



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado

Representaciones sociales construidas por directivos y docentes de una comunidad escolar en torno a la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes, en el contexto de evaluación SIMCE.

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa

Estudiante: María Jofré M.

Profesora Guía: Mónica Llaña M.

Santiago de Chile – 2021

ÍNDICE

Pág.

I. INTRODUCCIÓN	3
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
2.1 El problema y su fundamentación	5
2.2 Pregunta de Investigación	9
2.3 Objetivo General	10
2.4 Objetivos Específicos	10
III. ANTECEDENTES TEÓRICOS	
3.1 La educación inserta en la lógica de la racionalidad instrumental.....	11
3.2 Las comunidades educativas como instituciones modernas.....	18
3.3 La acción de educar en los tiempos modernos.....	25
3.4 Las representaciones sociales desde la perspectiva de S. Moscovici.....	32
3.5 Nuevos principios impulsan la construcción de un nuevo proyecto educativo.....	42
3.6 La promoción del bienestar subjetivo en el sistema escolar chileno.....	51
IV. ANTECEDENTES EMPÍRICOS	
4.1 El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar	59
4.2 El Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar.....	69
4.3 SIMCE, la apertura hacia un nuevo enfoque de evaluación.....	78
4.4 Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.....	89
4.5 La presencia del Bienestar Subjetivo en los IDPS.....	99

V. MARCO METODOLÓGICO

5.1 El diseño	108
5.2 Tipo de estudio: Estudio de caso.....	109
5.3 Descripción del contexto socioeducativo.....	110
5.4 La muestra.....	112
5.5 Técnicas de Investigación.....	114
5.6 Credibilidad del estudio.....	117
5.7 Plan de Análisis.....	119

VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

6.1 Análisis e interpretación de las Entrevistas.....	122
6.2 Análisis e interpretación del Grupo Focal	159
6.3 Análisis estructural de los resultados (entrevistas y grupo focal).....	196
6.4 Análisis del bienestar subjetivo desde la teoría de las Representaciones Sociales de S. Moscovici.....	210

VII. CONCLUSIONES

216

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

224

IX. ANEXOS

232

I. INTRODUCCIÓN

Dentro del marco de la Ley General de Educación surge en el año 2011 el denominado “Sistema de Aseguramiento de la Calidad”, que por una parte establece una arquitectura institucional renovada y por otra, aplica cambios sustanciales en la visión de la calidad escolar al que se adscribe el modelo educativo del país, situándose éste, en un enfoque más holístico que promueve el desarrollo integral de los estudiantes.

La nueva gubernamentalidad que estructura el funcionamiento de las comunidades escolares obedece a un sistema de rendición de cuentas, y es bajo esta lógica, que se instalan los “Indicadores de Desarrollo Personal y Social” como recurso complementario a la evaluación SIMCE, que busca recoger las percepciones y actitudes de aspectos subjetivos que forman parte de la formación escolar de los estudiantes.

Situados ante la dicotomía de mejorar los estándares de aprendizaje y promover el desarrollo integral de los estudiantes, la siguiente investigación intenta develar aquellas representaciones sociales que se han construido en la comunidad escolar en torno a la promoción del bienestar subjetivo, de modo de analizar cómo se conforma discursivamente éste, en el contexto de evaluación SIMCE, desde la perspectiva de los propios docentes y directivos de la comunidad.

En este sentido, tras incorporar en la evaluación SIMCE estos indicadores, se concibe la idea de ampliar la mirada en la formación educativa de los estudiantes, surgiendo la necesidad de relevar el bienestar subjetivo de estos, como una dimensión valiosa que es necesaria visibilizar en la gestión pedagógica. Se subentiende que es condición inicial en el proceso de implementación de este enfoque, poseer un conocimiento comprensivo de las áreas socio afectivas y personales de los estudiantes, es decir, visualizar que la labor pedagógica debe trascender a lo académico, e implica además cambiar el foco desde donde los diferentes actores sitúan su mirada en relación con la evaluación SIMCE.

Por consiguiente, se debiera configurar una representación diferente de esta evaluación y de los procesos que orientan la praxis en las escuelas en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje y, es en función de este punto que este estudio está inspirado; en comprender, ¿Cuáles son las representaciones sociales que directivos y docentes de una comunidad escolar han construido en torno a la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes, en el contexto de evaluación SIMCE?.

Luego de esta introducción se presentará el problema y su fundamentación que nos clarificará el norte del estudio.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 El problema y su fundamentación

En los últimos años se han venido implementado gran variedad de reformas en los distintos niveles y ámbitos del sistema educativo de nuestro país tendientes a mejorar la calidad de la educación. En este proceso de búsqueda y cambios relevantes, hoy la escuela se configura como un nuevo espacio educativo, en el que convergen una sistematicidad de acciones y procesos que tienen como objetivo principal incrementar los estándares de desempeño escolar bajo los fundamentos de la racionalidad neoliberal.

Desde este contexto, la instalación de un modelo educativo situado en una ideología técnica en su gestión y en el diseño de sus objetivos ha permeado en la realidad de las comunidades escolares, convirtiéndolas en una estructura normativa donde predominan interrelaciones basadas en la competencia, la eficiencia y la responsabilización.

En consecuencia, la implementación de políticas educativas emanadas desde un nivel central ha contribuido en la construcción de una subjetividad acorde a una filosofía que opera bajo la lógica de un modelo empresarial, de manera que el carácter de las representaciones sociales de los sujetos que participan en él subyacen a este paradigma. Según Moscovici (1963), “una representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad”. En este sentido, las comunidades escolares han tenido que ir ajustándose a los requerimientos de un contexto globalizado, donde prevalece un concepto de desarrollo de aprendizaje eurocéntrico que supeditada a una lógica instrumental de sus procesos se focaliza en dos aspectos fundamentales; la cobertura curricular y la evaluación de resultados.

En este escenario, las reformas educativas han guiado su acción en fomentar la exigencia académica en detrimento del desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes y, a su vez las comunidades se han encontrado sujetas a seguir una determinada dirección, viendo afectada y del mismo modo desconectada la naturaleza de su realidad, en función de políticas educativas que buscan la estandarización de un proyecto común.

En este escenario es que se constituye una institucionalidad renovada, impulsada desde el año 2011 con la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, donde entran en acción un conjunto de nuevas reformas estructurales y un conglomerado de organismos de control.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad nació con la convicción de que es imprescindible contar con una arquitectura institucional para hacer efectiva la responsabilidad estatal de propender a asegurar una educación de calidad en todos los niveles (Ley SAC, art. 1, 2011).

Es así como, nuevas instituciones a cargo de garantizar la calidad de la educación se hacen presente y en este contexto los establecimientos están desafiados a obtener logros que permitan, tanto a los estudiantes como a las comunidades escolares, responder satisfactoriamente a las evaluaciones y demandas existentes en el plano educativo, independientemente de las condiciones y especificidades de su contexto sociocultural.

Al respecto, la nueva arquitectura redefine la mirada del propósito educativo del sistema escolar, entendido de un modo más amplio e integral que se enmarca en un enfoque de derechos.

Cualquier definición de educación de calidad debe basarse en una concepción integral del ser humano. Se trata de poner en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al niño, niña, joven y/o adulto, promoviendo el despliegue de todas las dimensiones de su desarrollo (Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar, 2016, p. 13).

Ahora bien, es interesante para efectos de esta investigación el concepto de calidad que promueve este Plan, puesto que sus motivaciones presentan notables disonancias con la organización técnica que se ha implementado en la conformación de la nueva

institucionalidad, donde se vincula nuestro proyecto educativo con un sistema más bien productivo. Nos situamos entonces ante una renovada concepción de “calidad educativa”, que adhiere a una visión más comprensiva del desarrollo humano, que parte desde la necesidad de considerar al estudiante como “sujetos de derecho”, relevando la importancia de incluir las dimensiones asociadas a su bienestar subjetivo e involucrando las perspectivas de su desarrollo individual y social.

En este escenario, las comunidades educativas entran en controversia, respecto a las regulaciones que preceden su labor educativa y los preceptos que postula el Sistema de Aseguramiento en torno a la mirada multidimensional que se gesta. Esta renovada visión de calidad considera distintos procesos asociados a la gestión educativa, desde la formación de liderazgos y la formulación de nuevos criterios de evaluación y es en relación a este último aspecto que se instaló en el proceso de medición SIMCE la evaluación de los Indicadores de Desarrollo personal y Social como componente fundamental del proceso educativo de los estudiantes. Al respecto, el Informe de Resultados Educativos (2017), señala qué:

Con los resultados integrados se espera consolidar el enfoque que amplía la concepción de calidad educativa y plantea que una educación de calidad está dada por el desarrollo integral en aspectos que van más allá del dominio de conocimiento académico de los niños y jóvenes (Informe de Resultados Educativos, 2017, p.17).

En este sentido, tras incorporar en la evaluación SIMCE estos Indicadores, se concibe la idea de ampliar la mirada en la formación educativa, surgiendo de este modo la necesidad de relevar el bienestar subjetivo de los estudiantes como una dimensión valiosa que es necesaria visibilizar en la gestión pedagógica.

En armonía con lo anterior, Castillo y Contreras (2014) en su trabajo desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y El Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas, describen las condiciones existentes en Chile para promover en el sistema educativo el

concepto de bienestar subjetivo y desarrollo humano, planteando la urgente necesidad de resignificar el rol de los establecimientos educacionales. En su informe señalan:

En atención a la necesidad de favorecer una educación integral, que potencie diversos planos de la persona, se requiere una política educativa y curricular que resguarde una visión armónica del ser humano y, además, que proteja ese equilibrio en la operación de la política educativa en general, para evitar los sesgos hoy vigentes (p. 56).

En efecto, si lo que se pretende es aportar en la construcción de un nuevo paradigma educativo, se hace preciso disponer de directrices centrales congruentes en todo sentido, de modo de evitar tensiones en el desarrollo del proceso escolar. Justamente, en relación a ello, nace la inquietud que origina esta investigación, respecto de cómo se podrían introducir aquellos principios que motivan la promoción de una educación integral, si las comunidades educativas se sitúan hoy bajo una lógica que adhiere a un paradigma instrumental, si tal como se ha enunciado, la política y práctica educativa subyace a un modelo de mercado y es en este contexto donde paulatinamente se han construido las representaciones sociales de los sujetos que interactúan en él. Por ello, es que cabe preguntarse cómo los distintos actores educativos significan y adoptan ahora los principios de una educación integral, a partir de la promoción del desarrollo personal y social de los estudiantes.

En definitiva, el actual contexto escolar se encuentra en una fase de aseguramiento de sus procesos de calidad en todos los niveles, y es bajo esta lógica que se pretende instaurar un enfoque distinto del proceso de medición SIMCE. Para ello, cabe destacar que desde su origen, este sistema se ha naturalizado en las escuelas del país como un mecanismo de control social donde predomina un modelo educativo basado en competencias. Entonces, con la reconceptualización de la visión de “educación de calidad” no solo se interpela la misión de la escuela para con el proceso educativo de los estudiantes sino que también, se

reorienta el propósito de dicho instrumento evaluativo, vinculando el logro de los aprendizajes académicos con áreas de la formación subjetiva de los estudiantes.

Recogiendo los antecedentes descritos anteriormente, la presente investigación aborda una temática relevante de la actual realidad educativa del país y la comprensión de un fenómeno latente que se encuentra en discusión y promoción a nivel internacional. Estudiar el bienestar subjetivo en el ámbito escolar resulta valioso a nivel teórico ya que puede aportar y a la vez profundizar en su entendimiento, comprender cómo se posiciona y configura desde la propia realidad educativa es fundamental para construir conocimiento pedagógico desde la praxis.

En congruencia con lo anterior, el desarrollo de este estudio también posee un valor práctico, ya que puede ser de utilidad para el ejercicio de la profesión docente, propiciando un espacio de diálogo y aprendizaje para que los actores educativos compartan sus experiencias y percepciones en torno al tema del bienestar. De esta forma, la realización de este estudio contribuirá a establecer procesos de metacognición en la comunidad educativa, permitiendo así, revisar acciones, reformular prácticas y actitudes pedagógicas, en función de potenciar la labor educativa para con los estudiantes. Además, resulta necesario detenerse a repensar sobre la renovada concepción de calidad educativa y, rescatar el concepto de integralidad que hoy se impulsa, ya que a partir de su comprensión y conocimiento podremos asumir acertada y significativamente el desafío de educar.

2.2 En este contexto, surge la pregunta que da lugar a esta investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales construidas por directivos y docentes de una comunidad escolar en torno a la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes, en el contexto de evaluación SIMCE?

2.3 Objetivo General

- Comprender las representaciones sociales de directivos y docentes de una comunidad escolar acerca de la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes, en el contexto de evaluación SIMCE.

2.4 Objetivos Específicos

- Identificar si los docentes y directivos de la comunidad escolar conocen los indicadores de desarrollo personal y social implementados en la evaluación SIMCE.
- Describir las representaciones sociales de directivos y docentes en torno a la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes, con la evaluación de los IDPS en SIMCE.
- Identificar las acciones técnico - pedagógicas implementadas en la comunidad escolar, desde la perspectiva de docentes y directivos, que favorecerían la promoción del bienestar de los estudiantes y la evaluación de los IDPS.
- Detectar los elementos de la gestión pedagógica, desde la perspectiva de docentes y directivos, que obstaculizarían la promoción del bienestar subjetivo de los estudiantes y la evaluación de los IDPS.
- Comparar las representaciones sociales entre directivos y docentes acerca de la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes.

III. ANTECEDENTES TEÓRICOS:

3.1 La educación inserta en la lógica de la racionalidad instrumental.

En las últimas décadas el fenómeno de la modernización se presenta como un proceso altamente vertiginoso que ha configurado un contexto social y cultural complejo, inmerso en un medio científico y técnico que va paulatinamente demandando cambios en la manera de cómo vivimos la realidad. Según lo señala el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (1998), la modernización es el modo histórico mediante el cual se instaaura la modernidad en el plano de los sistemas e instituciones sociales.

La modernización actual se caracteriza porque los sistemas sociales se autonomizan y se diferencian cada vez más como efecto de la aplicación sostenida de la racionalidad instrumental a sus procesos, y por la desregulación, esto es, por el debilitamiento de los vínculos normativos que relacionan a los sistemas entre sí (PNUD, 1998, p. 64).

De tal manera, los avances extremadamente dinámicos en las ciencias, la tecnología y la economía producen requerimientos diferentes en la sociedad y conllevan por tanto, a la educación contemporánea a enfrentar nuevas exigencias y desafíos en su materia. Por esta razón, en el actual modelo educativo se ha instalado una lógica instrumental propia de la modernización, vinculada al progreso y que plasma las ideas de un proyecto de desarrollo común para todos.

A este respecto el investigador Norbert Lechner advierte en su libro *“Modernización y democratización: un dilema del desarrollo chileno”* la tensión inexorable que hay entre ambos procesos sociales. “Mientras que la modernidad apunta a la autodeterminación política y a la autonomía moral, la modernización se refiere a la calculabilidad y el control de los procesos sociales y naturales” (Lechner, 1990).

En efecto, la modernización se yuxtapone con el desarrollo de la racionalidad instrumental

y constituye un marco obligatorio para el diseño de las políticas actuales, en el sentido de que impone un conjunto de presunciones objetivas consideradas vitales y desestima la existencia de alternativas y representaciones subjetivas. En este sentido, Lechner (1990) señala que existe una tendencia a la subordinación de la democratización frente a la modernización.

De esta manera, la política educativa construye un proyecto escolar donde predominan los intereses y necesidades del contexto global moderno por sobre aquellos que se sitúan en la realidad de las comunidades educativas. En concreto, esta preferencia es la que se estima como conveniente y ocasiona que los cambios educativos que se operacionalizan en los programas escolares, actividades, recursos pedagógicos y procedimientos de evaluación subyazcan a ese referente.

En tal sentido, la incorporación de la lógica instrumental en el sistema escolar ha impactado profundamente en la naturaleza de la educación formal, en distintos ámbitos y dimensiones de su proceso, dado que sus principios se sustentan en una perspectiva técnica que incide en la toma de decisiones que los organismos educativos a cargo realizan. Desde este contexto se cristalizan sus fundamentos en la formulación de un currículum estándar, el cual actúa como un vector teórico que trasciende directamente a la práctica educativa, que es conducida por criterios prescritos de eficiencia y competitividad.

Este conjunto de nuevas orientaciones que regulan la experiencia escolar tiene relación con las ideas que Lundgren (1992) señala en su obra *“Teoría del currículum y escolarización”*, respecto que detrás de cada programa existen ciertos principios fundamentales, unos “códigos curriculares” que caracterizan la propuesta educativa de un periodo histórico particular, los cuales expresan determinados puntos de vista para realizar la selección, organización y transmisión de los contenidos. En este sentido, este autor explica que el currículum refleja las ideologías, necesidades y demandas políticas del contexto, por

consiguiente, la educación muta y evoluciona acorde con las transformaciones de la sociedad.

Ahora bien, como los códigos curriculares varían con el transcurso del tiempo la actividad educativa va experimentando cambios paulatinamente y a su vez, la conceptualización curricular se renueva, no obstante, se sigue proponiendo como una herramienta prescriptiva que intenta establecer una base uniforme de conocimiento. De ahí entonces, dicho autor manifiesta que producto de una serie de periódicos cambios curriculares la escuela se ha institucionalizado.

En relación con lo anterior, si el carácter de las ideas circundantes impacta en la concreción de un proyecto curricular específico se podría señalar que con el surgimiento de los “códigos” asociados a la modernización se configura una renovada realidad objetiva y, con ello el diseño de un currículum que busca transmitir un modelo de pensamiento instrumental.

Al respecto, Lundgren (1992) plantea tres principios claves acerca del currículum:

- 1) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
- 2) Una organización del conocimiento y las destrezas.
- 3) Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control (p. 20).

Bajo estos preceptos, se da cuenta que el currículum es una planeación estratégica de un corpus objetivado de conocimiento, resultado de un proceso valorativo que considera determinados aprendizajes susceptibles de enseñar y de aprender. Ahora, esta selección legitimada del saber obedece a criterios externos al sujeto, atiende en su mayoría a intereses

y necesidades ligadas al mundo del sistema, de tal manera que prevalece una visión educativa centrada mayormente en la producción que en la transformación del sujeto.

Considerando lo anterior, la formulación de una propuesta curricular constituye una herramienta que articula la misión de educar y estructura los procesos educativos. Al respecto, formular un currículum en una realidad movедiza es una ardua tarea para las políticas educativas, no obstante hoy en día se aprecia como una tarea fundamental para el desarrollo de los países dado que se concibe a la educación como un motor conducente hacia el progreso y, es bajo esta lógica que se construye un currículum basado en intereses productivos asociados a la modernización.

Considerando lo anterior, las ideas provenientes de la modernización han dado origen, cómo diría Lundgren a un nuevo “código curricular”, que trae consigo una lógica pragmática de la idea de educar, la cual posiciona a la escuela como un espacio para el cumplimiento de ciertos preceptos. Al respecto, dicho autor sostiene que “Detrás de esta organización de la educación y de su formación como institución se encuentran no sólo los cambios en los modos de producción sino también los relativos a la mentalidad” (Lundgren, 1992). De esta forma, la educación inserta en un paradigma de racionalidad instrumental ha configurado una subjetividad que opera bajo una lógica de mercado.

En este contexto, las políticas educativas se han encargado de promover una educación que establece una serie de idealizaciones, las que se consignan en la propuesta curricular y trascienden a los demás aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, en consecuencia, formalizar pautas e ideales en los procesos educativos erosiona la acción de educar y la encamina a escolarizar sujetos hacia un orden social. Al mismo tiempo, tras la lógica de una educación cada vez más racional no son solo los estudiantes quienes basan su experiencia educativa inmersos en relaciones preestablecidas, sino que son todos los actores educativos que conforman la comunidad escolar quienes deben transitar por las vías dispuestas.

La introducción de una visión instrumental para la escolarización de los sujetos parece ser la meta a conseguir más allá del real sentido que posee la educación, en esta dinámica es que se han desestimando entre otras cosas, aquellas dimensiones inherentes al desarrollo humano. Aún más, con la preocupación de consolidar un estado moderno, es que la función de educar hoy en día está interesada en el logro de competencias individuales y la consecución de determinados productos que sean posibles de contrastar mediante los procesos de evaluación.

El resultado de la aplicación de estos procedimientos buscan formar un sujeto productivo para la sociedad moderna y, en esta dinámica de disciplinamiento, la comunidad educativa está sujeta a seguir una determinada dirección, viendo afectada y a la vez desconectada la naturaleza de su cotidianidad, en función de políticas educativas que buscan el control y la estandarización de un proyecto común. En este sentido, se evidencia lo que Germán Rozas, en su artículo *“Aproximaciones hacia una pedagogía comunitaria e intercultural”* describe:

Para instalar la modernidad y todo lo que ello implica, se requiere de manera importante el montaje de varias estructuras, pero además y de manera relevante, el desmontaje de otras. Y en esta dinámica se va generando la relación, que señalábamos, la influencia desde el Estado pasando por la educación hacia la comunidad (Rozas, 2018, p. 4).

Así pues, la formalización de este sistema técnico busca el control de los procesos educativos a través de acciones según reglas basadas en leyes, donde se aplican procedimientos para optimizar el aprendizaje y conseguir resultados deseados. A este respecto, advierte Alejandro Carrasco (2013), cuando lo que importa son los resultados y no el proceso educativo, el sentido de la labor pedagógica se reduce a una cuestión puramente cuantitativa. Si las escuelas, y por ende, los profesores de calidad son los que

obtienen los mejores resultados según lo medido por las pruebas estandarizadas, fácilmente se terminará desvirtuando la experiencia educativa ante la exigencia de rendir cuentas.

La teoría de la acción que subyace a este modelo es que la presión, la responsabilización y las consecuencias severas a quienes incumplen constituye la mejor estrategia para que los actores educacionales adopten, adhieran y ejecuten los estándares fijados desde el centro del sistema (Carrasco, 2013, p. 9).

Por lo tanto, la lógica instrumental orienta el desarrollo de acciones en las comunidades educativas actuales, dispuestas en optimizar el aprendizaje y lograr mayor eficiencia de sus procesos, mayormente interesada en los métodos que se aplican que en los fines educacionales que se pretenden conseguir. “Esta situación gradualmente va corrosionando el carácter de quienes interactúan en la compleja red de decisiones técnicas, especialmente los profesores(as) y proletariza a los miembros del magisterio”, (Sennett, 1998).

Hechas estas consideraciones, surge la interrogante de cuál es el verdadero rol de la educación actual, si se encuentra al servicio de los estudiantes o más bien, si actúa como un vehículo político del Estado en pos de la construcción de sujetos - objetos. Considerando, como se ha señalado anteriormente, que las comunidades educativas se encuentran supeditadas ante las orientaciones eurocentristas del Estado, es posible señalar que el vínculo entre los sujetos que conforman las comunidades educativas está en progresiva degradación, convirtiendo la actividad humana de educar, en un conjunto de acciones y prácticas gubernamentales para la consecución de objetivos de índole empresarial.

En relación a lo anterior, Mansilla y Beltrán plantean que “uno de los núcleos del debate contemporáneo crítico es la imposición de la racionalidad técnico/instrumental como único paradigma de conocimiento, que eclipsa la fundamentación epistemológica del quehacer educativo, y las problemáticas teleológicas de todo acto de enseñanza” (Mansilla y Beltrán, 2016).

De esta manera, se determina una estructura lógica que promueve que la práctica pedagógica se encargue de la aplicación de procedimientos normativos, que conduzcan a los docentes a asumir un rol pasivo y funcional.

Esta racionalidad existente en las escuelas es coherente con la consolidación del modelo neoliberal en la sociedad chilena. Las acciones dejan de ser de índole pedagógico reflexivas y pasan a ser de carácter administrativa fundante. Se plantea que la racionalidad técnica es “instrumental”, pues observa reglas de acción que son principalmente de orden técnico y reglamentario. Desde esta perspectiva, una racionalidad técnica define los resultados e incluso las relaciones que deberán estar acompañadas del desarrollo de determinadas experiencias educativas, (Mansilla y Beltrán, 2016).

Se distingue que hay una profunda transformación en la naturaleza que concibe una comunidad educativa, dado que hay una imposición que gobierna la acción educativa en todas las dimensiones de su quehacer. La adopción de una ideología técnica en el diseño del currículum, ha permeado en la formulación de los objetivos escolares y por ende, en las acciones que la gestión pedagógica propone, conformando gradualmente a las comunidades educativas en una estructura gubernamental que vincula el proyecto educativo con un sistema de carácter productivo.

En el siguiente apartado, profundizaremos más en este asunto.

3.2 Las comunidades educativas como instituciones modernas.

Los argumentos presentados en el apartado anterior nos invitan a reflexionar y problematizar acerca de cómo la instalación de un sistema instrumental en el modelo educativo ha impactado de tal magnitud en la acción de educar, que sus procesos pedagógicos se han dispuesto a desarrollar sujetos acorde a la lógica de la competencia y la responsabilización. Al respecto, Casassus (2007), plantea que hoy podemos apreciar el legado de la racionalidad y el positivismo del siglo XIX como caminos para obtener el progreso y la felicidad.

Ante esta inquietud y siguiendo con las ideas formuladas por Lechner (1990) “La modernización impulsa una integración transnacional que provoca la marginalización tanto de amplios sectores sociales como de regiones enteras”. Es decir, la modernización como principio orientador de la acción social da lugar en un mismo proceso a dos tendencias contradictorias: integración y marginalización. Es interesante este punto para el desarrollo de este capítulo, puesto que el carácter imperativo de la modernización ha repercutido en múltiples ámbitos sociales y dimensiones de la cultura, socavando el campo de la subjetividad y el carácter de las representaciones sociales que dan sentido a la identidad de las comunidades.

En armonía con lo anterior, desde el área de la psicología social comunitaria decolonial, el Dr. Germán Rozas (2018) señala que una comunidad se configura más allá del sentido de su localidad geográfica, enmarcándose en una visión más comprensiva y amplia de su concepto, que incluye un proceso activo de convivencia.

Comunidad más que algo concreto, una cosa o un organismo, es más bien un proceso humano dinámico, cuyos fundamentos están basados en la subjetividad, de modo que las percepciones, representaciones, imaginarios u otros son transformados en categorías de apreciación del mundo que se encuentran en continua reproducción, no obstante dichas categorías son fruto de un proceso interactivo, que se construye

de manera relacional en una articulación continua con la otredad (Rozas, 2015, p. 258).

Bajo esta cosmovisión de lo comunitario, se visualiza una valoración de la identidad propia de las comunidades, desde una perspectiva construccionista que parte desde la premisa que el sujeto participa en la construcción social de su realidad y no constituye tan solo un objeto. Ahora bien, si analizamos la situación actual de las comunidades educativas en nuestro país, esta noción estaría muy alejada de su realidad, debido a que la lógica que se expresa en su funcionamiento ha configurado en los sujetos un tipo de subjetividad relativa de la rendición de cuentas, que en vez de proveer herramientas para el desarrollo de las particularidades y potencialidades de sus miembros, lo que realiza es insertar mecanismos de colonización, desestructuración y homogeneización.

Al este respecto, Laval y Dardot (2013) han planteado que la dinámica que está estableciéndose en las comunidades escolares busca producir una subjetividad “contable” a través de la competencia sistemática de los individuos entre sí. “El desarrollo de las competencias de los individuos como procedimiento para que estos adquieran valor de mercado mediante el desarrollo de destrezas y conocimientos que se puedan tratar como mercancías” (Laval y Dardot, 2013).

De esta manera, la labor educativa se esfuerza en desarrollar habilidades y conocimientos técnicos para la formación de un ideal de sujeto y para resguardar la eficiencia de ese proceso, los mecanismos de evaluación estandarizada constituyen la herramienta idónea para verificar el logro del rendimiento escolar objetivado. En estas circunstancias, la comunidad educativa funciona bajo orientaciones explícitas para el logro de una determinada misión y su quehacer educativo es presidido por mecanismos externos de supervisión y control.

En consecuencia, la dinámica que se despliega en el funcionamiento escolar obedece a un sistema institucional, con la presencia de una arquitectura estructurada y burocrática que

condiciona las acciones pedagógicas que se llevan a cabo. Por lo tanto, hoy la comunidad educativa se rige ante formas de subjetivación que articulan ciertas dinámicas del saber y poder, es lo que Michael Foucault (2006) ha planteado desde la perspectiva de la “Gubernamentalidad”, entendida como “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2006, p.136).

Considerando lo anterior, el proceso gubernamental y el ejercicio de ciertas relaciones de poder no solo produce realidad sino que además transforma a los sujetos y al contexto educativo, es decir, el poder modifica la naturaleza de las subjetividades que caracterizan a la comunidad educativa. He aquí donde las directrices de la gestión desempeñan un rol fundamental, convirtiéndose en un sistema que organiza y promueve al mismo tiempo el saber y el poder correspondiente a la posición de los directivos que son quienes tienen “el control” en la comunidad educativa. A propósito de ello, el sociólogo Stephen Ball (1990) en un artículo denominado *“La gestión como tecnología moral: un análisis ludista”* explica cómo las escuelas están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y a la competencia de mercado.

En resumen, los principales rasgos del modelo de este autor son los siguientes:

- El modelo de gestión no es neutro, sino que más bien responde a objetivos, e intereses.
- En este tipo de discurso, el currículum se convierte en un sistema de reparto y los profesores en sus técnicos u operarios.
- La gestión constituye un discurso profesional y profesionalizador.
- La gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control.

- La gestión constituye también un discurso imperialista.
- La teoría de la gestión considera que el mundo social está encerrado en un caos irracional y necesita que le aporten su orden.
- La oposición al control, se atribuye a un problema del trabajador “insatisfacción personal o necesidades insatisfechas”.

Por tanto, la gestión cambia la esencia de la comunidad educativa a un sistema burocrático automatizado, que desde la aplicación de sus dispositivos crea un ambiente de subordinación en la comunidad educativa. Por lo demás, la interacción que se establece entre sus miembros (directivos, docentes y estudiantes) se basa en un proceso relacional jerárquico, donde cada grupo está sumido ante una presión subyacente a determinadas responsabilidades pedagógicas.

Los quehaceres docentes están cada vez más sometidos a la lógica de la producción industrial y de la competencia de mercado y, en consecuencia, los profesores se encuentran cada vez más sujetos a sistemas de racionalidad administrativa que les priva de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones importantes, que podría realizarse de forma colectiva sin desmerecimiento alguno (Ball, 1997, p. 156).

Así, este tipo de gestión actúa como un sistema de poder, encargado de dirigir las prácticas pedagógicas conducentes a aumentar la efectividad de la labor educativa. El hecho es que en esta realidad, se visualiza que la comunidad educativa no participa en la construcción del proyecto social y que la educación posee una función utilitaria para influir en el desarrollo de una sociedad moderna. La educación al encontrarse bajo la orientación del Estado privilegia de esa manera una relación de beneficio para el Estado y no para los sujetos que participan en ella, es decir, “No es la comunidad que está al servicio de la educación sino es la educación y los colegios que están al servicio del Estado” (Rozas, 2018).

En este escenario, la misión que cumple una comunidad educativa no tiene que ver propiamente con la educación sino con la instrucción o el denominado entrenamiento disciplinar, que dirige la práctica educativa en la transmisión de un conjunto de conocimientos. De hecho, las reformas educacionales presentan una visión simuladora de la realidad educativa a través de directrices gubernamentales que administran los quehaceres escolares desde el mundo del sistema con una perspectiva empresarial. Se trata también, de una disposición de indiferencia y desconocedora de la realidad que caracteriza los procesos escolares, en este sentido existe una colonización de la cultura escolar propuesta desde lo ajeno que es más conveniente para los órganos directivos que para las comunidades educativas.

En efecto, el mundo de la comunidad educativa está regido por una lógica racional que es propia de la estructura de las instituciones, así lo señala Víctor Martínez (2006), que desde el enfoque comunitario aporta lo siguiente:

La institución y la comunidad poseen lógicas distintas de estructura y funcionamiento. La institución está presidida por una lógica instrumental, digital, mientras que la comunidad se rige por una lógica de tipo substancial, donde predominan las relaciones más personalizadas (de sujeto a sujeto), naturales y orgánicas. La institución es el mundo del sistema, la comunidad es el mundo de la vida (Martínez, 2006, p.15).

Es evidente que la falta de una política educativa más holística e integradora, ha coartado por una parte las capacidades de participación de los sujetos y por otra, las posibilidades de desarrollo inmanentes de las comunidades escolares. En este contexto, la comunidad educativa deja de ser un escenario estrictamente pedagógico para convertirse en un espacio donde priman mecanismos de planificación, controlados sobre la base de indicadores pragmáticos que dejan de lado las subjetividades y heterogeneidades.

En este sentido, como las comunidades educativas están en constante dinamismo producto de la interacción continua con nuevos enfoques y planteamientos provenientes desde los organismos centrales, en este sentido las comunidades educativas son organizaciones construidas intersubjetivamente a través de sistemas de significados compartidos, que se desarrollan por medio de procesos simbólicos.

Las teorías administrativas han invadido y colonizado la estructura de la cultura escolar y el sistema educativo en general, los discursos sobre dirección estratégica, indicadores de gestión medibles y cuantificables, la eficiencia y la eficacia son expresiones cotidianas que inundan la escuela de hoy, y han ahogado los discursos propios de su esencia: la pedagogía, la didáctica, el currículo, los aprendizajes, la formación y otros (Vélez, 2013, p.100).

En relación con lo anterior, es indudable que el ethos de la cultura escolar de la comunidad educativa como sistema social experimenta una continua metamorfosis, la que a su vez transforma las experiencias y relaciones interpersonales cotidianas que vivencian todos sus miembros. A partir de este punto y, considerando el modelo elaborado por Schein (2010) se reconocen tres niveles en los que se aprecia el cambio cultural en una comunidad, los cuales van desde lo más concreto a lo más abstracto.

- 1. Los artefactos culturales:** Corresponden a manifestaciones externas y visibles de la cultura (procedimientos, normas, pautas, prácticas, entre otros).
- 2. Los valores:** Corresponden a las formas subjetivas de ser o actuar, contienen una carga afectiva y orientan el comportamiento que los sujetos consideran como deseable.

- 3. Los supuestos básicos:** Corresponden a las creencias o significados que los sujetos comparten y aceptan como verdaderos, los cuales permiten dar sentido a la vida en común.

Claro está, que la instalación de una lógica de control de calidad tiene la tarea de interpretar, decodificar y reconstruir las representaciones sociales de los sujetos que componen la comunidad educativa. Al mismo tiempo, posee importantes implicaciones en la la formación de la subjetividad de sus miembros y preceden a un sinnúmero de tensiones dentro de sus experiencias escolares, forzando a nuevos aprendizajes y adaptaciones, que involucran modos de ser, pensar y sentir.

Con los antecedentes descritos, el escenario en que se mueven los docentes es adverso y competitivo, dado que se encuentran enfrentados a un conglomerado de políticas educativas arraigadas en el proyecto de modernización que establece la lógica de la racionalidad instrumental como sustento de la praxis educativa.

Al respecto de lo anterior, interesa detenerse a revisar cómo hoy se suscita el ejercicio de educar con las actuales formas de organización que se han expuesto.

3.3 La acción de educar en los tiempos actuales.

Hemos estudiado cómo gradualmente las comunidades educativas han tenido que ir ajustándose a las nuevas exigencias y requerimientos que conlleva un contexto social cada vez más impetuoso, que por medio de un discurso modernizador ha validado el diseño de las actuales reformas educativas. En este escenario, la práctica educativa se ha centrado en desarrollar dos aspectos fundamentales; cobertura curricular y evaluación de resultados. En base a estos dos elementos, la enseñanza ha concentrado sus esfuerzos en el valor del sustento académico determinado por los contenidos de aprendizaje, en detrimento del desarrollo de habilidades personales y sociales en los estudiantes, las cuales no son objeto de medición. Maturana y Nisis (1995) sostienen que nuestra educación escolar está preocupada más en la capacitación que en la formación humana.

En sintonía con este punto, Gimeno Sacristán (1988) se refiere acerca de los criterios de eficacia con que actualmente se aborda la práctica educativa para conseguir determinadas metas, una denominada “pedagogía por objetivos”.

La llamada pedagogía por objetivos o enseñanza basada en objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general (Sacristán, 1988, p. 14).

Por lo tanto, el afán por lograr metas muy precisas a través de una enseñanza ejecutiva ocupa el protagonismo en la tarea de educar y hace olvidar el verdadero sentido del acto pedagógico y la complejidad de sus procesos en la experiencia educativa. El carácter

bilateral que existe entre el proceso de enseñar y aprender aparece fragmentado producto de que las relaciones entre profesores y estudiantes están sometidas a una dinámica de control objetivada, basada en actividades institucionalizadas que establecen un universo simbólico fundamentado en la evaluación de sus desempeños, como lo explica Berger & Luckmann (1968), “La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena” (p. 37).

En sintonía con lo anterior, la realidad educativa se presenta condicionada al resultado del trabajo de sus miembros, en un quehacer que fomenta más la individualidad y la competencia que la cooperación y la reciprocidad del proceso formativo. Ante la condición de preexistencia reglamentada y deliberada de la acción de educar predomina un concepto de aprendizaje eurocéntrico e instrumental que se orienta por una parte en desarrollar una concepción dominante del conocimiento disciplinar por sobre otras dimensiones del desarrollo del sujeto y por otro lado, promueve un pensamiento pragmático que le otorga valor a los aprendizajes en función de la utilidad que éstos tienen para la vida.

Las acciones pedagógicas inmersas en esta dinámica desencadenan múltiples repercusiones para el espacio escolar y para sus miembros, dado que las comunidades se ven en la necesidad de enseñar lo que se les evalúa asumiendo una metodología para la producción del conocimiento por sobre el desarrollo de un aprendizaje experiencial. En este sentido, los actores educativos con escasas instancias de colaboración y participación en el proceso de formación que experimentan terminan reduciendo sus capacidades cognoscentes para con su aprendizaje.

Más aún, inmersos en esta dinámica relacional se deteriora la construcción de significados propia de la experiencia social suscitada en el proceso de enseñanza - aprendizaje, dado que la actividad escolar se ciñe a relaciones de índole productivas. Entonces, la praxis educativa al rendirse a pretensiones objetivistas institucionales olvidan el valor poseedor de la educación como agente de transformación social. Al respecto Apple (2007), manifiesta que

la educación tiene todas las muestras de una forma empresarial, de esta forma se puede establecer el nexo con las lógicas competitivas de la escuela a la hora de someterse a procesos evaluativos.

De este modo, se implementa un modelo educativo prefabricado que adopta prácticas gerenciales sujetas al control y estandarización de sus procesos. De hecho, Meyer & Ramírez (2002), han denominado esta tendencia como “isomorfismo”, entendido como “el resultado de influencias homogeneizadoras de los programas de estudio de nivel mundial basadas en una sociedad que actúa sobre y por encima de factores sociopolíticos y económicos regionales y nacionales”. En este sentido, la adopción del principio de isomorfismo tiene relación con la instalación de la renovada institucionalidad y con la reorganización de un proyecto curricular que propone un mejoramiento educativo basado en un sistema de rendición de cuentas.

A propósito de esta última idea, la actual reforma educativa además de introducir cambios estructurales en el sistema educativo modificó el significado de “educación de calidad”, adhiriendo a una cosmovisión comprensiva del sentido de educar y de este modo, nace la intención de contribuir a un cambio en el paradigma educativo que históricamente se ha implementado en nuestro país. Así, surge el concepto de “integralidad” que fundamenta el quehacer del Sistema de Aseguramiento de la Calidad con una renovada visión sobre la mirada de la calidad escolar.

Se entiende por una educación de calidad un proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños y niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos

puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos (Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016 - 2019, p. 16).

Bajo estas convicciones se manifiesta un discurso que declara una concepción educativa que considera las dimensiones humanas en una perspectiva holística enmarcada en un enfoque de derechos. Con esta reformulación, nuevas expectativas recaen sobre las comunidades educativas, provocando de esta forma rupturas epistemológicas en las formas de representación social que los actores educativos han construido de la praxis escolar. En esta situación, se presentan tensiones en diferentes niveles y ámbitos del quehacer educativo, dado que a los sujetos se les exige cumplir con las nuevas demandas que el sistema les impone.

Por tanto, detenerse a reflexionar sobre las contradicciones que promulgan las actuales directrices educativas es fundamental, dado que por un lado los discursos oficiales promocionan conceptos como “convivencia escolar”, “autoestima académica”, “participación y formación ciudadana”, “capacidad de agencia”, “motivación escolar”, “desarrollo emocional - social” y, por otro lado, se mantiene impoluto un sistema de educación donde prima una lógica de capacitación e instrumentalismo generalizado entre los sujetos, bajo un sistema que incentiva la competencia y donde además, se subestima su participación en los procesos de cambio generados, situándolos a un paradigma de “racionalidad técnica”.

Por consiguiente, se pretende alcanzar una calidad educativa distanciada de la realidad de sus protagonistas, por tanto, “el proceso de implementación de las innovaciones educacionales es percibido como algo lejano por estos actores educativos, lo que se ha traducido en resquemores, dificultades en el clima laboral, en las estructuras organizativas, en falta de incentivos, comunicación y recursos” (Imbernón, 1998 y Vaillant, 2014).

Ahora bien, surge la interrogante respecto de cómo se se podrían introducir aquellos principios que promocionan una educación multidimensional si el modelo educativo actual subyace a un paradigma instrumental que se ha afanado en garantizar resultados para mejorar la calidad de los aprendizajes y que acompañados de una lógica técnica - capitalista ha ocasionado la desprofesionalización de los docentes.

En relación a este punto, Bellei (2007), Fardella (2012) y Vaillant (2014), indican que las políticas de desarrollo profesional en nuestro país promueven la idea de la docencia como una profesión para los mejores estudiantes secundarios, la calidad medida con pruebas estandarizadas e incentivos económicos para aquellos que logren mejores resultados. En tal sentido, se inscriben en la lógica mercantilista de los incentivos monetarios sujetos al logro de objetivos cuantitativos. “Estas intenciones producen un clima lleno de tensión en el cual se busca superar los exámenes y evaluaciones para exhibir el rendimiento en el corto plazo” (Pérez Gómez, 2004).

Entonces, bajo estas condiciones ¿sería posible que los educadores promuevan aspectos relacionados con el bienestar subjetivo de los estudiantes? Si en las políticas educativas aún se preserva la idea de medir lo que se aprende, desestimando el trabajo de aquellas dimensiones personales y sociales que no son posibles de cuantificar.

