista tanta inequidad en la oferta educacional durante el tramo más importante de la vida, la primera década. Más adelante, si la calidad educativa ha sido óptima, los alumnos llegarán a tramos superiores con solidas competencias académicas, autónomos, capaces de gestionar de modo independiente sus aprendizajes académicos, de modo que un aula podría ser más numerosa si sus profesores poseen pericias metodológicas acordes a los tiempos.

---

<sup>44</sup> Ídem.

Entonces las neurociencias aplicadas a la educación escolar, son enfáticas en mostrar que un cerebro infantil diseñado para aprender pero muy frágil y vulnerable requiere de dos ingredientes para fructificar: por una parte una educación de calidad, sustentada en la formación de excelencia del profesorado y de las educadoras de párvulos, el respeto por su estatus profesional –condiciones laborales dignas, remuneraciones dignas- y cambios radicales en las metodologías, abandonando las prácticas más arraigadas de la pedagogía tradicional y, por otra parte, una educación igualitaria para todos los niños independientemente de su condición social, étnica, de origen, lo que implica sin duda alguna que esta educación se rija por el principio de la equidad. Conocer el cerebro infantil enciende en los adultos el asombro por su diseño tan perfecto y hace germinar en cada corazón la esperanza y fé en la idoneidad de quienes han asumido el compromiso de llevar a cabo los cambios reales en pro de la educación.

### **3.3. La importancia de entender las emociones**

En la historia evolutiva del ser humano hay un punto de inflexión clave para poder comprender el desarrollo de la dimensión socioafectiva o socioemocional. Se refiere al momento en que los hombres ancestrales dejan de deambular solitarios por las sabanas, atentos sólo a encontrar alimento y aparearse, para reunirse en pequeños grupos o comunidades. Es ese cambio radical de forma de vida el que trae consigo sucesivas especializaciones de su cerebro<sup>45</sup> al servicio de la relación con otros. Naciendo así un cerebro de mayor complejidad emocional y con crecientes capacidades para relacionarse con el entorno humano y natural. Desafíos de la supervivencia van enseñando nuevos y cada vez más complejos recursos relacionales: surge no sólo la capacidad de liderazgo, sino la capacidad de entender otras mentes y con ello la empatía, el altruismo, el trabajo colaborativo, la cooperación, la habilidad para resolver conflictos en forma grupal, la capacidad de diseñar estrategias en pos de un objetivo, etc. Es así como el niño y su asombroso desarrollo emocional y social al servicio de la adaptación a una vida en comunidad, es así como podemos afirmar que la sorprendente evolución del cerebro humano se debe a los efectos igualmente sorprendentes del amor, y que este don de la humanidad tiene poderosos efectos modeladores de la personalidad humana durante la primera infancia

---

<sup>45</sup> Céspedes amanda. Las emociones van a la escuela. El corazón también aprende.2013. pág 17.

y la niñez. Así, las experiencias vividas durante los primeros diez años de la vida, dan el vamos a toda la historia afectiva y humana ulterior.

Es así como comprender la complejidad de las emociones en la cual se desenvuelven el guion existencial humano es esencial para entender a otros y para entendernos a nosotros mismos. El cerebro emocional humano comienza a surgir del tercer trimestre de vida intrauterina. Una vez que ocurre el nacimiento, ese cerebro se acoplará para siempre con un cerebro social, al servicio de la comunidad. Para ello es fundamental el concepto de regulación. La vida emocional primaria humana oscila entre un polo positivo, de quieta alegría, que podemos definir como bienestar, contentamiento, el miedo, la frustración, la certeza del desamparo. Todo el organismo está a merced de estas emociones, que van labrando respuestas vegetativas (corporales) imperecederas: un tono vegetativo de calma con una química específica (serotonina), un tono vegetativo de interés y curiosidad (adrenalina y noradrenalina, dopamina), un tono vegetativo de alarma (cortisol, incremento exponencial de la adrenalina, citokinas) y un tono vegetativo de derrota y pérdida de la capacidad de lucha (agotamiento neuroquímico global).

Es muy importante tener presente esta neurobiología fundacional, por cuanto ella reaparecerá una y otra vez cuando el niño, el adolescente, el adulto, vivan experiencias que activen su mundo emocional primario, que transcurre en las profundidades del cerebro y no consciente ni accesible a la conciencia (al procesamiento por parte de la corteza cerebral y por ende, a su conocimiento consciente), aun cuando la información registrada por ciertas zonas de la corteza parietal del hemisferio derecho, rica en conexiones hacia el sistema límbico, registra información emocional proveniente de la mirada y el rostro de los otros y de la información propioceptiva deriva de las actitudes corporales de intimidad amoroso o de rechazo hostil (brazos que acogen, brazos que rechazan). La corteza temporal superficial del hemisferio derecho registra las melodías vocales (patrones prosódicos) provenientes de los otros (las que comunican dulzura, ternura, acogimiento o, por el contrario, dureza, indiferencia, hostilidad, disgusto, rabia). Extensas zonas de la corteza parietal registran texturas (manos que acarician, labios besos que besan suavemente) mientras que otras áreas registran el sabor de la leche materna y los olores corporales de la intimidad amorosa. Las estructuras de esta vida primaria emocional comienzan a constituirse in útero, permanecerán activas durante todo cada segundo de nuestra vida y poseen una característica que todos

deberían conocer: su fragilidad es máxima desde el tercer trimestre de vida intrauterina hasta los primeros cinco años de vida.

Así el desarrollo socioemocional humano se va cumpliendo a lo largo de las dos primeras décadas de la vida, impulsado por dos fuerzas complementarias: por una parte, el programa genético, que determina la maduración biológica cerebral y con ella, la gradual aparición de nuevas habilidades al servicio de la adaptación al complejo mundo social, y por otra, el troquelado de la experiencia, que va modelando en el niño una personalidad a través de su biografía<sup>46</sup> y del papel que ejercerán en sus primeros años los educadores emocionales que le acompañaran. Así durante cierto tiempo o número de años, el niño deberá cumplir un determinado número de objetivos en su desarrollo emocional y social, que le prepararán para enfrentar la siguiente etapa, a las que Amanda Céspedes denomina tareas de cumplimiento, que para lograr tales metas cuenta con las garantías que le ofrece la adecuada maduración cerebral y con la educación para la vida que le brindarán los adultos que le acompañan. Un cumplimiento defectuoso o incompleto de estas tareas evolutivas dejará al niño en un nivel precario de desarrollo emocional y social que afectará a su vez al desarrollo de su personalidad y de su equipamiento interno para enfrentar las complejas demandas de la vida

A continuación pasaremos a describir las tareas de cumplimiento con respecto al aprendizaje socio-emocional que plantea la autora a lo largo de los primeras dos décadas de vida, para más adelante visualizar sus implicancias en el ámbito de la educación:

- Durante el momento de desarrollo desde el tercer trimestre intrauterino, el equipamiento indispensable es el control de las fuentes de estrés materno, y la tarea es construir la caja de resonancia emocional.
- Desde el nacimiento a los dos primeros meses, el equipamiento indispensable es una figura de apego sensible a las necesidades del bebé y la tarea es de regulación y apego a una figura vincular.
- Desde los dos meses a los 18 meses de vida, el equipamiento es de estructuras de la vida emocional primarias sanas. Figuras vinculares sanas y sensibles y su tarea es de apego a nuevos lazo vinculares.

---

<sup>46</sup> Amada Céspedes se refiere a biografía, Neva Milicic a su narrativa personal, y me atrevería a decir que en palabras de Rorty sería su giro lingüístico que encontraba en la capacidad del discurso capaz de sacarnos de nosotros mismos para llegar a algo diferente, refiriéndose al proceso de edificación, que toma de Gadamer, claramente añadiendo notas propias y su propio arreglo (Filosofía y el espejo de la naturaleza).

- Desde los 18 meses de vida hasta los cinco años, el equipamiento es de fantasía, objetos transicionales y figuras vinculares flexibles y la tarea es aprender a autorregularse.
- De los 12 meses a los 5 años, el equipamiento indispensable es espacios de juegos, adultos sensibles y hábiles y su tarea es fortalecer las habilidades relacionales y emociones sociales.
- De los 5 a los 7 años, el equipamiento indispensable es espacios de aprendizajes protegidos. Control del estrés ambiental y la tarea es de construir para avanzar.
- De los 7 a los 14 años, el equipamiento indispensable es la educación emocional en escenarios AES y la tarea es la conciencia ética: reflexión y virtudes del carácter.
- De los 7 a los 14 años, el equipamiento indispensable es oportunidades para desarrollar la inteligencia emocional intrapersonal. Lecturas, oportunidades de desarrollo cultural, la tarea es construir una cosmovisión personal.
- De los 7 a los 14 años, el equipamiento indispensables son experiencias y oportunidades que permitan desarrollar talentos, conquistar metas, experimentar satisfacciones, y la tarea es ampliar y fortalecer el autoconcepto.
- De los 10 a los 11 años, el equipamiento indispensable es la cercanía afectiva de parte de los padres y adultos significativos, y la tarea es despedir al niño que se aleja
- De los 10 a los 12 años, el equipamiento indispensable son adultos respetuosos de la intimidad del púber, y la tarea es descubrir al otro, nuevos sentimientos sin nombre aún.
- De los 13 a los 15 años, el equipamiento indispensable es la presencia acogedora y respetuosa de padres y profesores, y la tarea es definir y afianzar la nueva identidad puberal.
- De los 13 a los 15 años, el equipamiento indispensable es la autoimagen corporal positiva. Adultos respetuosos y tolerantes y la tarea es la práctica de la conquista y la seducción.
- De los 13 a los 15 años, el equipamiento indispensable son padres no sobreprotectores ni permisivos. Límites claros y la tarea es la conquista gradual de la autonomía.