Al respecto, diversos autores aseguran que las reformas educativas de los últimos tiempos, conciben el rol del profesor como un oficio instruccional basado en los postulados del llamado *New Public Management* que promueve la contratación flexible, la estandarización de resultados esperables, la estandarización creciente de los procesos de trabajo, la rendición de cuentas, la evaluación individual y los ajustes de salarios de trabajadores asociados a resultados, el fomento de la competencia individual entre trabajadores, la adopción de modelos simbólicos de emprendimiento, la marketización del servicio educativo y la clientelización de la población beneficiaria (Alvesson, 2008; Aubert & De Gaulejac, 1993; Fernández, 2007). Anderson (2013) plantea que en los Estados Unidos la

implementación de políticas educativas basadas en estos lineamientos ha generado un fenómeno de desaprendizaje o desprofesionalización, en el cual “los docentes son considerados como técnicos que se limitan a poner en práctica políticas en las que no tienen ni arte ni parte” (p. 73).

Finalmente, Hargreaves (1997) señala que las consecuencias de esta compleja trama de regulaciones y transformaciones, ha sido la intensificación del tiempo de trabajo y la culpabilización de los docentes. Dicha intensificación está dada por el hecho de tener que realizar, en la misma jornada laboral, una mayor cantidad y variedad de tareas.

Así pues, “el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir a la pérdida de autonomía” (Contreras, 1997), como consecuencia de la inclusión desproporcionada en el sector educativo de un enfoque de gestión empresarial fundamentado en los conceptos de eficacia y eficiencia que progresivamente se han posicionado en la escuela a través de la estandarización y racionalización progresiva de la enseñanza.

En este escenario, es donde se instauran las renovadas ideas de una educación integral, que incorpora aspectos individuales y sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, se releva la necesidad de atender dimensiones asociadas al bienestar subjetivo de los estudiantes. En efecto, las comunidades educativas entran en una especie de nebulosa respecto a las regulaciones que preceden su labor educativa y los preceptos que postula el Sistema de Aseguramiento de la Calidad respecto de la mirada multidimensional que se gesta.

La renovada visión que propone la Institucionalidad educativa considera además distintos procesos asociados a la gestión educativa, desde la formación de liderazgos y la formulación de nuevos criterios de evaluación. En este último aspecto, se incorporaron los

Indicadores de desarrollo personal y social, que actúan como un recurso complementario a la evaluación Simce y pretenden concertar una propuesta de formación educativa que considera elementos subjetivos, de esta forma se concibe la idea de que los diversos actores educativos son sujetos sociales que participan en la construcción de su experiencia escolar.

Los nuevos planteamientos que dan origen a este renovado escenario educativo conllevan cambios profundos en la vida profesional y social de sus miembros, puesto que la nueva concepción de educar implica modificar un conjunto de significados, creencias, valores, tradiciones, mitos, entre otras formas de representación mental. En tal sentido, la renovada propuesta educativa compromete a toda la comunidad educativa a revisar sus conductas, prácticas, dinámicas relacionales, metodologías, en fin involucra cambiar no solo las formas sino que el fondo desde donde se originan los sentidos y significados.

En definitiva, la práctica educativa se ha sustentado a partir de un modelo de mercado y es en este contexto donde se han construido las representaciones sociales de los sujetos que interactúan en él, es necesario indagar cómo los distintos actores educativos significan y adoptan los principios de una educación multidimensional a partir de la promoción del desarrollo personal y social de estudiantes.

A continuación analizaremos precisamente los aportes realizados por Moscovici, en relación con las representaciones sociales.

3.4 Las Representaciones sociales desde la perspectiva de S. Moscovici.

Como se ha analizado en el transcurso de esta investigación, la nueva institucionalidad implementada por el Sistema de Aseguramiento de la calidad escolar ha ocasionado diversos cambios en la cultura escolar de las comunidades educativas del país, donde se configuran imaginarios, significados, sentimientos y conductas que no siempre son foco de atención de la investigación educativa. Nos situamos ante un renovado escenario escolar, donde la reformulación de la visión de la calidad educativa y la instalación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) pretenden ampliar la perspectiva en la formación escolar de los estudiantes, surgiendo de este modo, la necesidad de examinar las formas de representación que docentes y directivos han construido ante la inserción de los nuevos principios que motivan una educación integral. Comprender la génesis de estas representaciones sociales para con la implementación de la promoción del bienestar subjetivo es fundamental para potenciar la labor educativa de forma acertada y coherente con las innovaciones del proyecto en marcha.

En armonía con lo anterior, como el presente trabajo de investigación busca comprender las representaciones sociales construidas por directivos y docentes de una comunidad escolar acerca de la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes, en el contexto de evaluación SIMCE, es de suma importancia abordar el concepto de las Representaciones sociales. Para ello se utilizarán los fundamentos teóricos del psicólogo Serge Moscovici, quien a partir del estudio de las Representaciones colectivas fundado por Émile Durkheim investigó los procesos por medio de los cuales se constituye el pensamiento social.

De este modo, la teoría de las Representaciones sociales de Moscovici servirá como herramienta de análisis de datos cualitativo para comprender las formas de representación que los sujetos descritos manifiestan en torno al bienestar subjetivo. Para ello, partimos desde la base que cada comunidad educativa posee una organización peculiar que configura

una identidad cultural que le es propia y que da lugar a una determinada realidad objetiva que es socialmente construida por sus miembros.

En este marco, los modos en que cotidianamente los actores educativos piensan y actúan crean significados colectivos que los impregnan de un saber de sentido común. En el curso de sus experiencias a través de la interacción social no solo produce un conjunto de conocimientos, valores y creencias compartidas sino que además se conforman las interpretaciones que individualmente construyen sus miembros sobre algún fenómeno en particular. A este respecto, Moscovici señala en su investigación *“El psicoanálisis, su imagen y su público”* lo siguiente:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p. 17).

Por tanto, las representaciones sociales constituyen el coronamiento de una manera de interpretar y pensar la realidad, fruto de un proceso de influencia mutua donde las relaciones humanas son los nutrientes que dan forma al pensamiento social. En este sentido, el universo simbólico que caracteriza a una comunidad educativa está dotado de diversos sentidos subjetivos que confluyen y transforman la realidad social en que sus miembros conviven.

Es bajo la forma de representaciones sociales como la interacción social influye sobre el comportamiento (o el pensamiento) de los individuos implicados en ella, y es al tratar de poner en práctica sus reglas cuando la sociedad forja las relaciones que deberá haber entre sus miembros individuales (Moscovici, 1979 p. 69).

Pues bien, para que se constituya una representación social es menester que el sujeto establezca una conexión con los demás, debido a que el vínculo dará origen al proceso de intercambio y socialización del pensamiento. En tal sentido, la comunidad educativa conforma el ambiente social que permite la correspondencia entre sus miembros, por tanto, la dinámica que caracterice sus prácticas y rutinas escolares propiciará un sistema de producciones simbólicas con una lógica y un lenguaje común.

En este caso, las interrelaciones establecidas entre directivos y docentes articulan la construcción de determinadas representaciones sociales que orientan sus formas de pensamiento y comportamiento. En consecuencia, las formas de representación actúan como referentes de las prácticas humanas, algo así como un constructo de conocimiento que determina la visión de mundo con la cual sus miembros enfrentan su quehacer pedagógico.

Según Moscovici, el conocimiento individual se construye activamente a partir de la interacción con el entorno físico y social, resultado que se va progresivamente sumando a la experiencia inherente de cada sujeto. A propósito de ello, en los análisis recientes se ha podido observar que el sistema escolar de nuestro país se ha caracterizado por conducir una educación cada vez más pragmática, interesada en formar estudiantes productivos, por lo que se podría hipotetizar que el carácter de las ideas, pensamientos, creencias y formas de representación social construidas por docentes y directivos de la comunidad educativa obedecerían a aquella lógica.

En relación con este punto, cabe considerar que la experiencia profesional que como grupo humano (directivos y docentes) ha recabado a lo largo de su trayectoria escolar se ha sustentado en un único paradigma de conocimiento y ese guarda relación con una ideología técnica e instrumental de la idea de educar. Por lo que adherir ahora, a una concepción multidimensional de educación, provocará ineludiblemente ciertas tensiones relacionadas a

sus formas de interpretar y elaborar nuevos sentidos, que sean congruentes con la renovada visión de calidad escolar que se propone.

Moscovici (1963) plantea que “una representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad”. Para ello señala tres principios elementales:

- 1. El carácter productor y no sólo reproductor del conocimiento:** El conocimiento se produce en constante relación con los objetos sociales que conocemos, es decir, no se trata de una simple reproducción de éstos.
- 2. El carácter social del conocimiento:** El conocimiento surge de la interacción cotidiana entre individuos, grupos e instituciones.
- 3. El carácter propio del lenguaje:** El conocimiento se construye en una lógica y con un lenguaje propio. La comunicación no solo es un medio para transmitir y crear la realidad sino que también constituye el marco en el que la realidad adquiere sentido.

Bajo estos preceptos, se da cuenta que el proceso de configuración de las representaciones sociales no consta solamente en replicar creencias y significados mentales, sino que más bien corresponde a un sistema sucesivo de reconstrucción de la realidad. Ahora bien, considerando los planteamientos de Moscovici, las representaciones sociales construidas son posibles de modificar, tomando en cuenta que éstas se conforman en armonía con una realidad sociocultural definida, la cual hoy en día se presenta altamente vertiginosa y en constante transformación.

Por consiguiente, existe una construcción social subjetiva en cuanto esta configura las maneras de pensar, sentir y actuar de los sujetos en la sociedad y las comunidades educativas reflejan precisamente lo objetivo y lo subjetivo de la realidad, por ende, no son

escenarios aislados a las demandas y necesidades del acontecer. Ahora, para efectos de este estudio esta construcción social subjetiva es fundamental ya que en ella se sustentan las miradas de los docentes y directivos en torno a la promoción del bienestar subjetivo de los estudiantes.

En relación a lo anterior, las escuelas suelen develar visiones, ideales y vicios de la sociedad y es en este contexto, que el docente actúa como un agente intermediario entre el estudiante y las cargas socio culturales que trae desde sus espacios de socialización, de ahí la importancia que posee su rol en la acción educativa, dado que la naturaleza de sus prácticas pedagógicas y los modos de relación que se produzcan entre estos conllevan efectos, que directa o indirectamente calan en el proceso formativo y el bienestar de cada uno de ellos.

Entonces, el surgimiento de un marco escolar comprensivo además de materializar cambios a un nivel macro del proyecto escolar, repercute en niveles de concreción más micro que involucran elementos claves del entorno educativo como el tipo de liderazgo escolar, el direccionamiento de la gestión pedagógica, el desarrollo de las capacidades y organización de sus miembros, entre otros. Siendo finalmente, los docentes primeros responsables en resignificar y adaptar sus prácticas escolares para desarrollar los procesos de cambio, acorde con las nuevas orientaciones prescritas.

En consecuencia, la aparición de nuevos enfoques en el campo escolar conducen a que los sujetos que participan en la implementación del proyecto se encuentren regularmente reconstruyendo sus pensamientos y acciones pedagógicas, en sincronía con las nuevas formulaciones impulsadas con los movimientos de reforma educativa. Y en este proceso, la representación social al ser un acto cognitivo configurado a partir de la experiencia social, puede reconstruir elementos conceptuales que se encuentran presentes o ausentes en el sistema preexistente del pensamiento. De esta manera, como hoy se incorporan nuevos principios a la misión educativa enmarcados a una visión más integral de formación

escolar, los profesionales de la educación tendrían que resignificar sus actuales formas de representación a este renovado propósito.

Ahora bien, como se ha señalado, este proceso de producción mental no se lleva a cabo de forma aislada, así lo manifiesta Moscovici (1979) al señalar que “una representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”.

Lleva consigo un intercambio colectivo de significaciones, que pueden ser compartidas o divergentes socialmente, e implica a su vez un periodo de tránsito, desde que el sujeto conoce la nueva información, la interpreta, le otorga sentido y la comparte con los demás, para que posteriormente a través de sus sistemas de relaciones se construya una representación social en torno a un objeto determinado.

A este respecto Moscovici distingue dos procesos que intervienen en la construcción de las representaciones sociales.

1. La objetivización: Es la operación donde se estructura la representación social, haciendo concreto lo abstracto, en el cual los conceptos de índole científico pasan a un lenguaje de uso común. Según Moscovici, (1976, citado por Jodelet, 1986) “Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos”.

Esta operación se compone de tres momentos puntuales:

- *Construcción selectiva:* Corresponde al proceso de selección y descontextualización de la información. El sujeto filtra aquellos elementos conceptuales que encajan en su estructura cognoscitiva y separa aquellos que pertenecen al campo científico que las produjo.

De este modo, el grupo social de una cultura particular asimila las nuevas teorías convirtiéndolas en ideas situadas a su realidad.

- *Conformación de un núcleo figurativo:* Corresponde al proceso de organización de la información. El sujeto estructura una imagen representativa de los elementos conceptuales incorporados a una categoría que le es inteligible a su pensamiento.

De este modo, los elementos seleccionados son comprendidos de manera individual y social, en coherencia con la dinámica relacional.

- *La Naturalización:* Corresponde a la fase de integración de la información. El sujeto internaliza los elementos conceptuales representados en su realidad de sentido común.

De este modo, el grupo humano convierte las estructuras simbólicas en relación con las características particulares de su ambiente social, transformándolas así en auténticas categorías del lenguaje y del entendimiento.

2. El anclaje: Es la operación donde se incorporan los elementos objetivados a los esquemas del entendimiento preexistentes.

En este proceso, según Jodelet, intervienen tres funciones básicas:

- Función cognitiva de integración de la novedad.
- Función de interpretación de la realidad.
- Función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (Jodelet, 1986, p. 486).

De este modo, la representación social adquiere un carácter funcional que contribuye a modelar las relaciones sociales y cómo éstas se expresan en la conducta humana. Así lo expresa Moscovici, “a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici, 1979 p. 121).

Entonces, la configuración de una representación social requiere de un proceso metacognitivo por parte de los sujetos, debido a que estos deben disponerse en reflexionar y

analizar los nuevos elementos conceptuales que se instalan, para luego compartir esas ideas y pensamientos con los demás, surgiendo de este modo, determinadas valoraciones y juicios individuales posibles de dialogar y discutir en sociedad.

Por otra parte, en este proceso mental es necesario que exista capacidad de apertura, es decir, que cada quién se abra al aprendizaje y reconstrucción de un nuevo conocimiento, dado que si los sujetos, en este caso, se resisten en conocer y comprender los fundamentos de promoción del bienestar subjetivo de estudiantes, la puesta en marcha del plan se verá entrampado, la construcción de sus representaciones no se alinearán en un corpus de sentido coherente, que dificultará por tanto la conformación de una representación social cohesionada por el conjunto de miembros de la comunidad educativa.

En este proceso de construcción cobra un papel relevante la gestión pedagógica que orienta la praxis de los miembros de la comunidad escolar, dado que para que pueda modificarse un pensamiento constituido, debe existir una orientación explícita y mancomunada en ampliar la noción de educar, que releve aquellas dimensiones de desarrollo personal y social que plantea la renovada arquitectura escolar.

Uno de los aspectos que Moscovici destaca es que además de orientar la conducta del sujeto, las representaciones sociales transforman el escenario en el que los sucesos tienen lugar, es decir, construyen realidad. Por lo tanto, comprender las representaciones sociales que directivos y docentes sostienen en torno al fenómeno del bienestar subjetivo de estudiantes, puede otorgarnos información relevante respecto de las características que han motivado sus acciones pedagógicas en la comunidad escolar en dos espacios de tiempo diferentes; 1º hasta el periodo en que se aplicaba SIMCE sólo como una prueba estandarizada y 2º después de la implementación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social como recurso complementario a dicha evaluación.

Como las formas de representación se articulan entre el marco social y psicológico de los

sujetos, sus pensamientos estarán conformados por diferentes experiencias educativas y capacidades cognitivas, por tanto, es posible que exista en la comunidad educativa una diversidad de representaciones sociales concebidas en torno al concepto de bienestar escolar.

Al respecto, las representaciones sociales, desde la teoría de Moscovici pueden ser analizadas en tres dimensiones:

- a) **La información:** Corresponde al conjunto de conocimientos con que cuentan los sujetos sobre un hecho o fenómeno social.
- b) **El campo de representación:** Corresponde al núcleo figurativo donde se organiza el contenido de la representación de forma jerarquizada y, permite además reconocer el carácter y las propiedades del contenido.
- c) **La actitud:** Corresponde a la orientación evaluativa (favorable o desfavorable) que realiza el sujeto en relación con el objeto de la representación social.

La integración de manera interrelacionada de estos elementos componen el carácter de las representaciones sociales que construyen los sujetos en un contexto dado. En este caso, las formas de representación que directivos y docentes han construido en torno al bienestar subjetivo de estudiantes en la comunidad educativa permitirá examinar diferentes dimensiones de lo que este grupo sabe, cree y siente del fenómeno en estudio.

En consecuencia, mediante el análisis de las representaciones sociales de directivos y docentes se podrá obtener información respecto de sus concepciones relacionadas con el fenómeno del bienestar escolar, las acciones técnico – pedagógicas que favorecerían su promoción y aquellos elementos de la gestión pedagógica que dificultarían el desarrollo del bienestar subjetivo de estudiantes.

Estudiar las representaciones sociales de estos sujetos permitirá desentrañar los sentidos ocultos, sus pensamientos y sentimientos que develarán la tensión existente entre el mundo psíquico de un grupo humano y las condiciones socioculturales del mundo en que viven.

Ahora, en coherencia con los objetivos que persigue este estudio, es necesario abordar en detalle cuáles son los principios que han motivado la formulación de esta renovada propuesta educativa.

3.5 Nuevos principios impulsan la construcción de un nuevo proyecto educativo.

Hemos estudiado en los apartados anteriores, como históricamente el mejoramiento educativo se ha focalizado en potenciar aspectos cognitivos que sean medibles y cuantificables, restando importancia a aquellas habilidades socio emocionales de los estudiantes. Ahora pues, con la proliferación de nuevas necesidades e intereses de la sociedad moderna, se ha incentivado el funcionamiento de otro tipo de educación, o bien, se le ha demandado a la actual nuevos desafíos y requerimientos que hoy la sociedad necesita desarrollar.

De este modo, en los discursos de los organismos gubernamentales, las administraciones públicas y del mundo académico se da cada vez más énfasis al valor del conocimiento de la dimensión subjetiva del ser humano, sus importantes implicaciones y usos potenciales en el diseño de planes y políticas de desarrollo sustentable. Así lo expresa Feixas (1999, citado en Teruel, 2000, p. 145):

Además de alfabetizar con letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones y en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida, que pocas veces son las raíces cuadradas (aunque esto también sea necesario aprenderlo). Conocerse a uno mismo [...] es seguramente la tarea más importante de nuestra vida: vale la pena, pues, que nos empiecen a enseñar cómo conseguirlo en la escuela, donde tantas cosas aprendemos.

La declaración anterior advierte la necesidad de visualizar e incorporar en la enseñanza formal aspectos relacionados con la formación integral de los estudiantes. Abordar las dimensiones relacionadas con su desarrollo personal y social adquiere de esta manera un valor preponderante en la acción educativa dado que surge la necesidad de contribuir en una formación escolar más armónica, donde la escuela pase de ser una institución normalizadora ocupada principalmente de la formación academicista a un espacio de

aprendizaje contextualizado que permita fortalecer habilidades sociales, emocionales y capacidades significantes a lo largo de la experiencia educativa del sujeto.

De hecho, entidades internacionales y personalidades del campo académico han realizado notables aportes que dan cuenta acerca de la relevancia que posee construir nuevos criterios educativos, que no solo obedezcan al desarrollo racional del sujeto, sino que además salvaguarden la dimensión subjetiva de éste, como un elemento valioso que enriquece el proceso de aprendizaje de todos los miembros que participan de él.

A este respecto, Juan Casassus (2009), ha postulado que “lo que ocurre en el aula no es otra cosa que la interacción basada en las necesidades de los docentes y los alumnos”.

Hay que comprender el mundo de las necesidades y ver en qué medida la educación puede satisfacer esas necesidades personales de afecto, pertenencia, identidad, porque todas las personas, sin discriminación alguna, tienen necesidades satisfechas e insatisfechas (Casassus, 2009, p.182).

Esta noción, se enmarca en un enfoque de derechos puesto que parte desde la premisa que el estudiante es un sujeto y no un objeto, sus características individuales tienen un valor único e insustituible que lo conforman como una persona que puede aportar y participar en la construcción de su formación educativa. Desde esta perspectiva, las necesidades de los sujetos que participan del proceso educativo (docentes y estudiantes en este caso) no sólo se relacionan con materias académicas sino que también involucran elementos propios de la subjetividad humana. Por lo tanto, el estudiante además de aprender a multiplicar o a escribir correctamente posee otras necesidades fundamentales que requieren ser desarrolladas en su trayectoria escolar y, la satisfacción o insatisfacción de las mismas produce estados emocionales que influirán tanto positiva como negativamente en el logro de su aprendizaje y bienestar personal.

Esta idea, es reafirmada en primera instancia por el Informe sobre Desarrollo Humano en Chile (2012), quien señala que el espacio escolar y el currículo educativo están llamados a

tener un papel central en la construcción de las capacidades de los jóvenes. De esta forma, cobra sentido lo que manifiestan Antonio Molpeceres (PNUD) y Hay Kyung Jun (UNICEF), quienes señalan que para propiciar una mirada sistémica de desarrollo humano es prioritario considerar la perspectiva de realización de los derechos del niño. Una de sus afirmaciones apuntan a que la escuela:

Debe ser un ámbito donde no solo se traspasen conocimientos formales sino que se promuevan y desarrollen capacidades generales que doten a los jóvenes de herramientas para la construcción de proyectos de vida que tengan sentido para ellos, y a partir de los cuales puedan sentirse satisfechos con sus vidas y con la sociedad en que viven (PNUD y UNICEF, 2014, p.7).

Estas expresiones hacen un llamado a configurar una visión opuesta al carácter performativo que se ha establecido en las comunidades educativas, concibiendo un sentido más comprensivo y atingente de lo que se debiera aprender, es decir, avanzar desde un aprendizaje institucionalizado a uno de carácter polifacético y significativo. Carlos Calvo expresa “que el aprendizaje sea polifacético significa que se pueden aprender varias cosas diferentes a la vez, gracias a la enorme capacidad cerebral. En cambio el aprendizaje escolar es parcelado y secuencial: uno por vez” (Calvo, 2008).

Lo anterior implica además convertir la escuela en un sistema abierto a los procesos escolares, es decir, deconstruir un pensamiento eurocéntrico y disciplinar, preocupado por la calificación o la certificación de los saberes a uno promotor de capacidades y oportunidades de desarrollo para todos los estudiantes, desde una perspectiva integral. En esta misma lógica, Castillo y Contreras (2014) bajo el mandato de las mismas organizaciones anteriores, plantean la necesidad de resignificar el rol de los establecimientos educacionales, señalando lo siguiente:

En atención a la necesidad de favorecer una educación integral, que potencie diversos planos de la persona, se requiere una política educativa y curricular que resguarde una visión armónica del ser humano y, además, que proteja ese equilibrio en la operación de la política educativa en general, para evitar los sesgos hoy vigentes (p. 56).

Considerando estos elementos, el renovado proyecto educativo nacional busca unificar criterios respecto al principio de calidad escolar y en esta labor es que la nueva institucionalidad se pone en marcha con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que dispone un Plan a cuatro años para propender su mejoramiento. Surge entonces, la necesidad de que sus propuestas se alineen en un corpus de sentido común, donde el modelo de gestión educativa se enmarque en un enfoque holístico - sistémico, que promueva el diálogo empático con las comunidades educativas y genere relaciones y acciones mancomunadas entre sus miembros.

Proponer un proyecto escolar comprensivo en la dimensión subjetiva del estudiante implica, reformular y resignificar un conjunto de elementos que se ven involucrados, en ello es de suma importancia que las decisiones que se tomen y los mecanismos que se implementen prosperen en una lógica coherente con nuestra realidad social, para evitar justamente, como lo señalan los autores anteriores, las incongruencias y tensiones que se vivencian en la práctica.

Las comunidades educativas son los espacios en donde se experimenta la segunda socialización luego de la familia, que vendría siendo el primer agente socializador de niños y niñas, o como diría Berger y Luckmann (1986), la Socialización Secundaria y con ella la incorporación de roles y normas a las cuales el sujeto se verá subordinado a lo largo de toda su vida. Los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo aquí, por lo que una educación preocupada por el ser producirá beneficios en múltiples ámbitos de su formación, ampliando sus posibilidades de crecimiento con herramientas que le permitan

desenvolverse en la sociedad autónomamente, fomentando de esta manera su bienestar emocional y contribuyendo a la convivencia social.

En armonía con lo anterior, Rafael Bisquerra ha impulsado el concepto de una *educación emocional*, señalando que ésta es:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p.28).

Se visualiza la imperiosa necesidad de considerar las dimensiones humanas en una educación holística, que adopte una perspectiva de desarrollo sustentable para el sujeto y no competitiva (ser igual o mejor que el resto), como opera el modelo centrado en la rendición de cuentas de hoy en día. Es aquí donde surge la interrogante, si en las condiciones actuales ¿sería posible construir un enfoque comprensivo que favorezca el desarrollo personal y social de los estudiantes?

Con la inserción del principio de integralidad, se busca aportar justamente en el diseño de un proyecto escolar que prepare a los estudiantes en diferentes áreas de desarrollo individual y social, pretendiendo de esta manera, que a partir de su experiencia escolar, se potencien sus posibilidades de agencia en múltiples sentidos.

Casassus (2009), señala que la educación emocional ha emergido como una respuesta que busca integrar el mundo emocional de aquellos actores que interactúan dentro del aula, reconociendo a los seres humanos como seres racionales, emocionales, y físico/corporales.

Allí entonces se reconoce una tríada que compone la naturaleza de cada sujeto, (razón, emoción y cuerpo) elementos que son posibles de fortalecer complementariamente y, no aisladamente. Para ello, no solo se presta importancia a la utilidad de un currículo formal, sino que también adquiere protagonismo la calidad de las relaciones interpersonales entre

sus miembros y el carácter de las prácticas pedagógicas que se suscitan en las comunidades educativas.

De este modo, cobran sentido aquellos aspectos que forman parte del currículo oculto, esos que no son posibles de cuantificar a través de un instrumento estandarizado, sino que más bien, obedecen a criterios relativos a la subjetividad inherente de los sujetos; actitudes, normas, interacciones, expectativas, sentimientos, deseos, conflictos e intereses, en fin, una multitud de formas de influencia omnipresentes en la rutina escolar que los estudiantes aprenden, que les sirven para la construcción de sus identidades y personalidades.

Como se ha dicho hasta aquí, incluir la dimensión subjetiva del ser humano es una idea que convence a las autoridades educativas en el diseño de políticas públicas, se asume como una área de gran relevancia que no ha sido del todo visualizada. Es así como el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), convocado por la presidenta Michelle Bachelet para el estudio de reformas a la educación en Chile, señala en su informe final que:

En Chile a veces se ha acentuado en demasía el concepto de calidad de la educación bajo el paradigma de capital humano vinculado al desarrollo económico. Esa visión arriesga el peligro de ser unilateral. El Consejo desea, en cambio, subrayar la necesidad de equilibrar ese punto de vista con un concepto de calidad asociado al desarrollo humano y orientado a las virtudes que son necesarias para la vida democrática y la ampliación de vínculos al interior de nuestra comunidad. Cómo sea nuestra vida futura –cuan sensible sea a la igualdad y a las prácticas democráticas– depende de la capacidad que tengamos hoy para asumir también esta última dimensión de la calidad educacional (Informe final, 2006, p. 87).

De esta manera se explicita la idea de aportar en la construcción de un nuevo proyecto educativo, vinculado como se ha dicho, a la experiencia socio afectiva del estudiante y que

se ajuste a las necesidades del contexto actual. En esta línea, se concibe el aprendizaje como un proceso que se construye desde la singularidad de cada uno de sus miembros y en sintonía con la realidad social que es parte indispensable para erigir un proyecto coherente y conectado con la factualidad de los fenómenos sociales.

Tal como lo manifiesta Moscovici, el acto cognitivo se configura a partir de la experiencia social y esta se construye y reconfigura en contextos sociales determinados, con dinámicas, conflictos y prácticas culturales diversas, por ello brindar una educación contextualizada a los estudiantes, resulta fundamental para asegurar una implementación auténtica y efectiva del currículo. Así también, resulta vital que en su funcionamiento exista un trabajo colaborativo y de participación de todos los miembros de la comunidad educativa, ya que el mejoramiento requiere ser aplicado como un proceso sistémico en sus distintos niveles.

Desde esta perspectiva los esfuerzos del proyecto educativo se desmarcan de la cobertura curricular y avanzan en mejorar la calidad de la oferta educativa, vinculadas al desarrollo de herramientas intelectuales y morales que posibiliten competencias para la vida y el desarrollo de capacidades en los sujetos. Surge así, el denominado concepto de *agencia*, planteado en el IDH (2012).

Se refiere a la posibilidad que tienen los sujetos de actuar en el marco de sus condiciones sociales con el fin de hacer realidad sus metas de vida. Se entiende, entonces, que contar con capacidades relevantes refuerza la agencia de los sujetos, los vuelve más autónomos y proactivos para perseguir su bienestar (IDH, 2012, p.12).

Desde esta perspectiva la formación escolar adhiere a un *cambio cualitativo*, en que se entiende la educación no como un servicio a un usuario, sino un proceso continuo de transformación del participante (Harvey y Green, 1997).

En tal sentido, la calidad trasciende al cumplimiento de estándares mínimos, apunta por una parte a enriquecer el sujeto desde una perspectiva omnidireccional y por otra, empoderarlo para que participe en su proceso de aprendizaje y genere su propia transformación.

En efecto, la reforma educativa propuesta establece ciertos fundamentos en la proyección de la sociedad y en tal sentido no apunta a educar sólo para reproducir pautas y moldear a los sujetos, por el contrario existe la idea de que es posible aportar en la transformación del ser humano, a través de una educación favorezca su desarrollo integral. De esta manera, la educación adquiere un status de derecho que no solo representa un vehículo de movilidad social sino que asume una visión humanista, donde se concibe como un bien público que vela por los principios de equidad, justicia social y derechos humanos. Así lo señala el informe de Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018:

La Reforma Educacional concibe la educación como el ejercicio de un derecho social a un aprendizaje integral de carácter inclusivo, capaz de acoger, sin distinción alguna, a todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que asisten a las aulas de escuelas, colegios y liceos en el territorio nacional.

En tal sentido la propuesta de mejoramiento educativo formulada por el Ministerio de Educación se enmarca en los siguientes enfoques:

- 1. El enfoque Formativo:** Concibe la convivencia escolar como un pilar fundamental del proceso formativo integral. Relevar el qué, el cómo, el para qué, y con quienes aprendemos.
- 2. El enfoque Inclusivo:** Considera a la escuela como espacio de encuentro, valorando y aprendiendo a aprender desde diferentes intereses, motivaciones y capacidades. Es la transformación de la escuela no solo en lo físico, sino que también en lo ético y relacional.

3. **El enfoque Participativo:** Apunta a hacer posible la incorporación de todos los miembros de la comunidad educativa y fomenta que las escuelas se organicen en equipos de trabajo en pro de una meta común que los moviliza y da sentido de pertenencia e identidad.
4. **El enfoque Territorial:** Apuesta por incorporar elementos identitarios (históricos, culturales, sociales, políticos, entre otros) de las comunidades locales a las que pertenecen los establecimientos educacionales para generar políticas nacionales con sentido local.
5. **El enfoque de Derechos:** Considera a cada uno de los actores de la comunidad educativa como sujetos de derechos, con capacidad para desarrollar en plenitud todo su potencial. Reconoce también que cada ser humano tiene experiencias esenciales que ofrecer y que requiere que sus intereses y necesidades sean consideradas.
6. **El enfoque Ético:** Pone su acento en una pedagogía basada en el valor de la confianza y el cuidado que deben sustentar las relaciones interpersonales que se establecen entre todos quienes conforman las comunidades educativas.

Bajo estas convicciones, se visualiza el interés por aportar no solo en el diseño de un renovado proyecto escolar, sino que en la construcción de un nuevo paradigma educativo, que implica transformaciones profundas en todos sus niveles, desde prácticas institucionalizadas hacia formas de trabajo más participativas y colaborativas, basadas en principios comprensivos que contribuyan al desarrollo y potenciación de las capacidades de todos sus miembros.

A continuación, revisaremos en detalle, el auge del fenómeno del bienestar subjetivo, su origen, propósito y cómo se ha ido progresivamente instalando la idea de promoverlo en el ámbito escolar de nuestro país.

3.6 La promoción del bienestar subjetivo en el sistema escolar chileno.

Los principios que sustentan el mejoramiento educativo proponen que los establecimientos actúen como comunidades educativas, desde esta noción, se pretenden poner los esfuerzos en hacer que lo aprendido sea significativo y transformador para el sujeto, donde además de propiciar nuevos conocimientos se desarrollen competencias cognitivas y socio afectivas que favorezcan la construcción de la identidad de los estudiantes a través de un proceso de formación equilibrado. En tal sentido, se busca darle un mayor énfasis a las relaciones humanas, con una visión más holística que competitiva y más colectiva que individualista, es decir, se pretende transitar hacia un sistema educativo integral, donde la atención y el beneficio no recaiga solo en un individuo, sino que en cada uno de los miembros que experimentan el proceso de formación.

Estas ideas, se suscriben a las palabras expresadas por Émile Durkheim (1976), quien manifiesta que la escuela es un lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación. Este proceso ha de evidenciarse en la estructuración de nuevas prácticas culturales del reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad.

La tarea de educar, como señala Durkheim, ha de renovar su cosmovisión arraigada en la estandarización, el instrumentalismo, la rendición de cuentas y la responsabilización, debiendo asumir un rol multidimensional para con el desarrollo humano. Educar desde esta perspectiva, implica extender los horizontes en la acción educativa y resignificar la definición curricular existente, centrándola mayormente en aprendizajes integrales y menos

en contenidos, es decir, una noción curricular que apunte por una parte, potenciar las capacidades de agencia de los sujetos y, al mismo tiempo brindar mayores posibilidades al país de progresar en su bienestar social.

En la constitución de un paradigma educativo más comprensivo del sujeto subyace la noción de bienestar humano. Es así como en la acción formativa de la escuela, emerge el interés por relevar y considerar aspectos subjetivos en la escolarización, como sustento que contribuya orientar la toma de decisiones y acciones de mejora para con el propio proyecto escolar y, proporcionar información al diseño y evaluación de políticas públicas. Entonces, entender el bienestar como una experiencia que nace desde las percepciones de los sujetos permite ajustar los programas sociales al contexto, a las necesidades, a los intereses y propósitos que ellos mismos declaran.

Cabe considerar, que la idea de bienestar ha aparecido como una temática relevante en los debates y agendas políticas a nivel internacional. Una muestra de ello, es el *Informe final de la Comisión Sarkozy* (2009), donde se afirma “Ha llegado la hora de que nuestro sistema estadístico se centre más en la medición del bienestar de la población que en la medición de la producción económica”. En esta misma línea, posteriormente se dio a conocer la formulación de un *Programa Nacional de Bienestar* (2010), hecho por el Primer Ministro inglés, quien señalaba “comenzar a medir nuestro progreso como país, no sólo en relación a cómo va creciendo la economía, sino a cómo van mejorando nuestras vidas; no solo por el estándar de vida, sino por nuestra calidad de vida”.

De esta manera, es posible apreciar que el concepto de bienestar que se gesta trasciende a la dimensión material, generalmente interesada por las áreas económicas en estudiar la satisfacción y/o necesidades de los sujetos con sus condiciones de vida, recursos o con la prestación de determinados servicios. Por el contrario, el bienestar se articula con las aspiraciones de los sujetos, con lo que ellos valoran, piensan y sienten acerca de sus propios proyectos de vida.

Bajo esta mirada, la investigación académica se ha interesado en estudiar el bienestar, definiéndolo desde enfoques que responden a nociones y criterios que no permiten postular una única definición; sin embargo, hoy en día en la literatura científica predominan dos aproximaciones relativamente complementarias, la denominada “hedónica”, que considera el bienestar subjetivo como un constructo muy vinculado a la felicidad y la satisfacción con la vida, y la “eudemónica”, que considera el bienestar psicológico vinculado al logro de objetivos vitales y al hecho de tener un sentido en la vida (De Castro, et al., p. 18).

Esto significa que el bienestar comprende dos puntos de vista, tanto lo individual como lo social. Es decir, por una parte considera el plano inherente a la subjetividad, donde se estudian las apreciaciones cognitivas y respuestas afectivas que tiene el sujeto con sus propias experiencias de vida y por otro lado se explora la inter subjetividad, que incluye los procesos relacionales del sujeto en las estructuras sociales en las que participa.

En armonía con lo anterior, el Informe de Desarrollo Humano en Chile, 2012 (IDH) titulado “*Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*” realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), recalca el papel de la subjetividad y de la felicidad como un objetivo deseable para medir el progreso de un país.

Para resignificar el horizonte del desarrollo poniendo al centro los proyectos de vida de las personas, es necesario ampliar la mirada y asumir en toda su complejidad una dimensión hasta ahora menos atendida del desarrollo, y de la cual el fenómeno de la felicidad forma parte: la subjetividad (IDH, 2012, p.16).

Se trata por tanto, de ver el desarrollo más allá de intereses estrictamente económicos e imbricarlo a una concepción enraizada en la subjetividad de las personas, de este modo se visualiza al sujeto como un ser partícipe en la construcción de su realidad y del porvenir social. Al mismo tiempo, se subentiende el bienestar desde una perspectiva multidimensional que combina las evaluaciones psicológicas y psicosociales de los sujetos.

En sintonía con esta noción de bienestar, dicho Informe hace referencia a un constructo de subjetividad más amplio.

Se entiende por subjetividad el espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, imágenes, percepciones, deseos, motivaciones y evaluaciones, entre otros elementos (IDH, 2012, p.16).

Bajo estas convicciones, el bienestar se relaciona con lo que los sujetos sienten (afectividad) y piensan (cognición) sobre sus experiencias de vida, se integran por tanto, aspectos subjetivos e intersubjetivos. Desde la perspectiva del desarrollo, el bienestar se podría lograr a través de procesos tanto, dependientes e independientes a los sujetos, es aquí entonces, donde cobra sentido la inclusión del carácter subjetivo del ser humano, como un propósito políticamente relevante para el desarrollo gubernamental. “Por todo ello resulta necesario repensar el desarrollo desde la subjetividad de las personas, y este Informe propone hacerlo situando en el centro de la discusión la noción de bienestar subjetivo” (IDH, 2012).

De esta manera, la dimensión subjetiva adquiere preponderancia igualmente que los criterios económicos y de eficiencia que caracterizan a las instituciones modernas. Por lo que ahora, reconocer las aspiraciones, necesidades, insatisfacciones y cuestionamientos individuales propician la creación de un modelo de desarrollo legítimo y socialmente compartido.

Las valoraciones y experiencias individuales de los sujetos gatillan en la construcción de una imagen individual, colectiva e institucional. En este espacio se genera el bienestar o el malestar subjetivo, que se relaciona con las autoevaluaciones, positivas o negativas, que las personas hacen de sus vidas y del contexto social en el cual las despliegan (IDH, 2012, p.30).

Es así como, el Informe sobre Desarrollo Humano en Chile, define el bienestar subjetivo con dos componentes: el bienestar subjetivo individual y el bienestar subjetivo con la sociedad.

El primero alude al estado subjetivo que resulta de la evaluación cognitiva emocional que realiza el individuo de su vida. El segundo alude al estado subjetivo que resulta de la evaluación cognitiva emocional que hace de la sociedad en que vive (IDH, 2012, p.20).

Explorar el bienestar desde un punto de vista intersubjetivo ha propiciado la instalación de mediciones subjetivas en diversas realidades sociales, dado que se visualiza como una herramienta que contribuye a la toma de decisiones basada en evidencias y, se advierte en este sentido, que es muy útil contar con indicadores que proporcionen información sobre el grado de satisfacción de los sujetos en su experiencia social. Por tanto, considerar su opinión conlleva a elaborar acciones coherentes y efectivas en la promoción del bienestar, para posteriormente, evaluar los impactos que resulten con las medidas aplicadas.

En esta dirección y, desde los planteamientos emanados por el IDH, se asume el reto de mejorar el bienestar humano, considerándolo proyectado hacia el futuro, desde una visión situada en el adulto. Ahora, en los esfuerzos por medir y analizar en profundidad este fenómeno, surge la necesidad de considerar el bienestar en el presente de aquellos sujetos que se encuentran en otra etapa de su vida en sociedad y por ello es que nace el interés de indagar acerca del bienestar infantil, dar voz a la infancia, concebir a los niños como sujetos de derecho, ciudadanos activos y no solo como “futuros adultos”.

Al respecto, UNICEF y PNUD han publicado un estudio (2014) titulado *“El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano”* en el que se analizan las condiciones existentes en Chile que favorecen el bienestar subjetivo y el desarrollo humano en el ámbito educativo. Este estudio señala que la función de la escuela

es vital en la promoción del desarrollo y otras capacidades asociadas, además de ser un derecho de los niños, niñas y adolescentes que debe ser promovido por los Estados.

Desde esta perspectiva, el bienestar subjetivo es aquel que efectivamente puede concertar una propuesta de desarrollo consistente para el porvenir de las personas en la sociedad; puesto que, el mismo informe señala que las sociedades, guiadas por sus estrategias de desarrollo y políticas sociales, deben favorecer la generación de capacidades, para que puedan realizar y perseguir los fines que se han propuesto.

El estudio de UNICEF enumera las siguientes once capacidades para el bienestar subjetivo: (1) gozar de una buena salud, (2) tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas, (3) conocerse a sí mismo y tener vida interior, (4) sentirse seguro y libre de amenazas, (5) participar e influir en la sociedad, (6) experimentar placer y emociones, (7) tener vínculos significativos con los demás, (8) ser reconocido y respetado en dignidad y derechos, (9) conocer y comprender el mundo en que se vive, (10) disfrutar y sentirse parte de la naturaleza, (11) tener y desarrollar un proyecto de vida propio.