- De los 13 a los 15 años, el equipamiento indispensable es el estilo reflexivo. Sólida educación emocional para la autodeterminación responsable, y la tarea es poner a prueba las virtudes del carácter.
- De los 15 a los 18 años, el equipamiento indispensable, es el estilo reflexivo. Cosmovisión amplia y la tarea es construir nuevas identidades personales y sociales.
- De los 15 a los 18 años, el equipamiento indispensable, son adultos respetuosos del espíritu libre del adolescente y la tarea es proyección al futuro.
- De los 15 a los 18 años, el equipamiento indispensable es adultos que confían en el adolescente. Cosmovisión amplia. Autocuidados y la tarea es consolidar definitivamente la autonomía.
- De los 15 a los 18 años, el equipamiento indispensable es la estabilidad emocional. Capacidad de proyección. Respeto por el otro, y la tarea es descubrir y construir la afectividad a través de la pareja.

#### **3.4. Aprendizaje socioemocional: la otra mitad de la educación**

Saber cómo se sienten los alumnos cuando asisten a los establecimientos educacionales, o cual es la experiencia emocional de un alumno que asiste diariamente a un colegio, pocos estudios hay al respecto y la evidencia no es muy alentadora. Específicamente, en relación a la experiencia emocional de los niños cuando asisten al colegio, en una encuesta realizada por el MINEDUC el año 2008, se le preguntó a 225.027 escolares de 2° medio como se sentían al ir al colegio y el 40% reportó sentirse “triste deprimido y bajoneado” algunas veces, y el 11% siempre. 40% también reportaba sentirse con miedo al asistir al colegio. Interesantemente, al indagar la causa de este miedo, la primera causa no era precisamente el Bullying, sino más bien el miedo a sentirse presionados por los profesores a nivel académico.

### 3.4.1. Vínculo de apego entre estudiantes y profesores.

La evidencia neurobiológica actual ha destruido varios mitos sobre los temas del aprendizaje y la educación, uno de los hallazgos más sorprendentes se relaciona con un hecho que en la experiencia cotidiana puede ser bastante obvio, pero que no ha sido puesto en práctica en las políticas educativas: “el cerebro para pensar bien, necesita sentirse bien, y para sentir bien, necesita pensar bien”<sup>47</sup> imaginemos que el cerebro se compone por tres sub cerebros que, de alguna manera “retratan” nuestra historia evolutiva desde el inicio de la vida<sup>48</sup>. El segundo cerebro es de tipo emocional/límbico y el tercer cerebro es de tipo racional/prefrontal. El contexto ideal para un aprendizaje adecuado es que ambos cerebros puedan funcionar de un modo coordinado. Pero todos sabemos que esto no ocurre (y en algunas personas, se suele dar en muy pocas ocasiones). Entonces, por ejemplo, cuando siente miedo o rabia, se activa el cerebro emocional, y al ocurrir esto, mi cerebro “racional” se desactiva. De un modo más concreto, si un niño que asiste al colegio tiene miedo, rabia, tristeza, está más bien siendo comandado por su cerebro emocional, lo que a su vez, no le permite usar el cerebro que piensa de un modo abstracto, que planifica, que corrige errores, que anticipa futuro, que controla su conducta, que usa la memoria, la atención y la concentración. Lo interesante es que lo contrario también ocurre, si sólo existe una activación del cerebro racional (y no hay actividad en el emocional), la persona no puede tomar decisiones, no puede estar motivada, no encontrarle un sentido ni significado a lo que está aprendiendo. Por lo tanto, “no es posible una enseñanza motivada, proactiva, reflexiva, creativa, si es que la persona está experimentando emociones negativas que impiden el uso equilibrado de los cerebros emociona y racional”, a diferencia de lo que se pensaba en el pasado, y más aún, si se intenta activar el cerebro racional cuando un alumno está operando bajo el cerebro emocional, lo que suele ocurrir es que éste se pondrá “más emocional” y reaccionará con rabia, frustración y desmotivación hacia el aprendizaje (lo mismo ocurre cuando los padres tratan de “hacer entrar en razón” a un niño que está muy enojado, provocando aún más enojo y pataletas de parte de él). Por esto, **comprender como funciona el cerebro de los niños** (y sobre todo como funciona el nuestro) **es un avance muy importante para saber cómo lograr un aprendizaje verdaderamente significativo.**

---

<sup>47</sup> Gazzaniga, 2010

<sup>48</sup> Lecannelier, 2013a

Pero entonces, todas estas evidencias parecen más bien desalentar la práctica educativa, quizás con la sensación que uno está encontrando un camino sin salida. La puerta de salida alternativa en la educación, se llama aprendizaje Socio-Emocional (ASE), esta idea viene del famoso concepto de inteligencia de Goleman y del trabajo de otros<sup>49</sup> investigadores.<sup>50</sup> Se refiere al proceso de aprender a integrar las emociones, el pensamiento y la conducta con el objetivo de alcanzar metas y necesidades sociales, personales, valóricas, y así desarrollar las competencias necesarias para llevar una vida plena productiva y exitosa<sup>51</sup>, más específicamente el ASE incluye toda una serie de capacidades emocionales (tales como aprender a expresar, regular y comprender las emociones en uno mismo y los otros); capacidades sociales (tales como el desarrollar empatía, respeto, aprecio y valoración por los otros y sus diversidades); responsabilidad (resolver conflictos y problemas, desarrollar conciencia y respeto hacia el colegio, la familia y sus emociones, disciplina y autorregulación, planificación hacia el futuro, responsabilidad ética, moral y personal, reflexión sobre las consecuencias de la propia conducta y la de los otros) y; relacionales (compromiso con los pares, amistad, cooperación y negociación en el trabajo, pedir, recibir y entregar ayuda).

Como se puede apreciar la lista es larga, lo que dificulta poder concretizar la implementación del ASE en la práctica educativa. Por eso es que una primera decisión fundamental se relaciona con definir cuáles serán los criterios que permitirán escoger el tipo de habilidad SEL para poder fomentar el programa.

### **3.4.2 El rol de los profesores en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes**

Una figura central para el aprendizaje socioemocional de los estudiantes es el profesor, plantea Neva Milicic, ya que el vínculo afectivo que se establece entre profesores y estudiantes tiene efectos significativos para ambos<sup>52</sup>; sin embargo, este vínculo afectivo se inserta en una relación asimétrica por definición, en la cual es profesores una intensa influencia<sup>53</sup>. Como plantea este autor, la apertura de los profesores a la experiencia

---

<sup>49</sup>(Saarni, 1999).

<sup>50</sup> Céspedes Amanda. Las emociones van a la escuela. Pag.112

<sup>51</sup> Zins, Boodworth, Weissberg, &Walberg, 2004)

<sup>52</sup> (Allidière, 2004)

<sup>53</sup> (Geddes, 2010)

socioemocional de sus estudiantes facilita su acompañamiento del aprendizaje, potenciando la autoestima y factores protectores asociados a la resiliencia.

Estudios recientes<sup>54</sup>, con profesores jefes de escuelas chilenas, que se enfocaron en comprender cómo los docentes percibían y construían su rol respecto del aprendizaje socioemocional de los estudiantes, identificó como una dimensión central de dichas experiencias el constituirse como figuras de apego secundario para sus estudiantes. Sin embargo, esta definición supone la superposición de roles docentes, formativos y parentales, lo cual implica importantes tensiones en la experiencia de los profesores y hace necesario reflexionar sobre las características y los alcances de la figura del docente jefe, para lo cual el marco del aprendizaje socioemocional entrega importantes directrices.