De esta forma la investigación de UNICEF (2014) llevó a cabo un análisis del currículo escolar, entrevistas a expertos en educación y una encuesta a estudiantes. Entre sus principales conclusiones, el documento señala que se tienen cuatro tensiones críticas, la primera se trata de un desbalance entre el desarrollo de las capacidades relevadas como propiamente escolares, donde la capacidad vinculada al proyecto de vida no se encuentra desarrollada. Una segunda tensión tiene que ver con la pertinencia, donde si bien la capacidad “Conocer y comprender el mundo en que se vive” es la reconocida como más escolar, para los estudiantes su desarrollo se produce más en la familia que en la escuela. Una tercera tensión es que la capacidad “Participar e influir en la sociedad”, una de las más propiamente escolares y con más presencia en el currículo, es la segunda peor evaluada por los estudiantes.

Finalmente, una cuarta tensión, tiene que ver con la debilidad en la formación para la autonomía, en donde la capacidad “tener y desarrollar un proyecto de vida propio”, considerada importante por los expertos y una de las más demandada por los estudiantes y prioritaria en el desarrollo subjetivo, es la capacidad menos considerada en el currículo chileno. Así la experiencia escolar parece unidireccionalmente orientada al dominio de un aprendizaje cognitivo, dejando otras dimensiones del sujeto en un lugar secundario.

De esta manera, se ha dado auge al estudio del bienestar en nuestro país, desde una perspectiva que no se limita a lo que dicen exclusivamente los adultos, sino que da cabida a conocer las opiniones, percepciones y evaluaciones de los niños y jóvenes en su etapa educativa. Es así como se han impulsado y promovido políticas de promoción del bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia, a partir de la producción e incorporación de indicadores de bienestar en las comunidades educativas.

En este sentido, es menester que la educación promueva el bienestar subjetivo de los estudiantes, de modo que éstos puedan maximizar sus opciones de desarrollo y satisfacción con su experiencia escolar. La necesidad de fomentar la participación de los niños en el ámbito educativo implica por una parte, sensibilizar la acción educativa sobre aquellos aspectos que indican que son importantes para su vida y, por otra parte, fortalecer el papel prioritario de la escuela para promover su bienestar en la ejecución del proceso formativo.

Situados en este contexto, la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar (SAC) señala la importancia de ampliar la mirada de los aprendizajes, de modo que estos no solo se restrinjan a aspectos académicos, sino que también consideren aquellas áreas relacionadas con el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Si bien el aprendizaje en asignaturas tradicionales como Matemática, Lenguaje y Ciencias es concebido como central para dotar a los estudiantes de competencias que les permitan desplegar un proyecto de vida que aporte a la sociedad, el sistema

entiende que la educación debe forjar personas integrales, que sepan desenvolverse en una sociedad diversa y participar de la vida democrática. Esto implica promover y evaluar otro tipo de aspectos del contexto escolar que generen otras habilidades en los estudiantes, de manera de dar señales al sistema respecto de la importancia de lo no académico en la formación de los estudiantes, y de monitorear las principales debilidades y fortalezas de los establecimientos (Agencia de Calidad de Educación, 2018, p.20)

En línea con lo anterior, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y la nueva normativa escolar han decidido introducir a los procesos escolares dimensiones relacionadas con el bienestar subjetivo de los estudiantes, a través de la promoción y evaluación de los llamados Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los estudiantes (IDPS).

En definitiva, la convicción de potenciar una educación integral que resguarde el desarrollo de los sujetos en un sentido amplio constituye un enorme desafío para las comunidades educativas. Es por eso, que el apoyo y las directrices que proponga el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación resultan ser elementales a la hora de poner en marcha las acciones de promoción de bienestar en la escuela.

Revisaremos a continuación, cuál es el propósito y los principios fundamentales que sustentan el SAC.

IV. ANTECEDENTES EMPÍRICOS

4.1 El Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

La irrupción de las protestas protagonizadas por los estudiantes secundarios el año 2006 puso en discusión la estructura de funcionamiento neoliberal de un sistema educativo colapsado por los intereses de mercado. El principal logro de esas movilizaciones fue poner en el centro del debate el derecho que poseen todos los niños y jóvenes a acceder a una educación de calidad, que en ese entonces, era considerada deficiente, altamente inequitativa y segregadora.

El estallido de la denominada “Revolución pingüina”, terminó con la aprobación dos años después de la *Ley General de Educación* (LEGE) (Ley N° 20.370) y la creación en el año 2011 del *Sistema de Aseguramiento de la Calidad* (SAC) (Ley N° 20.529), quien establece el diseño de una renovada institucionalidad educativa. “El Sistema de Aseguramiento de la Calidad nació con la convicción de que es imprescindible contar con una arquitectura institucional para hacer efectiva la responsabilidad estatal de propender a asegurar una educación de calidad en todos los niveles” (Ley SAC, art. 1, 2011).

En concordancia con lo dispuesto en la LEGE, el propósito fundamental del SAC es asegurar la provisión de una educación de calidad para todos los niños y jóvenes. Bajo este lineamiento es que constituye una renovada estructura de gobernanza, define una Secretaría Ejecutiva, indica la formación de Gabinetes Regionales SAC y formula un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

Para abordar la propuesta del aseguramiento a la calidad educativa este Sistema se inscribe a un enfoque de derechos y, es en este contexto, que se amplía la visión del concepto de educación y con ello, se reformula la manera de evaluar teniendo como eje la integralidad educativa.

Se entenderá por educación el 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 la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Ley SAC, art.1, 2011).

Con este espíritu, es que se modifican las funciones del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Educación y, se crean dos nuevas instituciones: La Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. En este conglomerado institucional, cada órgano se articula entre sí desde diferentes roles, donde el Ministerio actúa como rector del sistema y se encarga de diseñar e implementar políticas educacionales, mientras que el Consejo Nacional de Educación se ocupa de aprobar e informar los instrumentos curriculares y de evaluación.

Por otra parte, la función de la Agencia de Calidad de la Educación es evaluar, informar y orientar al sistema educativo sobre aspectos relativos al desempeño y funcionamiento de la gestión escolar. A su vez, la Superintendencia de Educación se encarga de asegurar y resguardar las condiciones y derechos esenciales para la calidad de la educación de todos sus miembros, por medio de prácticas de atención y fiscalización.

De este modo, el sistema educativo se encuentra supeditado a un cúmulo de organismos cuya misión central es garantizar la calidad educativa en pos de un fortalecimiento continuo de sus procesos y, es en este escenario que los establecimientos están desafiados a obtener logros que permitan, tanto a los estudiantes como a las comunidades educativas, responder satisfactoriamente a los mecanismos de evaluación y fiscalización que se implementan periódicamente.

Esta arquitectura institucional conforma una nueva administración educativa, no obstante, sigue operando en la lógica de la descentralización, que tiene como base el traslado de

responsabilidades y competencias desde un organismo a otro. Entonces, con el interés de formalizar un modelo de gestión para la mejora educativa se busca dotar al sistema de instituciones ejecutivas e interdependientes, que desde su funcionalidad particular aporten en la mejora de la oferta educativa. Según Elliott (1997), el centro educativo es un tipo de organización que estaría en la base de los intentos de la administración por controlar burocráticamente los procesos de escolarización mediante los procesos de normativización.

En la administración del Sistema de Aseguramiento se distinguen tres niveles:

1. Nivel de Establecimientos Educativos: Corresponde a las comunidades educativas lideradas por un director y un equipo directivo, donde participan docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados. La responsabilidad de estos actores es educar integralmente a los estudiantes, ellos son los primeros responsables de los procesos educativos y de mejoramiento que suceden en el sistema escolar.

2. Nivel Intermedio: Contempla a los sostenedores, entidades o personas administradoras y/o propietarias de establecimientos educativos. La responsabilidad de la gestión del “servicio” educativo recae en el sostenedor o unidad de la administración municipal, según la dependencia a la que pertenezca el establecimiento.

3. Nivel Central: Incluye las instituciones que conforman el SAC; el Mineduc, la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), la Superintendencia de Educación Escolar (SIE) y el Consejo Nacional de Educación (CNED). La responsabilidad de estas instituciones públicas y de carácter nacional es proveer herramientas, recursos, sistemas de evaluación, mecanismos de monitoreo, control y fiscalización para el funcionamiento del proceso escolar.

De esta forma, el SAC se instala como un aparato administrativo donde predominan acciones racionales para el logro de un objetivo común, que sería asegurar la calidad de la

educación. En este sentido, se establece una ordenación del sistema educativo a través de la creación de niveles que estipulan los roles y funciones de sus miembros, los que se desenvuelven dentro de ciertos límites establecidos en la organización.

Teniendo en cuenta lo anterior, el funcionamiento del SAC se funda en lo que Max Weber (1983) ha descrito en su *Teoría de la gestión burocrática*, que caracteriza a las organizaciones modernas.

Desde la perspectiva de este autor, los principios que distinguen la coordinación burocrática son:

- Jerarquización de cargos y roles dentro de la organización.
- Establecimiento de una autoridad legal (el centro de poder).
- Ordenación de funciones y atribuciones específicas para sus miembros.
- Predominio de normas relacionales impersonales y escritas.
- Uso formal y racional en el ejercicio del trabajo y las comunicaciones.
- Utilización de rutinas y procedimientos estandarizados.

Ahora bien, la configuración de la nueva institucionalidad no solo se traduce en una nueva forma de planear la administración, sino que conlleva la constitución paulatina de una renovada cultura organizacional que introduce un conjunto de dinámicas funcionales y relacionales entre quienes participan de la acción educativa. En tal sentido, el SAC funciona como un sistema técnico – burocrático puesto que introduce una serie de mecanismos de control a través de acciones según reglas basadas en leyes, donde se aplican múltiples procedimientos para optimizar el aprendizaje y conseguir resultados determinados.

El sistema (...) operará mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos,

docentes y asistentes de la educación. Asimismo, el Sistema contemplará los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento (Ley SAC, art.2, 2011).

Por consiguiente, la lógica de este sistema, muy propia de los modelos empresariales colonizan la naturaleza de las comunidades escolares, éstas dejan de ser un escenario pedagógico para convertirse en un espacio donde se establecen mecanismos de planeación estratégica controlados sobre la base de indicadores de gestión cuantificables. Así pues, “el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir a la pérdida de autonomía” (Contreras, 1997, p. 18).

En las palabras que manifiesta este autor se advierte una consecuencia nefasta para el desarrollo profesional de los docentes, en contraposición con lo que justamente declara fomentar el SAC en el artículo anterior, en relación con el desarrollo de capacidades de los actores educativos. En tal sentido, el carácter instrumental que conlleva el aseguramiento produce efectos contrarios a sus propios propósitos, dado que ocasiona diversas tensiones en los miembros educativos que llevan a cabo las acciones y procesos pedagógicos.

El Sistema comprenderá, entre otros, procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspección, pruebas externas de carácter censal y, cuando corresponda, apoyo técnico pedagógico en la elaboración e implementación de planes de mejora educativa a nivel de establecimientos que permitan desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades (Ley SAC, art.2, 2011).

En este contexto, la normatividad presente en el marco regulatorio del SAC evalúa y responsabiliza a las comunidades educativas y sus miembros mediante la evaluación de resultados y procesos educativos. La Agencia de Calidad, que es la entidad encargada de realizar dichos procedimientos, aplica tres herramientas principales para determinar los desempeños de una comunidad escolar.

1. Estándares de Aprendizaje: Detallan lo que los estudiantes deben saber en determinados niveles de su trayectoria escolar, de acuerdo a los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares.

Los estándares permiten categorizar el aprendizaje de los estudiantes en tres niveles: Adecuado, Elemental e Insuficiente, a partir de la aplicación de la evaluación censal Simce.

2. Otros Indicadores de Calidad educativa: Reportan información asociada con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en forma complementaria a los resultados Simce y los Estándares de Aprendizaje, a partir de la aplicación de Cuestionarios para estudiantes, docentes y apoderados, así también se emplea información proveniente de los registros del Ministerio de Educación y de la misma Agencia de Calidad.

Estos indicadores son considerados en la Ordenación que clasifica a las comunidades educativas anualmente en cuatro categorías de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente.

3. Estándares Indicativos de Desempeño: Miden determinados procesos de gestión educacional, a partir de cuatro dimensiones: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia y Gestión de recursos.

La evaluación de dichos procesos se realiza mediante requerimientos de información, visitas de evaluación y orientación a las comunidades educativas.

En este sentido, se aprecian los planteamientos realizados por Viola Espínola y Juan Pablo Claro en el trabajo *El Sistema de Aseguramiento de la Calidad: Reforma Basada en Estándares* (2009), quienes señalan que el tipo de funcionamiento que emana desde la política educativa del SAC pone énfasis en el cumplimiento de determinados estándares que buscan regular la calidad educativa desde el centro del sistema. Dichos autores manifiestan que el modelo instalado por la Ley de Aseguramiento “Está basado en un concepto de calidad vinculado a resultados, que combina estándares de desempeño para los actores e instituciones, con evaluaciones periódicas en función de estos estándares” (p. 57).

De tal forma, el marco regulatorio del SAC administra el quehacer educativo a partir de un conjunto de patrones legitimados por su institucionalidad, los cuales definen simbólicamente el grado de calidad que se espera de algo determinado. En relación con eso, la Ley de Aseguramiento en sus artículos 2º, 3º y 4º además de validar por normativa la idoneidad de estos estándares distingue dos tipos, aquellos de índole curricular y los complementarios de desempeño, no obstante su naturaleza, todos ellos denotan un discurso vinculado a la capacidad técnica de los miembros escolares.

En armonía con lo anterior, Juan Casassus (2009) en su análisis *Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado*, manifiesta que “Las RBE son una política impulsada por las élites políticas, empresariales, tecno burocráticas y mediáticas interesadas en focalizar y mantener el vínculo entre economía y educación, y, debemos decirlo, también en mejorar la calidad y la equidad de la educación” (p. 85).

De este modo, la lógica subyacente en los cambios implementados por la institucionalidad se construyen a la luz del paradigma de capital humano, es decir, los criterios formulados obedecen a intereses relacionados con el desarrollo económico alejados de la dimensión subjetiva del ser humano y de la naturaleza misma de la realidad escolar.

De este modo, la incorporación de los estándares constituyen componentes objetivados entre los instrumentos y los mecanismos de regulación de la calidad que implementa la Agencia de Calidad. En la articulación de su proceso se contemplan una serie de consecuencias para los miembros y la comunidad educativa propiamente tal, dado que no solo se categorizan los aprendizajes obtenidos por los estudiantes sino que también se ordenan los establecimientos por sus resultados generales. En este punto, adicionalmente a la orientación que la Agencia realiza a los establecimientos a partir de su desempeño, la Ley de Aseguramiento responsabiliza y aplica sanciones a aquellos que obtengan sistemáticamente una baja clasificación en la Categoría de Desempeño.

Las consecuencias asociadas van desde el envío de una carta certificada a los apoderados de establecimientos que han sido clasificados en Categoría Insuficiente durante 4 años consecutivos y donde se incluye un listado de las 30 instituciones educativas más cercanas, categorizadas con un desempeño superior, hasta la revocación del reconocimiento oficial cuando el establecimiento ha sido clasificado en Categoría Insuficiente durante cinco años consecutivos, o seis en el caso que haya presentado mejoras significativas en el período (Agencia de Calidad de Educación, 2018, p.27).

Con este sistema, las comunidades educativas se encuentran sujetas a un macro control social de los procesos escolares y en la adopción de esta política, subyace la idea de que la medición basada en estándares e indicadores aporta al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Consecuencialmente, el principio de integralidad que se pretende desarrollar se opaca ante este modelo de funcionamiento arraigado en la rendición de cuentas. Murillo y Román (2010), señalan que existe una presión creciente hacia los establecimientos educativos por entregar una educación integral posibilitadora del desarrollo pleno de las potencialidades del individuo que no se traduce en sistemas de monitoreo escolar igualmente integrales.

Esta idea es reforzada en el Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2017 – 2018, *Rendir cuentas en el ámbito de la Educación*, elaborado por UNESCO, en el que se evalúa el papel de la rendición de cuentas en los sistemas educativos mundiales con respecto a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS 4): garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Entre sus principales conclusiones sobre rendir cuentas, se destacan la siguientes ideas:

Si la finalidad de la rendición de cuentas es ayudar a lograr sistemas educativos más inclusivos, equitativos y de alta calidad, es necesario aplicar métodos flexibles que utilicen acertadamente la información disponible. Los mecanismos de rendición de cuentas pueden ser eficaces para algunos contextos y aspectos de la educación, y perjudiciales para otros. La rendición de cuentas es sumamente importante para mejorar los sistemas educativos, pero algunos supuestos se deben cuestionar. El sonsonete de la rendición de cuentas per se es un desacierto. La rendición de cuentas debe entenderse como un medio para alcanzar un fin -una herramienta para el logro de las metas del ODS 4- no como un objetivo en sí mismo de los sistemas educativos (UNESCO, 2017, p.10).

En este sentido, se advierte que la aplicación de mecanismos de rendición de cuentas pueden generar consecuencias contrarias a las buscadas, las que luego actúan como causas/efectos generadores de tensiones, contradicciones e incertidumbres en los mismos actores educativos. En efecto, el vuelco hacia una política basada en estándares pareciera estar sujeta a la idea de que la calidad de la educación mejora con la existencia de estos estándares y es bajo esta convicción que los fines de la educación se muestran condicionados a su cumplimiento.

Considerando las características descritas en este apartado y que conforman la atmósfera de funcionamiento que instala la nueva institucionalidad, el SAC ha plasmado sus intenciones de mejora en una propuesta ministerial, un denominado *Plan de de Aseguramiento* que busca direccionar el trabajo organizacional y pedagógico de las comunidades educativas. Este Plan constituye una pieza clave para lograr las metas de mejoramiento escolar declaradas y por ello es que se torna necesario estudiar cuáles son sus planteamientos, dado que sus directrices son el sustento teórico que las diferentes organizaciones gubernamentales utilizan para instaurar sus acciones de mejora en las comunidades educativas.

4.2 El Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

A través de la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) (Ley N° 20.529) se generaron un conjunto de cambios normativos y particularmente en su artículo 8° se consigna la necesidad de formular un Plan de Aseguramiento de la Calidad escolar a cuatro años, en el que se establece un marco común que orienta y articula el trabajo de las instituciones que conforman el SAC.

En la formulación de este Plan, el Ministerio de Educación actúa como el principal órgano encargado y debe organizar un Comité de Coordinación compuesto “por el Superintendente de Educación y por el Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad o, en cada caso, por las personas que ellos designen” (artículo 8°), quiénes se responsabilizarán de resguardar la gestión de funcionamiento del Plan.

El Ministerio formulará cada cuatro años un Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que deberá ser público, y en el que se explicitarán las acciones a desarrollar y los objetivos y metas generales y anuales que se pretenden alcanzar. Asimismo, el plan estipulará los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento. El Ministerio de Educación rendirá cuenta pública anual de los resultados obtenidos en la implementación del Plan (Ley 20.529, art. 8°).

De acuerdo a lo anterior, el Plan emana desde la administración del SAC y busca establecer una línea de trabajo compartida entre sus Instituciones, con el objetivo de impulsar un proyecto de mejoramiento educativo que avance en la calidad de la educación. Para lograr esta misión, cada una de las partes involucradas asume la responsabilidad de materializar el Plan y a través de un trabajo coordinado se busca impactar positivamente en los procesos pedagógicos de las comunidades escolares del país.

El compromiso fundamental del Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar, que define el horizonte de trabajo para todas las instituciones que forman parte del Sistema, consiste en asegurar que todos los establecimientos del país desarrollen e implementen, con el apoyo de su sostenedor, los procesos pedagógicos y de gestión necesarios y, además, cuenten con las condiciones institucionales y las capacidades profesionales idóneas para ofrecer una educación de calidad a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile (Plan de aseguramiento de la Calidad Escolar, 2019, p.25).

Basado en un enfoque sistémico, el Plan postula un modelo de gestión participativo e interrelacionado que busca promover una educación de calidad a través de la articulación de todos sus procesos, áreas y dimensiones, es decir, una mirada transversal del quehacer escolar donde sus miembros educativos puedan aportar con sus propias iniciativas de mejora. De este modo, más que imponer se desea proponer un cambio educativo desde la suposición compartida de determinadas premisas, donde subyace la idea de que con el apoyo del Plan se propicia la autonomía de las comunidades para con el desarrollo de sus propios Proyectos Educativos (PEI).

En este contexto, el Plan se funda en seis principios orientadores:

- **Desarrollo de capacidades de los actores escolares:** Favorecer el desarrollo de capacidades profesionales de todos los integrantes que participan del proceso escolar. Se trata de incluir y movilizar a todos los actores educativos en una comunidad de aprendizaje que genere procesos de cambio efectivos y sustentables en el tiempo.
- **Promoción de la colaboración y el intercambio:** Promover actitudes de cooperación e intercambio, compartir conocimientos, prácticas pedagógicas y experiencias efectivas entre todos los miembros que integran la comunidad de

aprendizaje. Se trata de construir colaborativamente estrategias de mejoramiento desde el involucramiento y compromiso de todos sus miembros.

- **Responsabilidad por procesos y resultados educativos:** Reconocer que cada uno de los actores educativos tiene la responsabilidad y obligación de cumplir sus funciones y de esa manera, contribuir al desarrollo efectivo de los procesos de mejoramiento. Se trata de establecer una estructura organizacional basada en un sistema de rendición de cuentas.
- **Transparencia y comunicación con los actores educativos:** Establecer un sentido de apertura y diálogo entre las políticas educativas y los recursos humanos que hacen posible los cambios de mejoramiento. Se trata de generar un proceso de mejora continua, flexible y sostenible, que fomente la participación de la ciudadanía y de los actores educativos en su ejecución y reformulación.
- **Pertinencia, autonomía y adecuación al contexto:** Comprender la diversidad y particularidad de realidades educativas como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de todos sus miembros. Se trata también de otorgar la autonomía necesaria para la generación, apropiación y adaptación de políticas educativas pertinentes al contexto geográfico y cultural de las comunidades educativas, es decir comprender la naturaleza que identifica cada Proyecto Educativo Institucional.
- **Fortalecimiento de la educación pública:** Transformar la educación pública del país en un espacio privilegiado de formación escolar para todos los estudiantes. Se trata de consolidar comunidades de aprendizaje significativas que aporten al desarrollo integral de ciudadanos activos, críticos y responsables.

Conforme a las convicciones de este Plan, se constituye a la comunidad educativa como un agente de cambio, se intenta reivindicar la importancia de su rol y la de sus miembros en la generación de cambios efectivos para el mejoramiento educativo. Así también, se pretende recuperar el carácter de un sistema escolar abierto, susceptible a los aportes, cambios y retroalimentaciones que se puedan dar en su trayectoria, en este aspecto, el Plan no se muestra como una herramienta de control fijada para la consecución de ciertos propósitos.

Así también, los principios descritos del Plan postulan un trabajo pedagógico más reflexivo que técnico y más colectivo que individual, en el que se visualiza la propuesta de mejoramiento como un proceso sistemático que se va construyendo entre todos y en constante sintonía con el entorno. En este sentido, la pretensión del Plan es propiciar cambios con el involucramiento de todos sus miembros, existe la idea de potenciar sus capacidades y no tan solo que estos se muestren pasivos a seguir los lineamientos prescritos desde la administración, en una lógica de mejora de “arriba hacia abajo”.

De esta forma, el Plan presenta una visión integral de mejoramiento educativo, comprende una perspectiva sustentable que considera la naturaleza de cada comunidad, a partir de un equilibrio entre sus dimensiones y procesos. En ello el Plan es congruente con la visión que la LEGE posee acerca de la educación, entendida como el ejercicio de un derecho social de carácter integral.

Se entiende por educación de calidad un proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de sus dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños, niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos

(Plan de aseguramiento de la Calidad Escolar, 2019, p.16).

De este modo, el Plan se adhiere a la concepción multidimensional de la calidad de la educación, que considera dimensiones de desarrollo individual y social basadas en dos fundamentos:

- a) **Equidad:** Principio que busca proporcionar una educación de calidad para todos los estudiantes, de modo de garantizar igualdad de oportunidades de desarrollo. Es decir, brindar una formación escolar con un sentido de justicia que sea una oportunidad de transformación social.

- b) **Inclusión:** Principio que se interesa en otorgar posibilidades equivalentes de acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, eliminando cualquier tipo de barrera que dificulte el aprendizaje, la participación y la convivencia. Es decir, favorecer la construcción de una formación escolar sin exclusiones en la que se resguarden los derechos humanos.

Al respecto de lo anterior, el *Marco de Acción de Educación 2030* sitúa la educación inclusiva de calidad como un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4, Educación de Calidad) que busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En este sentido, no se trata sólo de asegurar el acceso a la educación sino que implica progresar hacia una cultura escolar más comprensiva, empática, colaborativa que reconozca el valor y los beneficios de la diversidad humana para con el proceso formativo de los estudiantes.

Para avanzar hacia este propósito educativo, el Plan de Aseguramiento ha determinado tres metas generales con objetivos específicos para cada una:

1. Cada comunidad educativa desarrolla e implementa estrategias de mejora en congruencia con su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otras herramientas, con el fin de desarrollar una formación integral para todos sus estudiantes.

1.1 Proveer a todas las comunidades educativas definiciones curriculares y evaluativas, recursos, herramientas y materiales alineados con las políticas nacionales y adaptables a los distintos contextos educativos, en función de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

1.2 Contribuir a desarrollar procesos y prácticas de evaluación y autoevaluación en las comunidades educativas, acerca de sus prácticas institucionales y pedagógicas, el desarrollo de competencias de autoevaluación y la toma de decisiones de planificación estratégica y de gestión de procesos y resultados en función de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otras herramientas.

2. Todos los establecimientos educacionales del país, en especial aquellos que más lo requieren, tienen a disposición y pueden recurrir permanentemente al sistema de apoyo y fortalecimiento de capacidades para el mejoramiento educativo que desarrolla el Ministerio de Educación, en conjunto con la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación.

2.1 Proveer a escuelas, liceos, colegios y sostenedores de los apoyos técnico pedagógicos de calidad para abordar los distintos procesos que ocurren dentro de los establecimientos y que son necesarios para brindar una educación de calidad en función de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en un marco de equidad e inclusión.

2.2 Fortalecer los dispositivos de formación inicial y en servicio de docentes de aula, directivos y nivel intermedio, favoreciendo su desarrollo profesional.

2.3 Asegurar que las instituciones que forman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad cumplan coordinada y articuladamente su función en todas las regiones del país para impactar positivamente en el mejoramiento de escuelas, liceos y colegios, en especial de los establecimientos de menor desempeño.

3. Los actores educativos del sistema (sostenedores, directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados, entre otros) disponen de información útil y pertinente, apoyos contextualizados, instancias, herramientas y recursos para gestionar y ser partícipes de los procesos de mejora escolar en sus establecimientos.

3.1 Ampliar y optimizar los sistemas de evaluación, orientación y fiscalización del Sistema de Aseguramiento, con el propósito de ajustarlos a un concepto más amplio y sistémico de calidad y difundirlos al sistema educativo, en concordancia con lo que se ha definido en el presente Plan y otros documentos institucionales.

3.2 Asegurar que escuelas, liceos y sus sostenedores dispongan de las definiciones y orientaciones de la normativa educacional vigente para resguardar los derechos de sus miembros, y en especial en el acceso, la permanencia, la participación y el avance en el aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos que habitan el territorio nacional, respetando su etapa de desarrollo, origen social, género, pueblo de origen, migración o cualquier situación de potencial inequidad, así como la información concerniente a la Ley de Inclusión Escolar.

Tomando en cuenta los aspectos señalados, es posible visualizar que la gestión de mejoramiento que propone este Plan se sustenta en una visión global que comprende diferentes niveles y dimensiones del proceso educacional. De este modo, el Sistema de Aseguramiento busca impulsar la mejora continua de los procesos pedagógicos en el plano institucional, organizacional y pedagógico de las comunidades educativas, reconociendo

dos condiciones necesarias para progresar; el desarrollo de la autonomía y el despliegue de las capacidades profesionales de los miembros educativos.

En esta línea se postula la necesidad de proporcionar una educación contextualizada, que procure el entendimiento de la realidad objetiva y subjetiva de los estudiantes. Para avanzar en esta dirección el proceso formativo debe interactuar con en el entorno social del que el estudiante y la propia comunidad educativa forman parte, por lo tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje se funda a través de la experiencia de un sujeto que se nutre con el contexto.

Asimismo, el principio de integralidad que se gesta en la acción educativa releva el rol de la propia comunidad educativa, considerando que también participa en la construcción del proyecto escolar, se inserta y aporta al contexto social que la rodea de forma activa y responsable. En tal sentido, “El Plan concibe al sistema educativo como un todo integrado, que puede avanzar en conjunto y de manera colaborativa hacia el mejoramiento continuo, a partir de la definición de un horizonte común” (Plan de Aseguramiento de la calidad escolar, 2016).

Con esta convicción, se apuesta por involucrar a toda la comunidad educativa en la concreción de los objetivos propuestos en el Plan, otorgando protagonismo a los diferentes actores que participan de los procesos educativos. Ahora bien, es interesante para esta investigación el concepto de educación de calidad que promueve el Plan de Aseguramiento, puesto que sus motivaciones presentan notables disonancias con la organización técnica que se ha implementado en la conformación de la nueva institucionalidad escolar, donde se vincula nuestro sistema educativo con un sistema más bien productivo.

En definitiva, para reconducir lo recién expuesto hacia el foco de este trabajo, se ha visualizado cómo el Sistema de Aseguramiento establece procedimientos que obedecen a una lógica de rendición de cuentas bajo principios orientadores que denotan contrariamente

otro sentido. Frente a ello, resulta relevante para efectos de esta investigación, examinar la nueva concepción de evaluación integral que se formula en la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

4.3 SIMCE, la apertura hacia un nuevo enfoque de evaluación.

En el capítulo anterior fue posible revisar cómo la Institucionalidad del SAC a través del Plan de Aseguramiento de la Calidad pretende sentar las bases para el desarrollo de una educación integral y sostenible en nuestro país. De ahí que la Agencia de Calidad, como miembro de esta organización tenga la obligación de evaluar, informar y orientar al sistema educativo en su conjunto, así lo determina la Ley General de Educación (2009), quien manifiesta que le corresponde a la Agencia de Calidad de la Educación diseñar e implementar el Sistema Nacional de Evaluación de logros de Aprendizaje.

Como el Sistema de Aseguramiento pone en el centro el logro de Estándares de Aprendizaje por parte de los estudiantes y estructura un nuevo sistema de rendición de cuentas en el que los resultados obtenidos en las pruebas censales adquieren protagonismo, es que en el año 2012 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) pasó a depender del funcionamiento de la Agencia de Calidad y con ello se introdujeron ajustes a la propuesta de evaluación de este instrumento estandarizado.

Ahora bien, antes de que el SIMCE operará bajo la jurisdicción de la Agencia de Calidad había experimentado tres experiencias con formas de organización muy diferentes. Así lo explicaba Ernesto Schielfelbein (1992) en el *“Análisis del Simce y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad”*.

Entre 1968-1971, se organizó el Servicio Nacional de Evaluación dentro del Ministerio de Educación y trabajó en colaboración con especialistas del CPEIP. Entre 1982-1984 se contrató una Universidad que llevó a cabo el diseño, validación y administración de las pruebas, el procesamiento de las respuestas y la difusión de los resultados. En 1988, se organiza el SIMCE como un organismo integrado por personal de la Universidad Católica y del Ministerio de Educación. La Universidad da la asesoría técnica y se compromete a entrenar al equipo del Ministerio en un plazo de tres años. Ahora, en 1991, se inicia la fase

final en que el Ministerio asume la responsabilidad total de la operación y surgen problemas e interrogantes sobre su futuro (p. 10).

Fue en aquel entonces que con la promulgación de la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)* que en el año 1990 se determina que las pruebas SIMCE estarían a cargo del Ministerio de Educación. El artículo 19° de esta normativa señala que “Corresponderá al Ministerio de Educación diseñar los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica, tanto en la enseñanza básica como de la media, del cumplimiento de los objetivos fundamentales y de los contenidos mínimos de esos niveles”.

De este modo, SIMCE se instala a nivel ministerial y en 1998 pasa a formar parte del área de Currículum y Evaluación dentro de este mismo organismo, momento en que en el país ya se habían traspasado los establecimientos públicos a la administración municipal y por tal razón era necesario contar con un mecanismo de evaluación que permitiera regularizar y medir la calidad educativa.

Con la creación de Simce, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden (Mineduc, 2020).

A partir de lo anteriormente descrito, es posible distinguir que los intereses que han guiado el diseño y aplicación de las pruebas SIMCE han buscado verificar y evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje alcanzados por los estudiantes en materias del currículum vigente, por tanto, este sistema evaluativo históricamente ha operado como un

mecanismo de medición centrado en la experiencia académica del estudiante, desestimando con ello, sus áreas de desarrollo personal y social.

De esta manera, se subentiende que la calidad de la educación es medida por el rendimiento curricular, el interés por saber cuánto están aprendiendo los estudiantes en las asignaturas que se evalúan predomina sobre la atención de aspectos subjetivos que no son objeto de medición.

Desde esta óptica SIMCE ha sido reconocido por su calidad técnica reproductora de una ideología de mercado en la educación, de tal manera se ha naturalizado al interior de las comunidades educativas como un dispositivo de control que ha repercutido desfavorablemente en distintos aspectos de la praxis pedagógica. A raíz de esta situación fue que en el año 2003 el Ministerio de Educación convocó al “Equipo Tarea” con el propósito de hacer un diagnóstico del SIMCE y propiciar recomendaciones sobre el mismo.

En Chile se advierte un claro desequilibrio entre el desarrollo y expansión de la evaluación y fiscalización de las escuelas por una parte, y la debilidad de los mecanismos de mejoramiento para lograr los resultados esperados, por otra. Las políticas para asegurar la calidad deben enfatizar mucho más decididamente las estrategias de apoyo, la generación de condiciones para el desarrollo de capacidades profesionales en establecimientos educacionales, y no descansar solo en la evaluación y responsabilización de las escuelas y de los sostenedores (Mineduc, 2014 , p. 1).

En esta misma línea, especialistas en educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) (2004) realizaron una evaluación de las políticas educacionales en Chile que también derivó en recomendaciones para la propuesta SIMCE. Su informe en ese entonces develó la preocupación en relación a la estandarización de la educación en Chile a través de la aplicación de pruebas como SIMCE y, explicó que este sistema estaba más

interesado en la inserción del país en el mercado de la competencia global que en la progresión de aprendizajes de los estudiantes.

Hay serias dudas acerca de cuán adecuado es el SIMCE en su forma actual, para evaluar el progreso escolar, o para estimular el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. El equipo de revisión quedó impresionado con la seriedad del esfuerzo para monitorear las reformas, pero preocupado de que el instrumento usado no esté proporcionando la información que se necesita para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Estandarización educativa en Chile: Un Peligroso hábito. Revista Docencia, 2009).

Las sugerencias emanadas desde la Comisión SIMCE fueron coincidentes con las recomendaciones provenientes de la revisión de la OCDE respecto de que el SIMCE debía establecer estándares que permitieran conocer la proporción de la población escolar que alcanzaba los aprendizajes esperados y que se debían destinar importantes esfuerzos y recursos para capacitar a docentes y directivos en la interpretación y uso de la información.

En el contexto antes descrito, es que a partir del año 2011 se pone en marcha la *Ley de Aseguramiento*, normativa que pretende hacer más eficiente los esfuerzos en la medición y promoción de la calidad educativa y de la que SIMCE pasa a depender. Estando bajo el alero de la Agencia de Calidad, la propuesta de esta evaluación se adhiere a la cosmovisión multidimensional de educación que declara esta renovada institucionalidad y así también amplía el enfoque desde donde se gesta la evaluación de los aprendizajes. “La Agencia ha trabajado en resignificar la evaluación de los aprendizajes, promoviendo que ésta transite desde una visión que ha estado muy ligada a los fines de responsabilización hacia una visión centrada en la orientación y la mejora” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p.10).

De esta manera, la aplicación de este sistema de evaluación es validado desde una nueva perspectiva, ahora es parte del discurso y de la política instaurada por el SAC que va en pos del mejoramiento de la calidad y equidad educativa, de este modo sigue constituyéndose como un indicador de cuán efectiva es la educación del país. En este marco de acción es que la Agencia de la Calidad define cuáles son los Estándares de aprendizaje que serán evaluados año a año en las pruebas SIMCE.

Los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones censales SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares. Estos estándares permiten categorizar el aprendizaje de los estudiantes en tres niveles: Adecuado, Elemental e Insuficiente (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Junto con lo anterior, la Agencia de Calidad también formula los Otros Indicadores de Calidad Educativa, ahora denominados Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

Son un conjunto determinado de aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes, y que son complementarios a aquellos considerados en los Estándares de Aprendizaje. De este modo, promueven una evaluación integral del logro de los objetivos generales de la educación establecidos en la Ley General de Educación (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Por lo tanto, el enfoque instalado por la nueva gubernamentalidad y los cambios efectuados por iniciativa de la Agencia de Calidad introducen nuevos aires al proceso que históricamente se ha implementado en el SIMCE. Se apuesta por considerar además de aprendizajes curriculares dimensiones relacionadas con el bienestar subjetivo de los estudiantes, surgiendo de este modo una noción renovada de la idea de calidad educativa y una reconceptualización de este sistema de evaluación.

Al respecto de esta situación, la Agencia de Calidad considera los estándares de aprendizaje, que son evaluados por las pruebas SIMCE, como una variable prioritaria para la Clasificación de desempeño de las comunidades educativas. “De acuerdo a los procedimientos establecidos por la ley SEP, los resultados del SIMCE tienen un peso del 70% y los indicadores complementarios como tasa de aprobación, de retención, mejora, iniciativa, integración y evaluación docente pesan un 30%” (MINEDUC, 2009).

Dicha Categoría de Desempeño, que desde el año 2016 entró en régimen para la educación básica y en 2017 para la educación media fue otro de los componentes incorporados por la nueva arquitectura institucional y su objetivo central es ordenar a las comunidades educativas de acuerdo con sus resultados académicos (Estándares de Aprendizaje) y otros indicadores (indicadores de Desarrollo Personal y Social). Ambos considerados complementariamente dentro del proceso SIMCE.

Constituye uno de los elementos centrales del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Tiene por objetivo orientar y responsabilizar a los establecimientos de la calidad de la educación impartida a sus estudiantes. A partir de los resultados asociados a la ubicación de los alumnos respecto de los Estándares de Aprendizaje y a los Otros Indicadores de Calidad Educativa, corrigiendo por nivel socioeconómico, y, cuando proceda, a los indicadores de progreso o valor agregado, se ordenan las escuelas en cuatro categorías de desempeño (Alto, Medio, Medio-bajo e Insuficiente) (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Entonces, la Agencia de Calidad notifica a las comunidades sobre su Categoría de Desempeño de acuerdo a la siguiente clasificación:

- **Alto:** Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados que sobresalen respecto de lo esperado.

- **Medio:** Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado.
- **Medio-Bajo:** Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado.
- **Insuficiente:** Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado.

Ahora bien, antes de la entrada en vigencia de la renovada institucionalidad, los establecimientos que se rigen por la Ley de Subvenciones (municipales y subvencionados) tenían una clasificación SEP (Subvención Escolar Preferencial), (Ley SEP 20.248, 2018), donde aquellos con mejores rendimientos recibían recursos financieros extra en función de los resultados obtenidos en las últimas tres pruebas SIMCE.

Tabla 1

Equivalencia para la clasificación de los establecimientos.

Categoría de Desempeño	Clasificación SEP
Desempeño alto	Autónomo
Desempeño medio	Emergente
Desempeño medio – bajo	Emergente
Desempeño Insuficiente	En recuperación

Nota: La tabla presenta las cuatro Categorías de Desempeño que reemplazaron las clasificaciones SEP. Tomado de Agencia de Calidad de la Educación, 2018.

No cabe duda que SIMCE al ser el único instrumento de medición censal que evalúa el logro de los aprendizajes ha generado hasta hoy un sistema de altas consecuencias en las comunidades educativas y sus miembros. En tal sentido, las evaluaciones que dan origen a esta categorización y, consecuentemente a los demás efectos que determina la ley se realizan en base al logro de determinados estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa.

Un bajo desempeño de la escuela en el SIMCE implica disminución en las matrículas, pérdida de financiamiento, disminución de la remuneración de los profesores (pérdida del bono SNED), amenaza de cierre de la escuela, todas consecuencias graves, que afectan directamente a profesores y alumnos [...]. La evidencia refleja que las altas consecuencias del SIMCE introducen distorsiones en el proceso educativo, pues incentiva prácticas como el entrenamiento para la prueba en los establecimientos, exclusión de estudiantes de bajo rendimiento, uso de incentivos materiales a profesores y estudiantes para subir los puntajes, estigmatización, despido de profesores y posible desmotivación de los estudiantes al contestar la prueba (Florez, Saldivia, Oyarzún y Pino; 2014).

Bajo estos preceptos, se da cuenta de las implicaciones que conlleva este proceso de estandarización y a la vez evidencia que sus consecuencias producen una tensión en los procesos de preparación de la enseñanza y los demás quehaceres involucrados. Esta exigencia de rendir cuentas no afecta solamente a los estudiantes, sino que también a los profesores y miembros en general de una comunidad educativa. Sobre esta problemática Alejandro Carrasco (2013) afirma que:

Entre otros riesgos posibles, significa que los profesores podrían orientarse más a entrenar a sus alumnos para rendir satisfactoriamente las pruebas y menos a enseñar aplicando para ello su juicio profesional situado, tornando el rol mediador en una

mera refracción banal del estándar prefigurado; o que el curriculum se restringe y anticipa a lo que será testeado (pág. 8).

Ante esta situación, la experiencia educativa se termina desvirtuando, debido a que la acción de educar se ocupa de lograr determinados resultados, ante la exigencia de rendir cuentas. “La teoría de la acción que subyace a este modelo es que la presión, la responsabilización y las consecuencias severas a quienes incumplen constituye la mejor estrategia para que los actores educacionales adopten, adhieran y ejecuten los estándares fijados desde el centro del sistema” (2013, pág. 9).

De esta manera, la aplicación de las pruebas SIMCE y la utilización de estándares para garantizar la comprobación de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes es un tema de enorme complejidad y trascendencia para las comunidades educativas del país. Por consiguiente, este sistema de medición se ha concebido en los actores educativos desde una perspectiva asociada a la responsabilización y ha impactado en la naturaleza de la acción pedagógica, que ha sido gobernada por la racionalidad técnica ante las exigencias burocráticas .

Al respecto de este nuevo escenario educativo, el filósofo chileno Juan Casassus en su artículo “*Las Reformas basadas en estándares: un camino equivocado*” (2010) puso sobre la mesa la discusión de cuán efectiva ha sido la decisión de estandarizar la naturaleza de la educación.

No estamos diciendo que no debería haber evaluaciones. Lo que decimos es que la evaluación debería ser más compleja y con fines de lograr aprendizajes. Estamos postulando que se debe cambiar el tipo de evaluación. Pasar de una medición con pruebas ligadas a estándares a una evaluación multidimensional. En la práctica, las mediciones y los estándares limitan la educación, al reducir el aprendizaje a lo que entra en la prueba. Lo hace i) en términos de contenidos (menos contenidos

considerados), ii) en términos de reducción de ámbito de aprendizaje, pues lo convierte en disciplinario y especializado, y iii) en términos de profundidad, pues se orienta a enseñar a responder a pruebas, y no a aprender la materia. Es importante considerar que lo que queda afuera de la prueba es lo más importante. Es la finalidad de la educación, desde el punto de vista personal y social. Al seguir con una evaluación centrada en la medición y los estándares de desempeño, estamos construyendo una sociedad jerarquizada (rankings) y de pasadores de pruebas (p.101).

Recabando los antecedentes expuestos, es posible notar que el predominio de una política educativa instrumental sumada a una visión de evaluación centrada en lo puramente cognitivo ha socavado en diversas dimensiones del quehacer pedagógico, curricular y socioemocional de los actores educativos. Es en este punto donde se abre la discusión respecto a cómo los involucrados, que tienen la responsabilidad de efectuar las acciones de mejora y relevar aspectos de desarrollo emocional y social de los estudiantes podrán llevar a cabo este proceso de cambio.

En este sentido, si el rol del docente ha estado inmerso en el rigor por rendir cuentas es muy probable que haya configurado una ideología más bien empresarial que pedagógica, precursora de procedimientos de carácter normativo y sujetas a prácticas automáticas carentes en desarrollar aspectos subjetivos de los estudiantes. Por consiguiente, los cambios introducidos en el paradigma educativo y en el que se sitúa la prueba SIMCE incide en ese universo simbólico en que los actores educativos forman parte y a su vez en el carácter de las representaciones sociales que estos han construido como grupo humano.

Es claro que en el esfuerzo por establecer un mejoramiento continuo de la calidad escolar se incluye esta evaluación al Sistema de Aseguramiento, buscando en este sentido corregir el carácter restrictivo y segregador que ha caracterizado este instrumento a lo largo de su trayectoria. Siendo parte del SAC la Agencia de la Calidad intenta evolucionar hacia un

sistema de evaluación más equilibrado y es por ello que amplía la visión de esta evaluación enmarcándola a un paradigma educativo más comprensivo con foco en lo pedagógico.

Por ello, la aplicación de las pruebas Simce, con la ahora introducción de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social son muestra tangible de esta apertura hacia la integralidad, por eso en el siguiente capítulo revisaremos en profundidad las características de dichos componentes.

4.4 Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

Transitar hacia un paradigma educativo que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes ha implicado reformar entre otros aspectos los principios que conforman el enfoque de evaluación de los aprendizajes. En este sentido, con la ampliación de la perspectiva de calidad de la educación se visualiza la necesidad de revisar la propuesta que gubernamentalmente se ha establecido en el sistema de medición SIMCE que por más de treinta años ha sido la principal herramienta con que se ha monitoreado el logro de los aprendizajes de los estudiantes y es donde la Agencia introduce nuevos componentes a su proceso, los denominados Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).

Complementariamente al esfuerzo realizado por ampliar el foco de la evaluación, incluyendo los procesos de la escuela, la Agencia ha resaltado la importancia de ampliar la mirada de los aprendizajes, de modo que estos no solo se restrinjan a aspectos académicos, sino también se consideren aquellas áreas relacionadas con el desarrollo personal y social de los estudiantes. En este contexto, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y la nueva normativa escolar han permitido introducir a la medición nuevos elementos relacionados con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los estudiantes (IDPS), los que son reportados también a las escuelas, en conjunto con sus resultados de aprendizaje, reconociendo así la labor que realizan para formar personas integrales (ACE, 2018, p.10).

Para implementar las nociones referidas a la integralidad educativa se consideran áreas asociadas al bienestar personal y social de los estudiantes, por consiguiente se aspira a deconstruir la dicotomía entre el aprendizaje académico y socioemocional. Tras incorporar en la evaluación SIMCE estos Indicadores se visualiza la necesidad de que la labor pedagógica debe apuntar a una formación escolar más equilibrada para los estudiantes que propenda la formación armónica del sujeto, en términos del ser y del saber, se subentiende

en este caso que el desarrollo de habilidades no cognitivas facilita el desarrollo del conocimiento.

Bajo el convencimiento de que es necesario aproximarse a una evaluación censal más holística de los aprendizajes con una lógica orientada en la valoración integral del estudiante es que el SIMCE se posiciona como una herramienta que provee de información para el mejoramiento formativo de sus miembros, desmarcándose de esta forma a los fines sujetos a la responsabilización que lo han caracterizado a lo largo del tiempo. Es así como desde el año 2014 la Agencia de Calidad de la Educación instala los IDPS (antes conocidos como Otros Indicadores de Calidad) con la pretensión de constituir la idea de que el aprendizaje involucra un conocimiento interdisciplinario y que las comunidades educativas no se deben circunscribir a enseñar competencias genéricas sino que deben fortalecer desde las características y necesidades individuales las capacidades de agencia de sus miembros para el desarrollo auténtico y pleno de su formación educativa.

Todo esto ha configurado un renovado escenario educativo, donde nace el interés por relevar en la práctica pedagógica y, a la vez incluir en el sistema de evaluación dimensiones relacionadas con el bienestar subjetivo de los estudiantes a través de la inclusión de determinados Indicadores de Desarrollo Personal y Social que, establecidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación son finalmente evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación.

Lo anterior ha implicado entre otras cosas que los miembros educativos reconceptualicen su mirada en relación con la evaluación SIMCE y amplíen su visión considerando los nuevos componentes que se suman a dicho instrumento.

Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social son:

1. Autoestima académica y motivación escolar.
2. Clima de Convivencia escolar.

3. Participación y formación ciudadana.
4. Hábitos de vida saludable.
5. Asistencia escolar.
6. Retención escolar.
7. Equidad de género.
8. Titulación técnico-profesional.

Estos Indicadores comprenden tanto aspectos cuantitativos y cualitativos de las experiencias escolares y visibilizan información que hasta el minuto no había sido medida en ninguna evaluación estandarizada aplicada a nivel nacional. De esta forma, las políticas educativas deciden levantar información relacionada con el área personal y social del estudiante y es por ello que entre los años 2010 y 2013 se llevó a cabo un proceso de análisis y elaboración a cargo de un grupo de especialistas del Ministerio de Educación para determinar la idoneidad de dichos elementos.

Con el objetivo de asegurar la relevancia y pertinencia de los indicadores seleccionados, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de la literatura sobre los indicadores de calidad considerados en sistemas de responsabilización (accountability), y fueron consultados especialistas, académicos e investigadores en educación, quienes contribuyeron tanto en contenidos como en la elaboración de la metodología de medición. Finalmente se aplicaron y probaron los instrumentos propuestos para medir los Otros Indicadores de Calidad (MINEDUC, 2014, p.6).

La información de los IDPS se recoge a partir de dos medios específicos gestionados por la Agencia de Calidad de la Educación; cuatro de estos Indicadores, Autoestima académica y Motivación escolar, Clima de Convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable son medidos a través de los *Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación*, que son respondidos por estudiantes, docentes y apoderados durante el proceso de aplicación de la prueba SIMCE en todos los establecimientos educacionales

reconocidos oficialmente por el Estado. Al respecto, el Informe Técnico 2017, “*Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medidos a través de Cuestionarios*” señala quiénes son específicamente los miembros de la comunidad educativa evaluados.

Tabla 2
Indicadores evaluados a través de Cuestionarios.

Indicador	Dimensión	Actor evaluado
Autoestima y motivación escolar	Autopercepción y autovaloración académica.	Estudiantes
	Motivación escolar.	
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto.	Estudiantes, padres y/o apoderados y docentes
	Ambiente organizado.	
	Ambiente seguro.	
Participación y formación ciudadana	Participación.	Estudiantes y padres y/o apoderados
	Vida democrática.	
	Sentido de pertenencia.	
Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios.	Estudiantes
	Hábitos de autocuidado.	
	Hábitos de vida activa.	

Nota: La tabla presenta los Indicadores, sus respectivas dimensiones y los miembros educativos sujetos de evaluación. Tomado de MINEDUC, 2017.

Así, los resultados de aprendizaje de las asignaturas troncales evaluadas se complementan con aspectos subjetivos y del contexto escolar, por tanto, las percepciones y actitudes declaradas por estudiantes, apoderados y docentes a través de los Cuestionarios proporcionan información relevante sobre distintos ámbitos de la formación educativa, que sirve para construir estadísticas que representan las dimensiones definidas.

Por otra parte los Indicadores de Equidad de género, Asistencia escolar, Retención escolar y Tasa de titulación para la modalidad técnico profesional en Enseñanza Media se miden a través de los *Registros administrativos* que provee el Ministerio y la Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla 3

Indicadores evaluados a través de Registros administrativos.

Indicador	Dimensión
Asistencia escolar	Tasa de asistencia escolar
Retención escolar	Tasa de retención escolar
Equidad de género	Equidad de género
Titulación Técnico Profesional	Tasa de titulación técnico profesional

Nota: La tabla presenta los cuatro Indicadores que son evaluados a través de registros administrativos . Tomado de MINEDUC, 2017.

Vale acotar que la evaluación de los IDPS considera en la misma proporción a cada indicador y en el caso de aquellas comunidades educativas en que, por ser mixtas, no pueda medirse la Equidad de Género o no tengan Titulación Técnico Profesional no se incluyen esos Indicadores. En este sentido, la inclusión de los Indicadores intentan derruir la política basada en la evaluación descontextualizada que SIMCE ha presentado históricamente y pasa a considerar el contexto socioeducativo en donde se sitúa la praxis escolar. De esta manera, los resultados correspondientes a cada Indicador representan una señal explícita de los logros que ha alcanzado la comunidad educativa.

El puntaje de estos indicadores se expresa en una escala de 0 a 100 puntos, donde un valor más cercano a 0 corresponde a un menor nivel de logro y un valor más cercano a 100 corresponde a un mayor nivel de logro del indicador. Estos resultados

no deben ser comparados individualmente y el diagnóstico del establecimiento debe trabajarse de manera transversal (ACE, 2020).

Además, es importante mencionar que la actual institucionalidad educativa asigna a los IDPS un papel relevante para determinar el logro de la calidad educativa puesto que sirven de insumo para la Ordenación de los establecimientos en las Categorías de Desempeño. Para ello la Agencia de Calidad de la Educación considera los resultados de los estudiantes en los Estándares de Aprendizaje y en estos indicadores.

La ordenación se realizará anualmente y considerará el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa de los establecimientos educacionales en tres mediciones consecutivas válidas, en caso de que éstas sean anuales, y dos en caso de que sean mediciones consecutivas válidas, en caso de que se realicen cada dos años o más (Ley SNAC, art. 18°).

Por tanto, como los IDPS se inscriben dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad educativa, la Ley estipula que su medición se debe implementar de manera obligatoria en conjunto con las evaluaciones censales que sean aplicadas por la Agencia de Calidad a todos los establecimientos educacionales que tienen reconocimiento oficial del Estado. Del mismo modo, la Ley SAC señala que los resultados obtenidos en dichos componentes deben ser públicos y compartidos, con el fin de establecer análisis de sus resultados, monitorear la efectividad de las prácticas que se han aplicado en torno a su promoción y proveer de información precisa para la autoevaluación institucional en función del proceso de mejoramiento continuo de las comunidades educativas.

La Agencia dará a conocer y otorgará amplia difusión a los resultados de aprendizaje de los alumnos (...) así como a los resultados que arrojen los otros indicadores de la calidad educativa, y la ordenación que de ello se derive, al

Ministerio de Educación, a los padres y apoderados, y a la comunidad educativa. En el caso de los padres y apoderados, recibirán información relevante, de fácil comprensión y comparable a través del tiempo para el establecimiento. Además, se incluirá información sobre los establecimientos de la misma comuna y de comunas cercanas (ley SNAC, art. 20°).

Por su parte, el Decreto Supremo 381 del Ministerio de Educación (2013) determina la multidimensionalidad de los indicadores, cómo se definen y miden, así también, especifica quiénes son los actores educativos que deben contestar los cuestionarios para la evaluación de cada una de las dimensiones que los conforman. De esta manera, en la evaluación de los Indicadores se identifican once unidades de análisis referidas a determinadas dimensiones que representan múltiples aspectos del desarrollo socioemocional de los estudiantes y, que deben ser promovidos en las prácticas de gestión pedagógica por los miembros educativos.

Con el propósito de garantizar la validez de la medición de los Indicadores, la Agencia de Calidad de la Educación ha profundizado un modelo conceptual que incorpora ciertos factores como un nuevo nivel de análisis que permite precisar definiciones operacionales que contribuyen al proceso de medición de las dimensiones.

Tabla 4*Modelo Conceptual de los IDPS.*

Indicador	Dimensión	Factores
Autoestima académica y motivación escolar.	Autopercepción y autovaloración académica.	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción y valoración de sí mismo en general. - Percepción de la valoración del entorno. - Percepción de sí mismo por asignatura.
	Motivación escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud frente a las dificultades. - Interés y disposición frente al aprendizaje. - Promoción de la motivación al aprendizaje. - Expectativas académicas.
Clima de convivencia escolar.	Ambiente de respeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Trato entre estudiantes. - Trato entre docentes. - Trato entre adultos. - Ausencia de discriminación. - Inclusión y valoración de la diversión. - Cuidado del entorno.
	Ambiente organizado.	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad y conocimientos de las normas. - Exigencia y aplicación justa de las normas. - Actitud frente a la transgresión de normas. - Mecanismos constructivos de la resolución de conflictos.
	Ambiente seguro	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción frente al grado de seguridad al interior del establecimiento. - Percepción sobre la violencia.

		<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos de acción frente a la violencia. - Actitud frente a la violencia.
Participación y formación ciudadana.	Participación.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de oportunidades de encuentro. - Participación en oportunidades de encuentro. - Compromiso en oportunidades de encuentro. - Comunicación del establecimiento. - Existencia de espacios de colaboración. - Promoción de espacios de colaboración. - Participación de la comunidad escolar en la construcción de normas.
	Vida democrática.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión y valoración de opiniones. - Debate fundamentado. - Procesos de votación y representación democrática. - Deliberación como mecanismo de solución de conflictos.
	Sentido de pertenencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). - Identificación con la comunidad escolar. - Orgullo institucional.
Hábitos de vida saludable.	Hábitos alimenticios.	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud frente a la alimentación. - Consumo de alimentación no saludable. - Consumo de alimentación saludable. - Promoción de hábitos saludables desde la escuela.

	Hábitos de autocuidado.	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes de autocuidado. - Hábitos de autocuidado. - Promoción de conductas de autocuidado.
	Hábitos de vida activa.	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud frente a la actividad física. - Hábitos de vida activa de los estudiantes. - Oferta de actividad física. - Promoción de la vida activa.

Nota: La tabla presenta los Indicadores, sus dimensiones y los factores operacionales que se miden. Tomado de Agencia de Calidad de la Educación, 2017.

Como se ha revisado, los actores educativos deben promover al interior de la comunidad escolar dimensiones relacionadas con el bienestar subjetivo de los estudiantes como un eje prioritario que busca aportar al desarrollo de una educación integral. Por lo tanto, el proyecto escolar y las acciones educativas que se deriven de él debieran actuar teniendo en cuenta la subjetividad inherente del otro y dejar de lado las ideas homogeneizadoras de la escolarización, es por ello que además se incluyen en la evaluación estandarizada los aspectos de desarrollo personal y social de los estudiantes, anteriormente descritos en el Modelo Conceptual, ya que de este modo se operacionalizan los principios de integralidad declarados.

Los IDPS se inscriben dentro del sistema de rendición de cuentas, con el propósito de incentivar el logro en todas las dimensiones de la educación, no sólo en términos de aprendizajes y desarrollo cognitivo, sino también en la formación de la vida personal y social, entregando una señal para que los establecimientos focalicen sus esfuerzos en el desarrollo integral de los estudiantes (ACE, 2017, p.9).

En el contexto de esta investigación, los Indicadores que guardan relación con el bienestar subjetivo son específicamente cuatro: autoestima académica y motivación escolar, clima de

convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable. Tal y como se ha observado en el Modelo Conceptual diseñado por la Agencia de Calidad estos Indicadores obedecen a dimensiones relacionadas con el bienestar subjetivo de los estudiantes e incluyen los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico, es decir se fundamentan en la cosmovisión instaurada por la renovada institucionalidad que apuesta por construir un paradigma educativo más comprensivo en el desarrollo humano.

A continuación, revisaremos en detalle los cuatro Indicadores que tienen relación con el fenómeno del bienestar subjetivo.

4.5 La presencia del bienestar subjetivo en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

La incorporación de un enfoque educativo multidimensional ha repercutido en distintas áreas del quehacer educacional, entre ellas, la propuesta de evaluación SIMCE y la inclusión de los recién revisados Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Estos recursos se introducen con la idea de propiciar una formación escolar integral basada en el desarrollo humano y conciben aspectos relacionados con el bienestar subjetivo de los estudiantes.

Hemos revisado en el apartado anterior que los Indicadores de desarrollo personal y social son ocho, sin embargo aquellos que tienen relación con el bienestar subjetivo son solo cuatro: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable, pues se vinculan con el nivel de satisfacción que los estudiantes manifiestan con la experiencia educativa.

Estos cuatro indicadores consideran la información recogida en los Cuestionarios SIMCE para estudiantes, docentes y padres y apoderados. Entonces, a partir de su evaluación y tomando en cuenta a los miembros que consulta se determina un puntaje por grado y por ciclo, el que finalmente se constituye en un puntaje final por indicador, calculado de manera independiente para la Educación Básica y Educación Media.

A continuación revisaremos en detalle cuáles son los preceptos que desde la Agencia de Calidad de la Educación se han formulado en torno a cada uno de estos Indicadores.

a) Autoestima académica y motivación escolar

Este indicador involucra dimensiones íntimamente relacionadas y que se influyen conjuntamente sobre lo que los estudiantes piensan y sienten en relación con las actividades

escolares, dado que es en ellas donde la comunidad educativa tiene mayor influencia y responsabilidad.

El indicador Autoestima académica y motivación escolar considera, por una parte, la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender y, por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico (ACE, 2014, p.14).

Este indicador contempla dos dimensiones:

- **Autopercepción y autovaloración académica:** Incluye las percepciones que poseen los estudiantes sobre sus habilidades académicas y la valoración que hacen sobre sus propias capacidades.
- **Motivación escolar:** Incluye las percepciones de los estudiantes respecto de su interés y disposición para aprender, estudiar y desempeñar las actividades escolares.

Conocer qué es lo que estudiantes piensan, sienten y valoran de su experiencia académica permite comprender su realidad y posibilitar los apoyos correspondientes para contribuir al desarrollo pleno de sus capacidades, en este sentido se reconoce que evaluar estos aspectos no es solo relevante desde el punto de vista académico sino también desde el desarrollo social y emocional. En este sentido y según la OECD (2003), la motivación y el autoconcepto académico están estrechamente vinculados al éxito, salud y bienestar de los estudiantes.

La autoestima académica y la motivación escolar son ámbitos claves para el desarrollo integral de los niños y jóvenes durante la etapa escolar, pues influyen no solo en el rendimiento académico de los alumnos, sino también en su salud, calidad de vida y nivel de bienestar (ACE, 2014, p.18).

Como es posible notar, con el afán de contribuir a una educación integral se consideran estos ámbitos como valores transversales en el proceso educativo dado que se implican con el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes. Por consiguiente, el conocimiento que se obtiene al evaluar estos aspectos no solo actúa como predictor del rendimiento académico sino también como variables determinantes en la proyección y construcción de un proyecto de vida de calidad.

Finalmente, los resultados de este indicador se presentan en dos niveles de autoestima y motivación de los estudiantes: adecuado y bajo.

b) Clima de convivencia escolar

El indicador de Clima de convivencia escolar corresponde a la percepción colectiva que los miembros educativos sostienen del contexto en que experimentan sus relaciones interpersonales.

El indicador Clima de convivencia escolar considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento (ACE, 2014, p.26).

Este indicador contempla tres dimensiones:

- **Ambiente de respeto:** Incluye las percepciones y actitudes de estudiantes, docentes y apoderados respecto del buen trato entre ellos, la valoración de la diversidad y la presencia de dinámicas inclusivas que favorezcan relaciones sociales basadas en el respeto hacia el cuidado de la comunidad educativa y el entorno.

- **Ambiente organizado:** Incluye las percepciones de estos miembros sobre la presencia de normas y procedimientos con tendencia formativa y reflexiva para la resolución de conflictos. Además, se consideran las actitudes que los estudiantes poseen frente al no cumplimiento de las normas institucionalizadas.
- **Ambiente seguro:** Incluye las percepciones de los miembros educativos señalados acerca de la sensación de seguridad física y psicológica que vivencian al interior de la comunidad educativa, así también la presencia de mecanismos de prevención y acción frente a distintas situaciones de crisis. Además, se consideran las actitudes que los estudiantes poseen frente a situaciones y conductas de riesgo que puedan afectar su integridad física o psicológica.

Conocer las apreciaciones que estos sujetos manifiestan acerca del clima de convivencia escolar tiene un valor significativo en propender una educación de calidad puesto que incide en diversos niveles de la vida personal y social de todos los actores educativos, es decir, es un factor psicosocial que impacta en diversos planos del proceso educacional, entre ellas las habilidades y actitudes académicas, situaciones conductuales y emocionales, el funcionamiento y dinámicas de los procesos escolares y la sensación de bienestar general que caracteriza a la comunidad educativa.

Lograr un buen clima de convivencia escolar representa un aporte en la consecución de los objetivos de la educación e influye en otras dimensiones de la formación escolar. Un clima sano tiene incidencia en la calidad de vida personal y social de todos los miembros de la comunidad, es un factor de primera importancia en la formación para la ciudadanía e incide en los resultados de aprendizaje y en el mejoramiento de la educación (ACE, 2017, p.29).

De esta manera, dicho indicador se visualiza como un constructo multidimensional que considera aspectos tanto individuales como sociales propios de un proceso formativo

relacional y dinámico, que para que sea efectivo, requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros. De esta forma, la inclusión de este indicador se concibe como un elemento básico para potenciar el mejoramiento continuo de las comunidades educativas.

Finalmente, los resultados de este indicador se expresan en tres categorías de clima de convivencia escolar; positivo, regular y negativo.

c) Participación y formación ciudadana

Este indicador considera dos ejes claves para la formación de ciudadanos con cultura cívica y habilidades necesarias para la vida compartida. Su indagación permite conocer el sentimiento que tienen los miembros educativos sobre su comunidad y de la sociedad en general, además del vínculo existente entre estas.

El indicador Participación y formación ciudadana considera las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento; las percepciones de estudiantes, y padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa; y las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática (ACE, 2014, p. 36).

Este indicador contempla tres dimensiones:

- **Sentido de pertenencia:** Se refiere a las valoraciones que los miembros educativos hacen de la propia comunidad escolar, si se sienten identificados con el Proyecto Educativo, si comparten sus valores, logros y visiones, es decir, si sienten satisfacción de sentirse integrantes de ella.

- **Participación:** Considera las percepciones de estudiantes, padres y apoderados respecto de la cantidad y calidad de oportunidades de encuentro y espacios de colaboración que ofrece la comunidad educativa. Además, incluye el grado de compromiso, relación y comunicación entre el establecimiento, los apoderados y el equipo directivo.
- **Vida democrática:** Se refiere a las apreciaciones que los estudiantes manifiestan sobre el grado en que el establecimiento propicia habilidades y actitudes claves para la vida en democracia, tales como la expresión de opiniones, el debate fundamentado, el pensamiento crítico reflexivo, así como la valoración y respeto hacia las opiniones de los demás.

La incorporación de estos elementos en la propuesta evaluativa de los IDPS son visualizados como factores que contribuyen en la formación de sujetos integrales conocedores de sus derechos y deberes y comprometidos con la comunidad en la cual participan, entonces incide beneficiosamente en la realidad social del estudiante y en su futuro próximo. Además, el fomento de dichos aspectos no solo repercute en el desempeño académico de los estudiantes, sino también impacta positivamente en el desarrollo de valores, actitudes y capacidades virtuosas para la vida, en consecuencia, promueven una formación integral y aportan en la calidad del bienestar psicosocial.

Un establecimiento que promueve la participación y la formación ciudadana contribuye al desarrollo personal y a la salud mental de sus estudiantes, ya que un mayor grado de participación e identificación con el establecimiento se correlaciona positivamente con mejor autoestima, mayor sentimiento de autonomía y autocontrol, mayor capacidad de establecer relaciones de apoyo y colaboración con otras personas, y mayor grado de satisfacción con la vida escolar, entre otros. (ACE, 2014, P.38).

En armonía con lo anterior, considerar la voz de los padres y apoderados en la evaluación propicia entre otras cosas el involucramiento parental para con el proceso formativo de los estudiantes, favoreciendo su desarrollo cognitivo y emocional. Por tanto, se concibe que para avanzar en un proyecto educativo sostenible e integral es fundamental que la comunidad educativa establezca un vínculo efectivo de comunicación y participación con las familias de los estudiantes de modo que todos los agentes aporten en la consecución de los propósitos escolares.

Finalmente, los resultados de este indicador están asociados a tres categorías de participación y formación ciudadana; alto, medio y bajo.

d) Hábitos de vida saludable

Este indicador busca medir cuánto influye la comunidad educativa en la adquisición de hábitos de alimentación saludable, vida activa y autocuidado beneficiosos para la salud de los estudiantes. Para ello, la propuesta evaluativa les consulta a los mismos cuáles son sus actitudes, opiniones y conductas sobre la importancia de estos aspectos.

El indicador Hábitos de vida saludable evalúa las actitudes y conductas autodeclaradas de los estudiantes en relación con la vida saludable, y también sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud (ACE, 2014, p. 46).

Este indicador contempla tres dimensiones:

- **Hábitos alimentarios:** Considera las apreciaciones que formulan los estudiantes en relación con la promoción de patrones y actitudes de alimentación saludable al interior de la comunidad educativa, además, incluye sus percepciones respecto de la alimentación sana.

- **Hábitos de vida activa:** Considera las ideas y valoraciones que los estudiantes sostienen sobre el fomento de la actividad física en la comunidad educativa, incluyendo además cuáles son actitudes y conductas hacia un estilo de vida activo.
- **Hábitos de autocuidado:** Considera cuál es la opinión que los estudiantes poseen sobre la prevención de conductas de riesgo y promoción de conductas de autocuidado en la comunidad educativa. Además, incluye sus percepciones ante la sexualidad, la higiene, el consumo de tabaco, alcohol y drogas.

Incorporar explícitamente este indicador dentro la propuesta de los IDPS se enmarca en lo que anteriormente se ha señalado sobre el principio de integralidad que hoy se impulsa en el planteamiento de la renovada institucionalidad. Enfatizar la importancia de los hábitos de vida saludable es un aspecto imprescindible en el desarrollo del bienestar físico, mental y social de los estudiantes.

El desarrollo de hábitos de vida saludable es importante para las personas no solo por las consecuencias que tienen en su etapa escolar, sino también porque influyen en su vida adulta. Un niño que desarrolla buenos hábitos alimenticios, de vida activa y de autocuidado aumenta sus probabilidades de ser en el futuro una persona sana, que se preocupa por su salud, se ejercita, pone atención a sus necesidades y se protege (ACE, 2014, p.49).

En esta línea, proponer un proyecto educativo integral debe justamente ayudar a los estudiantes a comprender el valor de una vida saludable entregando conocimientos y habilidades que promuevan la adquisición y consolidación de hábitos de vida sana. Para ello, justamente es valioso conocer cuáles son las opiniones y actitudes de los mismos ya que desde su conocimiento la comunidad educativa puede retroalimentar y actuar propositivamente.

Finalmente, los resultados de este indicador se expresan en tres categorías de hábitos de vida saludable, respecto si el establecimiento promueve activamente estos hábitos, si los promueve moderadamente o si derechamente no los promueve.

V. MARCO METODOLÓGICO.

5.1 El diseño

Debido a las características del problema expuesto y de su objetivo de estudio, esta investigación se aborda desde una perspectiva comprensivo interpretativa, puesto que tiene como fin comprender las representaciones sociales que directivos y profesores atribuyen al bienestar subjetivo de sus estudiantes. Por tal motivo se abordará el objeto de estudio desde una metodología cualitativa, ya que mediante una investigación de este tipo se pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de “desentrañar significados” siempre en relación con los objetivos delimitados (Delgado y Gutiérrez, 1995).

En la búsqueda de comprender lo que sucede con los fenómenos sociales desde la mirada de los actores, es preciso adecuarse a un paradigma que permita la exploración de los acontecimientos tratados, posibilidad que entrega considerablemente este enfoque metodológico. De esta manera, en vez de controlar variables, lo que se pretende es develar los significados, creencias, percepciones y experiencias de los actores señalados, desde sus propias configuraciones individuales.

Lo anterior permitirá comprender las diferentes representaciones sociales que emanan desde los propios sujetos, conocer los discursos de los directivos y docentes, permitirá comprender sus valoraciones desde una perspectiva holística, de modo de comprender en profundidad el fenómeno del bienestar. De este modo, se trata de un proceso donde “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que le dan las personas implicadas” (Rodríguez 1999, p.32).

Dado lo anterior, el paradigma desde el cual se sustenta esta investigación es el Paradigma Cualitativo, puesto que en este se aborda la naturaleza del fenómeno/objeto de estudio desde una perspectiva comprensiva interpretativa, es decir, de forma dinámica y construida,

pues, “no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas” (Pérez Serrano, 2002, p. 65).

5.2 Tipo de Estudio: estudio de caso

De acuerdo a lo planteado anteriormente, el tipo de estudio más apropiado para abordar la problemática expuesta es el estudio de caso, dado que según lo define Stake (1998) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas”.

De acuerdo a los tipos de estudios de casos planteados por Stake (1998), se utilizará un estudio de caso intrínseco, el cual tiene como propósito básico alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo, sin generar ninguna teoría ni generalizar los datos (Barrio del Castillo et al. s/f, p. 4). En este contexto, la selección del caso no pretende buscar representatividad sino más bien, comprender en profundidad el objeto de estudio desde las experiencias particulares de los participantes y que guardan relación con las representaciones sociales que han construido en torno a la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes en el contexto SIMCE.

La obligación por tanto, es la comprensión del caso particular en toda su magnitud y no pretende ser extensible a otros contextos ni buscar hacer inferencias que den lugar a generalizaciones teóricas, dado que los actores que conforman la muestra en estudio corresponden a un tipo particular de sujetos (directivos y docentes) integrantes de una comunidad educativa determinada.

5.3 Descripción del contexto socioeducativo

Para desarrollar el proceso de campo se eligió un establecimiento de dependencia particular subvencionado ubicado en la comuna de La Florida. La selección del espacio educativo fue definido considerando cuestiones prácticas de acceso del investigador, las que se circunscribieron a las opciones que le permitían sus condiciones laborales.

Dicho establecimiento es de tipo masculino, atiende a estudiantes desde sus niveles de Preescolar hasta Cuarto medio en jornada escolar completa y cuenta este año 2019 con una matrícula de 1.338 estudiantes. El establecimiento posee una afiliación religiosa perteneciente a una Congregación Cristiana.

Según la reseña histórica que se desprende de su Proyecto Educativo Institucional, el colegio tiene una trayectoria de más de 130 años en su etapa formal, siendo inicialmente una Casa de Formación para la vida consagrada para religiosos educadores, y recién en el año 1985 se produjo la apertura a estudiantes externos, asumiendo los planes y programas de estudio del Ministerio.

En los fundamentos del colegio, se reconoce que hay una importante participación de la familia, mediante reuniones mensuales de padres y apoderados con el Profesor Jefe; mediante actividades culturales y solidarias organizadas por el Centro de Padres o por el Comité del Grupo de Guías y Scouts; prevención de riesgos de drogadicción que involucra a los padres. Además hay Catequesis Familiar de Iniciación Eucarística, Pastoral de Padres de familia con jornadas espirituales anuales por curso y cursos de Iniciación Teológica para Laicos, para los padres de estudiantes de Kinder, 1º y 2º año básico.

Considerando la información entregada por los apoderados en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, respondidos en la aplicación Simce 2017, más el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento, proporcionado por la Junaeb, esta comunidad

educativa se encuentra clasificada en un grupo socioeconómico alto, es decir, la mayoría de los apoderados ha declarado tener 16 o más años de escolaridad y un ingreso del hogar de \$1.460.001 o más. Además, un 9% o menos de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

Finalmente, el colegio ha informado a la comunidad el arancel por alumno para el año 2019 y cuya cifra es de Ch\$1.100.000 anuales. Y expresa los siguientes preceptos en sus documentos oficiales:

Visión:

- El establecimiento orienta su tarea en la formación integral de líderes cristianos, con una sólida formación intelectual y valórica, capaces de descubrir, dialogar y proponer soluciones a los desafíos de su tiempo.

Misión:

- Promover el desarrollo integral de sus capacidades afectivas, sociales y artísticas, intelectuales y espirituales; favoreciendo una integración personal y coherente entre fe, cultura y vida, para extender activa y conscientemente el Reino del Padre en los diversos ámbitos sociales en que se desenvuelven.

Ahora bien, teniendo un mayor conocimiento de las características de esta comunidad educativa, es posible familiarizarnos con el contexto en estudio y adentrarnos en su realidad escolar, lo que nos permitirá acceder a una comprensión más profunda de las representaciones sociales que se manifiestan en relación al bienestar subjetivo de estudiantes.

5.4 La muestra

Para efectos de esta investigación se construyó una muestra estructural, es decir, intencionada, pues los sujetos son considerados desde la necesidad de obtener información relativa al tema en estudio. En tal sentido, como lo que se pretende es comprender las representaciones sociales en torno a la promoción del bienestar subjetivo de los estudiantes, desde la propia perspectiva de directivos y docentes, el criterio esencial es que los sujetos pertenezcan a esta categoría.

Considerando que los objetivos de esta investigación se sitúan en el contexto de evaluación SIMCE, se invita a participar a todos los docentes que imparten clases en los niveles donde se aplica anualmente este proceso, vale decir, 4° básico, 8° básico, y II medio. En relación a ello, se escogerán docentes de acuerdo a los siguientes criterios:

- a. Que realicen clases en los niveles descritos.
- b. Que impartan las asignaturas evaluadas por dicha prueba.
- c. Que tengan una antigüedad de al menos cinco años de servicio profesional.

Con la pretensión de comprender en profundidad las significaciones de los docentes acerca de la promoción del bienestar subjetivo, se adoptó como criterio la señalada antigüedad, puesto que se precisa contar con un discurso que denote experiencia en el ejercicio de la profesión y, en el conocimiento del proceso de evaluación SIMCE, con y sin la incorporación de los Indicadores de desarrollo personal y social en la renovada noción de calidad educativa que se ha impulsado con la renovada Institucionalidad.

Así también, la selección de los docentes por asignatura obedece a la posibilidad de comprender desde distintas perspectivas y experiencias de conocimiento el fenómeno del bienestar.

En detalle, la muestra de docentes quedaría conformada de la siguiente manera:

Cursos	Profesores
4° Básico	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesor de Lenguaje. ● Profesor de Matemática. ● Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
8° Básico	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesor de Lenguaje. ● Profesor de Matemática. ● Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
II Medio	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesor de Lenguaje. ● Profesor de Matemática. ● Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Para el caso de los directivos, el criterio que se aplicó para su selección fue el rol que cada uno cumple en la naturaleza de la comunidad escolar y su participación en las diferentes áreas de la gestión escolar. En este sentido, los directivos se elegirán según la posibilidad de mayor entrega de información relevante y posible para efectos de esta investigación.

De acuerdo a lo anterior, la composición de la muestra de directivos quedaría así:

Área de la Gestión	Directivo
De Formación y Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Psicólogo. ● Orientador. ● Encargado de Convivencia Escolar.

Gestión Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ● Jefe Unidad Técnico Pedagógica. ● Coordinadora Académica.
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> ● Rector.

En síntesis, como la presente investigación se sitúa dentro de un determinado ámbito escolar se ha hecho un proceso de selección considerando quienes son los informantes claves, que permiten capturar los discursos relativos al tema que nos convoca, con el fin de realizar una indagación transversal entre los miembros de todas las áreas de la gestión, para “localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo” (Delgado y Gutiérrez, 1999).

5.5 Técnicas de Investigación

Grupo Focal

Con el objetivo de acceder a las experiencias de los docentes y, a las representaciones sociales construidas en torno a la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes se utilizó la técnica del grupo focal, entendiendo este como:

Una técnica de investigación social, que trabaja con el habla, el grupo actúa como una retícula que fija y ordena los discursos, es decir se trata de interconectar puntos de vista, sin que por ello deje en él de haber una batalla imaginaria por la posesión del sentido, permitiendo el intercambio de sentidos y significados de un tema. (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Se aplicará esta técnica de producción de información al grupo de ocho docentes (señalados anteriormente) con la intención de conocer sus distintos puntos de vista y develar con ello el mundo de significados respecto de la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes, en el contexto de evaluación SIMCE.

Para llevar a cabo dicho propósito, se considera el grupo focal la técnica más efectiva y pertinente ya que posibilita acceder a los discursos colectivos del grupo de docentes seleccionados en una misma instancia, propicia la generación de ideas a partir de la escucha activa de sus pares, contribuye a explorar otros aspectos del tema en estudio y permite procesar de forma más inmediata la información.

Ahora, tomando en cuenta la crisis sanitaria que ha gatillado el COVID-19 y la situación de confinamiento que gran parte de este año hemos vivido se tuvo que replantear la propuesta de ejecución original del Focus Group con los docentes de la comunidad educativa. Por ello, en el contexto de suspensión de actividades escolares, se les preguntó a los profesores si dentro de sus posibilidades podrían participar del Focus Group en modalidad virtual al que todos accedieron con muy buena disposición.

Por último, luego de enviar las invitaciones a través del Calendario de Google a los participantes se utilizó el videochat de Meet para llevarlo a cabo.

Entrevistas en profundidad

Por otra parte, para conocer la perspectiva y significados que declara el grupo de directivos descrito se utilizó la entrevista en profundidad, entendiendo que a través de ella, se propicia un diálogo más personal, donde el sujeto puede expresar abiertamente su subjetividad acerca del fenómeno en indagación.

Delgado y Gutiérrez (1999), definen la entrevista como un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae alguna información... (Delgado y Gutiérrez, 1999). Los autores consideran como principal característica la “subjetividad” para conocer lo que se quiere investigar. Debido a esta condición será posible descubrir la emotividad del entrevistado, lo que se expresa en palabras de Delgado y Gutiérrez como la función expresiva del lenguaje y que, sin duda, es la que mejor representa lo que los actores sienten, perciben o significan, lo que implica una ventaja al considerar los objetivos de este estudio.

De este modo, con la aplicación de las entrevistas se pretende acceder a los discursos individuales y la riqueza del dato obtenido radica en que hace posible la relación cara a cara para comprender los significados que los directivos otorgan al fenómeno del bienestar escolar. Desde este punto de vista, la interacción con los sujetos mediante dicha técnica, permite dilucidar aspectos insospechados incluso por el sujeto entrevistado.

A través de esta estrategia de recogida de datos, el entrevistador tiene la posibilidad de focalizar la conversación en el tema de estudio, orientando así la entrevista, sin perder de vista el objetivo (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Considerando estas ideas base, la entrevista se concreta como un proceso comunicativo interaccional donde el discurso se construye y emerge desde la realidad y características singulares de cada persona. Teniendo en cuenta ello, no se organizó una pauta estructurada con preguntas secuenciadas que tendieran a ser un interrogatorio sino que para el desarrollo de las conversaciones y, para obtener información que pudiera ser cruzada entre las fuentes se confeccionó un guión temático orientador de temas, teniendo en cuenta que los miembros directivos pertenecen a tres áreas de la gestión escolar diferentes, no obstante hay tópicos transversales de investigación que son menester indagar.

Necesario es mencionar que todas las entrevistas aplicadas a los Directivos se realizaron en modalidad presencial, en circunstancias y contexto anterior a la crisis sanitaria de COVID-

19. Dichas técnicas se efectuaron en las dependencias del mismo colegio y primeramente se les consultó a cada uno de los actores sobre su disponibilidad de tiempo, entonces a partir de sus respuestas se fueron organizando y llevándose a cabo los encuentros.

Las entrevistas fueron ejecutadas en el siguiente orden:

1. Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica
2. Orientador.
3. Coordinadora Académica.
4. Psicólogo.
5. Encargado de Convivencia Escolar.
6. Rector.

Es preciso mencionar que esta enumeración servirá para codificar al entrevistado (E), más adelante en el apartado de Análisis e Interpretación de Resultados. De esta forma, se reconocerá el directivo que declara en cada cita descrita.

5.6 Credibilidad del estudio

Considerando que el diseño de esta investigación es de índole cualitativo, los criterios de credibilidad de los datos, como asimismo la validez de sus interpretaciones, no se sustentan en datos estadísticos o parámetros de causalidad, sino más bien, en la profundidad de la comprensión e interpretación de los discursos individuales y colectivos de los sujetos que forman parte de este estudio.

En armonía con lo anterior, reunida la información recopilada en las técnicas de investigación descritas, se procedió a emplear la técnica de la triangulación, definida según Mucchielli (1996), como una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas. De esta forma la triangulación es, según Mucchielli

(2001), una estrategia que permite verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos.

Para llevar a cabo este proceso se realizó lo siguiente:

Triangulación vía sujetos: Considerando los discursos de la muestra de docentes y directivos de la comunidad escolar fue posible conocer desde diferentes perspectivas y áreas de la gestión escolar cómo se concibe en la práctica pedagógica el fenómeno del bienestar subjetivo de los estudiantes. De esta manera fue posible analizar la realidad intersubjetiva de la dinámica escolar y contribuyó a dar una mejor consistencia a la comprensión del objeto en estudio.

Triangulación metodológica: Articulando la información recabada en las técnicas del Grupo Focal y las Entrevistas en profundidad aplicadas a directivos y docentes se pretendió recoger distintos tipos de datos que permitieran analizar coincidencias y diferencias y sustentar el proceso de análisis en coherencia a los objetivos que persigue este proyecto de investigación.