Según los profesores jefes, los vínculos afectivos con sus estudiantes interaccionan con su rol parental, lo cual se favorece cuando éstos conocen a sus estudiantes y orientan su actuar hacia su bienestar, desarrollo, cuidado y contención emocional. De esta forma, los profesores se transforman en agentes válidos e influyentes para propiciar el aprendizaje socio-emocional y su bienestar de los estudiantes, así como el de sus familias y otros actores de la comunidad. Lo anterior hace necesaria una formación continua en el aprendizaje socioemocional, que le permite manejar un modelo teórico que sustente su práctica docente, así como disponer de herramientas concretas y prácticas para el trabajo con sus estudiantes.

### **3.4.3 Competencias docentes y aprendizaje socioemocional**

Las competencias socioemocionales de los profesores juegan un rol esencial en la creación de climas que sean propicios al desarrollo y el aprendizaje socioemocional. El insuficiente desarrollo de ellas puede ser un factor que lo obstaculice o dañe el clima social o perjudique algunos niños en particular, especialmente aquellos que resultan más difíciles de manejar en el salón de clase, o que por menor desarrollo de sus competencias socioemocionales son más invisibilizados. Estas competencias fueron definidas por Bisquerra y Pérez<sup>55</sup> como un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular fenómenos emocionales. Una buena enseñanza requiere por tanto de competencias profesionales específicas en el área que enseña, como de una conexión

---

<sup>54</sup> Toro y Berger, 2012

<sup>55</sup> Bisquerra y Pérez, 2007

personal con el niño que aprende y una preocupación por el bienestar socioemocional de los alumnos. Como plantea Ospina<sup>56</sup> : “la escuela tiene unas posibilidades de ayudar al cambio que otros sectores no tienen”. Recibe a las personas a una edad temprana, cuando son más receptivas, más curiosas, más vivaces y más capaces de confiar en quien las guía. Tiene todo el tiempo para experimentar métodos de aprendizajes apelando al entusiasmo, a la solidaridad, a la sana emulación, a la capacidad de juego, a la extraordinaria memoria y al alto sentido del honor y del orgullo personal que normalmente tienen los jóvenes cuando no se les trata de un modo ofensivo despótico”

Las demandas y tensiones que tienen los profesores son enormes, y esto es especialmente cierto para los profesores jefes en la educación básica, quienes quiéranlo o no, por las muchas horas que pasan con los niños y por la relevancia que tienen sus acciones sobre ellos, se transforman en figuras de apego secundario y en situaciones difíciles en un tutor de resiliencia.

Entre otras competencias emocionales, una buena enseñanza requiere:

- Capacidad de empatía para sintonizar con el estado emocional de sus alumnos.
- Capacidad para tener expresiones emocionales positivas frecuentes
- Capacidad de reconocimiento y valoración de las fortalezas y virtudes de los estudiantes.
- Capacidad de reconocer el potencial de desarrollo de cada niño, visibilizando especialmente a los menos visibles.
- Estar atento a estados emocionales que puedan afectar al niño, como depresión o ansiedad excesivas, ya sea derivados de la situación familiar o escolar.
- Capacidad de favorecer la autonomía
- Capacidad de sembrar esperanza a los niños en sus capacidades y en el afrontamiento de situaciones difíciles, fomentando una actitud resiliente.
- Capacidad de generar climas y espacios emocionales positivos.
- Ser contenedor de sus ansiedades frente al aprendizaje académico.
- Estar atento a situaciones sociales que puedan afectar a los niños; hostigamiento o marginación.

---

<sup>56</sup> Ospina (2012, pp39-40)

- Capacidad de ayudarlos a elaborar situación de crisis.
- Capacidad de proveerlos de experiencias emocionales positivas que favorezcan a los alumnos en su desarrollo emocional.
- Capacidad de ser una figura que promueva un apego seguro, entregando retroalimentación positiva, de manera que los alumnos se sientan valorados y competentes.
- Capacidad de autorregulación, disminuyendo la retroalimentación negativa a través de la crítica, por su negativo impacto en la imagen personal de los alumnos. Y lo que puede llegar a tener de estigmatizante.
- Una actitud de aceptación
- Estar abierto a la diversidad
- Adaptar los métodos de enseñanza a las características personales de los niños.

A falta de una formación sistémica en este dominio, los profesores reportan en diferentes talleres realizados sobre el tema<sup>57</sup> que para suplir esta deficiencia curricular y compensarla deben recurrir a sus experiencias personales, a los modelos que tuvieron en la infancia, a las lecturas y a procesos de reflexión realizado en sus contextos de trabajo con otros profesores. La demanda de un desarrollo profesional docente en el área de la promoción del bienestar emocional de los alumnos en una capacitación a través de procesos formales de formación en aprendizaje emocional, es un desafío pendiente tanto en la educación inicial como en la capacitación docente posterior.