Triangulación teórica: Para tener una interpretación completa y comprensiva del objeto en estudio y a partir de la naturaleza de los datos recolectados se buscó y consideraron los planteamientos teóricos de las representaciones sociales formuladas por S. Moscovici y los conceptos de bienestar subjetivo propuestos por UNICEF y concebidos por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

El conjunto de estos elementos se complementaron para lograr una visión de mayor profundidad sobre las representaciones sociales que docentes y directivos le atribuyen al bienestar subjetivo de estudiantes, en el contexto SIMCE.

5.7 Plan de Análisis

Para lograr los objetivos que esta investigación se ha planteado fue preciso someter la información recogida a un proceso minucioso de análisis, el cuál se retomó constantemente a lo largo de todo el proceso con el fin de construir niveles cada vez más elevados de abstracción que dieran origen a la construcción de categorías fieles a la naturaleza de los datos recopilados. Para poder desarrollar este análisis se utilizó el método propuesto por Mucchielli (2001) denominado *teorización anclada*.

Según señala Mucchielli (2001), este método no implica únicamente teorizar, producir una teoría, sino que observar los fenómenos estudiados con una comprensión nueva, vinculando a los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en la situación o fenómeno estudiado.

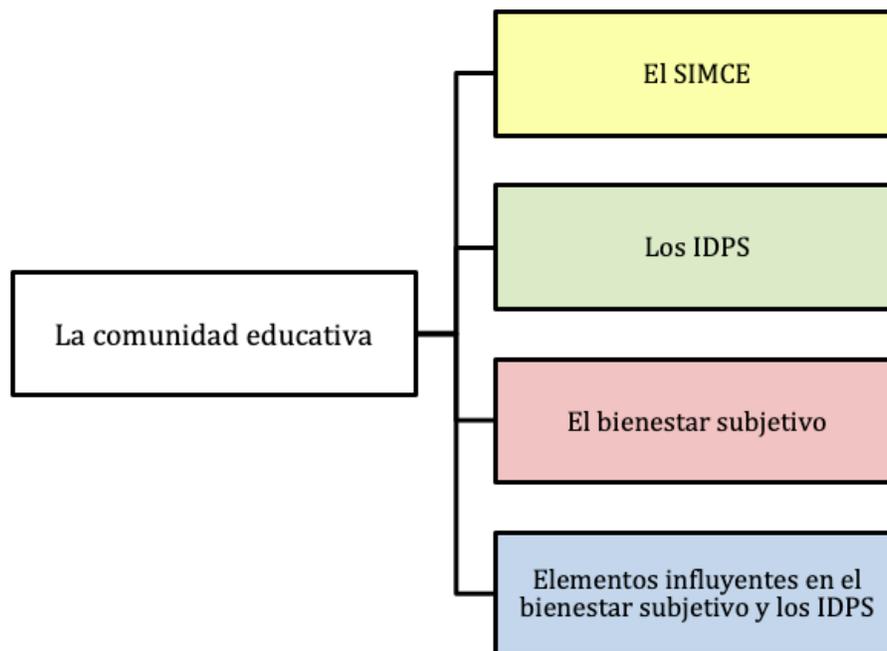
Teniendo en cuenta que el análisis de teorización anclada presenta seis operaciones; la codificación, categorización, relación, integración, modelización y teorización de los datos se llevó a cabo un proceso ejecutivo que diera cumplimiento adecuado a su propuesta. Para iniciar esta actividad se procedió a transcribir las grabaciones emanadas de las técnicas de investigación aplicadas y a examinar sus datos a través de detenidas lecturas.

A partir de dicho proceso se identificaron cuáles eran los temas emergentes y conceptos asociados a un mismo universo, los que fueron codificados de modo de iniciar el trabajo sobre un corpus preliminar, de este ejercicio surgió una primera categorización, que luego fue refinándose sucesivamente en la construcción de categorías nuevas sensibles a la realidad de la información. Posteriormente, luego de realizar una revisión reiterada y consciente de las categorías conceptuales elaboradas se discriminaron y determinaron los elementos distintivos que se reconocían entre sus propiedades, donde finalmente se establecieron las relaciones posibles a fin de delinear los vínculos existentes entre ellas y

llevar a cabo el análisis estructural que permitiera conseguir una comprensión complementaria efectiva de los constructos.

VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Tal y como se explicó en el apartado anterior, el plan de análisis se efectuó siguiendo el método de teorización anclada desarrollado por Alex Mucchielli (2001), es decir, se realizó en primer lugar un proceso de codificación en donde se analizaron independientemente los datos provenientes desde las técnicas de investigación. Se conocieron todos los temas que surgieron a lo largo de las entrevistas y posteriormente en el grupo focal, desde ahí se organizaron los datos en relación a ciertos conceptos y tópicos en común que dieron origen a los siguientes temas emergentes:



Tras identificar los temas coincidentes en los discursos de los sujetos se construyeron las categorías de estudio, todo lo referente a una temática conformó una respectiva categoría, por consiguiente estas fueron nombradas de acuerdo al contenido que cada una representaba.

Las categorías formuladas fueron las siguientes:

1. Significados otorgados al SIMCE.
2. Significados otorgados a los IDPS.
3. Significados otorgados al bienestar subjetivo.
4. Elementos de la gestión pedagógica que influyen en el bienestar subjetivo y la evaluación de los IDPS.

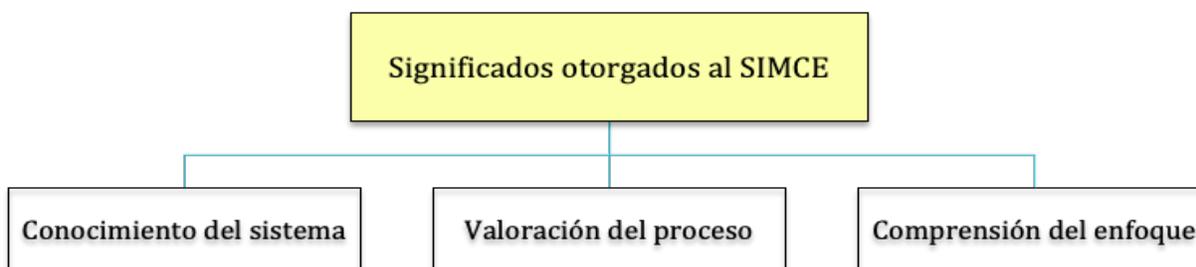
Luego de establecer estas estructuras se especificaron las dimensiones que describían sus complejidades fundamentales, así pues, con estos constructos definidos fue posible desarrollar el proceso consiguiente de análisis e interpretación.

6.1 Análisis e interpretación de las Entrevistas

Categoría 1: Significados que los directivos otorgan al SIMCE

Desde los discursos individuales de los directivos surgen diferentes aspectos relativos a la evaluación estandarizada SIMCE, debido a ello se consideraron tres dimensiones relativas al conocimiento que los sujetos tenían del sistema evaluativo, la valoración que percibían de su proceso y la comprensión que sostenían del enfoque que actualmente posee esta medición.

En consecuencia, la estructura de este análisis se planteó de esta forma:



El *conocimiento del sistema SIMCE* constituye una dimensión imbricada con el saber, relacionada con los significados que los sujetos han aprendido y experimentado a lo largo de su quehacer pedagógico con la implementación de las pruebas SIMCE y con la ahora inclusión de los Cuestionarios IDPS. Los discursos de los diferentes directivos convergen en la idea de que esta evaluación se ha validado y arraigado en la cultura escolar como un mecanismo de medición centrado en la experiencia académica del estudiante y como resultado de ello, se ha generado un interés “pedagógico” por educar para incrementar los puntajes más que otras áreas de desarrollo.

“Hasta hace un tiempo atrás efectivamente nosotros nos preocupábamos solamente de los números que nos arrojaba el Simce en relación a las asignaturas evaluadas. Si bien, se consideraban los Otros Indicadores de Calidad pero nunca se hizo un

análisis exhaustivo de lo que nos indicaban, tanto estudiantes y apoderados en relación a las variables de autoestima, percepción, etc.” E1

“...el hecho que se hayan incluido en la evaluación los indicadores es un paso importante para considerar esas áreas que por mucho tiempo se han invisibilizado.” E6

“La cultura de trabajo del sistema de colegio se ha basado mucho en un modelo donde los profesores dan su máximo bajo una misma estructura de funcionamiento, con tendencia al desarrollo de habilidades académicas.” E4

“...hasta hace un tiempo atrás llegaban solamente los resultados propios de las asignaturas y tú no podías observar el por qué de esos resultados. Ahora que se complementa esa información es posible analizar y notar que se condicen ciertos resultados.” E3

De esta manera, los directivos de la comunidad educativa han configurado un conocimiento de las pruebas SIMCE inserto en la lógica de la racionalidad instrumental y que ha forjado un pensamiento dicotómico entre el aprendizaje académico y socioemocional. Esta situación devela la importancia y el impacto que puede acarrear propender un sistema de evaluación de tales características para el desarrollo personal y/o escolar de los estudiantes.

Así también, fue posible distinguir en los discursos de los directivos que el sistema por rendir cuentas en el que se sitúa SIMCE, como propuesta de evaluación, ha permeado en diferentes ámbitos del proceso educativo, generando consecuencias desfavorables para sus miembros que terminan distorsionando el propósito educacional.

“Hemos tratado de que ese nivel de angustia y ansiedad baje en todos los agentes de la comunidad. Esta misma semana estábamos hablando del nuevo decreto y genera inmediatamente la angustia, bueno, pero nos van a cuestionar por los resultados Simce, entonces yo digo, sí está bien, si son resultados, pero si estamos haciendo todo esto, tiene que haber un cambio de visión de todos, inclusive, desde la Red...” E1

“A nosotros nos impactó mucho ver que hay un grupo de estudiantes principalmente en Enseñanza Media que no se identifican con el colegio y nosotros les preguntamos por qué y ellos mismos decían que probablemente no valoran lo que tienen porque están acá y cuando salen al mundo se dan cuenta de lo importante que fue esta institución para ellos”. E1

“...debemos bajar nuestro nivel de ansiedad, porque cada uno de nosotros quiere ver un cambio de la noche a la mañana y en educación no es así, los apoderados nos presionan – no pero es que los resultados, siempre el discurso del papá, sobre todo lo que mencionaba, en los niveles desde 5to a 8vo, que los niños están sacando malas notas y yo siempre les digo – pero qué les interesa ¿la nota o el aprendizaje?...” E3

En tal sentido, se advierte que los significados asociados al conocimiento de la evaluación SIMCE han sido fruto de un sistema cognoscitivo técnico, que a través de la lógica de la responsabilización ha buscado determinar el logro de los aprendizajes y el cumplimiento de la cobertura curricular. Es así como en el relato de los propios sujetos se denotan consecuencias indeseadas tanto para los docentes, estudiantes y apoderados.

La *valoración del proceso SIMCE* corresponde a la segunda dimensión de esta categoría y guarda relación con las opiniones y las apreciaciones que los directivos sostienen sobre el proceso que está experimentando SIMCE con la introducción de los nuevos componentes (IDPS) y la utilidad de su implementación. Al respecto, se pudo constatar que el cuerpo de directivos posee una valoración positiva sobre la reconceptualización del proceso de evaluación SIMCE.

“...no debemos mirar el SIMCE como el fin último en educación, sino que hay que trabajar en una lógica distinta, que los niños aprendan y se desarrollen adecuadamente.” E4

“Ahora, el colegio ha dejado de estar preocupado del proceso SIMCE, ya desde unos años atrás se dejó de presionar a los profesores por ello y se ha dedicado a trabajar progresivamente en todos los niveles, sabemos que un trabajo sistemático

a la larga trae buenos resultados, no es un proceso de un día para otro, sino que por el contrario es a largo plazo.” E5

“...creo que es súper importante considerar los aspectos subjetivos en el proceso ya que al darle la preponderancia que tiene se deja de mirar esta evaluación como “la macabra evaluación”, ya que considera otros factores que también son relevantes.” E3

De esta forma, la inclusión de una óptica educativa multidimensional ha ocasionado rupturas epistemológicas en el pensamiento social que los directivos han configurado en torno al proceso SIMCE, es decir, la inclusión de nuevas conceptualizaciones a la propuesta evaluativa han constreñido cambios en el campo de representación que los mismos sujetos realizan de la evaluación. De ahí se visualiza una disposición preeminentemente favorable sobre el principio de integralidad que hoy se impulsa en la construcción de un proyecto educativo sostenible y comprensivo.

Los directivos además de adherir a esta perspectiva, comparten la visión de que el mejoramiento educativo va de la mano con un marco de acción mancomunado, que implica un trabajo sistemático y progresivo en el tiempo.

“Yo trato de que la gestión sea integral, he procurado que ni tanto los profesores ni los estudiantes se angustien por ejemplo cuando los resultados no son buenos, creo que no es culpa ni del uno ni del otro, creo que somos una comunidad educativa, por lo tanto, todos los agentes que participan en esta comunidad tienen que ver con los resultados.” E3

“...podría decir que cuando hay cambios que se introducen siempre es un proceso muy lento de asimilar, de conocer, de asumir y de adoptar los cambios, es un tránsito en etapas.” E2

“Lograr buenos resultados no debe significar que todo el mundo esté estresado o viva trabajando para ellos, sino que cuando tengamos buenos resultados en una evaluación externa, como lo es SIMCE, sea porque realmente se note que todos hicimos un buen trabajo y no porque tomamos ciertas medidas durante el año,

haciendo más pruebas, entrenando a los niños, no creo que vaya por ahí la forma.”

E1

“Verlo como un proceso progresivo y global, que es fruto del trabajo de los niños y profesores, que desde kínder hacia arriba han ido esforzándose en sus aprendizajes, no enfocado solo en un año.” **E6**

“...el año pasado se realizaron acciones directas en aquellos cursos que iban a dar el SIMCE, que era cuarto, octavo y segundo medio. Lo que se hizo con ellos fue mostrarles estos indicadores y también desglosar lo que significaba cada uno de ellos. Ahora, a mi me parece que esto debería extrapolarse a todos los cursos, den o no el SIMCE, debería ser una práctica que funcionara en todos los niveles.” **E4**

“...pienso que no debería ser algo orientado a subir puntajes sino que relacionado a mejorar que la educación que brinda el colegio sea de calidad, más allá de lo que arrojen esos puntajes.” **E2**

En su totalidad, se visualizó una clara intencionalidad por querer transitar hacia una práctica educativa sostenible con foco en lo pedagógico, que se desmarque de los fines sujetos a la responsabilización y se aproxime a una formación escolar comprensiva que propenda el desarrollo armónico del ser.

En sintonía con ello, la tercera y última dimensión de esta categoría; *la comprensión del enfoque SIMCE* tiene que ver justamente con la noción que los directivos expresan sobre la propuesta evaluativa que actualmente implementa SIMCE. En relación a ello, se notó una clara sintonía entre los discursos de los sujetos, todas las áreas de la gestión involucradas adhieren al sentido equilibrado que la nueva gubernamentalidad ha aplicado en el actual enfoque del sistema SIMCE.

“En general, me parece que es importante que se inserten en educación estas dimensiones, no particularmente en las pruebas SIMCE, para mí esta medición es totalmente irrelevante, me parece importante que se consideren por el correcto desarrollo de los niños y no me cabe duda que si se fomentan, los puntajes de estas pruebas van a subir solos, que no nos interese el SIMCE por el SIMCE, sino que

nos interesen los niños y que esta medición sea algo más de lo que va a venir y refleje el producto del trabajo que se haga.” E4

“Yo diría que la presión por los resultados ha cambiado y los intereses también. Al menos en esta comunidad educativa y como decía anteriormente, los principios de bienestar están plasmados en un Plan Estratégico y nunca antes había visto eso.” E1

“...el trabajo mancomunado de todos los estamentos del colegio es fundamental ya que debemos promover su articulación y complementariedad, es decir, no promocionar solo la cultura del academicismo sino que posibilitar el desarrollo de otras áreas del ser.” E6

Considerando las declaraciones de los directivos se advierte el valor en la idea de ampliar la mirada en la formación educativa y la necesidad de que la labor pedagógica debe trascender a lo académico, en este sentido se desestima el valor per se que SIMCE representa y se pone en el centro el pleno desarrollo de los estudiantes. Ahora bien, en atención a la necesidad de favorecer una educación integral, los directivos dejan entrever ciertas incertidumbres y tensiones que se han vivenciado en el tránsito de este proceso de cambio.

“...es difícil para muchos, cambiar sus formas de estar en la sala frente a los niños, cuando por mucho tiempo han actuado en otra línea, entonces además de lento es también complejo para muchos profesores, lo bueno es que acá ellos tienen buena disposición a enfrentar los cambios, hay buen ánimo para aquello.” E6

“El colegio debe trabajar para que todos nuestros estudiantes se sientan realmente incluidos, que brinde espacios para ello, en eso aún somos muy tradicionales y la educación en el país aún lo es, porque tenemos bonitos discursos, pero nada más que eso.” E2

“El colegio tiene un sello muy arraigado en lo académico, es reconocido y los padres desean que sus hijos estudien aquí por la excelencia educativa que tenemos, la parte valórica también es fundamental pero la parte académica predomina, nos falta mucho por avanzar aún.” E5

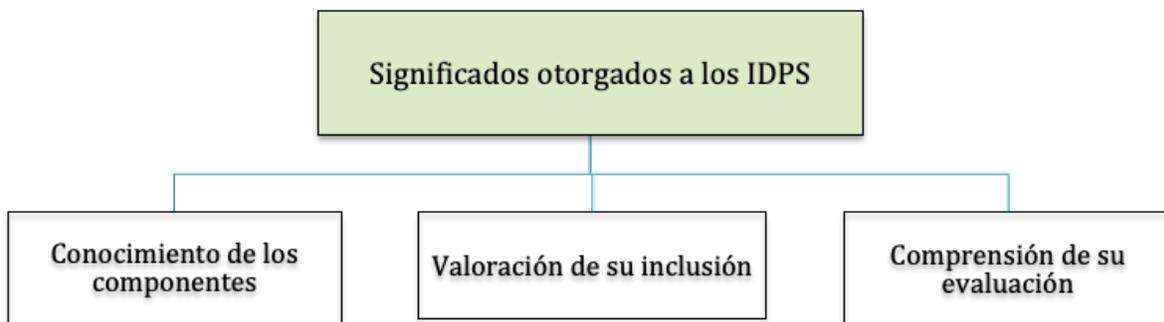
En efecto, los directivos de la comunidad educativa han adoptado de buena manera los principios de una educación más comprensiva, particularmente comparten el hecho de que la prueba SIMCE haya incorporado los IDPS a su sistema evaluativo, no obstante, afirman que reformular las prácticas educativas y concretar las acciones de mejoramiento implican un largo proceso de asimilación y acción.

Considerando las tres dimensiones analizadas es posible determinar que los directivos tienen un vasto conocimiento del sistema de funcionamiento SIMCE, una valoración positiva de su proceso de ajuste el cual se complementa con una disposición favorable sobre el principio de integralidad que hoy se impulsa, así también, existe una perspectiva compartida y congruente con el enfoque que la nueva institucionalidad le ha dado a la propuesta de dicha evaluación.

Categoría 2: Significados que los directivos otorgan a los IDPS.

Los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) se presentaron como una segunda temática emergente en el corpus de datos obtenido desde las entrevistas a los directivos de la comunidad educativa. Al igual que en la categoría anterior, en las declaraciones analizadas fue posible reconocer diferentes puntos de análisis relativos a los indicadores de desarrollo y, que están relacionados con el conocimiento, la valoración y la comprensión que los propios sujetos expresan de dichos elementos.

En consecuencia, la estructura de este análisis se planteó de esta forma:



Respecto al *conocimiento de los IDPS* se pudo constatar en primer lugar que todos los directivos al ser consultados por el concepto conocían su significado, al estudiar sus respuestas había una presencia importante de terminología asociada al lenguaje relativo de los indicadores. Así también, se reconoció bastante congruencia entre el contenido de sus respuestas, se apreció que hay un dominio generalizado de su conocimiento dado que según explican, durante el año se realizaron diferentes actividades formativas al interior de la comunidad con la finalidad de socializar sus conceptos e ideas fundamentales.

“Sí, hemos hecho reuniones en las que hemos intencionado que los conozcan, obviamente que no sé con cuánta profundidad pero por lo menos ahora están en nuestro consciente como docentes hablar de la autopercepción, quizás antes nos

preguntábamos ¿qué es eso?, ahora ya es posible saber qué es lo que significa cada indicador con su dimensión. Yo creo que esto cada año va a ir mejorando, por lo menos ya está en el discurso de todos los Directivos del colegio, de las Coordinadoras y de los Jefes de Departamento, entonces eso también debiera transmitirse para todo el cuerpo docente.” E1

“...el año pasado hicimos una capacitación al respecto de ellos y al menos yo presenté aquellos que competían a mi disciplina, el de autoestima y motivación escolar, más el de clima de convivencia escolar, luego Allen (profesor de Historia) vio el de ciudadanía y el departamento de Educación Física se encargó de ver el que tiene que ver con hábitos de vida saludable. Entonces sí, los conocen, ahora este año hay varios profesores nuevos que no sé si los conocen por sus trabajos anteriores, pero hemos tratado de incorporar estos principios a sus conocimientos.” E4

“Yo creo que sí, porque se ha dado harto realce a nivel ministerial, además aquí en el colegio ha habido reuniones informativas y de análisis donde hemos participado de este asunto. Los profesores del colegio saben harto y se manejan en muchos temas de la normativa y se mantienen actualizados con los nuevos elementos que se presentan, no es algo desconocido para ellos.” E1

“...lo primero ha tenido que ver con visibilizar los conceptos, aclararlos es fundamental para hablar el mismo idioma, bajo esa mirada el colegio toma a este recurso humano que es el psicólogo del colegio, que si bien es un trabajo de la Unidad de Convivencia Escolar, Juan dentro del área mucho más experta en el área hace esta definición de los conceptos. Entonces primero hacemos esa bajada al equipo del área de Convivencia Escolar, luego de eso viene la bajada, una charla al cuerpo de profesores completo y en particular, a aquellos que están en los niveles que serán evaluados por SIMCE.” E3

“Ahora, este año quisimos implementar dentro del Plan Estratégico anual un trabajo más focalizado con los 4tos, 8vos y II medios, que consistió en este trabajo que hizo el equipo de Convivencia Escolar con la realización de Talleres en relación a los cuatro conceptos; autoestima académica, motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable. Esa es la forma en que primero se trabajó y después venía de acuerdo al Plan continuar en el II Semestre con los otros dos conceptos, eso sí dejamos

posterior a la prueba Simce el tema de Hábitos de vida saludable porque no lo íbamos a lograr implementar previo al SIMCE ¿Cuál era la idea? Justamente visibilizar en los estudiantes esos conceptos como de entrada, y nuestro proyecto para el siguiente año es visibilizar estos a nivel de comunidad educativa, es decir, que el colegio completo sepa de qué estamos hablando.” E6

Por tanto, en las declaraciones dadas por los directivos del colegio se distinguen acciones concretas que se han llevado a cabo para transmitir y a la vez compartir el significado de los IDPS, tales como charlas, capacitaciones y talleres, dirigidos tanto para los estudiantes como para los profesores de la institución. Un elemento que llama la atención de estas actividades fue el uso intensivo de talleres formativos para los estudiantes, acción que inicialmente se realizó para los cursos que serían evaluados con SIMCE y que luego se amplió para el resto de los niveles educativos.

“...haber hecho estos talleres con los estudiantes fue una medida que inicialmente se llevó a cabo en aquellos cursos que serían evaluados por SIMCE, después se tomó consciencia de que estos indicadores tenían un propósito educativo y por ello se comprendió que era necesario trabajarlos en todos los cursos, independientemente si fueran sujeto de evaluación, la idea era desarrollarlos no para subir un porcentaje sino para mejorar factores socioemocionales en los mismos niños y en el propio ambiente escolar de nuestra comunidad.” E5

“Los talleres los realizamos en diferentes cursos, desde kínder a IV medio. Bueno hicimos tres talleres por curso y en algunos hicimos dos más, donde vimos que estaban bajos ciertos indicadores de los resultados SIMCE (del informe del año anterior). Ej. donde decían que estaba baja la autoestima en algunos niveles, hicimos talleres focalizados, intervenimos directamente ahí, fue posible darnos cuenta que hay estudiantes que desconocen esos temas por un problema conceptual o porque no habían instancias donde uno reflexionara en relación a ello, así que fue muy provechoso poder instalar el tema con ellos en las salas.” E2

“Lo otro que intencionamos este año fue realizar talleres para los estudiantes enfocados a ciertos temas del área socioemocional; de autoestima, motivación escolar, de clima escolar, prevención de violencia escolar, ciudadanía, entre otros.” E4

Es menester subrayar esta situación ya que da cuenta de un cambio estratégico que se decidió realizar en función del desarrollo educativo de los estudiantes y no para la medición que haría SIMCE en los cursos. Queda en evidencia que en un principio la actividad iba dirigida para determinados niveles pero luego se resolvió conscientemente replicarla para todos los estudiantes, de esta manera resulta gratificante ver que el proceso metacognitivo que sostienen los directivos en sus oficinas se concretó en la práctica teniendo en cuenta el proceso educativo.

Otra actividad relacionada con los IDPS y que es prudente destacar en esta parte es la acción de “acompañamiento a docentes” que el equipo directivo realizó durante el año.

“Sí, el año pasado hubo una intervención amplia por parte del área de Convivencia Escolar, un proceso de charlas en los cursos, conversaciones con los estudiantes sobre los conceptos y temáticas que tienen relación con los Indicadores, por ejemplo, la autoestima académica. Además de ello, se inició un proceso de acompañamiento hacia determinados profesores con los que se estaba dando alguna dificultad, entonces se ideó que ese profesor tuviera un apoyo, así también, se empezó a visitar con mayor frecuencia los cursos para observar cuáles eran los nudos que se estaban generando en clases, poder conversar con los estudiantes y entrevistando a las directivas de alumnos, sin mencionar a ningún profesor” E6

“...he tenido algunas conversaciones con algunos profesores, en relación con este tema que nos empezó a preocupar en relación a los Otros Indicadores de Calidad, a partir de algunas encuestas, porque eso también ha cambiado en esta gestión, se les ha preguntado a los estudiantes ¿Cómo te sientes? ¿Te sientes capaz de realizar alguna tarea? Y ahí uno comienza a indagar, ya sea por medio de un focus group o encuestas y, en algún momento salieron aludidos algunos profesores en relación al trato que sostenían con los estudiantes y, desde la Dirección del colegio se consideró que era necesario tocar estos temas con los profesores, no con el fin de atacarlos, sino que más bien, para hacerlos consciente de que hay algunas cosas que a los niños les afectan y les baja la autoestima y eso conlleva que también no tengan buenas calificaciones, entonces eso se está haciendo ahora y, me ha tocado a mí enfrentar esas situaciones.” E1

Según la declaración leída, el objetivo de realizar el acompañamiento con determinados docentes fue ir reflexionando en conjunto sobre ciertas actitudes y/o conductas que no favorecían el desarrollo personal y social de los estudiantes. En este sentido, la medida no tenía una intencionalidad punitiva sino por el contrario, la idea era que los profesores involucrados en situaciones de malestar con los estudiantes fueran tomando conciencia y a la vez, corrigiendo determinadas prácticas pedagógicas que afectaban en el bienestar de los estudiantes.

“Luego está la necesidad de generar mediaciones en caso de ser necesario, para eso se habla también con el profesor, se le comenta que hay una dificultad, que es necesario repararla, si hay una mala práctica también se corrige, en ese sentido se conversa con el docente sobre aquellas situaciones que no son apropiadas, bueno en eso no participo tan directamente yo porque se hace más a un nivel de jefaturas, sea de la Unidad Técnico Pedagógica o de Convivencia Escolar, cada área aborda las situaciones tomando en cuenta la naturaleza del conflicto en este caso.” E4

De esta forma, existe una acción dirigida particularmente para los docentes, que siendo parte fundamental del proceso educativo tienen la misión de desarrollar aspectos subjetivos relacionados con los IDPS, por tanto, queda de manifiesto que en la convivencia de la comunidad educativa se han presentado episodios desafortunados entre docentes y estudiantes que no benefician el bienestar estudiantil.

Bajo el convencimiento de que es necesario avanzar hacia un sistema de trabajo pedagógico interdisciplinario y con una lógica constructivista, también se formuló una propuesta a nivel institucional para intencionar el desarrollo de los IDPS.

“...generamos dentro de nuestro Plan Estratégico como un sub Plan Estratégico, que es el que estamos trabajando ahora y, ese está en función de los otros indicadores de calidad, y estamos realizando actividades, las estamos evaluando, aún no sabemos el impacto pero por lo menos ya hay una consciencia de todos los equipos que están trabajando para los niños, no es solo del área de Convivencia, no

es solo del área de UTP o del equipo de Rectoría, sino que se juntaron estos tres equipos para formar este proyecto.” E1

Ligado a ello se encuentra la segunda dimensión de esta categoría, *la valoración de la inclusión de los IDPS*. Respecto a ello, en los discursos de los directivos existe consenso en el valor que tienen los IDPS para el proyecto educativo que se anhela construir, en tal sentido, los directivos perciben que estos elementos son un aporte valioso que busca visibilizar el desarrollo de habilidades no cognitivas en los estudiantes y señalan que su incorporación es significativa para avanzar en una formación más comprensiva para los estudiantes.

“Se tomaron en cuenta, cosa que antes no se hacía, conocidas antiguamente como habilidades blandas. Ahora se ha descubierto, con la neurociencias y otras disciplinas, que es muy importante fortalecer el área del desarrollo socioemocional de los estudiantes para mejorar su proceso educativo.” E2

“...si bien el Simce nos entrega estos datos, nosotros sabemos que esto debe ser trabajado en toda la Institución, desde Kinder y, si tenemos pre kínder, desde ahí nosotros debiéramos empezar a trabajar con estos Indicadores, pero, estamos recién en esto, entonces por ahora, pusimos el foco en aquellos cursos que van a ser evaluados este año con Simce, pero la idea es que el próximo año, podamos ir un curso previo y otro que ya pasó el Simce y así, podamos tener después cobertura desde Kinder hasta Cuarto Medio.” E1

“...creo que el hecho que se estén evaluando ha influido en que los colegios valoren más esos aspectos, le den más importancia a su desarrollo, yo conozco muchos profesores que lo principal de su función es el traspaso de información académica y han tenido que ajustarse a los nuevos requerimientos, entonces, abordar estos temas en clases se ha empezado a ver como una inversión que favorece en el proceso educativo de todos.” E4

En estas declaraciones se aprecia que los sujetos poseen una percepción positiva de la incorporación de los IDPS al sistema educativo. El hecho de que los directivos tengan una valoración favorable para con la implementación de los IDPS es fundamental para llevar a

cabo las acciones de mejoramiento que se intentan efectuar para el desarrollo de las dimensiones personales y sociales. En tal sentido, es significativa esta tendencia ya que contar con buena disposición posibilita crear equipos de trabajo motivados y alineados en virtud de un propósito en común, que en este caso sería, propender a un mejor proceso formativo para los estudiantes.

Ahora bien, importante es considerar que algunos directivos declaran ciertas inquietudes en relación con la incorporación de los indicadores.

“...el equipo Directivo quiere darle la mejor mirada, que haya cambios, que los profesores nos demos cuenta de aquellas cosas que benefician y no benefician, que puede ser un arma de doble filo, creo que también, ¿a qué me refiero? Hay estudios que también demuestran que cuando los colegios visibilizan estos conceptos en vez de tener un mejor resultado baja, porque los estudiantes se dan cuenta de lo se les está preguntando y qué en el colegio realmente no ocurre, que también es un dato y es un dato no menor.” E3

“...siento que tenemos un desafío en cuanto a la capacitación docente, en cómo los profesores puedan conocer cómo funciona la emocionalidad, que eso no lo enseñan en pedagogía, como que pareciera ser que uno debe aprenderlo en la práctica, pero no es tan así. Contar con un espacio de capacitación en este aspecto es relevante.” E3

“No existe un problema de presión para generar buenos resultados, obviamente que existe el discurso por los buenos resultados pero eso va ir poco a poco mejorando en la medida que vayamos tomando consciencia de su importancia en el proceso escolar.” E1

“...es raro igual, porque estos indicadores no se miden por lo que exclusivamente responden los niños, entonces ahí depende también de la apreciación que tienen los padres sobre el colegio y muchas veces hay una evaluación de que a pesar de hacer muchas cosas positivas nunca son totalmente suficientes para algunas personas y ahí es donde precisamente el puntaje tiende a bajar.” E3

En estas declaraciones se expresan incertidumbres en relación con ciertos aspectos de la implementación y evaluación de los IDPS. Por ejemplo, desde el área de la gestión pedagógica existe la duda de cuán beneficioso es visibilizar los indicadores con los estudiantes, se presenta la inquietud de lo contraproducente que puede resultar esa acción para la evaluación. Seguido de ello, desde el área de convivencia escolar se plantea como un desafío para los docentes el afrontar el desarrollo emocional con los estudiantes, según el entrevistado, falta una mayor preparación profesional para llevar a cabo esta nueva propuesta educativa.

En una tercera tensión se manifiesta una preocupación por la incongruencia que muchas veces se genera entre la teoría y la práctica educativa, vale decir, se considera como un proceso a largo plazo mejorar las incoherencias que hay entre lo que se declara y lo que finalmente se les exige a los docentes y estudiantes. Por último, hay una cuarta inquietud relacionada con la validez en la implementación del proceso, en este caso se alude al cuestionario que los apoderados responden, existe una interrogante relacionada con la veracidad de este procedimiento y la confiabilidad en los resultados que obtiene la comunidad educativa, con los cuales recibe su categorización.

La tercera y última dimensión de esta categoría, *comprensión de la evaluación de los IDPS*, resultó consistente con las dimensiones anteriores, es decir, hay una armonía entre lo que los directivos conocen, perciben y entienden de puesta en marcha de estos componentes. En las declaraciones de los directivos prima un consenso en que los indicadores de desarrollo personal y social buscan evaluar dimensiones subjetivas con una lógica plasmada en la valoración integral del estudiante.

“...con estos indicadores ha habido cambios en el valor que le otorgamos a esta dimensión o área en el proceso educativo, de un modo integral, de manera que se hace visible un aspecto que históricamente se ha omitido o desestimado en el quehacer pedagógico.” E4

“Hoy se fomenta el desarrollo integral de los estudiantes y además se miden sus progresos a través de los indicadores en la prueba SIMCE, con esos índices que señalan, por tanto, los colegios tenemos la obligación de trabajarlos.” E6

“...hay que destacar que el currículo nos habla de estos conceptos, sólo que la Agencia con los Indicadores los ordenaron y visibilizaron, ahora los evalúan. Por tanto, no son conceptos tan nuevos, fue una buena experiencia, siento que sí los aprendieron, de hecho el pesquisaje que se hizo después fue bastante positivo.” E2

De esta forma, queda de manifiesto que los directivos además de poseer un amplio conocimiento de los IDPS saben cuál es el sentido de su existencia. En sus declaraciones se aprecia que el saber que poseen sobre dichos componentes es coherente con los preceptos que los caracterizan, conjuntamente, ellos señalan que estos elementos no constituyen una novedad ya que siempre han estado presente en la realidad educativa y que ahora de alguna manera han adquirido un carácter formal al introducirlos en el proceso SIMCE.

En resumen, los directivos comprenden cuál es el sentido de que estos indicadores se evalúen y coinciden en que su medición pretende visibilizar y ampliar el foco educativo. No obstante, hay algunas inquietudes con la medición de estos componentes que guardan relación con las siguientes ideas.

“Creo que mientras se visualice que estos indicadores son algo complementario, no se les tomará el real peso que tienen, porque generalmente se les ve como algo secundario, la atención se la llevan los aprendizajes duros digamos, entonces hay que promover una visión más equilibrada del proceso SIMCE, como un todo.” E3

“...yo creo que hay docentes que a estas alturas no van a cambiar y también lo entiendo porque nosotros venimos formados de una manera completamente distinta y también lo dicen las investigaciones, un profesor enseña como fue enseñado, entonces hacer este cambio a mis treinta años de ejercicio docente lo veo complicado” E1

“Ahora, es muy desafiante para ciertos profesores incorporar las nuevas ideas provenientes desde la Agencia, porque ellos históricamente han estado en su zona

de confort, e implica también acomodarse y cambiar ciertos aspectos de su rutina con lo nuevo, eso también es un elemento que debe fortalecerse, el cómo apoyar a esos profesores a llevar a cabo ese proceso.” E4

“Si vamos a evaluar por evaluar, no tiene ningún impacto, yo creo que pasa por ahí, si la Agencia sigue evaluando estos otros Indicadores sin entregarte las herramientas o los recursos para poder instalar un plan de mejoramiento en ese aspecto no tiene ningún sentido y solo se caería en un dato estadístico.” E6

Existe un acuerdo en que estos indicadores son un aporte para la educación de nuestro país, sin embargo hay aún una sensación de inseguridad ante cómo se asimilará el renovado proceso SIMCE. Esta idea deja en evidencia que este proceso podría resultar complejo de sobrellevar para los actores educativos ya que estos vienen acostumbrados a una dinámica evaluativa muy diferente, más centrada en fomentar el aprendizaje académico que en el socioemocional. Igualmente, en la segunda cita descrita se declara una baja expectativa para con los docentes, existe en este caso un sentimiento de desconfianza hacia ellos, en relación a la capacidad que tendrán para afrontar el proceso de cambio que hoy se está gestando en el sistema educativo. Finalmente se aprecia una crítica hacia la manera en que la institucionalidad aplica la evaluación de dichos componentes, asegurando que lo ideal sería evaluar con un sentido de apoyo para la mejora de los aprendizajes y no evaluar para obtener datos y crear estadísticas que no aporten al proceso educacional.

Considerando las tres dimensiones analizadas en esta categoría es posible determinar que los directivos tienen un amplio conocimiento de los IDPS, una valoración positiva de su implementación que se complementa congruentemente con la comprensión de su evaluación, no obstante, poseen determinadas tensiones sobre cómo se está llevando a cabo la evaluación de estos componentes educativos.

Categoría 3: Significados que los directivos otorgan al bienestar subjetivo.

El bienestar subjetivo se presentó como una tercera temática emergente en los datos obtenidos en las entrevistas a los directivos. En esta oportunidad, los elementos de análisis que se destacaron en los discursos tuvieron relación con las características que configuraban la noción del bienestar, la valoración que los directivos expresaban sobre su promoción y la comprensión que sostenían del fenómeno en el ámbito escolar.

Considerando lo anterior, la estructura de este análisis se planteó de la siguiente manera:



Sobre la *caracterización del bienestar escolar* se pudo apreciar que los directivos poseen un dominio significativo del concepto en cuestión, es decir, los sujetos conocían el significado del “bienestar subjetivo” y se expresaban con seguridad en sus respuestas utilizando entre sus fundamentos conceptos congruentes con la noción.

“Para mí tiene relación con que el niño venga al colegio y se sienta bien, que venga contento y con ganas de aprender, para mí eso es lo primero y estando eso en un 100%, creo que lo demás viene solo, que es el aprendizaje.” E1

“Yo lo asocio a clima escolar o clima de aula, donde el niño o el joven se sienta bien, en un ambiente de aprendizaje adecuado, donde pueda opinar, pueda

preguntar tranquilamente y sea un ambiente en el que se den buenas relaciones interpersonales. Eso es para mí el bienestar, que el niño se sienta escuchado, se sienta respetado en sus derechos y que cumpla con sus deberes también.” E2

“...el bienestar tiene que ver con eso, que puedan ser capaces de expresar, de controlarse, de trabajar en lo que les pasa, de reconocer lo que les pasa y por sobretodo, de contar con una red de apoyo tanto dentro como fuera del colegio que les permita tener ayuda.” E4

“Los profesores tenemos claro los conceptos si nos sentamos a conversar, todos podemos sin duda hablar sobre ello, pero hay que acentuar una mirada autocrítica de lo que yo hago y lo que no hago para ayudar a que los niños mejoren ciertos aspectos de su bienestar. Ejemplo, cuando hablamos de autoestima escolar, qué tanto por ejemplo entregar las pruebas en orden de nota puede afectar a los niños, decir una nota en voz alta, darse el tiempo para acompañar esa calificación con una notita que diga “tú puede más”, que si yo reviso un cuaderno y veo que hay una bonita letra, decirle al estudiante “qué cuaderno más ordenado, felicitaciones”, entonces esas pequeñas acciones uno debería verlas, reflexionar si uno las hace, y si es así qué bueno que se sigan haciendo, por otro lado, si no se hacen, entender que si las hiciéramos podríamos generar un cambio.” E3

“El concepto es amplio, tu lo has denominado una dimensión y en eso estoy muy de acuerdo, es un ámbito que tienen varias aristas del ser humano, por algo se denomina subjetivo. Preocuparse del bienestar de los alumnos no significa solamente establecer buenas relaciones para que no se agredan, va más allá de eso y tiene que ver en cómo yo incorporo y construyo un microclima idóneo, sea a nivel de aula o de colegio, que sea proyectable para la sociedad.” E6

Al explorar las respuestas de los directivos en términos de los significados que tienen del bienestar se puede reconocer una caracterización coherente del concepto. Es posible notar que hay bastante acuerdo en que el bienestar subjetivo tiene relación con el individuo y como tal, involucra una serie de aspectos que tienen que ver con cómo este se siente consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente que lo rodea. Vemos en estas declaraciones que los directivos hacen alusión a aspectos afectivos, emocionales y valóricos del estudiante, también lo asocian con el clima de aula en donde se sitúan y mencionan

también a los miembros que lo acompañan en su proceso de aprendizaje, tales como docentes y compañeros.

Es posible denotar que desde la perspectiva de los directivos se conforma discursivamente una caracterización del bienestar adecuada y pertinente con los preceptos que representan esta noción.

En relación con la segunda dimensión, *la valoración de la promoción del bienestar subjetivo*, los entrevistados coinciden en que el bienestar tiene un valor preponderante para el desarrollo personal, social y educativo del estudiante. En este sentido, la totalidad de los directivos coinciden en que la idea de relevar las dimensiones subjetivas del ser humano sirve para mejorar su proceso de aprendizaje, señalando que si los estudiantes se sienten bien aprenderán más y mejor.

“A nivel de colegio consideramos que el bienestar escolar es sumamente importante, por eso desde esta Unidad se ha gestionado relevar sus dimensiones.”

E1

“Desde mi visión creo que el bienestar es primordial para desarrollar aprendizajes de calidad.” **E6**

“Hoy en día tiene un valor mucho mayor que antes. Hoy día indudablemente que con amor se educa mejor y los alumnos cuando se sienten queridos, valorados, respetados, aprenden más.” **E2**

“Personalmente creo que es súper importante ya que al darle la preponderancia que tiene se deja de mirar esta evaluación como “la macabra evaluación”, ya que considera otros factores que también son relevantes. Ahora, estos conceptos y factores no existen desde ahora, existen hace hartos años y en muchos colegios no se estaban tomando en cuenta y en particular acá.” **E3**

“Posee un valor fundamental, tal como decía anteriormente, hoy en día se visibiliza y posiciona en la gestión y en la práctica se ha instalado con mayor ímpetu su promoción.” E5

“Los seres humanos aprendemos más y mejor cuando nos sentimos bien, creo que en el fondo es eso, bienestar es estar bien, buscar sentirnos parte de algo, sentirse escuchado y notar que cada uno es valioso en el sistema. Sin duda que estos indicadores permiten evidenciar si nuestro discurso o lo declarado se refleja en los resultados, es precisamente una evidencia, ya que hay muchos colegios que tienen bonitos proyectos y discursos pero no hay resultados que avalen eso, entonces imagino que la Agencia o el Ministerio necesitan conocer evidencias.” E6

“Creo que cada vez va aumentando la importancia o el valor que se le da al bienestar, pienso que hace algunos años no existía esta noción sobre el aprendizaje emocional. En esta comunidad se le está dando un valor más amplio, en insertar elementos que puedan aportar a ese bienestar, entendiendo que como institución educativa, donde nuestro fin último es el aprendizaje el bienestar es fundamental, es un condicionante al final, si uno no está bien no enseña bien, si un niño no está bien no aprende bien, entonces pienso que cada vez avanzamos hacia una visión más comprensiva de concebir este proceso educacional.” E4

También es importante destacar que los directivos reconocen el auge que el bienestar escolar ha tenido en el último tiempo, aludiendo al aporte que hacen los indicadores de desarrollo personal y social al sistema de evaluación. Además, sostienen que evaluar aspectos del bienestar subjetivo en educación contribuye a visibilizar dimensiones que no estaban siendo consideradas en la práctica educativa y con ello se avanzará hacia un foco educativo más comprensivo.

En definitiva, la valoración que los directivos realizan del bienestar subjetivo en el ámbito escolar es positiva y un punto relevante de señalar en esta sección tiene que ver con la significación que también le otorgan a las acciones que se efectuaron durante el transcurso del año, primeramente con los” talleres formativos IDPS para los estudiantes” que se explicaron en detalle en la categoría 2.

“En general fue muy bien recibido y valorado. Incluso hicimos unas encuestas para conocer la apreciación de los estudiantes frente a estas actividades. En general fue muy buena la experiencia, fue súper valioso intervenir como equipo en estas acciones, con la ayuda del Psicólogo y los demás miembros del Área y los profesores por supuesto.” E2

“...hicimos un trabajo formativo en los cursos, unos talleres enfocados en sus diferentes aspectos, la autoestima académica, motivación escolar, clima de convivencia, formación ciudadana y hábitos saludables. Fue muy provechosa haber tenido la oportunidad de dirigir esos encuentros, en compañía del Orientador, del Psicólogo y de mis compañeros, me permitió aprender de los temas y establecer aprendizajes con los niños.” E5

En los discursos estudiados existe un acuerdo en que fue muy útil y enriquecedor haber planeado y participado de los talleres formativos con los estudiantes. En este sentido, además de transmitir el contenido relacionado con los IDPS se valora la instancia de convivencia sostenida con los cursos y entre los educadores que colaboraron en el proceso.

En línea con lo anterior, también existe una valoración positiva hacia “la encuesta” que se aplicó a los estudiantes, que igualmente estaba relacionada con aspectos del bienestar subjetivo. La idea de esta iniciativa fue recoger información sobre cómo se encontraban y sentían los estudiantes al interior de la comunidad educativa.

“Fue muy útil aplicar una encuesta a nivel interno a los estudiantes para saber justamente cómo se sentían en clases, en su relación con los profesores, con los directivos del colegio, cómo perciben el clima de aula y el clima del colegio en general, entre otras preguntas, que nos sirvió de mucho para conocer su percepción, el cómo se encontraban emocionalmente nuestros estudiantes.” E6

“...por medio de algunas encuestas, porque eso también ha cambiado en esta gestión, se les ha preguntado a los estudiantes ¿Cómo te sientes? ¿Te sientes capaz de realizar alguna tarea?” E1

“En general fue muy bien recibido y valorado. Incluso hicimos unas encuestas para conocer la apreciación de los estudiantes frente a estas actividades. En general fue muy buena la experiencia, fue súper valioso intervenir como equipo en estas acciones, con la ayuda del Psicólogo y los demás miembros del Área y los profesores por supuesto.” E2

Por todo lo anterior, hay consenso en relación al valor que el bienestar subjetivo posee hoy en día en el ámbito educativo, en tal sentido, los directivos perciben que la promoción de áreas de desarrollo personal y social constituye un aporte incuestionable para la mejora del proceso educativo.

La última dimensión de esta categoría, *comprensión del fenómeno*, buscaba específicamente conocer cómo los directivos concebían el auge del bienestar subjetivo en el ámbito escolar. En relación a ello, fue posible notar que hay una prevalencia optimista frente al fenómeno que se está produciendo en la educación chilena, en los discursos estudiados anteriormente se reconocen sentimientos positivos hacia el valor que posee el bienestar y el impacto favorable que generaría su inclusión en el proceso escolar.

Por otro lado, los directivos aseguran que la adopción de una visión escolar comprensiva y promotora del bienestar de los estudiantes necesita de tiempo, es decir, se considera como un proceso progresivo que requiere de un trabajo colaborativo y alineado, en el que todos sus miembros trabajen en equipo bajo directrices claras.

“Verlo como un proceso progresivo y global, que es fruto del trabajo de los niños y profesores, que desde kínder hacia arriba han ido esforzándose en sus aprendizajes, no enfocado solo en un año.” E4

“...se ha dedicado a trabajar progresivamente en todos los niveles, sabemos que un trabajo sistemático a la larga trae buenos resultados, no es un proceso de un día para otro, sino que por el contrario es a largo plazo.” E5

“...diría que cada día está tomando mayor relevancia, desde el equipo de Convivencia Escolar se están haciendo intervenciones de todo tipo en distintos niveles del colegio, es una labor muy desgastante, pero creo que poco a poco vamos a ir sembrando verdad, conciencia en los propios niños sobre la importancia de ser un buen estudiante, de asumir responsabilidades, de ser una buena persona, de ser empático, el tema del bullying, bueno todo lo que conlleva una comunidad educativa para que todos estemos bien.” E1

“...estamos justamente tratando de avanzar desde un trabajo más academicista hacia uno más integral. Creo que hace unos cinco años atrás esto tal vez no era tema y hoy en día sí lo es.” E2

“Es fundamental para avanzar en esa dirección construir una comunidad educativa donde todos los miembros sientan la tranquilidad para desenvolverse y convivir como tal, para eso es vital que exista una estructura de ordenamiento clara y normas de convivencia que apunten a lo valórico, que es lo que finalmente va formando el tipo de clima escolar que queremos y a la persona que también queremos desarrollar. En este sentido, el trabajo mancomunado de todos los estamentos del colegio es fundamental ya que debemos promover su articulación y complementariedad, es decir, no promocionar solo la cultura del academicismo sino que posibilitar el desarrollo de otras áreas del ser.” E6

En resumen, el equipo de directivos visualiza el fenómeno del bienestar subjetivo como un proceso beneficioso que contribuirá a mejorar la calidad de la educación, además manifiestan que es un largo camino por el cual se transitará y que de manera gradual los cambios se irán produciendo, para los estudiantes y en los educadores que están a cargo de su práctica. Es importante reflexionar en torno a este punto, debido a que es posible notar que el espíritu de cambio no va en función de los resultados académicos, es decir, mejorar los puntajes o ranking del colegio sino que todo se proyecta en virtud de la mejora de los procesos educativos.

Se puede señalar además que los directivos tienen altas expectativas para afrontar el fenómeno del bienestar subjetivo con la incorporación de los IDPS al sistema educativo. No

obstante, en sus declaraciones se reconocen aspectos que se deben mejorar para el adecuado funcionamiento de las acciones de mejora.

“...existe de parte de la gestión la intención de promover un cambio, y cuando se han solicitado ciertos recursos, se ha hecho un presupuesto y se ha logrado llevar a cabo, paso a paso vamos avanzando.” E2

“...trabajar el bienestar implica invertir en bienestar también y ese es un primer desafío para esta comunidad escolar, como te decía yo soy la único psicólogo dentro de un colegio donde hay mil cien estudiantes y que va creciendo. En este sentido, debemos contar con una red de apoyo más amplia, en la cual los niños puedan tener una atención un poquito más personalizada, a pesar de que no sea algo extremadamente personalizado.” E4

“...los colegios que tienen SEP, es otra realidad, porque ellos pueden generar un plan de mejoramiento educativo con esas platas y te permite instalar prácticas que no estaban y al instalarlas, tú puedes proyectarlas a cuatro años plazo, en cambio en colegios como este, que no tenemos SEP, hay que realizar los trabajos de acuerdo a los recursos humanos y económicos que tenemos, entonces claramente se hace más complejo.” E3

En estas declaraciones se advierte que hay aspectos importantes que se deberían resolver para desarrollar adecuadamente el proyecto educativo integral. Estos aspectos guardan relación con los profesionales con los que cuenta el colegio y los recursos económicos que hacen posible solventar los proyectos educacionales. Además de estos desafíos, existe una tensión relacionada con el “sello que distingue al colegio” y por el cual los apoderados matriculan a sus hijos.

“El colegio tiene un sello muy arraigado en lo académico, el colegio es reconocido y los padres desean que sus hijos estudien aquí por la excelencia educativa que tenemos, la parte valórica también es fundamental pero la parte académica predomina, nos falta mucho por avanzar aún.” E5

“Tienes estudiantes que son hijos de estudiantes antiguos del colegio y eso tiene que ver con los principios que el colegio tiene, más allá de la declaración de

valores, tiene que ver con el hecho de que es un colegio academicista, como ellos mismos definen, que puede molestarles pero igual genera un agrado en la familia y es por eso que tienen a sus niños acá. Esa es la idea que tengo, los padres valoran mucho la exigencia y el nivel académico que se posee, ahora, también hay casos de padres que se quejan de que no damos espacio a la flexibilidad.” E3

“Yo he observado hoy en día que los padres están asociados a este tema de la competitividad ósea, ellos ponen a los estudiantes en este colegio, claro, adhieren a este proyecto educativo, les gusta y declaran que porque es católico y lo de la formación valórica, pero cuando tú comienzas a indagar un poquito más se visualiza que eso no es lo más importante, a ellos les interesa, porque así lo han declarado, que el colegio tiene prestigio, la marca La Salle es importante para ellos y eso les va a asegurar que su hijo quedará en la Universidad.” E1

En suma, los directivos poseen una aprensión relacionada con el giro que sostendrá el perfil del colegio, desde un enfoque academicista a uno más integral, ellos mismos advierten que los apoderados valoran el sello educativo que históricamente ha tenido la comunidad. La tensión descrita deja en evidencia que el proceso por el cual está atravesando la comunidad educativa trastoca múltiples ámbitos e involucra a todos sus miembros, realizar un cambio en el objetivo de la educación no es menor, por tanto es natural que este tipo de situaciones se presenten en la realidad particular de las comunidades.

Lo importante de destacar en este apartado es que en los discursos de los directivos se reconoce una disposición optimista y propensa al cambio, el fenómeno del bienestar subjetivo se incorpora en la educación y de parte de estos sujetos hay una apertura favorable.

“Creo que la excelencia académica no debe ceñirse exclusivamente a los contenidos, a las tareas escritas, a la clase dirigida en la sala, hay que buscar y trabajar en nuevas posibilidades, los niños lo agradecerán, se sentirán mejor y, sus padres estarán por supuesto bien si ellos lo están.” E6

“Efectivamente tenemos que analizar qué hicimos la vez anterior, que resultó de aquello o qué dejamos de hacer, revisar si la dinámica que se venía haciendo tal

vez ya no está resultando, siempre estar con el análisis constante de una perspectiva más bien crítica y no de cuestionamiento.” E1

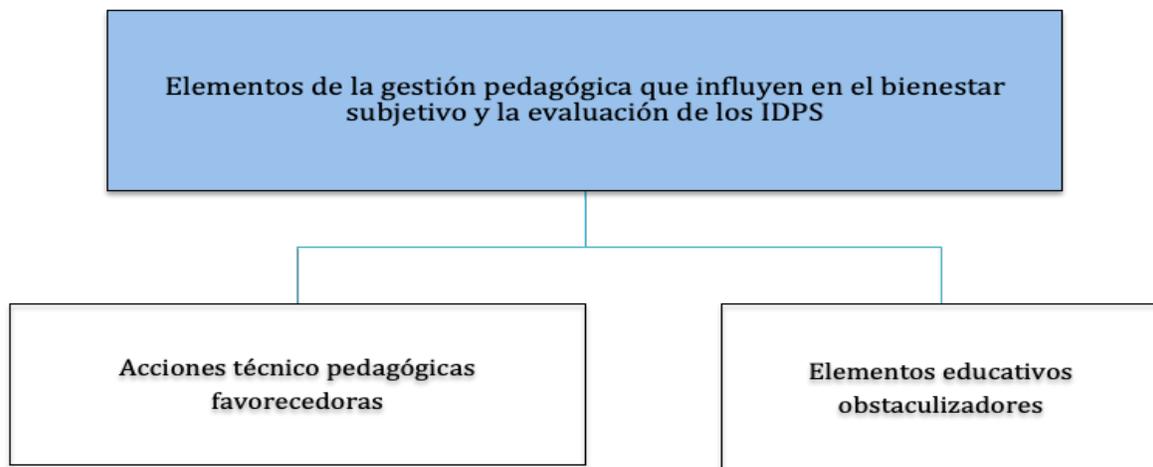
“Creo que es un cambio paulatino y estos resultados creo que los vamos a ver de aquí a diez años más. En eso debemos bajar nuestro nivel de ansiedad, porque cada uno de nosotros quiere ver un cambio de la noche a la mañana y en educación no es así.” E3

Considerando las tres dimensiones analizadas en esta categoría es posible concluir que desde la visión de los directivos se conforma discursivamente una caracterización adecuada y pertinente del bienestar subjetivo, así también existe una valoración positiva de su inclusión y promoción en el ámbito educativo, que va de la mano de una significativa comprensión del fenómeno puesto que los directivos lo perciben como un aporte para mejorar la calidad de la educación.

Categoría 4: Elementos de la gestión pedagógica que directivos reconocen como favorecedores y obstaculizadores del bienestar subjetivo de estudiantes y la evaluación de los IDPS.

La última categoría de este primer análisis está compuesta por los elementos que influyen en el bienestar subjetivo y la evaluación de los IDPS. Los puntos de análisis que se estudiaron en esta categoría fueron dos específicamente: las acciones técnico pedagógicas que favorecían el bienestar escolar y la evaluación de los IDPS y aquellos elementos educativos que obstaculizaban la promoción del bienestar y la evaluación de dichos componentes.

Entonces, la estructura de este análisis se planteó de la siguiente forma:



Las *acciones técnico pedagógicas favorecedoras del bienestar y la evaluación de los IDPS* corresponde a la primera dimensión analizada. El resultado de este proceso devela acciones y estrategias específicas que el equipo de directivos planificó y aplicó en conjunto con los demás actores educativos para promover y favorecer aspectos relacionados con el bienestar subjetivo de los estudiantes. En opinión de la totalidad de los entrevistados, las acciones técnico pedagógicas se formularon con la finalidad de promover cambios en la dinámica educativa e iban dirigidas tanto para los docentes como para los estudiantes de la comunidad educativa.

Muchas de las gestiones que los directivos realizaron al interior de la comunidad educativa ya se han señalado en el transcurso de los análisis anteriores, por ello se irán presentando en orden las principales citas que se relacionan con estas acciones.

En primer lugar se llevó a cabo un análisis de los IDPS, considerando para ello los resultados presentados en el Informe de resultados del año anterior provisto por la Agencia de Calidad de la Educación.

“Hasta hace un tiempo atrás efectivamente nosotros nos preocupábamos solamente de los números que nos arrojaba el Simce en relación a las asignaturas evaluadas. Si bien, se consideraban los Otros Indicadores de Calidad pero nunca se hizo un análisis exhaustivo de lo que nos indicaban, tanto estudiantes y apoderados en relación a las variables de autoestima, percepción, etc. Pero el año pasado, si bien nos dimos cuenta que, hubo una mejora en los resultados de algunas asignaturas que estaban un poco descendidas y están mejorando, sí nos dimos cuenta que en los Otros Indicadores de Calidad, hay algunas dimensiones que estamos bastante descendidos y, eso nos hizo incorporar en nuestro Plan Estratégico un objetivo que comenzó desde el 2do Semestre, que fue socializado con todos los profesores.” E1

En esta acción solo participó el equipo directivo del colegio, su propósito fue como se indica identificar y a la vez reflexionar sobre cuáles eran las dimensiones de desarrollo personal y social más descendidas, de modo de reconocer el estado socioemocional en el cual se encontraban los estudiantes de la comunidad educativa. A partir de esta actividad surgió la idea de formular un objetivo específico en el Plan Estratégico, el que se comenzaría a trabajar a partir del II semestre.

“...generamos dentro de nuestro Plan Estratégico como un sub Plan Estratégico, que es el que estamos trabajando ahora y, ese está en función de los otros indicadores de calidad, y estamos realizando actividades , las estamos evaluando, aún no sabemos el impacto pero por lo menos ya hay una consciencia de todos los equipos que están trabajando para los niños, no es solo del área de Convivencia, no es solo del área de UTP o del equipo de Rectoría, sino que se juntaron estos tres equipos para formar este proyecto.” E1

Posteriormente y considerando el objetivo propuesto, el equipo directivo elaboró un proyecto pedagógico para fomentar los IDPS y con ello fortalecer áreas del bienestar subjetivo de los estudiantes. Esta propuesta educativa contempló una diversidad de actividades dirigidas para los miembros de la comunidad.

“...lo primero ha tenido que ver con visibilizar los conceptos, aclarar los conceptos es fundamental para hablar el mismo idioma, bajo esa mirada el colegio toma a este recurso humano que es el psicólogo del colegio, que si bien es un trabajo de la Unidad de Convivencia Escolar, él dentro del área mucho más experta hace esta definición de los conceptos. Entonces primero hacemos esa bajada al equipo del área de Convivencia Escolar, luego de eso viene la bajada al cuerpo de profesores completo y en particular, a aquellos que están en los niveles que serán evaluados por SIMCE.” E3

Una de las primera actividades que se realizaron la efectuó el psicólogo de la comunidad con los miembros del área de Convivencia Escolar, tal y como se describe en la cita anterior, la idea fue explicar y clarificar los conceptos asociados a los IDPS, de modo que todo el equipo conociera y comprendiera la nueva terminología asociada a dichos componentes. Después de esta instancia y con el mismo propósito, se hizo una charla o reunión informativa con el cuerpo docente.

Así pues, se prosiguió con el desarrollo de talleres formativos focalizados para los estudiantes, particularmente para aquellos niveles en que se había pesquisado un menor nivel de logro en las áreas socioemocionales.

“Los talleres los realizamos en diferentes cursos, desde kínder a IV medio. Bueno hicimos tres talleres por curso y en algunos hicimos dos más, donde vimos que estaban bajos ciertos indicadores de los resultados SIMCE (del informe del año anterior). Ej. donde decían que estaba baja la autoestima en algunos niveles, hicimos talleres focalizados, intervenimos directamente ahí, fue posible darnos cuenta que hay estudiantes que desconocen esos temas por un problema conceptual o porque no habían instancias donde uno reflexionara en relación a ello.” E4

Luego de sostener estos encuentros, el equipo directivo repensó la estrategia y decidió ampliarla para todos los cursos del colegio. La idea fue que los talleres formativos IDPS se llevaran a cabo en virtud del desarrollo personal y social de los estudiantes y no en función de los resultados (puntajes) de la evaluación instalada en SIMCE.

“...haber hecho estos talleres con los estudiantes fue una medida que inicialmente se llevó a cabo en aquellos cursos que serían evaluados por SIMCE, después se tomó consciencia de que estos indicadores tenían un propósito educativo y por ello se comprendió que era necesario trabajarlos en todos los cursos, independientemente si fueran sujeto de evaluación, la idea era desarrollarlos no para subir un porcentaje sino para mejorar factores socioemocionales en los mismos niños y en el propio ambiente escolar de nuestra comunidad.” E5

Otra acción técnico pedagógica que los directivos reconocen que favoreció el bienestar y la evaluación de los IDPS fue la aplicación de una encuesta para conocer las percepciones de los estudiantes frente a diferentes áreas subjetivas relacionadas con el colegio.

“Fue muy útil aplicar una encuesta a nivel interno a los estudiantes para saber justamente cómo se sentían en clases, en su relación con los profesores, con los directivos del colegio, cómo perciben el clima de aula y el clima del colegio en general, entre otras preguntas, que nos sirvió de mucho para conocer su percepción, el cómo se encontraban emocionalmente nuestros estudiantes.” E6

Con esta medida se pudo conocer y visualizar cómo se encontraban los estudiantes en el colegio, considerando para ello distintos aspectos, las clases, sus profesores, el clima, etc. Por último se reconoce como una medida favorecedora el proceso de acompañamiento formativo que se llevó a cabo con ciertos docentes durante el periodo escolar, en este sentido la idea se propuso para apoyar a aquellos docentes que tenían dificultades con los cursos o con determinados estudiantes. El sentir de los directivos para con esta acción es positiva, dado que ayudó a mejorar la convivencia escolar y los involucrados demostraron una actitud favorable en el proceso.

Además de ello, se inició un proceso de acompañamiento hacia determinados profesores con los que se estaba dando alguna dificultad, entonces se ideó que ese profesor tuviera un apoyo, así también, se empezó a visitar con mayor frecuencia los cursos para observar cuáles eran los nudos que se estaban generando en clases...” E4

El cúmulo de estas acciones pedagógicas tuvo un propósito en común, mejorar los procesos educativos y desarrollar dimensiones del bienestar subjetivo de los estudiantes. En efecto, se subentiende que para lograr mejorar y potenciar las áreas asociadas a los IDPS se deben implementar estrategias concretas al interior de la comunidad y en donde todos sus miembros trabajen cooperativamente para ello.

Para terminar con este análisis, *los elementos educativos que obstaculizan la promoción del bienestar escolar y la evaluación de los IDPS* corresponde a la última dimensión estudiada en esta categoría. Como se ha dicho, en este proceso se reconocieron aspectos que dificultaban de alguna manera desarrollar el trabajo de las áreas socioemocionales relacionadas con los IDPS.

“El sistema de nuestro colegio ha enfatizado mucho el contar con buenos instrumentos de evaluación, que los profesores hagan sus planificaciones y clases de calidad, que los niños aprendan mucho, que sepan muy bien responder las pruebas y cosas por el estilo, sin cuestionarnos si eso estaba siendo realmente efectivo, si los niños le estaban tomando sentido a todo eso. Ahora recién nos estamos preguntando ¿fue valioso o significativo todo eso para ellos? Porque hay que decirlo, hay un grupo importante de estudiantes que sale muy enojado de IV medio con el colegio, ¿qué le hacemos como colegio para que se vayan tan enojados?, creo que debemos trabajar en eso, para que la educación que le damos se abra a la experiencia y a lo formativo, sin necesidad de estresar o saturar a los estudiantes.” E6

“La cultura de trabajo del sistema de colegio se ha basado mucho en un modelo donde los profesores dan su máximo bajo una misma estructura de funcionamiento, con tendencia al desarrollo de habilidades académicas. Me da la impresión que en ello han tenido poco acompañamiento, dado que las mismas personas encargadas

de hacerlo estaban sobrecargadas de trabajo, entonces en los profesores se ha generado una especie de autoaprendizaje donde ha habido un escaso apoyo desde lo institucional.” E1

En opinión de los entrevistados, el sistema de funcionamiento de la comunidad educativa ha estado muy ligado a la racionalidad instrumental, es decir, ha habido una política educativa y una gestión institucional que ha configurado una realidad educativa predominantemente técnica. En este sentido, los directivos señalan que los docentes se han ocupado de los deberes administrativos y han privilegiado las habilidades académicas de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así pues, queda en evidencia que al interior de la comunidad educativa ha existido un trabajo pedagógico centrado en potenciar el desarrollo cognitivo en desmedro de las dimensiones subjetivas.

“...se está produciendo un fenómeno, que yo no tengo la certeza desde cuándo, pero ya me ha tocado observar y atender niños de distintos niveles con mucha frustración y angustia. He podido constatar que hay dos agentes que generan estas emociones, por una parte la familia, que está pendiente de la nota del estudiante y por otro lado estamos nosotros los profesores, porque algunos niños también nos indican que nuestro discurso se relaciona mucho con la competencia y con la nota y, no del aprendizaje propiamente tal.” E1

“...los alumnos se quejan y dicen que hay profesores que no los escuchan, que no los toman en cuenta o que simplemente hacen clases para los que entienden, y el que no entiende, ahí quedó. De hecho hemos tenido conversaciones con algunos profesores en relación de ese tema porque los alumnos lo manifiestan y eso genera ciertos conflictos.” E2

“...se valora mucho la nota y al estudiante por la calificación que obtiene y por ende, cuando alguien va más lento se hace poco para que avance y se nivele, se tiende como a relegar y los estudiantes más grandes hacen harto hincapié en eso. También ha habido episodios relacionados con prácticas de determinados profesores, frases desafortunadas donde se refleja esto, es decir, no alientan a los estudiantes a ser mejor sino que al contrario “ya bueno, si total como no te va tan bien, haz lo que puedas”, entonces siento que eso es algo bien nocivo...” E4

Tomando en cuenta estas declaraciones, se puede reconocer que un elemento obstaculizador del bienestar escolar tiene relación con los padres y apoderados de los estudiantes. Desde la perspectiva de los directivos, existen determinados apoderados que por su carácter demuestran ser muy obsesionados con el desempeño escolar y competitivos con la calificación, en tal sentido, ellos generan sentimientos negativos en sus hijos, como frustración y angustia, emociones que claramente no contribuyen en el nivel de bienestar subjetivo de los mismos. Relacionado con este punto, los directivos señalan que hay determinados docentes que debido a prácticas inadecuadas no contribuyen al bienestar escolar, sea con actitudes, comentarios, acciones, entre otras. Cabe precisar que los mismos directivos afirman que esta situación no es algo reiterativo ni generalizado, es decir, este tipo de situaciones se han presentado con ciertos docentes y en situaciones muy particulares.

“...he sido bastante crítico de la Jornada Escolar Completa y siento que esa es una de las principales cosas que genera malestar si uno se pone a mirar o hacer un análisis del desarrollo de las clases, uno se da cuenta que post almuerzo, los estudiantes están muertos y eso hace que estén distraídos y que el último bloque sea el más complejo para el adulto que está tratando de motivar allí, a diferencia de lo que sucede en la mañana, donde sí se logran bien los objetivos de aprendizajes.”

E4

“Hemos hecho algunos análisis de estos resultados y hemos reconocido que el tipo de evaluación afecta, siempre tiende a ser el mismo, no hay mucha variedad en la modalidad de evaluación en el colegio. Somos bien tradicionalistas en la metodología y en la evaluación, entonces eso a veces impacta en que los estudiantes tengan bajas notas.” **E5**

A partir de estas declaraciones se identifican dos elementos obstaculizadores del bienestar subjetivo y de la evaluación de los IDPS. El primero de ellos tiene que ver con el régimen horario que posee el sistema educativo chileno con la “Jornada Escolar Completa”, se alude a que el tiempo de permanencia de los estudiantes en el colegio no es efectivo para el proceso educativo y no aporta al bienestar de los mismos, sino que por el contrario genera

una sensación de fatiga y desmotivación. Al mismo tiempo, se hace referencia al proceso de evaluación que se ha utilizado en la comunidad educativa, es decir, los docentes han aplicado con frecuencia instrumentos de evaluación ajustados a lo técnico, aludiendo a pruebas estandarizadas apegadas a un sistema de respuestas muy tradicional.

“Lo otro es el número de estudiantes por sala, son cuarenta y cinco, entonces no hay un trabajo personalizado o de mayor atención para cada estudiante. Lo otro que hay muchos niños con necesidades educativas especiales, hay cursos con once o doce estudiantes con algún diagnóstico clínico, entonces es complejo trabajar así, el profesor no puede estar ahí al 100% con ellos, el colegio no tiene Proyecto de Integración, entonces solo puede hacer ciertos ajustes de acceso, pero no adecuaciones curriculares individualizadas.” E4

“...este año me ha faltado monitorear y acompañar más a los profesores, no he podido llevar a cabo esta labor, se instaló la idea en un inicio pero fue complicada llevarla a cabo, estas Coordinaciones este año tuvieron horas de clases y eso significa que te coarta el espacio en que te puedes mover.” E3

Así también, los directivos afirman que la cantidad de estudiantes por sala, que en este caso corresponde a cuarenta y cinco, es un elemento que afecta al trabajo pedagógico que realizan los docentes y termina siendo un factor que no contribuye en el bienestar de los estudiantes. O sea, considerando que hay un profesor en cada sala se denota complejo poder atender y resolver de buena manera las necesidades de todos los estudiantes. Se suma a ello que hay cursos en que se presenta un número importante de niños con necesidades educativas especiales, lo que dificulta más el proceso de enseñanza aprendizaje que sostiene el docente.

Seguido a este punto, se hace mención al escaso tiempo de acompañamiento que tuvieron en este caso las Coordinaciones para apoyar el trabajo pedagógico con los docentes. Ello debido a que las profesionales expresan que además de tener un cargo en la Coordinación del Ciclo, debían impartir determinadas clases en los cursos.

Para terminar con este análisis, es importante mencionar que desde los discursos de los directivos se visualiza un ánimo de optimismo y de altas expectativas para ir superando los elementos obstaculizadores que se han descrito.

“Debemos trabajar para que esos alumnos se sientan bien, no esperar sentados a que lleguen a un nivel de satisfacción alto con el colegio, por obra de magia, como educación nos falta mucho porque tendemos a quedarnos en la estructura antigua, pegados en el modelo tradicionalista, vamos por lo general detrás de los cambios de la sociedad y nos cuesta ser proyectivos, nosotros somos un colegio muy tradicionalista, en eso tenemos un desafío considerable, actualizar lo que estamos haciendo con los estudiantes, desinstalar lo que venimos haciendo no es fácil, ahora, no se trata de sacar completamente todo, no, hay muchas cosas que las venimos haciendo bien y debemos tener la iniciativa y apertura para complementarlo con lo nuevo, eso significa un proceso, es tiempo y para que veamos resultados debemos ser metódicos y pacientes.” E6

“Creo que aún nos falta estar más presentes e incluidos en las salas de clases, un miembro de la Unidad de Convivencia debiera acompañar más estrechamente la labor del docente, apoyarlo y adelantarse al proceso de conflicto, que todavía no hemos logrado, estamos en estos momentos inmersos en un proceso reactivo y no proactivo, entonces ese sería el desafío más grande, actuar de forma proactiva frente a ciertas situaciones y no reactivo, estar antes del conflicto, a través de charlas, crear más talleres en la sala con los estudiantes creo que son acciones que promueven la prevención de problemáticas. Ahora, sí debo reconocer que hemos ido avanzando en ello, pero aún nos falta.” E5

Finalmente, un elemento que dificulta la promoción del bienestar y la evaluación de los IDPS tiene que ver con el tiempo de trabajo que los docentes por estos días tienen. En la declaración siguiente se explica lo que ocurre.

“En esta comunidad educativa y en todas las otras pienso que hay un desafío en términos de cómo se nivelan o se trabajan bien en términos del trabajo docente, las horas lectivas de las no lectivas, como para tener un bienestar docente que permita favorecer un bienestar en los mismos estudiantes, esa es una decisión quizá más institucional que de otra naturaleza. Pienso que el bienestar de los niños gran parte

va a pasar cuando el cuerpo docente esté bien y generalmente no lo está, porque tiene que trabajar mucho tiempo fuera de la casa, los horarios no te dan para trabajar solo en el colegio, entonces parece que ser profesor es estar estresado y eso claramente no aporta al bienestar ni de ellos ni de los niños, entonces eso creo que es el gran desafío de la educación. Todo eso es inversión.” E4

En pocas palabras, como lo señala el directivo anterior, si el cuerpo de profesores no posee el tiempo suficiente para reflexionar sobre su práctica, preparar sus clases, organizar el trabajo y acompañar a los estudiantes, difícilmente se conseguirá promover, fortalecer y desarrollar áreas de desarrollo personal y social en ellos. Si persiste un sistema de trabajo docente con horas saturadas de clases, donde existe un mínimo tiempo de organización pedagógica se torna complejo pensar en que se logrará el proyecto que hoy se desea alcanzar.

Continuando con este proceso, en la siguiente parte se describe el análisis interpretativo correspondiente a la segunda técnica de recolección de datos, es decir, el Grupo Focal implementado con los docentes de la comunidad educativa.

6.2 Análisis e interpretación del Grupo Focal

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de la información del grupo focal hecho con los docentes de la comunidad educativa se utilizaron como eje las mismas categorías de estudio del análisis anterior.

A continuación se expondrá el segundo proceso de análisis de este estudio y para efectos de un buen entendimiento de la información contenida en las citas se han utilizado los siguientes códigos para identificar a los sujetos participantes.

Código	Participantes (docentes)
DL4	Docente de Lenguaje 4° Básico
DM4	Docente de Matemática 4° Básico
DH4	Docente de Historia 4° Básico
DL8	Docente de Lenguaje 8° Básico
DM8	Docente de Matemática 8° Básico
DH8	Docente de Historia 8° Básico
DLM	Docente de Lenguaje II Medio
DMM	Docente de Matemática II Medio
DHM	Docente de Historia II Medio

Categoría 1: Significados que los docentes otorgan al SIMCE

La evaluación SIMCE corresponde a la primera temática de esta categoría y a partir de ella se reconocieron tres dimensiones relacionadas con el conocimiento del sistema de medición, la valoración de su proceso y la comprensión del enfoque que hoy tiene esta evaluación.

Tal y como se explicó en la categoría 1 del análisis previo, *el conocimiento del sistema SIMCE* tiene que ver con cómo los sujetos conceptualizan y describen esta evaluación, involucra la comprensión teórica y práctica que a través de la experiencia profesional han adquirido respecto de este sistema de medición.

Referente a ello, en primer lugar se evidencia un amplio conocimiento de lo que consta dicha evaluación, se reconoce en el uso del lenguaje una conceptualización pertinente relacionadas con la caracterización del instrumento y su funcionamiento, es decir, se hace mención al foco del sistema SIMCE, a los contenidos, a la incorporación de las dimensiones subjetivas, al perfil que históricamente ha tenido la prueba y al cambio evaluativo que ha sostenido en el último tiempo.

“No entiendo cómo en una prueba muy delimitada a los contenidos y que humildemente creo que ya no sirve, hayan cruzado elementos socioemocionales con los que no se vinculan esos aprendizajes. Tampoco veo en el Informe de Resultados una coherencia, porque si tu lo ves son como dos bandejas separadas, nos prepararon una mesa donde los platos están separados en dos bandejas, nada está relacionado sino segmentado.” DHM

“Yo noto que hay una desconexión entre el ámbito académico y socioemocional, a nivel de la política educativa como aquí en el Instituto. Se muestran como dos cosas separadas cuando en realidad no lo es, la educación incluye un todo, lo cognitivo y lo emocional, por tanto debería promoverse de otra manera el trabajo.” DH4

“...la prueba SIMCE cambia su perfil a partir de una idea mayor, sin embargo sigue siendo una prueba estandarizada, veo una ambigüedad ahí.” DM4

Los discursos de los docentes coinciden en la idea de que las pruebas SIMCE se han centrado en la medición de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, en tal sentido, se visualiza la idea de que dicho instrumento ha estado situado en la lógica de la racionalización de los procesos escolares, de hecho se nombra como “prueba estandarizada”. Además de ello, se describe el cambio que la propuesta ha tenido en el último tiempo, en las declaraciones anteriores se aprecia una sensación de confusión sobre el giro que ha tenido el SIMCE al incorporar en su evaluación áreas socioemocionales.

“...hay que destacar que históricamente nos hemos preparado para rendir un SIMCE sabiendo que es una prueba que apuntaba al ámbito cognitivo del estudiante, se nos mostraba una propuesta evaluativa centrada en el rendimiento académico, todas las preguntas relacionadas a las materias base del currículum y se nos mostraba desde el Ministerio una tipología de preguntas, que nos permitía a los profesores hacer y preparar los ensayos con los estudiantes.” DM4

“...cuando llegaron por primera vez los resultados SIMCE integrados, los de aprendizaje y los socioemocionales, desde ahí que los directivos notaron que tenían importancia y, a su vez una consecuencia directa para el colegio en general ya que el resultado que se da con el SIMCE trae consigo una categorización.” DL8

A partir de las ideas anteriores, es posible distinguir en los discursos de los docentes que el saber que poseen del sistema SIMCE brota de su experiencia profesional al interior de la comunidad educativa. En este sentido, se refieren a cómo desde su rol docente han experimentado la implementación de la evaluación, señalando cómo les ha tocado desarrollar la preparación de las pruebas con los estudiantes a través de ensayos SIMCE.

Así también, los docentes señalan que la atención por los resultados del SIMCE ha adquirido un mayor interés en la comunidad educativa. Se hace referencia al Informe de resultados que anualmente se recibe por parte de la Agencia de Calidad y a la clasificación que el colegio recibe en función de sus puntajes.

“A nosotros siempre se nos ha evaluado por lo que hacemos en relación con los objetivos de aprendizaje, los que hemos estado a cargo en cursos con SIMCE conocemos bien los contenidos y habilidades que se miden y que debemos trabajar durante el año con los niños, hacer los famosos ensayos con ellos e ir viendo sus avances y dificultades. De eso nos hemos encargado los profesores...” DM8

“El centro de todo siempre ha sido la nota, a costa de todo, yo he visto buenas prácticas de colega y también malas de algunos de ellos, que incluso obligaban a sus alumnos a aprenderse los ejercicios SIMCE de memoria para que después los replicaran en la sala e hicieran prácticamente una reconstrucción de él. Hay un momento en que tenemos que conversar esto y ponernos de acuerdo, si vamos avanzando en múltiples direcciones no llegaremos al mismo puerto...” DM4

“Hay que reconocer que la Agencia hace visitas a los colegios y la Superintendencia también fiscaliza, entonces, el colegio debe contar con un sistema muy burocratizado para cumplir con lo que se solicita, es como un engranaje, los organismos vigilan al colegio, el colegio vigila a los profesores y los profesores a los estudiantes.” DLM

Considerando las citas descritas, se puede reconocer que la lógica de conocimiento que los docentes han configurado sobre las pruebas SIMCE está arraigada a una práctica pedagógica basada en un modelo conductista, es decir, el docente tiene competencias aprendidas que pone en práctica según las necesidades y el estudiante es un agente receptor de los contenidos con cierta participación en el proceso. Desde esta perspectiva, se nota que el interés “pedagógico” ha estado pendiente del refuerzo de objetivos y competencias disciplinares que sean posibles de cuantificar, en este caso en la evaluación SIMCE, por tanto los esfuerzos de los docentes se han dirigido en obtener buenos desempeños escolares.

Otra idea que llama la atención de las declaraciones anteriores tiene que ver con el sistema de control institucional del cual han sido objeto. Así pues, los docentes además de tener un acabado conocimiento del sistema SIMCE saben cómo se efectúan los procedimientos de supervisión y fiscalización de los procesos educativos por parte de la renovada institucionalidad, se hace mención a la Agencia de Calidad y la Superintendencia de

Educación, como dos órganos que se encargan de controlar y monitorear el desempeño de la comunidad educativa.

La *valoración del proceso SIMCE* se sitúa como la segunda dimensión de esta categoría y tiene que ver con la apreciación que los docentes tienen sobre el proceso de cambio que está experimentando dicha evaluación con la inclusión de los IDPS. Considerando los discursos docentes se pudo evidenciar una valoración negativa del proceso que SIMCE actualmente realiza, existe una sensación de desavenencia sobre cómo se ha gestado el ajuste de la propuesta y cómo se está implementando la medición.

Sumado al sentimiento de disconformidad para con el proceso de evaluación SIMCE hay un evidente juicio crítico hacia su implementación. En las declaraciones siguientes se pone de manifiesto la naturaleza de las críticas.

“El Informe de Resultados es súper pobre en todo sentido, informan sobre el logro con un porcentaje de un determinado indicador, un número que se obtiene al medir aspectos individuales de los estudiantes y, un promedio que finalmente tilda al colegio como “favorecedor” o no de ellos. Digo que es pobre porque además de informar sobre los resultados educativos muestra orientaciones muy vagas del cómo se podrían mejorar esos puntajes, entonces da la impresión que el acento está en la instalación del producto, en su evaluación y en la socialización ¿qué ocurre con lo otro entonces? me parece que debiera haber otro énfasis en el proceso.”

DHM

“Se pretende evaluar un criterio nuevo en la prueba SIMCE bajo la noción de formación integral, yo me pregunto si los órganos gubernamentales sabrán lo difícil que es hacer clases en esos contextos y que ahora más encima se midan aspectos socioemocionales es tremendo. Un colegio recibe un resultado que contempla ahora dos aristas pero ¿en qué minuto a los profes se nos orientó sobre ello? ¿se nos invitó a formar parte de este proceso?, siento que una vez más somos receptores de la indicación ministerial, esta vez tendríamos que ocuparnos de trabajar aspectos socioemocionales también, me parece que así no debería haberse planteado esta propuesta.” **DH4**

“Este sistema de funcionamiento tiende a compartimentar los procesos, no solo en lo disciplinar estamos compartimentados seguimos asumiendo las asignaturas separadas unas de otras, ahora también el desarrollo de lo formativo lo asumimos como una tarea más dentro de que debemos asumir y reportar.” DH8

Es relevante destacar y a la vez reflexionar en torno a las apreciaciones que los docentes expresan sobre el SIMCE dado que en ellas es posible distinguir que prima el desacuerdo para con su proceso de evaluación. Primeramente se menciona el Informe de Resultados SIMCE como un recurso focalizado en lo cuantitativo, hay un cuestionamiento directo a la institucionalidad por la falta de orientaciones y de acompañamiento que debieran proveer a las comunidades para mejorar los procesos educativos una vez que se ha implementado la medición. La segunda crítica también va dirigida a la institucionalidad y obedece a la falta de participación que los docentes aseguran no haber tenido en la renovación de la propuesta evaluativa, aquí el sentimiento es que se continúa aplicando una política verticalista que pone a los docentes como meros receptores de las ideas de cambio. Se suma a ello, que los docentes sienten que de parte de los gestores del proyecto hay un escaso conocimiento de lo que es la realidad educativa.