Los niños reportan que los profesores que favorecen su bienestar socioemocional son aquellos que están dispuestos a dialogar, que les reconocen sus logros y que los ayudan en sus dificultades escolares escuchándolos y aconsejándolos. Por el contrario, los profesores, que se descontrolan, les gritan, son muy autoritarios o pierden la paciencia con facilidad, son percibidos como dañinos para su vinculación emocional con la escuela.

Las dos dimensiones que parecen ser centrales de enfatizar en la formación de profesores serían, a) la capacidad de empatía que le permitirá sintonizarse con las necesidades de sus estudiantes, percibir sus estados emocionales y tener perspectiva del impacto de sus acciones en el bienestar de sus alumnos y b) la capacidad de autorregulación que les permitirá inhibir

---

<sup>57</sup> (Milicic, 2010)

ciertas reacciones emocionales que por legítimo que sea sentirlas, podrían ser dañinas para sus alumnos, como la crítica destructiva o la burla. Una buena capacidad de autorregulación permite la búsqueda de formas apropiadas para expresar emociones y para crear contextos emocionales positivos para el desarrollo de los alumnos.

Si los profesores no cuentan con las posibilidades de tener un desarrollo profesional docente en el área de las competencias emocionales, no sólo les será difícil desarrollarlas en sus alumnos, sino que estarán en mayor riesgo de tener desgaste profesional, a su vez, el desarrollo de competencias emocionales en los docentes favorece en ellos un mayor bienestar emocional y sentimientos de autoeficacia, al percibir que logran un mejor clima en el salón de clase, que desarrollan vínculos más cercanos con sus alumnos y que cuentan con herramientas para enfrentar situaciones de conflicto, y que, en definitiva, se genera en los niños una relación de apego seguro hacia su contexto escolar, el que es percibido como nutritivo, atento a la satisfacción de sus necesidades emocionales, contenedor y estimulante del crecimiento personal. En este sentido el desarrollo socioemocional de los propios docentes y los vínculos significativos que ellos tengan serán un factor importante que podrá facilitar o dificultar los vínculos que establezcan con sus estudiantes.

Así el aprendizaje socioemocional en educación, también se traduce a mayores indicadores de bienestar general, menor sintomatología depresiva y un mayor número relaciones interpersonales satisfactorias. Estas asociaciones también están presentes en el contexto escolar, y algunos estudios en los últimos años muestran una asociación entre aspectos socioemocionales y distintos indicadores, como el rendimiento, el aprendizaje y el dominio de los contenidos, motivación y compromiso.

Así como la autora, esta investigación pretende aportar, en integrar desde una perspectiva sistémica también el contexto interpersonal e institucional, incluyendo fortalezas y oportunidades existentes en los contextos escolares, entre los cuales se cuentan la valoración de sí mismo, el establecimiento de vínculos nutritivos con otros y una percepción positiva del ambiente. Así, el aprendizaje socioemocional también requiere generación de ambientes escolares en los cuales los estudiantes se sientan seguros, valorados y apoyados, ambientes caracterizados por clases cálidas y acogedoras, pero al mismo tiempo desafiante.

#### 3.4.4 ¿Que son las aulas emocionalmente seguras?

El aula escolar es una creación cultural, artificial y diseñada para entregar instrucción, donde el objetivo es entregar aprendizajes intelectuales, donde las aulas reflejan desigualdades sociales en sus espacios amplios o su hacinamiento y precariedad, en sus mobiliarios ergonómicos o en los duros y carcomidos pupitres de madera, pero dotados de una enorme fuerza que paraliza o da alas, esta fuerza invisible, son las emociones.

Instalar en el aula la dinámica vincular, pone en marcha un proceso de benéfica circulación de intercambios regidos por el principio de la reciprocidad. Dar implica recibir, pero en este reciproco intercambio se recibe mucho más de lo que se da. La ecuación es simple: el maestro puede sanar de sus propios dolores favoreciendo una relación vincular. Los alumnos por su parte, pueden crecer emocionalmente desde la seguridad de un vínculo profundo con su maestro. Cuando esta alquimia de los afectos se instala, la climatización en el aula, puede cambiar el mundo. Para ello, el maestro precisa vocación, de la armoniosa convivencia entre conocimiento, arte y de sentido de coherencia. La vocación es el deseo sincero de enriquecer a sus alumnos, dotándolos de herramientas para la vida, requiere saber de niños, de su desarrollo, sus necesidades emocionales, sus vulnerabilidades, debe poseer el arte de la docencia, que está más lejos de la técnica y más cercano a la intuición, que guía y da sentido a la didáctica, pero por sobre todo, debe poseer ese don llamado sentido de coherencia, que consiste en la certeza de que todo en la vida tiene un propósito, que la existencia se lleva a cabo en una urdimbre energética en la cual se van instalando hechos, circunstancias a la vez.

## **CAPITULO IV**

## **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

La relevancia de la investigación realizada es reflexionar en torno a la orientación educacional, ya que es un campo que se plantea extremadamente desafiante y atractivo donde se juegan diferentes variables que apoyan y fortalecen el aprendizaje al interior de las aulas, y que deben tener en cuenta en los establecimiento educacionales siendo capaces de introducir acciones concretas dentro de sus lineamientos (PEI, PME y diferentes planes exigidos por el ministerio de educación) para incorporar no tan solo el ámbito de las emociones como una estrategia didáctica para ser utilizada al interior de las salas de clases, sino que además, estas deben considerar el contexto y el entorno que tiene cada escuela y los mismos estudiantes, ya que todos esos factores influyen directamente en el aprendizaje.

Es por ello, la importancia del capítulo II “escuelas que mejoran”, ya que como es una investigación reciente en base a las escuelas chilenas que fue publicado el año 2015, muestra como en la praxis educativa se realizan procesos para mejorar y optimizar el sistema escolar, que involucran en sus procesos de gestión y en el rol de todos los actores responsables de la comunidad educativa, implementando acciones concretas en el ámbito socioemocional, produciéndose una mejora en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, inclusive en las pruebas estandarizadas<sup>58</sup> a nivel nacional.

Si bien filosóficamente hablando, se basó la investigación desde una filosofía de Richard Rorty, sus alcances en virtud de la praxis educativa que se visualiza las escuelas que mejoran, son capaces de pensar la educación desde una perspectiva menos neoliberal, en la necesidad de entender la educación desde un enfoque interdisciplinario a las neurociencias aplicadas en educación y ¿por qué no? comenzar a introducirse y establecer un nexo con el área de la filosofía y ciencias de la mente en educación.

Otro punto importante que se visualiza en Richard Rorty aproximándolo en educación, nos permite visualizar la construcción de alternativas que hagan contrapeso a la educación positivista de la actualidad e inyectar una dosis de humanidad al interior de

---

<sup>58</sup> Simce

las escuelas, hacernos cargo del contexto en el que se encuentran e incorporando las contingencias del contexto en las estrategias docentes al interior del aula. Así, posteriormente identificar, indagar y valorar la orientación educacional desde un concepto más amplio e interdisciplinar, que implica establecer criterios, desde una óptica desde *como* orientar, con sus diferentes modos y ser capaces de establecer lineamientos en conjunto con la aplicación de la neurociencias, ya que la educación debe concebirse no tanto solo aspectos puramente cognitivos, sino que también valóricos, espirituales, emocionales, y sociales, que involucran procesos de transformación, en el estudiante mismo, sino que también un enriquecimiento recíproco entre niños y adultos, el cual, es el propósito que busca la escuela en su contexto formal.

El ser educador, no es que cualquier adulto pueda serlo, se requiere un proceso de vocación, de conocimientos, estrategias y además ser capaces de acompañar en los procesos a los estudiantes en una visión de crecimiento integral, ya que ser docente implica ajustarse a la normativa del currículum nacional que es desarrollado en virtud de los conocimientos, habilidades y destrezas, a sus planes y programas y a los lineamientos de la escuela tienen en su proyecto educativo institucional, que se evidencia en el perfil del alumno que busca al momento de egresar de la institución, y también considera el currículum oculto que transmite el docente desde su ser<sup>59</sup>. Entender al docente como un profesional que maneja un nivel de expertis en sus conocimientos para ser aplicados con las mejores estrategias metodológicas y didácticas al interior del aula, para lograr los dos grandes objetivos, competencias académicas para un exitoso aprendizaje de todos sus estudiantes, y formar personas integrales para enfrentar la vida, y también ser capaces dentro de su profesionalismo, asumir los nuevos desafíos, de hacernos cargo, queramos o no, del contexto en educación, como lo plantea la OCDE en marzo 2016, y el no tener o no contar con las herramientas necesarias nos plantea la necesidad de alfabetizarnos en temas socioemocionales y con respecto a las neurociencias para seguir entregando de mejor modo nuestra profesionalismo al interior de las aulas emocionalmente seguras, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes.