Finalmente, existe una última crítica hacia cómo se ha implementado el proceso de evaluación. Los docentes manifiestan que el sistema SIMCE persiste en instalar una cultura de trabajo segmentada y carente de interdisciplinariedad, cualidad que desde su perspectiva, no contribuye a la mejora de los procesos educacionales.

La baja valoración y las críticas que los docentes sostienen para con el SIMCE se manifiestan a partir del conocimiento que han tenido del instrumento desde antes que se incorporaron los IDPS al proceso de evaluación. Ahora, en sus declaraciones es posible evidenciar que conocen en detalle en qué ha consistido el proceso de ajuste con la incorporación de los IDPS a la medición y frente a ello, los docentes perciben lo siguiente:

“Creo que estamos en un tránsito como escuchaba hace un rato atrás, hay muchas cosas que mejorar, para eso necesitamos ocuparnos de lo que realmente importa,

da la impresión que muchos de nuestros quehaceres los hacemos en función del cumplir y, no le tomamos el real sentido a nuestras acciones. El colegio se transforma en una máquina de hacer cosas, caemos en la misma vorágine de entrenamiento SIMCE, donde los profesores preparamos a los niños para que sepan contestar la prueba y les vaya bien, ahora además nos ocupamos de enseñarles otros aspectos, el colegio se ocupa de hacer actividades que demuestren ser favorecedoras de ciertos aspectos.” DM4

“Creo que es un proceso en tránsito aún y algo que hace falta en todo esto, es la instrucción a los profesores, bueno en primer lugar se les debiera de haber considerado en este proyecto y dar oportunidades de actualización, de análisis sobre la idea que hay detrás de estos indicadores, lo digo sobretodo por aquellos colegas que llevan muchos años de ejercicio y que escasamente conocen la manera de cómo fomentar esas áreas, todos deberíamos contar con información oportuna y, no aprender en el camino te fijas, se suele “tirarnos a los leones”, total se cree que en el camino la carga se arregla.” DLM

En resumen, existe un juicio negativo que los docentes realizan del proceso SIMCE, una baja valoración de cómo este proceso se ha instalado y se continúa implementando. Como se aprecia en las citas anteriores, hay expectativas limitadas en avanzar hacia la mejora de los procesos, debido a que los docentes perciben que están insertos en una mecanización de sus prácticas pedagógicas, no porque ellos quieran, sino por la fuerza que ejerce el sistema institucional hacia su labor. Da la impresión que existe entre los miembros una sensación relacionada con la desprofesionalización de su rol, cuestión que termina desmotivando su participación en el proyecto de mejora.

En armonía con los análisis detallados, en la última dimensión; *la comprensión del enfoque SIMCE* se pudo apreciar una congruencia con las ideas precisadas en las categorías anteriores. En resumen, el cuerpo docente tiene bajas esperanzas en que el enfoque plasmado en la propuesta SIMCE resulte.

“En primer lugar yo creo que es sumamente difícil que resulte la idea de un proyecto educativo integral en las condiciones en las cuales estamos los docentes

trabajando. Me surgen dudas con respecto al concepto de calidad escolar que está promoviendo la institucionalidad, a mi como docente no me queda claro cuál es el concepto de calidad que pretende SIMCE, porque por una parte están los estándares de aprendizaje y por otro estos indicadores socioemocionales. Me cuesta concebir esta prueba con esta dualidad.” DHM

“Creo que se debería revisar el concepto de calidad, para algunos la calidad es netamente académica, para otros más formativa, para otros más espiritual, etc. depende del colegio cierto, creo que si hoy se pretende conseguir una calidad educativa armónica, que complemente ambas áreas, debemos manejar un mismo lenguaje y desde esa base partir, ¿qué tipo de estudiante queremos educar? Todos manejamos diferentes conceptualizaciones, para algunos un estudiante debe ser eficiente, hábil en las disciplinas, rápido en las pruebas, para otros el estudiante debe saber hacer bien las cosas, todos tenemos concepciones diferentes y actuamos en relación a ello.” DM8

En estas ideas, queda de manifiesto que en los docentes de la comunidad educativa prima una atmósfera pesimista para con la puesta en marcha del renovado SIMCE. En sus declaraciones aluden a las condiciones de trabajo que imposibilitan desarrollar la promoción de las áreas subjetivas y también se menciona la ambigüedad del concepto de calidad que actualmente se proyecta en la propuesta educativa.

Relacionado con la idea descrita, desde la perspectiva de los docentes se encuentran estas inquietudes:

“Me parece que si se está impulsando una educación más integral que sirva para la vida, pienso que la política educativa debe ser congruente, y actualmente notamos muchas incongruencias.” DMM

“Finalmente se nos indica que debemos aportar en construir un proyecto escolar más comprensivo bajo un sistema que sigue siendo punitivo...” DL8

“...es tremendo que se siga actuando en la lógica del neoliberalismo, que sabemos que lo único que ha generado es una desigualdad enorme en la educación y a nivel social.” DL4

“...se ha enfatizado más el lado racional del estudiante, el dominio de contenidos. Ahora, esto se ha producido en el sistema porque las políticas educativas han sido de esta naturaleza, entonces es todo un entramado, lógicamente no pueden pretender cambios en un periodo corto de tiempo.” DLM

En resumen, los docentes de la comunidad educativa convergen en la idea de que la renovada propuesta SIMCE sigue estando apegada a la lógica técnica de los procesos. Existen diversas inquietudes y tensiones relacionadas con la forma en que se está llevando a cabo la implementación de esta evaluación que reflejan un espíritu de desánimo y complacencia negativa para con el proyecto educativo.

Categoría 2: Significados que los docentes otorgan a los IDPS.

En el análisis de esta segunda categoría se pudieron reconocer tres dimensiones que tienen relación con el conocimiento que los docentes poseen de los IDPS, la valoración que hacen de su implementación y la comprensión de la evaluación de dichos componentes.

Considerando la dimensión relativa al *conocimiento de los IDPS* se pudo constatar que el cuerpo docente entiende cuál es el sentido de los indicadores de desarrollo personal y social, conocen de qué se tratan estos componentes y manejan una amplia información relacionada con su inclusión e implementación. Así también, los significados que los docentes declaran sobre los IDPS tienen bastante coherencia con los preceptos que los componen, es decir, los docentes señalan que estos índices se refieren a dimensiones no cognitivas del ser, saben que la Agencia de Calidad es el órgano encargado de su evaluación y conocen que a partir de su implementación se elabora un Informe de Resultados.

“El Informe de Resultados es súper pobre en todo sentido, informan sobre el logro en un porcentaje de un determinado indicador, un número que se obtiene al medir aspectos individuales de los estudiantes y, un promedio que finalmente tilda al colegio como “favorecedor” o no de ellos.” DHM

“...recuerdo que se nos llamó a reunión para dar a conocer los resultados a nivel general, los académicos y socioemocionales, recuerdo que analizamos por grupos esos resultados y proyectamos remediales que fueran posibles de llevar a cabo. Luego de eso, también participamos en charlas, hubo talleres donde miembros del Área de Convivencia nos explicaron y mostraron qué significaba cada uno de esos indicadores y, cómo los profesores podíamos fortalecer y/o favorecer estos; ahí recuerdo que también revisamos ejemplos de prácticas, cómo propiciar un buen clima de aula, cómo fomentar la autoestima académica, cómo actuar para que los niños muestren motivación con las actividades, la idea era reconocer cuáles eran las acciones idóneas y cuáles no.” DL8

En línea con lo anterior, los docentes señalan que han participado de instancias formativas relacionadas con los IDPS al interior de la comunidad escolar. En primer lugar se hace referencia a las reuniones de análisis de los resultados y luego a charlas y talleres en los cuales socializaron conceptos y revisaron prácticas pedagógicas que beneficiaban y dificultaban el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Un aspecto que llama la atención en este punto es el siguiente:

“En el caso de los indicadores ocurre que desde que surgieron a nivel país el colegio no los presentó como un nuevo elemento, hasta que se evaluaron por 1ª vez e informaron los resultados.” **DH4**

“El valor de estos indicadores adquirieron importancia cuando llegaron por primera vez los resultados SIMCE integrados, los de aprendizaje y los socioemocionales, desde ahí que los directivos notaron que tenían importancia y, a su vez una consecuencia directa para el colegio...” **DL8**

En estas declaraciones los docentes señalan que la gestión pedagógica del colegio no visibilizó la existencia de los IDPS sino hasta que recibieron el primer Informe de Resultados, entonces, el cuerpo docente conoció los indicadores debido a que el equipo directivo les informó los primeros puntajes logrados. Resulta interesante destacar este punto ya que la instancia de conocimiento que los docentes tuvieron de los IDPS se generó en función de los datos y no en virtud del propósito que los nuevos componentes tendrían para la educación del país.

Ahora, siguiendo con el análisis, los docentes manifiestan las siguientes aprensiones relacionadas con los indicadores:

“Se asume que todos saben, que todos están aptos para desarrollar esos aspectos, pero ¿es así realmente? ¿Estamos en condiciones de llevar a cabo ese proceso?...” **DH8**

“Al menos yo desde mi formación y experiencia me siento con pocas herramientas para trabajar esos aspectos con los estudiantes. Me pongo en el lugar de un profesor de II medio que le toca SIMCE, le toca preocuparse de que a los niños les vaya bien en la prueba y que ahora les vaya bien en el Cuestionario, me parece que es un poco mucho.” DM8

“Un colegio recibe un resultado que contempla ahora dos aristas pero ¿en qué minuto a los profes se nos orientó sobre ello?” DH4

“Creo que desde el psicólogo, el orientador y todos los miembros de la comunidad, deberíamos de estar en conocimiento de estos indicadores, deberíamos de estar en condiciones de trabajar las emociones, creo que eso es finalmente el talón de Aquiles.” DM4

En las declaraciones leídas se distingue que algunos docentes se sienten poco preparados para afrontar adecuadamente el trabajo socioemocional con los estudiantes. Si bien conocen de qué se tratan los IDPS señalan que no cuentan con las herramientas idóneas para desarrollar la promoción de las dimensiones subjetivas con los cursos, “el trabajar las emociones”, como se detalla en la cita anterior, es considerado como una debilidad a la que se tendría que prestar atención.

“Entonces a falta de orientaciones claras, los equipos directivos y nosotros los docentes tenemos que arreglárnoslas solos, hacer lo mejor que se pueda con lo que tenemos, es así como se termina delegando el trabajo socioemocional a un miembro en específico del colegio, a un área particular, no debiera ser así te fijas, deberíamos estar todos en la misma parada.” DH8

En la declaración de este docente se manifiesta que la falta de una orientación explícita por parte de la institucionalidad termina desvirtuando la labor formativa que se debiera realizar durante la práctica pedagógica con los estudiantes, dado que finalmente los docentes al no contar con la preparación profesional necesaria terminan derivando los asuntos educativos a miembros del Área de Convivencia Escolar, tales como Orientador o Psicólogo.

En relación con la segunda dimensión, *la valoración de la inclusión de los IDPS*, es posible afirmar que los docentes están de acuerdo con el sentido que tienen los indicadores, es decir, ellos perciben que estos componentes buscan relevar dimensiones subjetivas que históricamente se han desestimado en la educación. No obstante, predomina un sentimiento opuesto asociado con la forma en que estos componentes se han implementado en la evaluación SIMCE, por todo lo anterior, la valoración que sostienen los docentes sobre los IDPS es baja, prevalece como se ha dicho, una apreciación desfavorable para con su incorporación.

Revisemos algunas declaraciones relacionadas:

“...siento que estos Indicadores nos entregan luces de que la educación en nuestro país estaba dejando de lado una parte del estudiante. Es de conocimiento público que la educación a nivel nacional ha estado en crisis, la revolución pingüina sabemos que marcó un hito importante en todo esto. Creo que el hecho de que hayan aparecido estos índices nos está diciendo- ¡ey! no deben preocuparse exclusivamente de trabajar contenidos sino también esta otra área. Yo siento que son aspectos importantes, comparto la idea de que la educación abarca más que el conocimiento, que involucra más habilidades y, en muchos colegios como este se ha dejado de lado esa parte socioemocional, se ha enfatizado más el lado racional del estudiante, el dominio de contenidos.” DLM

“Me parece que los Indicadores son una señal explícita que evidencia lo que el colegio hace por el niño, me parece que es válido que ello se implemente, pero no estoy de acuerdo en el cómo se inició y se instaló la idea, en eso comparto plenamente lo que dice la colega, nosotros los profesores asumimos una directriz en esto, tenemos nula participación.” DM8

De esta manera, es posible distinguir que los docentes poseen sentimientos encontrados con los IDPS y su implementación. Por una parte manifiestan lo positivo que fue haber ampliado la visión educativa del país, relevando áreas del desarrollo personal y social de los estudiantes y por otro lado, perciben de forma negativa cómo se gestó la iniciativa y en particular, cómo se llevó la idea a la práctica.

En definitiva, la valoración que los docentes poseen sobre estos componentes se ve opacada por otros aspectos que ya han aflorado en los análisis anteriores.

“...estos indicadores al incluirse en el SIMCE no se utilizan como herramienta diagnóstica sino más bien adquieren un valor asociado al accountability, el rendir cuentas, todos caen en esa dinámica, rendir cuentas a los apoderados, a la institución y a los organismos educativos.” DH8

“Algo que sí me preocupa, son las condiciones bajo las que los padres y apoderados contestan esos Cuestionarios, me parece que carecen de confiabilidad, muchos pueden responder al azar o en virtud de sus opiniones o experiencias con los profesores y el colegio, me cuestiono un poco ese procedimiento ya que finalmente es el colegio el que se encasilla en una posición.” DL4

“Otro elemento que me llama mucho la atención, cuando me ha tocado aplicar el Cuestionario con los cursos que tengo es la clase social a la que los padres adhieren cuando les toca responder, en el colegio, para no quedar de “pobre” colocan que son de clase alta, entonces el colegio queda clasificado en ese rango, es chistoso porque uno se da cuenta que no hay familias pobres, sino que todas tienen recursos. Finalmente sucede lo que decía el colega al inicio de esta conversación, se desvirtúan los resultados.” DH4

Los docentes hacen mención a la enorme incidencia que tiene el paradigma técnico en la labor pedagógica, el denominado sistema de rendición de cuentas que gobierna el quehacer educativo y que genera consecuencias negativas para sus miembros. Así también, presentan como una inquietud la forma de participación que los apoderados tienen en el proceso evaluativo, específicamente al responder los Cuestionarios, un elemento que en el análisis de los directivos también había sido mencionado.

Finalmente, el conjunto de estas incertidumbres conlleva a que los docentes tengan un nivel bajo de valoración para con la medición de los IDPS.

La tercera dimensión de esta categoría, *comprensión de la evaluación de los IDPS* resultó congruente con todo lo que anteriormente se ha explicado. En las declaraciones de los docentes hay consenso en el sentido que poseen los indicadores, es decir, los docentes comprenden que estos sirven para relevar dimensiones socioemocionales de los estudiantes y aprecian el valor que tienen para la educación del país, sin embargo, hay un desacuerdo generalizado en que estas áreas se midan a través del sistema SIMCE.

“No se si sea la mejor manera el haber integrado estos indicadores a la prueba SIMCE, no me hace sentido porque veo que no están en sintonía, por una parte una prueba uniforme vinculada a lo académico y que ahora incluye áreas personales y sociales. Tal vez puede que hayan querido subsanar el instrumento con estos índices, después de tantas críticas que se le han hecho.” DM4

“Siento que no está mal que se hayan incorporado, pero no creo que sea bueno evaluarlos del modo en que se está haciendo, son aspectos subjetivos como tú lo mencionaste hace rato ¿cómo mides algo así? y más encima lo tabulas... entonces creo que es incoherente, poco confiable como decía el colega antes, me parecería pertinente que se evaluaran esos aspectos pero que no fueran cuantificados en una prueba estandarizada, más bien debería servir y presentarse como información interna para los colegios, que les sirviera para ir mejorando sus procesos.” DH8

De esta manera queda en evidencia el desacuerdo en que estos indicadores se cuantifiquen a través de un instrumento estandarizado. Los docentes consideran que hay una incoherencia en que SIMCE evalúe por una parte el desarrollo cognitivo y por otra, el desarrollo socioemocional. Ahora bien, se precisa la siguiente idea:

“...sabemos que en educación siempre es importante contar con evidencias, en nuestro rol sabemos lo que permite eso, por tanto creo que eso es lo que justamente quieren los órganos, saber cuánto están aprendiendo los estudiantes y ahora, en qué condiciones lo están haciendo.” DM8

El docente complementa el análisis anterior al referirse a la importancia que es recoger evidencias de lo que se hace y señala que comprende cuál es la idea de fondo que tiene la institucionalidad al evaluar los aspectos subjetivos de los estudiantes.

Por otra parte, es importante señalar que algunos docentes declaran ciertas preocupaciones relacionadas con la evaluación de los IDPS.

“Mientras el colega hablaba, pensaba en las condiciones y en el contexto que tiene un colegio de otro, en algunos casos las diferencias son realmente abismantes, imagínate que todos los colegios son diversos por naturaleza dado que como personas somos únicos, entonces hay colegios que atienden estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad, lo complejo que ha de ser trabajar esas áreas de desarrollo que miden estos Indicadores, en circunstancias donde los chiquillos experimentan situaciones de vida muy difíciles de sobrellevar.” DH4

“...hay que tener cuidado porque podemos caer en la misma práctica de entrenamiento, preparar a los niños para que esta vez respondan el Cuestionario desde lo positivo.” DL4

Una primera inquietud tiene relación con lo difícil que será para determinadas comunidades educativas fomentar aspectos de desarrollo personal y social en los estudiantes, considerando el contexto adverso que los rodea. En tal sentido, se alude a que los IDPS al implementarse dentro del sistema SIMCE tienen un carácter técnico y estandarizado, por lo que no considerará las condiciones ni particularidades de las comunidades educativas. En segundo lugar se menciona una preocupación que tiene que ver también con la evaluación de los IDPS, en donde se advierte que al evaluar dichos componentes se puede terminar distorsionando la práctica pedagógica, tal y como ocurrió con el “entrenamiento” sostenido para las pruebas SIMCE.

Considerando las tres dimensiones analizadas en esta categoría es posible concluir que los docentes conocen y entienden adecuadamente cual es el sentido de los IDPS, están de acuerdo en que aportan en la construcción de un proyecto educativo más armónico para los

estudiantes, no obstante, tienen una apreciación negativa de que los aspectos subjetivos se midan y evalúen a través de una prueba estandarizada como lo es SIMCE.

Categoría 3: Significados que los docentes otorgan al bienestar subjetivo.

Siguiendo con el orden de análisis que se ha expuesto durante este apartado y considerando las declaraciones que se han revisado, es posible señalar que la *caracterización del bienestar subjetivo* que posee la mayoría de los docentes de la comunidad educativa es buena y coherente. Ellos describen el bienestar escolar como una dimensión relacionada con áreas personales, que guardan mucha relación con “las emociones”, con una “educación integral” y con “aspectos individuales” de los estudiantes.

Así lo precisan en estas declaraciones:

“...esos profesores han obedecido a una lógica conductista de enseñanza, que por lo general se aferra a la transmisión del saber, en una relación bastante asimétrica con el estudiante, donde las emociones quedan en un segundo plano.” **DM8**

“...se está impulsando una educación más integral, que sirva para la vida...” **DMM**

“...estoy segura es que visibilizar estos aspectos individuales ayuda a que la educación mejore..” **DL4**

Al explorar estos discursos se aprecia que los docentes conocen el sentido que posee el bienestar subjetivo en el ámbito escolar y sus conceptualizaciones e ideas son congruentes. En la declaración del primer docente nuevamente aparece la perspectiva técnica que ha tenido la práctica escolar y posteriormente se reconoce el cambio que por hoy se está produciendo en la cosmovisión de la educación, en tal sentido, se percibe como un ajuste positivo el hecho de que se incluyan dimensiones subjetivas de los estudiantes en el proyecto educativo.

“...que ahora se incorporen otros aspectos en la prueba y, que se complementen a los resultados fue una novedad a asimilar.” DM4

En línea con lo anterior, el docente distingue que la incorporación de elementos subjetivos en el sistema de medición SIMCE ha sido una propuesta un tanto difícil de entender. En este punto queda claro que dicha evaluación se ha configurado en el pensamiento docente como un instrumento centrado en la experiencia académica de los estudiantes.

Relacionado con este ajuste, se plantea también lo siguiente:

“...el colegio desde ahí empezó a pensar en tener un kiosco saludable por ejemplo, a promover en los cursos convivencias con comida sana, a hacer el día del bienestar escolar, la celebración del día de la convivencia social, en fin, la idea era tener instancias de esparcimiento al interior del colegio para que los estudiantes compartieran más, se sintieran mejor en y con el colegio y vieran que este hacía cosas por ellos.” DL4

A partir de lo anteriormente descrito, es posible notar que la significación que se hace del bienestar subjetivo tiene relación con el grado de satisfacción que en este caso los estudiantes tienen consigo mismo y con el colegio. Esto se visualiza cuando el docente señala las acciones que la gestión escolar ha instalado al interior de la comunidad para promover el bienestar socioemocional de los estudiantes.

En relación con este punto, cuando los docentes conversan sobre el bienestar subjetivo de los estudiantes mencionan las siguientes situaciones:

“Hay un montón de niños que no se interesan por esos talleres y quedan ahí, solo participan de las clases, algunos vienen a scout los sábados, otros participan de MOAEL los viernes para preparar su primera comunión, pero falta que el colegio promueva otras áreas, tome en cuenta otros intereses y necesidades.” DH4

“Pienso en que el bienestar debe fomentarse con mayor empatía, en nuestras acciones cotidianas y eso no tiene por qué ser expuesto y menos publicado.”

Deberíamos prestar atención en lo que como colegio estamos ofreciendo, opciones de formación artística, talleres de música, de debates, de teatro ¿qué es lo que ofrecemos hoy? Solo formación disciplinaria y pastoral, en jornada completa y algún que otro taller deportivo...” DL4

Es posible notar en los discursos de estos docentes que hay necesidades en los estudiantes que la gestión educativa de la comunidad no ha considerado, particularmente en la oferta educativa que se presenta en los talleres. En las declaraciones se reconoce por una parte lo valioso que es considerar áreas subjetivas de los estudiantes y por otra, se hace un cuestionamiento al carácter del proyecto educativo del colegio, muy centrado como se ha dicho en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Es posible distinguir que desde la perspectiva de los docentes se conforma una caracterización pertinente del bienestar subjetivo, alineada a conceptos e ideas relacionadas con el constructo.

En relación con la segunda dimensión, *la valoración de la promoción del bienestar subjetivo*, los docentes convergen en el valor que tienen las dimensiones subjetivas de los estudiantes. Al respecto, coinciden en la idea de que es positivo que la educación del país avance hacia un desarrollo más comprensivo del sujeto y consideran que es un aporte incluir y a la vez fomentar áreas personales que históricamente se han subestimado.

“...siento que son aspectos importantes, comparto la idea de que la educación abarca más que el conocimiento, que involucra más habilidades y, en muchos colegios como este se ha dejado de lado esa parte socioemocional, se ha enfatizado más el lado racional del estudiante, el dominio de contenidos. Ahora, esto se ha producido en el sistema porque las políticas educativas han sido de esta naturaleza, entonces es todo un entramado, lógicamente no pueden pretender cambios en un periodo corto de tiempo.” DLM

“...es valioso, y rescatable, es un paso que hoy en día se considere el valor del desarrollo humano.” DL8

Si bien los docentes poseen una valoración positiva de la promoción del bienestar subjetivo, ellos manifiestan que constituye un proceso a largo plazo por desarrollar, en este sentido, el docente puntualiza lo siguiente:

“Significa y conlleva a cambios en muchos sentidos, pero me parece necesario avanzar en esa dirección, en no ver a los estudiantes como un número, un cliente sino que empezar a crear una concepción y una relación distinta. Nos ha hecho tan mal el sistema de educación de mercado porque nos ha formado en la ley de la competencia, los profesores, los estudiantes, los colegios competimos por ser mejores, si nos va bien recibimos ciertos premios, en nuestro caso bonos, el colegio recibe un reconocimiento público en una categoría.” DL8

Surge aquí una reflexión importante relacionada con los efectos negativos que ha causado el sistema neoliberal en la realidad educativa chilena. Este punto ya se ha manifestado en los análisis previos como un aspecto que no contribuye al bienestar escolar, tanto de los estudiantes como de los demás miembros educativos, en efecto, existe la percepción de que el sistema de rendición de cuentas ha afectado en múltiples áreas del proceso educativo, entre ellas, la naturaleza de las relaciones humanas entre docentes - estudiantes y entre las propias comunidades educativas.

“...cuando llegaron por primera vez los resultados SIMCE integrados, los de aprendizaje y los socioemocionales, desde ahí que los directivos notaron que tenían importancia y, a su vez una consecuencia directa para el colegio en general ya que el resultado que se da con el SIMCE trae consigo una categorización. Como te digo, a partir de esta situación o medida, se creó conciencia del valor que tenía trabajar esas áreas...” DL8

“A nosotros siempre se nos ha evaluado por lo que hacemos en relación con los objetivos de aprendizaje, los que hemos estado a cargo en cursos con SIMCE conocemos bien los contenidos y habilidades que se miden y que debemos trabajar durante el año con los niños, hacer los famosos ensayos con ellos e ir viendo sus avances y dificultades. De eso nos hemos encargado los profesores, han sido otros los miembros del colegio los que se han hecho cargo de las áreas socioemocionales, el orientador, el psicólogo, la educadora diferencial por

ejemplo, ellos tienen una preparación distinta, conocen los conceptos y el cómo desarrollarlos.” DM8

Otra situación relevante, en opinión de los docentes y que tiene que ver con la promoción del bienestar escolar, es que el colegio comenzó a visibilizar y a la vez fomentar áreas subjetivas de los estudiantes una vez que se conocieron los primeros puntajes del Informe de Resultados. Esta idea trae consigo una sensación de desapruebo para con la forma en que la gestión pedagógica actuó y ha procedido con el trabajo de desarrollo socioemocional con los estudiantes.

Así también, en la última cita queda de manifiesto que en el sistema de funcionamiento de la comunidad educativa se han fundado los conceptos de eficiencia y eficacia, los cuales han producido una racionalización de carácter de la enseñanza. Además de ello, se aprecia que la praxis pedagógica ha tendido a ser muy parcelada, se visualiza en la última declaración que el docente se ha “encargado” de asuntos académicos y que han sido los miembros de la Unidad de Convivencia Escolar los que se han ocupado del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Aquí, se genera una diferencia de ideas, la que se presenta en la siguiente declaración:

“...quiero señalar que nuestra labor no se relaciona solo con transmitir conocimientos, me parece que tienes un concepto un poco errado en eso, es parte de la labor de un profesor trabajar también las áreas de desarrollo personal de sus estudiantes, claro que sí, no es ámbito exclusivo de los miembros que mencionaste. Cuando a un niño le va mal por ejemplo en una prueba, yo le pregunto qué pasó, por qué obtuvo ese resultado, lo ayudo a que le vaya bien, converso con él, lo monitoreo, me preocupo de que mejore y se sienta bien. Eso creo que lo hacemos todos nosotros, la única diferencia es que ahora se está evaluando, hay un Cuestionario que responden los niños, sus padres y nosotros mismos que deja en evidencia el logro de esos aspectos.” DL4

En esta situación existe un desacuerdo entre los docentes, una visión diferente de cómo cada uno desde su rol, concibe la labor pedagógica. El primer docente describe como algo ajeno desarrollar las dimensiones socioemocionales de los estudiantes, desde su perspectiva considera que son otros los miembros que deben trabajar esas áreas, no así ocurre con la segunda declaración, donde el docente cree que es parte de la praxis educativa desarrollar aspectos subjetivos de los estudiantes.

Es interesante recalcar esta situación, debido a que deja en evidencia que en los docentes de la comunidad educativa existen formas de pensamiento y prácticas pedagógicas diferentes. Es decir, cada sujeto ha configurado a través de su experiencia modos diversos de concebir su praxis, por tanto, no todos los docentes incorporan en su habitus las dimensiones subjetivas de los estudiantes.

En definitiva, los docentes de la comunidad educativa reconocen que relevar y promocionar el bienestar subjetivo de los estudiantes favorece el proceso educativo de los mismos y contribuye en la construcción de un mejor proyectivo, no obstante, tienen expectativas limitadas sobre cómo se irá desarrollando esta propuesta.

En la dimensión, *comprensión del fenómeno*, fue posible reconocer que los docentes visualizan de forma positiva la inclusión del bienestar subjetivo de los estudiantes en el ámbito escolar. En tal sentido, perciben que la promoción de áreas de desarrollo personal y social permite avanzar en la calidad de la educación.

“...la visión de educación cambió, creo que eso es valioso, y rescatable, es un paso que hoy en día se considere el valor del desarrollo humano.” DL8

“Lo que sí creo y estoy segura es que visibilizar estos aspectos ayuda a que la educación mejore, siempre y cuando contemos con las condiciones necesarias para hacer ese trabajo, sino quedará como una buena y bonita idea.” DL4

Si bien se aprecia una perspectiva favorable para con el bienestar subjetivo, hay entre los docentes una expectativa incierta de cómo se llevará a la práctica la propuesta educativa.

En estas declaraciones se presentan ciertos aspectos:

“Son cosas que ahora como decías se visibilizan en la evaluación pero que siempre han existido, lo que ocurre es que se han creído secundarias y han formado parte del currículum oculto, ahora nos alerta porque se miden, aparecen en el informe público, hay una presión social no menor en todo esto y, eso creo que es justamente lo que nos provoca todo este estrés.” DMM

“Me parece que si se está impulsando una educación más integral, que sirva para la vida, pienso que la política educativa debe ser congruente, y actualmente notamos muchas incongruencias.” DMM

“Para que el propósito se logre debe haber justamente un hilo conductor, debe existir un trabajo en equipo sistemático, no sacamos nada con declarar que brindamos una educación integral cuando los resultados no reflejan aquello, no sacan nada las autoridades con crear estos indicadores si se sigue instalando un sistema de control.” DM4

En estos discursos se reconocen determinadas incertidumbres relacionadas con la llegada del fenómeno del bienestar subjetivo a la práctica educativa. En primer lugar se pone de manifiesto que hay una presión social importante ante la medición de los indicadores socioemocionales, luego se advierte sobre lo necesario que es contar con una política educativa coherente con lo que se declara institucionalmente, tal y como se expresa un “hilo conductor”.

“Creo que es un proceso en tránsito aún y algo que hace falta en todo esto, es la instrucción a los profesores...” DM4

“Lo cierto es que ahora el colegio se está dando cuenta que sus resultados se contradicen con lo declarado en el papel, y es por eso que está aplicando ajustes en su gestión.” DM4

En consecuencia, el cuerpo docente percibe que la promoción y desarrollo del bienestar subjetivo en el ámbito escolar es un trabajo progresivo que se irá desarrollando en la medida que existan las condiciones necesarias para hacerlo. Los docentes manifiestan que para implementar y alcanzar los objetivos propuestos se requieren de directrices claras y de un proceso de preparación profesional que permita efectuar adecuadamente las acciones de mejora.

Para resumir, en las declaraciones estudiadas se reconoce que al interior de la comunidad educativa sus miembros ya están tomando conciencia del valor del fenómeno del bienestar y de la trascendencia que posee en la praxis educativa.

Categoría 4: Elementos de la gestión pedagógica que los docentes reconocen como favorecedores y obstaculizadores del bienestar subjetivo de estudiantes y la evaluación de los IDPS.

Las *acciones técnico pedagógicas favorecedoras del bienestar y la evaluación de los IDPS* corresponde a la primera dimensión de esta última categoría de análisis. En opinión de la totalidad de los docentes, la gestión educativa de la comunidad ha realizado diversas acciones dirigidas en visibilizar y socializar aspectos socioemocionales que hoy se evalúan a través de los IDPS.

Como se ha dado a conocer en el transcurso de este proceso de análisis, las instancias en las que los docentes han participado se han realizado con diferentes propósitos, por ejemplo, se han mencionado charlas informativas y talleres formativos para compartir conocimientos e ideas relacionadas con los nuevos componentes.

Así lo explica el siguiente docente:

“Las acciones que se han implementado en el Instituto en torno a estos indicadores han ido sistematizándose durante el último tiempo, justamente porque el colegio actúa de acuerdo a los reportes, si no me equivoco el último índice obtenido como más bajo fue autoestima y motivación escolar, por eso se hicieron los talleres en los cursos que daban SIMCE, para explicar lo que era ese concepto a los estudiantes y además el equipo psicosocial trabajó con los profes que hacían clases en esos cursos en particular, la idea era fomentar acciones que aportaran en la mejora de aquellos índices.” **DHM**

Considerando la declaración leída, es posible notar que las acciones que se han implementado al interior de la comunidad educativa no han sido aisladas sino que por el contrario, se han ido aplicando metódicamente a través del tiempo. En este sentido, se visualiza como un aspecto positivo el hecho de que la gestión pedagógica del colegio organice espacios para el trabajo particular de áreas relacionadas con el bienestar subjetivo de los estudiantes.

En relación a ello, también se menciona que los talleres formativos IDPS se implementaron con los cursos que habían obtenido un nivel de logro deficitario en algún indicador, al respecto cabe destacar que este punto se analizó previamente y se acotó que el equipo directivo había decidido ampliar esta acción para todos los niveles educativos del colegio.

Igualmente, otra acción que se cita en la misma declaración tiene que ver con el trabajo formativo que llevó a cabo el equipo psicosocial con los docentes de la comunidad, considerando que tal iniciativa se llevó a cabo con la finalidad de reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas que beneficiaban y/o perjudicaban el desarrollo de aspectos socioemocionales de los estudiantes también se reconoce como una acción favorecedora del bienestar y de la correspondiente evaluación de los IDPS.

Ahora bien, es importante destacar que los docentes consideran que las instancias de reflexión pedagógica al interior de la comunidad siguen siendo escasas y poco productivas, así se expresa en esta declaración:

“Los espacios que nos provee el colegio tienen que ver con informaciones y cuestiones administrativas, abordar temas casuísticos o puntuales, debieran de proponerse de otra forma, lo necesario que es tratar estos temas, hablar no solo del porcentaje logrado sino que ir más allá, hablar de lo realmente importa. En la reflexión pedagógica surgen las soluciones más acotadas y más adecuadas al contexto porque somos nosotros a final de cuentas los que nos relacionamos directamente con nuestros estudiantes.” DM4

En efecto, la percepción que los docentes poseen sobre las acciones que la gestión pedagógica ha ido generando es buena, no obstante tienen la sensación de que dichos encuentros podrían organizarse de mejor forma. En la declaración anterior, se visualiza que el valor que le otorgan a la reflexión pedagógica es positiva, aprecian el hecho de que se organicen estos espacios, dado que a través de ellos pueden compartir conocimiento y experiencias, tanto con los estudiantes y con los propios colegas.

Sobre este punto, uno de los docentes explica que desde la gestión pedagógica de la comunidad también se han implementado actividades concretas para promover el desarrollo del bienestar escolar.

Esto se describe de la siguiente manera:

“...el colegio desde ahí empezó a pensar en tener un kiosco saludable por ejemplo, a promover en los cursos convivencias con comida sana, a hacer el día del bienestar escolar, la celebración del día de la convivencia social, en fin, la idea era tener instancias de esparcimiento al interior del colegio para que los estudiantes compartieran más, se sintieran mejor en y con el colegio y vieran que este hacía cosas por ellos.” **DH4**

En esta declaración, se evidencia que al interior de la comunidad educativa han existido acciones propositivas para fomentar áreas del bienestar subjetivo de los estudiantes, tales como “convivencias en los cursos”, “el día del bienestar escolar”, “el día de la convivencia social” y la propuesta de un “kiosco saludable”. Al respecto, se alude a que el colegio comenzó a aplicar estas iniciativas desde que conoció que áreas socioemocionales se medirían en SIMCE, por tanto sopesaron desde esta óptica el valor que tendría su promoción para esta evaluación.

Relacionado con esta situación, es posible reconocer que existe un sentimiento de desconfianza sobre cómo se ha desarrollado la gestión pedagógica en el colegio.

Esta apreciación se complementa con las siguientes declaraciones:

“Da la impresión que las buenas acciones se hacen en función de las evaluaciones externas...” **DM4**

“Lo cierto es que ahora el colegio se está dando cuenta que sus resultados se contradicen con lo declarado en el papel, y es por eso que está aplicando ajustes en su gestión.” **DL4**

En estos discursos se hace alusión a que la gestión pedagógica ha desplegado las acciones promotoras de bienestar en función de la evaluación que se hace de los IDPS y no para el servicio del bienestar de los estudiantes y su proceso educativo. En este sentido, los docentes perciben que la gestión pedagógica se formula y actúa en pos del valor utilitario del bienestar escolar, es decir, las acciones de mejora se efectúan para conseguir buenos resultados en la medición SIMCE.

En efecto, existe una valoración positiva de las acciones que progresivamente se han ido realizando al interior de la comunidad educativa, no obstante, existen aspectos que desde la perspectiva de los docentes deben irse corrigiendo.

En cuanto al análisis de *los elementos educativos que obstaculizan la promoción del bienestar escolar y la evaluación de los IDPS* se pudieron distinguir diversos aspectos que desde la perspectiva de los docentes dificultaban el trabajo y desarrollo de áreas subjetivas de los estudiantes. Al estudiar la naturaleza de estos, se pudieron distinguir aspectos relacionados con el nivel micro, meso y macro del sistema educativo.

Desde la perspectiva de los sujetos, en un nivel micro, existen elementos que no favorecen el desarrollo del bienestar subjetivo de los estudiantes y la evaluación de los IDPS.

“Al menos yo desde mi formación y experiencia me siento con pocas herramientas para trabajar esos aspectos con los estudiantes. Me pongo en el lugar de un profesor de II medio que le toca SIMCE, le toca preocuparse de que a los niños les vaya bien en la prueba y que ahora les vaya bien en el Cuestionario, me parece que es un poco mucho.” DM8

“...pienso en la carga de trabajo que actualmente tenemos, sabemos que nos faltan horas para cumplir con todo, un factor que dificulta la auto reflexión pedagógica es justamente que vivimos atareados, muchas veces atrasados con nuestras cosas, preparar clases, hacer pruebas, revisarlas, entrevistas con estudiantes y

apoderados, más el trabajo administrativo, es una sumatoria de muchas cosas que nos impiden muchas veces trabajar a conciencia.” DH4

“...justamente en ese tipo de funcionamiento nos encontramos trabajando, yo me pregunto cómo entonces lograremos estar emocionalmente bien para ayudar a nuestros estudiantes. Si vivimos en la premura del tiempo y ante la supervisión.”

DLM

En las declaraciones anteriores se aprecia que un elemento obstaculizador de la promoción del bienestar tiene que ver con las capacidades y competencias docentes, en este caso se hace mención a la falta de herramientas profesionales que sienten algunos docentes poseer para trabajar áreas de desarrollo socioemocional de los estudiantes, en consecuencia, existe una sensación de incapacidad para atender aspectos relacionados con el bienestar subjetivo. En segundo lugar, se hace referencia a la “carga de trabajo” como otro elemento obstaculizador, en este sentido, el sujeto señala que frente al exceso de deberes cuentan con poco tiempo para llevar a cabo adecuadamente el trabajo docente, en palabras del entrevistado, esta situación dificulta la “auto reflexión pedagógica”, lo que gatilla un estado psicoemocional desfavorable para desenvolverse en la práctica educativa.

Muy relacionado con este asunto, en la tercera declaración se manifiesta que la racionalización que posee la labor docente al interior de la comunidad educativa impacta negativamente en el desarrollo de una práctica pedagógica comprensiva.

Esta idea se complementa con la siguiente declaración:

“...en mi caso, las veces que me ha tocado estar con cursos que rinden SIMCE, es una tensión que se siente, una presión porque hay ojos pendientes en ti, están los Jefes de Departamento, están los Directivos del colegio y los Directivos de la Congregación, todos pendientes del resultado se fijan, de lo que los niños puedan llegar a lograr.” DL8

“Si se fijan existe el deseo de instalar medidas rotuladoras, los colegios reciben una etiqueta en función de sus desempeños, ahora en este nuevo proceso los resultados de aprendizaje y por otra parte los indicadores se muestran en un nivel que conlleva a una categoría específica. Entonces el sistema en su conjunto tiende a actuar con esta ideología, el querer etiquetar o clasificar, el querer premiar o castigar los desempeños escolares, algo así como lo que se ve y hace en las empresas.” **DH8**

En estos discursos se reconoce que el sistema de responsabilización por los resultados ejerce una presión psicológica para los docentes que acompañan a los cursos en la evaluación SIMCE. El sentimiento que se genera en estos constituye un elemento obstaculizador que no contribuye al desarrollo de su bienestar, cuestión que posteriormente repercute en la labor pedagógica que se sostiene con los estudiantes. Esta situación va muy de la mano con la segunda declaración expuesta, en la que se manifiesta la misma lógica basada en el interés por lograr buenos desempeños bajo el sistema de rendición de cuentas.

En armonía con lo anterior, existe una visión desfavorable del sistema SIMCE y del proceso evaluativo que se hace de los IDPS, así lo manifiestan estos docentes:

“...históricamente nos hemos preparado para rendir un SIMCE sabiendo que es una prueba que apuntaba al ámbito cognitivo del estudiante...” **DM4**

“...los Informes de Resultados son muy pobres, desconozco si estos serán más precisos y completos para los Directivos, una vez más se nos reportan resultados, pero ¿qué hacemos con ellos? ¿cómo podemos trabajarlos? Me parece que ahí debiera haber una mejor propuesta, más que informar porcentajes se deberían proponer como un insumo que nos permita proyectar cambios.” **DM4**

En este caso, si los docentes poseen una valoración negativa del sistema SIMCE y de cómo este procede con la evaluación y comunicación de sus resultados, indudablemente que las expectativas que se crean para con la propuesta educativa no serán altas. En las declaraciones anteriores se visualiza que los docentes perciben que la política de la

institucionalidad está más interesada en determinar estándares de desempeño que en retroalimentar los procesos educativos.

En línea con lo anterior, otro elemento que dificulta la promoción del bienestar escolar y la evaluación de los IDPS tiene que ver con elementos situados en un nivel más macro del sistema educativo nacional.