---

<sup>59</sup> Refiérase a la personalidad, sistemas de creencias, prejuicios, ideología, convicción, valores, etc.

Es así como todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que el modelo de educación positivista, en el cual el eje es el modelo económico y la inspiración es preparar al alumno para tener éxito en el complejo mundo laboral desde la competitividad, ha dado paso a un modelo de educación integral, cuya inspiración es acompañar al alumno en el desarrollo de una persona que sea capaz de aprovechar al máximo sus posibilidades, elegir bien sus metas, esbozarse por conseguirlas, disfrutar las oportunidades y ser capaz de trabajar con las herramientas nuevas los conflictos, llevándolos a la búsqueda de soluciones que promuevan alumnos más felices.

## BIBLIOGRAFIA

- Alma Harris. "Liderazgo y desarrollo de capacidades en la Escuela"
- Amanda Céspedes (2013) Las emociones van a la escuela.
- Ceppe. Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes
- Cristian Bellei. Lo aprendí en la Escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?
- Cynthia A. Martínez Garrido/Gabrila J. Krichesky/Alba Garcia Barrera. "*El Orientador Escolar como agente interno de cambio*"
- Donoso Quezada, Carolina T. (2099n Tesista.) *Diseño de una propuesta de Orientación Vocacional para la Educación de Adultos*. Profesor Patrocinante: Sra. Norma Urrutia M. Diciembre 2099 Universidad de la Republica, Chile
- Ken Robinson. Escuelas Creativas.
- Lopez Bonelli, Angel (1993) "*La orientación Vocacional como proceso*" Edit. El Ateneo, Argentina
- Luis Esteban Canessa B. "El contexto Actual de la Orientación Vocacional"
- Fernando Savater "La aventura de pensar", 3ª. Edición
- Fundación Chile. Perfil del Orientador
- Maturana Humberto Conversando con Maturana de Educación
- Maturana Humberto(1993) La objetividad un Argumento para obligar
- Maturana Humberto (2004) Del Ser al Hacer
- Maturana Humberto (2007) Transformación en la Convivencia
- Miguel López Melero "Conversando con Maturana de educación"
- Mineduc. Bases Curriculares de 7° a 2° Medio 2015. Orientación.
- Mineduc. Bases Curriculares de 1° a 6° Básico 2012. Orientación
- Ministerio de Educación (1991) Circular N° 600*
- Ministerio de Educación (1992) "La orientación Escolar. Bases para una reflexión sobre circular N°600" MINEDUC, Chile

Ministerio de Educación (1997) “Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media” Mineduc.

Ministerio de Educación (2011) “Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer año Medio” MINEDUC

*MINEDUC. (2014) “Fundamentos del PACE”.*

Neva Milicic (2014) Aprendizaje Socioemocional

Ramón del Castillo “ Rorty y el giro pragmático”

*Ricardo Rosas, Christian Sebastián “Piaget, Vigotski y Constructivismo a tres voces”.*

*Richard Rorty. “A Talent for Bricolage. An Interview with Richard Rorty”*

Richard Rorty. “Contingencia, Ironía y solidaridad”

Richard Rorty. Ética para laicos

Richard Rorty. “Filosofía y el espejo de la naturaleza”

Richard Rorty. “Filosofía y futuro”

Richard Rorty. “Intellectual Autobiography”

Richard Rorty. “Pragmatism as Anti-authoritarianism”

Romero Otarola Carlos Alberto. “Aproximación a una filosofía de la Educación en Richard Rorty”

Salas N. Emma(1993) “*Orientación Educativa*” CPEIP. Santiago

Salas N. Emma ¿Cómo Orientar?

Salas, Ema/Leonora Diaz Moreno (2006). Demandas de innovación para la orientación escolar

Silvia Elgueta, Andrés Vargas, Nicole Bustos y Liliana Morawietz. (2015). Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia.

Unicef. “Quien dijo que no se puede”

W.R.Daros. La propuesta Filosófica de Richard Rorty

W.Daros. La Educación “Infundada” en la filosofía posmoderna y pragmática de Richard Rorty

Anibal Fornari. Conicet-Santa Fé-Argentina “Entre Rorty y Gadamer: Alternativa de la hermenéutica y educación en el sentido crítico de la razón”

Jose Maria Filgueiras Nodar. “La crítica sentimentalista de Richard Rorty a los derechos humanos”