“...es algo que se da a nivel nacional, tenemos un Plan de estudio que dicta más horas para ciertas asignaturas, tenemos ahí seis horas para Lenguaje y siete para Matemática con jornada escolar completa, versus dos de Educación Artística o Música y dos de Educación Física si no me equivoco, es decir, ahí se observa un predominio de las áreas del saber por sobre otras.” DLM

“Yo noto que hay una desconexión entre el ámbito académico y socioemocional, a nivel de la política educativa como aquí en el Instituto. Se muestran como dos cosas separadas cuando en realidad no lo es, la educación incluye un todo, lo cognitivo y lo emocional, por tanto debería promoverse de otra manera el trabajo.” DH4

En opinión de estos docentes la distribución horaria que el Plan de Estudio establece para el desarrollo disciplinar y la segmentación que ha proliferado en el proceso de enseñanza aprendizaje son dos elementos que dificultan de cierta manera el desarrollo de un proyecto educativo integral. En tal sentido, los docentes señalan que en la gestión curricular institucional prevalece un enfoque academicista que sigue desestimando áreas de desarrollo socioemocional del sujeto.

Además de ello, en la segunda cita se hace referencia al trabajo que se implementa particularmente con la evaluación de los IDPS, se aprecia que este proceso carece de integralidad, por una parte se mide el conocimiento académico y por otra parte el desarrollo personal y social de los estudiantes. De tal manera, queda en evidencia que los docentes de la comunidad educativa no comparten la forma en que la institucionalidad ha reformulado la evaluación SIMCE.

Al respecto de este punto, un docente señala lo siguiente:

“Me parece que no deberían hacerse cosas exclusivamente para los cursos que dan el SIMCE, sino que abarcar a todos los que estamos en el proceso, falta trabajar de modo progresivo, desde los más chiquititos, que aprendan y se vayan fortaleciendo poco a poco en saber y hábitos, en sus capacidades.” **DHM**

Así pues, nuevamente en esta declaración existe un juicio de valor negativo para con la forma en que se ha planteado la gestión pedagógica en el colegio. Se da cuenta que las acciones de mejora que se han implementado en la comunidad han obedecido a los puntajes, de tal manera que con este sistema de trabajo pedagógico son algunos miembros educativos los que participan de las actividades programadas. En opinión del docente, falta implementar una gestión educativa que provea de estrategias de aprendizaje progresivas, en donde todos los agentes puedan ir desarrollando complementariamente sus capacidades.

A partir de ello, los docentes señalan lo siguiente:

“...siento que el colegio tiende a fomentar el trabajo por Departamentos y se nos ha relegado un poco en el rol como profesores jefes, creo que en este contexto en el que estamos, los que somos profes jefes necesitamos mucha ayuda y apoyo, y lamentablemente no lo hemos tenido. Estamos haciendo las clases que nos corresponde por disciplina y además tenemos que apoyar al grupo curso, no existen reuniones o encuentros entre profesores jefes, sería bueno tener esas posibilidades, porque te ayudan a compartir ideas, experiencias, te desahogas también, como te digo, para brindar una educación integral los profesores debemos sentirnos bien también.” **DLM**

“Los espacios que nos provee el colegio tienen que ver con informaciones y cuestiones administrativas, abordar temas casuísticos o puntuales, debieran de proponerse de otra forma, lo necesario que es tratar estos temas, hablar no solo del porcentaje logrado sino que ir más allá, hablar de lo realmente importa. En la reflexión pedagógica surgen las soluciones más acotadas y más adecuadas al contexto porque somos nosotros a final de cuentas los que nos relacionamos directamente con nuestros estudiantes.” **DM4**

Los aspectos anteriormente descritos tienen relación con el nivel meso en que se sitúa la práctica pedagógica, se hace alusión a la caracterización que posee la gestión institucional de la comunidad educativa, en este caso se describe como un modelo de gestión que no favorece el bienestar subjetivo de sus miembros y mucho menos la evaluación de los IDPS. En la primera declaración se menciona la falta de acompañamiento que poseen los profesores jefes para afrontar de buena manera los procesos educativos y en la segunda cita se hace referencia nuevamente a la poca productividad que poseen las reuniones docentes.

En consecuencia, en ambos discursos existen elementos educativos que no contribuyen al desarrollo del bienestar subjetivo, en este caso específico, de los docentes, situación que se ha explicado termina afectando la naturaleza del proceso educativo de los estudiantes.

En esta parte del análisis, se ha podido reconocer que en los docentes existen varias inquietudes y críticas para con la gestión educativa que se instala en la comunidad educativa.

Al respecto ello, otros docentes señalan:

“Los directivos suelen pensar y desarrollar propuestas que nacen desde el encierro de una oficina, como no conocen la situación de aula, no tienen conocimiento de lo que significa realmente llevar a la práctica esas ideas. Creen que haciendo actividades puntuales logran avanzar hacia el objetivo, creo que más que hacer eso hay que centrarse en una práctica consistente, no hacer por hacer como decía el colega, sino que buscarle el sentido a lo que estamos haciendo.” **DL4**

“Los equipos directivos reaccionan a partir de los resultados reportados y trabajamos de manera remedial, no trabajamos de forma propositiva en este camino formativo que los chiquillos deberían tener.” **DM4**

En opinión de los docentes, el equipo directivo posee una visión sesgada de lo que conlleva la práctica pedagógica, además señalan nuevamente que la manera en que esta se despliega y funciona no aporta al desarrollo de un buen trabajo pedagógico, dado que se atienden los asuntos educativos de manera remedial.

En tal sentido, se nota que desde la perspectiva docente, existe una visión muy desfavorable de como se articula e implementa la gestión pedagógica en el colegio, una cosmovisión que como se ha dicho afecta en áreas vinculadas al bienestar y de la evaluación de los IDPS.

Para terminar con este análisis, los docentes señalan estos tres aspectos:

*“...el tener tantos estudiantes por curso dificulta la promoción de aspectos emocionales, difícilmente logras conocer a todos, a no ser que lleves más de un año con ellos, son cuarenta y cinco niños por sala con un profesor, solo hay asistente en kínder, primero y segundo básico, entonces el factor número impide que muchas veces tengamos un trabajo más personalizado, de profesor a estudiante.” **DH4***

*“...hay cosas que debemos mejorar, que están al debe, por mencionar alguna, el colegio atiende más de mil estudiantes y contamos con un Psicólogo para todos, hace dos años recién se integró una segunda Educadora Diferencial, porque en los cursos más pequeños era insostenible atender todas las necesidades de los niños con una sola persona, el colegio ha ido poniendo los apoyos de manera lenta, a pie de tortuga.” **DM4***

En estas declaraciones se aprecia que otro elemento obstaculizador sería la cantidad de estudiantes por sala, en este caso, cuarenta y cinco por curso es un número que desde la mirada docente, no facilita el desarrollo de “aspectos emocionales”, por el contrario, se denota como un elemento que impide el adecuado trabajo pedagógico. Así también, en la segunda cita se describe que la falta de recurso humano profesional al interior de la comunidad educativa es un elemento que dificulta los procesos formativos entre docentes y estudiantes.

Un docente hace el siguiente alcance sobre estos últimos:

“Hay un sentimiento de sobreexigencia que ellos (estudiantes) notan que el colegio les ha generado, por todo lo que hemos hablado, de esta máquina de moler carne en la que estamos, entonces son estudiantes hábiles, si, pero algunos están

descontentos, disconformes, insatisfechos con el colegio, por eso es que después responden el Cuestionario y nos va mal.

Siento que ahora el colegio está preocupándose de tener un buen clima de aula o de convivencia, porque saben que es factor correlacional con el aprendizaje, pero muchos estudiantes sienten que es un actuar por conveniencia, no por consideración hacia ellos, sino que por figurar.” DL8

Considerando los aspectos obstaculizadores descritos en este último apartado, finalmente el docente menciona que los estudiantes poseen una valoración negativa de la comunidad educativa. En este caso, algunos estudiantes perciben que la gestión educativa releva áreas subjetivas e implementa acciones de mejora por el interés de conseguir una buena evaluación de los IDPS, tiene mucho que ver con el valor utilitario que anteriormente se explicó, por tanto, es una sensación que no solo se manifiesta en los docentes sino que también en algunos estudiantes del colegio.

Finalmente, estos sentimientos de malestar que expresan los docentes gatillan en bajas expectativas para afrontar el trabajo pedagógico de buena manera, dado que estos se sienten disconformes, desconfiados y muchas veces incómodos en el lugar donde desarrollan su práctica educativa. La valoración del bienestar y de la evaluación de los indicadores se ve empañada por la serie de inquietudes y críticas que se han estudiado, estado psicoemocional que no proclive el desarrollo del bienestar y que repercute de manera negativa en la manera cómo se visualiza e implementa la evaluación de los IDPS.

6.3 Análisis estructural de los resultados (entrevistas y grupo focal)

Posterior al análisis reiterado y consciente de las categorías conceptuales elaboradas y expuestas en el apartado anterior, se discriminaron y determinaron los elementos distintivos que se reconocían entre sus propiedades.

Este ejercicio permitió tener un conocimiento complementario de las categorías formuladas y sirvió para establecer los ejes profundos de significado, así como las tensiones que subyacían en los discursos de ambos grupos de estudio.

1. Significados otorgados al SIMCE

Referente a esta categoría, en primer lugar se pudo constatar que tanto directivos y docentes de la comunidad educativa tenían un vasto *conocimiento del sistema SIMCE*, en el uso del lenguaje contenido en sus discursos fue posible distinguir un bagaje conceptual preciso y coherente con las características del instrumento evaluativo. Al estudiar en detalle las declaraciones fue posible notar que ambos grupos coincidían en la idea de que la evaluación SIMCE se ha validado y arraigado en la cultura escolar como un aparato de control que ha instalado una lógica fundada en la responsabilización por desempeño y que ha impactado de sobremanera en la naturaleza de la acción pedagógica, la cual perciben que ha sido gobernada por la racionalidad técnica.

Con esta percepción, los sujetos señalaron que en ellos se ha configurado un conocimiento instrumental de las pruebas SIMCE, es decir, conciben la implementación de este sistema evaluativo como un mecanismo de medición centrado en la experiencia académica del estudiante, que ha buscado dar cumplimiento a determinados estándares de aprendizaje. Por consiguiente, los sujetos en estudio entienden que este sistema de evaluación censal sigue asociado a los resultados, el interés por saber cuánto han aprendido los estudiantes en las

asignaturas del currículo continúa predominando frente a otros aspectos de desarrollo personal.

Tanto directivos como docentes coinciden en que el sistema de rendición de cuentas, en el que se sitúa SIMCE, ha permeado en diferentes ámbitos del proceso educativo y por consiguiente ha generando efectos desfavorables para los miembros que participan de él. Por una parte los directivos reconocen que se genera un interés por educar para aumentar los puntajes y los docentes perciben que la práctica pedagógica se termina desvirtuando de su auténtico propósito.

Desde esta óptica, fue posible establecer que los significados asociados al SIMCE obedecen a un sistema cognoscitivo técnico y reproductor, de tal manera que en los agentes educativos se ha naturalizado como un dispositivo normativo vinculado a la capacidad cognitiva de los estudiantes.

En cuanto a la *valoración del proceso SIMCE*, los sujetos en estudio tenían una apreciación opuesta de este proceso. El equipo directivo posee una valoración positiva de la reconceptualización del SIMCE y el cuerpo docente expresa su desavenencia sobre cómo se ha gestado el ajuste de la propuesta evaluativa y cómo actualmente se está implementando la medición.

Como se ha dicho, la visión que expresan los directivos difiere con la de los docentes en cuanto a cómo cada uno, desde su rol, ha experimentado el proceso de evaluación SIMCE. En los directivos se aprecia una disposición optimista y favorable sobre la renovada propuesta que formula SIMCE, por otro lado, desde la óptica de los docentes se evidencian sensaciones pesimistas y disconformes. Es interesante reflexionar sobre esta situación, puesto que da cuenta que cada sujeto, desde su rol y experiencia, ha construido una valoración claramente distinta de un mismo objeto, que en este caso es SIMCE.

En los discursos de los docentes se visualizó una valoración negativa y un juicio predominantemente crítico hacia el proceso de medición SIMCE, respecto a cómo este se ha reformulado e instalado en la práctica educativa. En sus declaraciones se pudo apreciar el desacuerdo con el proceso de evaluación que por hoy se implementa, existía un sentimiento de confusión generalizado sobre el giro que tuvo el sistema SIMCE al incorporar en la medición dimensiones subjetivas. De este modo, en el cuerpo docente se apreciaban expectativas limitadas para con la renovada propuesta educativa dado que percibían que dicho proceso insiste en instalar una cultura de trabajo y evaluación segmentada y carente de interdisciplinariedad, que los hace estar insertos en la dinámica de la mecanización de sus prácticas pedagógicas.

En efecto, fue posible reconocer que entre los docentes de la comunidad educativa existe un espíritu de desánimo relacionado con la desprofesionalización de su rol, estado psicoemocional que los desmotiva a participar de buena forma en el proceso de mejora educativa.

En relación con la *comprensión del enfoque SIMCE* ambos grupos coincidieron en que la renovada propuesta de dicha evaluación pretende ampliar la mirada en la formación educativa, en tal sentido, los directivos y también los docentes manifestaron que la inclusión de los IDPS en la práctica educativa buscan visualizar áreas de desarrollo que históricamente se han desestimado en la educación. Así también, ambos grupos están en sintonía sobre lo necesario que es avanzar hacia un proyecto educativo sostenible y comprensivo, no obstante, existe una comprensión diferente del nuevo enfoque SIMCE.

Al respecto, los directivos de la comunidad educativa han asimilado de buena manera los principios de una educación más integral, particularmente comparten el hecho de que la prueba SIMCE haya incluido los IDPS en la evaluación, no así los docentes, quienes consideran que la renovada propuesta es ambigua y sigue estando apegada a la lógica técnica de los procesos.

Ahora bien, en atención a la necesidad de promover una educación integral, tanto directivos y docentes dejaron entrever ciertas incertidumbres y tensiones que se han experimentado en el tránsito de este proceso de cambio.

2. Significados otorgados a los IDPS.

Respecto al *conocimiento de los IDPS* se pudo constatar que ambos grupos de estudio al ser consultados por los nuevos componentes educativos sabían sobre su existencia y entendían significativamente su propósito. Al explorar en las declaraciones, tanto de directivos como de docentes, había una presencia amplia de terminología asociada al lenguaje relativo de los indicadores, fue posible evidenciar que estos sabían que los IDPS representan áreas asociadas a dimensiones subjetivas de los estudiantes, del mismo modo se pudo comprobar que conocían diversos aspectos relacionados con su inclusión y la evaluación que se hace de ellos a través del sistema SIMCE.

En línea con lo anterior, ambos grupos reconocieron que en la comunidad educativa han participado de instancias formativas relacionadas con los IDPS, tales como charlas, capacitaciones y talleres, diversas acciones que desde la gestión educativa se desplegaron con el fin de socializar conceptos, compartir ideas y revisar prácticas pedagógicas favorecedoras y obstaculizadoras del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Los significados otorgados por directivos y docentes acerca de los IDPS son congruentes entre sí, sin embargo al estudiar en detalle sus discursos se distinguieron ciertos desencuentros. En las declaraciones de los directivos se apreció la intencionalidad de querer avanzar hacia un sistema de trabajo pedagógico interdisciplinario y con una lógica constructivista, que fomente las dimensiones de desarrollo personal y social de los estudiantes y desde la perspectiva de los docentes existió una visión un tanto resistente con

el proyecto en marcha y, con múltiples inquietudes sobre cómo se articula la gestión pedagógica al interior de la comunidad educativa para con el trabajo de los IDPS.

En este sentido, en la cosmovisión docente fue posible notar ciertas tensiones relacionadas con el trabajo socioemocional al que están desafiados desarrollar, particularmente ellos manifestaron determinadas aprensiones relacionadas con la forma en que la gestión pedagógica del colegio ha llevado a cabo el trabajo de comunicación y promoción de los nuevos componentes, ellos perciben que las acciones de mejora se realizan en función del valor que tendrían los índices en la medición y no en virtud de la contribución que harían en la educación de los estudiantes.

En cuanto a la *valoración de la inclusión de los IDPS* fue posible distinguir que directivos y docentes reconocieron como un aporte valioso la incorporación de dichos componentes al proyecto educativo. En tal sentido, hubo consenso en que los indicadores buscan visibilizar el desarrollo de aspectos no cognitivos en los estudiantes y que su inclusión es significativa para avanzar en una formación escolar más comprensiva.

Ahora bien, fue posible distinguir en los docentes sentimientos encontrados para con los IDPS, por una parte manifestaron que fue positivo haberlos incluido en el proyecto educativo y por otra parte, hacen hincapié en lo negativo de cómo se gestó la propuesta y en particular, cómo se está llevando a cabo la medición de las dimensiones socioemocionales. Ellos expresaron un conjunto de inquietudes sobre cómo se evalúan estos componentes, discrepan con el sistema técnico que según ellos prevalece en la praxis educativa y expresaron críticas hacia el sistema de rendición de cuentas que administra la política educativa, un arquetipo de funcionamiento que genera altas consecuencias para ellos y el resto de los agentes educativos, en consecuencia, desde la perspectiva de los docentes primó una apreciación desfavorable relacionada con la medición de los indicadores.

Por otro lado, los directivos expresaron una percepción positiva de los IDPS y fue posible notar una disposición favorable para desarrollar acciones relacionadas con su promoción, no obstante, también formularon determinadas incertidumbres en relación con aspectos vinculados a su implementación y evaluación. Entre las inquietudes señaladas, existe la duda de cuán beneficioso es visibilizar estos indicadores con los estudiantes, se presentó la inquietud de lo contraproducente que puede resultar esa acción para la evaluación, seguido de ello, se planteó la necesidad de que los docentes cuenten con una mayor preparación profesional para llevar a cabo el trabajo socioemocional, del mismo modo se manifestó una preocupación ante la incongruencia que muchas veces se genera entre lo que la institucionalidad declara y lo que finalmente termina exigiendo. Por último, los directivos presentaron una inquietud relacionada con la validez del proceso evaluativo, específicamente con el Cuestionario que los apoderados responden, tienen una interrogante relacionada con la veracidad de este procedimiento y la confiabilidad de los resultados que obtiene la comunidad educativa.

Por último, en *la comprensión de la evaluación de los IDPS* fue posible apreciar que ambos grupos tenían una lógica congruente sobre el sentido que tienen dichos componentes, tanto directivos como docentes convergen en la idea que los indicadores buscan ampliar el foco educativo del proyecto escolar, no obstante, en sus declaraciones se presentan una serie de inquietudes para con la medición que se hace de ellos.

De parte de los directivos había una sensación de inseguridad ante cómo se asimila e implementa la evaluación de los IDPS, existe preocupación sobre lo complejo que será sobrellevar el proceso de cambio, específicamente para los miembros educativos que se han acostumbrado a una dinámica evaluativa y pedagógica muy distinta, más ceñida al desarrollo académico que socioemocional, en tal aspecto, creen que para el cuerpo docente será un enorme desafío implementar la propuesta de cambio.

En definitiva, los directivos expresaron una crítica sobre cómo la institucionalidad procede con la evaluación, advirtiendo sobre la necesidad de que esta ponga énfasis en retroalimentar más que en cuantificar y responsabilizar, del mismo modo, los docentes señalan que la idea de estandarizar aspectos subjetivos través de la renovada propuesta SIMCE es equivocada y formulan críticas hacia su medición.

3. Significados otorgados al bienestar subjetivo.

Sobre *la caracterización del bienestar escolar* se pudo constatar que tanto directivos como docentes tenían un dominio significativo del concepto en cuestión, es decir, los sujetos en estudio conocían su significado, los preceptos que representan su noción y el impacto que posee su desarrollo en el proceso educativo. Al estudiar las declaraciones de cada grupo, fue posible notar que había bastante armonía entre sus ideas, en este sentido se pudo constatar que había acuerdo en que el bienestar subjetivo involucra una serie de aspectos socioemocionales del ser humano, en este caso particular, de los estudiantes.

En palabras de los propios docentes se describió el bienestar escolar como una dimensión relacionada con áreas personales, que guardan relación con “las emociones”, con una “educación integral” y con “aspectos individuales” de los estudiantes. De parte de los directivos se hizo referencia a aspectos afectivos, emocionales y valóricos de los estudiantes, también señalan que el bienestar tiene que ver con las condiciones que presenta el clima de aula, entonces, desde la visión de los directivos, el bienestar subjetivo incluye una serie de elementos que tienen que ver con cómo el sujeto se siente consigo mismo, con los demás y con el entorno que lo rodea.

En relación con *la valoración de la promoción del bienestar subjetivo* se pudo reconocer que ambos grupos coincidían en la idea de que el bienestar tiene un valor relevante para el desarrollo personal y social del individuo y aprecian además la correlación que tiene en su proceso educativo. En este sentido, los sujetos están de acuerdo en que relevar y fomentar

las dimensiones subjetivas de los estudiantes favorece su proceso de aprendizaje y contribuye en la mejora de la calidad de la educación.

De esta manera, en los sujetos existió una apreciación favorable en relación con el aporte que constituye visibilizar áreas de desarrollo socioemocional de los estudiantes, ellos coinciden en que estos aspectos históricamente se han subestimado en la propuesta formativa y que su promoción servirá para avanzar hacia un foco educativo más integral. Si bien los docentes poseen, como se ha dicho, una valoración positiva de la promoción del bienestar subjetivo, ellos manifiestan que constituye un proceso a largo plazo por desarrollar no exento de dificultades.

El cuerpo docente hace referencia de los efectos desafortunados que el sistema de rendición de cuentas ha causado en la realidad educativa, entre ellos, la naturaleza de las relaciones humanas entre docentes - estudiantes y entre las propias comunidades educativas. Otro elemento que describen en sus declaraciones es el carácter racional que ha adquirido la práctica educativa y el funcionamiento de un modelo educativo que se ha fundado en principios de eficiencia, competencia y eficacia. La diversidad de inquietudes e incertidumbres expresadas por los docentes empañan de esta manera la generación de expectativas para con el renovado proyecto de mejoramiento educativo, en tal aspecto, se percibe que el grupo de docentes tiene expectativas limitadas y un espíritu de inseguridad para afrontar la propuesta.

El equipo directivo por su parte distingue el auge que el bienestar subjetivo ha tenido en el último tiempo en el campo de la educación, aludiendo al aporte que hacen los IDPS al sistema educativo del país, al respecto poseen una buena apreciación para para con las acciones que se han desplegado a lo largo del año en la comunidad educativa, primeramente con los “talleres formativos”, con la “encuesta” que se aplicó a los estudiantes y con las instancias formativas llevadas a cabo con los docentes.

En la dimensión, *comprensión del fenómeno*, fue posible notar que en los sujetos hay una prevalencia optimista frente al fenómeno que se está produciendo en la educación chilena, en los discursos estudiados se visualizaron sentimientos positivos hacia la promoción de aspectos asociados al bienestar subjetivo de los estudiantes. Tanto directivos como docentes compartieron la idea de que el fomentar dimensiones de bienestar en los estudiantes impactará positivamente en diversos ámbitos del proceso de enseñanza - aprendizaje lo que contribuirá a mejorar la calidad de la educación.

Si bien, se pudo constatar que los docentes tenían una perspectiva favorable para con el bienestar subjetivo, hay una expectativa incierta sobre cómo se llevará a la práctica la propuesta educativa. Desde su rol, algunos docentes expresaron ciertas incertidumbres relacionadas con el contexto institucional, los docentes manifestaron que para implementar y alcanzar los objetivos propuestos se requieren de directrices claras y de un proceso de preparación profesional que permita efectuar adecuadamente las acciones de mejora.

Por su parte, el equipo de directivos sostuvo que la adopción de una visión escolar integral necesita de tiempo, ellos manifiestan que es un largo camino por el cual se transitará y aseguran que los cambios se irán produciendo de manera gradual, para el beneficio de los estudiantes y de los demás miembros que participan del proceso educativo. Se pudo apreciar que los directivos tienen altas expectativas para afrontar el fenómeno del bienestar subjetivo con la incorporación de los IDPS, fue posible percibir una disposición optimista y propensa al cambio, ellos proyectan que para avanzar en la construcción de un nuevo paradigma escolar se requiere de un trabajo colaborativo y alineado, en el que todos sus miembros trabajen en equipo bajo directrices claras.

Ahora, este último grupo reconoce que hay ciertos aspectos que se deben resolver para llevar a cabo el proceso de cambio, estos elementos tienen que ver con los recursos, tanto humanos como económicos que permiten solventar las acciones de mejora en la comunidad educativa. Así también, en las declaraciones de algunos directivos existe una tensión

relacionada con el giro que sostendrá el perfil del colegio, con la ahora nueva perspectiva educativa, advierten que algunos apoderados valoran “el sello academicista - religioso” y que en ellos será probablemente complejo experimentar el cambio.

4. Elementos de la gestión pedagógica que influyen en el bienestar subjetivo y la evaluación de los IDPS.

En cuanto a la dimensión, *acciones técnico pedagógicas favorecedoras del bienestar y la evaluación de los IDPS* se pudo determinar que en la comunidad educativa han existido y se han desarrollado acciones y estrategias específicas para promover y favorecer aspectos relacionados con el bienestar subjetivo de los estudiantes. Ambos grupos de estudio coinciden en que estas acciones han tenido diferentes propósitos y destinatarios.

El equipo directivo señala que en primer lugar se llevó a cabo un análisis de los IDPS, considerando para ello los resultados presentados en el Informe del año anterior, si bien en esta instancia solo participaron miembros directivos, les sirvió para identificar y a la vez reconocer cuáles eran las dimensiones de desarrollo personal y social más descendidas y que tendrían que fortalecer en el trabajo escolar, en tal sentido, dicha acción se reconoció como una oportunidad de conocimiento, donde el grupo pudo determinar el plan de trabajo que se haría al interior de la comunidad.

Precisamente a partir de esta acción, surgió la idea de plantear un objetivo específico en el Plan Estratégico en función del desarrollo de los nuevos componentes socioemocionales, la idea era proponer una meta para fomentar al interior de la comunidad áreas relacionadas con el bienestar subjetivo de los estudiantes. De esta manera, el equipo directivo planificó determinadas actividades dirigidas para los distintos agentes de la comunidad escolar; una charla formativa entre los miembros de la Unidad de Convivencia, una reunión informativa con el cuerpo docente, talleres formativos para los estudiantes, la aplicación de una

encuesta de bienestar a los cursos y finalmente un acompañamiento pedagógico a los docentes.

Estas acciones tenían como misión visibilizar y socializar aspectos socioemocionales que se presentan y evalúan a través de los IDPS. Así también, en las declaraciones expresadas por los docentes, fue posible constatar que dichas acciones fueron aplicadas metódicamente a través del año académico, en tal sentido, se aprecia que la finalidad era situar un plan de trabajo sistemático que motivara en sus miembros mayores niveles de satisfacción.

En los discursos de los mismos docentes se distinguieron acciones propositivas en fomentar áreas del bienestar escolar, tales como “convivencias en los cursos”, “el día del bienestar escolar”, “el día de la convivencia social” y la propuesta de un “kiosco saludable”.

Al respecto, se pudo apreciar que en los docentes existe una sensación de desconfianza hacia la real intencionalidad de la gestión educativa del colegio, estos perciben que las acciones se formulan e implementan con un valor utilitario del bienestar escolar.

En efecto, la percepción que los docentes poseen sobre las acciones que la gestión pedagógica ha ido instalando es bastante buena, no obstante tienen aprensiones sobre cómo se lleva a cabo el plan de trabajo y frente a ello, creen que hay ciertos aspectos que deberían corregirse, entre estos, el foco que poseen las reuniones y la forma en que la gestión pedagógica instala las acciones de mejoramiento.

Respecto de *los elementos educativos que obstaculizan la promoción del bienestar y la evaluación de los IDPS* se pudieron distinguir múltiples aspectos que dificultan, en opinión de los sujetos, el desarrollo del bienestar escolar y a su vez, la evaluación de los nuevos componentes. Al explorar los discursos de directivos y docentes, fue posible identificar dos visiones y disposiciones opuestas para afrontar la propuesta de mejoramiento educativo.

Desde la óptica de los directivos se visualizó una disposición optimista para ir implementando las acciones de mejora y fomento de áreas subjetivas, de tal manera que se

pudo apreciar que de su parte habían expectativas altas que visualizaban los obstáculos como oportunidades de aprendizaje que son parte natural del proceso de cambio. Por el contrario, en el cuerpo docente se reconoció una actitud desfavorable para con la renovada propuesta, se pudieron distinguir múltiples sentimientos de malestar, relacionados con la desconfianza, la disconformidad, la presión, el agobio y la incomodidad, en consecuencia, sus expectativas eran bajas y visualizaban los obstáculos como problemas difíciles de sobrellevar y cambiar.

Entre los elementos obstaculizadores que se reconocieron desde la visión de los directivos se señaló el sistema de funcionamiento técnico que ha prevalecido en la gestión educativa de la comunidad y que ha repercutido en la praxis pedagógica, a tal magnitud, que la práctica educativa se ha centrado en una lógica academicista y racional. Así también, los directivos señalaron como un elemento obstaculizador la presión de algunos apoderados, que por su carácter se muestran muy interesados, obsesivos y competitivos con el desempeño escolar de sus hijos, en tal sentido, ellos transmiten sentimientos negativos que no contribuyen en el bienestar subjetivo de los estudiantes. Seguido de ello, los directivos afirman que otro elemento obstaculizador es el uso de prácticas pedagógicas inadecuadas de parte de algunos docentes, que si bien, son situaciones particulares, han ocasionado episodios de malestar que no favorecen el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Por otra parte, los directivos también manifestaron que la Jornada Escolar Completa y el sistema de evaluación que se ha instalado en el proceso de enseñanza - aprendizaje, muy tradicionalista y apegado a la responsabilización, son elementos que no aportan al bienestar ni a la promoción de los IDPS. Los directivos también hacen referencia al número de estudiantes que hay por sala como un factor que dificulta el desarrollo de la propuesta, así como el escaso acompañamiento que tienen los profesores para trabajar con niños que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Finalmente señalan el escaso tiempo de trabajo que poseen los docentes para llevar a cabo la diversidad de labores que deben realizar.

Desde la mirada docente se presentaron varios de los elementos obstaculizadores que el equipo directivo manifestó. Otros elementos mencionados tienen relación con la falta de herramientas profesionales que sienten algunos docentes poseer para trabajar áreas de desarrollo personal y social de los estudiantes, en efecto, hay ciertos profesores que tienen una sensación de incapacidad para atender aspectos relacionados con el bienestar subjetivo. Otro elemento obstaculizador tiene que ver con la presión psicológica que algunos docentes sienten debido al sistema de responsabilización por los resultados que se instala en la política de la rendición de cuentas, relacionado con ello, se pudo apreciar que los docentes poseen una valoración negativa del SIMCE y de cómo la renovada institucionalidad ha procedido con el sistema de medición de los IDPS, en ellos existe un pensamiento de desavenencia para con la forma instrumental que se empeña instalar en la praxis educativa.

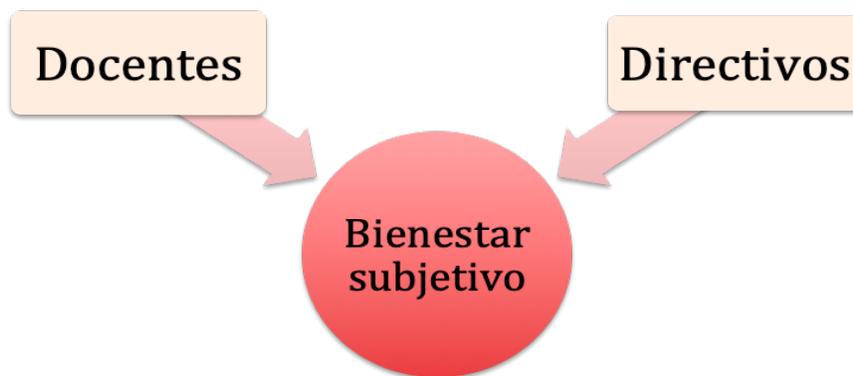
Seguido de ello, los docentes señalaron que la distribución horaria del Plan de Estudio sigue privilegiando el desarrollo disciplinar y fomentando la segmentación del proceso de enseñanza aprendizaje, ello se evidencia en la renovada propuesta SIMCE, donde por una parte se mide el conocimiento académico y por otra, el desarrollo socioemocional de los estudiantes, en efecto, es un proceso que según los docentes carece de integralidad.

Desde la perspectiva docente existe además un juicio crítico para con la forma en que la gestión educativa de la comunidad ha actuado y ha desplegado las acciones de mejora, ellos perciben que esta funciona para potenciar los puntajes de la medición y no para el proceso formativo de los estudiantes, ello se complementa con la valoración negativa que determinados estudiantes sienten del colegio, en opinión de los docentes, hay muchos jóvenes que “egresan enojados con el colegio”. En consecuencia, existe una visión bastante deteriorada de cómo se articula e implementa la gestión educativa en el colegio, una cosmovisión que afecta diversos ámbitos y áreas relacionadas con el bienestar y la consiguiente evaluación de los IDPS.

Por esto, la valoración del bienestar y de la misma evaluación de los IDPS que los docentes poseen se ve empañada por una serie de críticas y de incertidumbres, en ellos fue posible reconocer un estado psicoemocional no favorable para desarrollar adecuadamente el trabajo que se propone.

6.4. Análisis del bienestar subjetivo desde la teoría de las Representaciones Sociales de S. Moscovici.

Los resultados expuestos en el apartado anterior han permitido conocer y comprender los significados que otorgan docentes y directivos de la comunidad educativa sobre cuatro tópicos distintos de indagación. Ahora bien, como el presente proyecto busca comprender las representaciones sociales construidas por docentes y directivos de una comunidad educativa acerca de la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes en el contexto de evaluación SIMCE, resulta necesario detenerse y profundizar en los significados que ambos grupos otorgan al bienestar subjetivo.



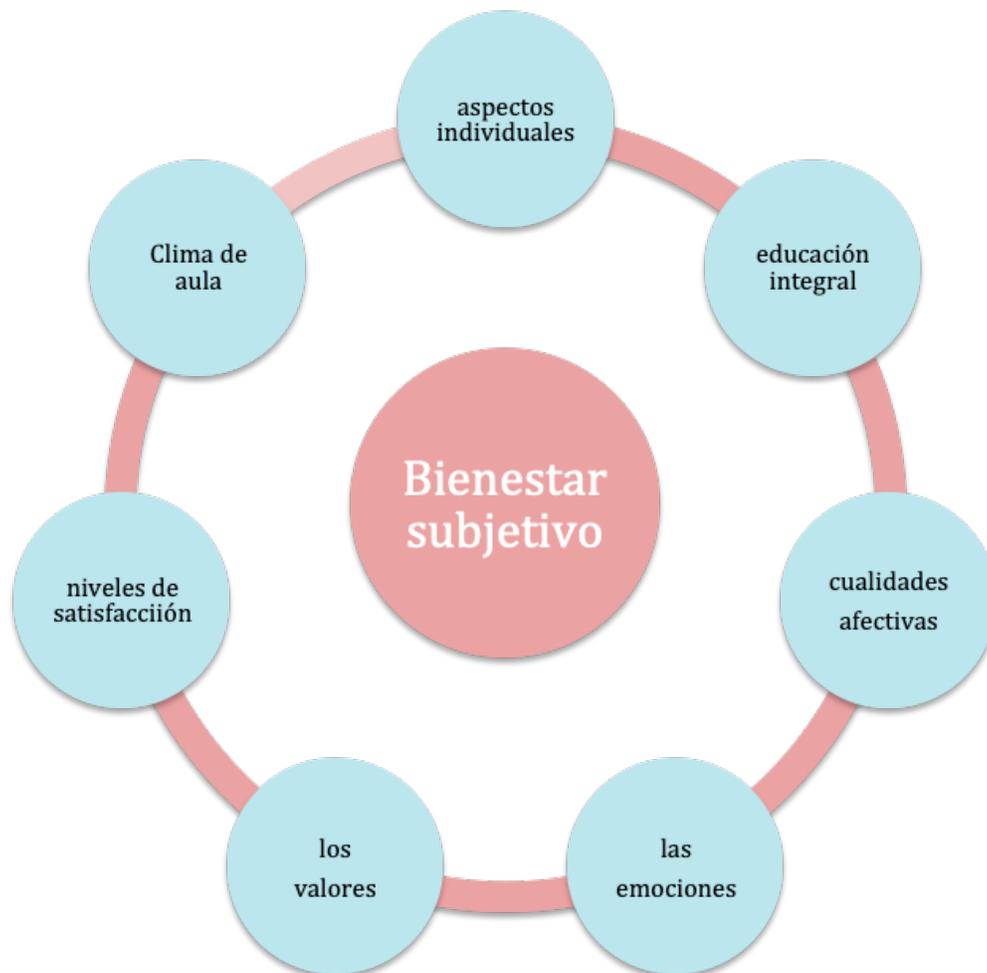
A continuación analizaremos la tercera categoría *significados otorgados al bienestar subjetivo* considerando los elementos constitutivos de la teoría de las Representaciones Sociales de S. Moscovici.

7.1 La información

Desde la perspectiva de S. Moscovici la información tiene que ver con el conocimiento que una persona o grupo ha adquirido a través de la comprensión teórica o práctica sobre un objeto o hecho determinado. En este caso, consideramos todo el saber que tanto docentes y directivos otorgan al bienestar subjetivo de estudiantes.

Tal como se expuso en la dimensión *caracterización del bienestar escolar*, fue posible constatar que los sujetos conocían el significado del bienestar subjetivo, sus fundamentos principales y el impacto que posee su promoción en el proceso educativo del estudiante.

En ambos grupos fue posible reconocer un bagaje conceptual amplio, diverso y pertinente con el constructo en estudio, entre sus principales ideas se destacan las siguientes:



De esta manera, los significados que los sujetos expresaron del bienestar subjetivo estaban en coherencia con la caracterización del bienestar, ellos sabían que este concepto se relaciona con lo que los sujetos piensan y sienten sobre sus experiencias de vida, a su vez,

reconocieron que estas valoraciones se configuran en estrecha relación con el contexto social.

En efecto, la información que los sujetos de la comunidad educativa conocían era vasta y se encontraba en armonía.

7.2 La actitud

Siguiendo con el planteamiento de Moscovici, la actitud tiene relación con la orientación evaluativa (favorable o desfavorable) que realiza una persona o grupo en relación con el objeto de la representación social. En este caso, para determinar la actitud que tanto docentes y directivos manifestaron acerca del bienestar subjetivo de estudiantes se analizaron en detalle las últimas dos categorías; *los significados otorgados al bienestar subjetivo y los elementos de la gestión pedagógica que influyen en el bienestar y la evaluación de los IDPS*.

Así fue como en la dimensión *la valoración de la promoción del bienestar subjetivo*, fue posible notar que los sujetos apreciaban el valor que el bienestar subjetivo tiene para el desarrollo personal, social y educacional de los estudiantes. En consecuencia, en un primer análisis de los discursos se evidencia la convicción de que es enriquecedor relevar y potenciar las áreas subjetivas de los estudiantes en la práctica pedagógica.

Así también, en la dimensión *comprensión del fenómeno*, fue posible distinguir que hay una prevalencia optimista frente a la inclusión del fenómeno del bienestar en la educación chilena, en tal sentido, tanto directivos como docentes expresan sentimientos positivos hacia la idea de fomentar dimensiones subjetivas en los estudiantes, ambos grupos reconocen el impacto positivo que sostendrá su desarrollo en la calidad de la educación.

Posteriormente, al explorar *los elementos obstaculizadores y favorecedores del bienestar y la evaluación de los IDPS* se reconocieron perspectivas y disposiciones opuestas para

afrontar la propuesta de mejoramiento educativo promotora de bienestar. Así, desde la óptica de los directivos se distinguió una disposición optimista para implementar las acciones de mejora, en ellos se visualizó una actitud positiva hacia el desarrollo del bienestar y de su parte se notaban expectativas altas que veían los obstáculos como oportunidades de aprendizaje propios del proceso de cambio.

En caso contrario, en los docentes se pudo notar una actitud desfavorable para implementar la propuesta educativa, desde la visión de los docentes se distinguió una disposición pesimista para afrontar el proceso de cambio e implementar las acciones de mejora, en ellos se visualizaron sentimientos de malestar, relacionados con la desconfianza, la desavenencia, el agobio y la incomodidad, en efecto, de su parte habían expectativas bajas que veían los obstáculos como problemas difíciles de sobrellevar y cambiar.

De esta manera, la actitud del grupo de directivos difiere con el de los docentes. Entonces, en el primer grupo se observó una actitud favorable, una disposición optimista y propensa al cambio y por el contrario, en el grupo de docentes se evidenció una expectativa incierta sobre cómo se llevará a la práctica la propuesta educativa, en sus discursos fue posible notar diversos sentimientos de malestar e incertidumbre, los cuales conforman una actitud psicoemocional prominentemente desfavorable, por tanto, la valoración que los docentes poseen sobre el bienestar subjetivo se ve empañada ante un cúmulo de críticas y tensiones.

7.3 El campo representacional

Según S. Moscovici, el campo de representación es aquel que expresa el contenido de la representación en forma jerarquizada, permite visualizar el carácter y las propiedades del contenido. En este caso, consideramos los significados otorgados al bienestar subjetivo explorando para ello las tres dimensiones que conforman esta categoría.

Los elementos distintivos que conforman el campo representacional del bienestar subjetivo se presenta de la siguiente manera:

De esta manera, el campo de representación de docentes y directivos es amplio y en él se pudieron reconocer diversas evidencias que giran en torno al bienestar subjetivo. A modo general, los grupos en estudio se mostraron bien informados sobre el fenómeno del bienestar en el ámbito educativo, los entrevistados otorgan importancia a la promoción de áreas subjetivas en los estudiantes y, valoran que el proyecto educativo nacional amplíe su cosmovisión hacia una formación más comprensiva en el desarrollo humano.

Caracterización del bienestar escolar	Valoración de la promoción del bienestar subjetivo	Comprensión del fenómeno
<ul style="list-style-type: none">• Amplio conocimiento del significado.• Dominio pertinente del constructo.• Congruencia entre sus ideas.	<ul style="list-style-type: none">• Apreciación favorable del bienestar subjetivo.• Reconocimiento del valor correlacional del bienestar (para con el aprendizaje de los estudiantes y la calidad educativa).	<ul style="list-style-type: none">• Prevalencia optimista para con la inclusión del bienestar subjetivo en la educación.• Valoración positiva de sus efectos en la educación.

No obstante lo anterior, el campo representacional de los sujetos en estudio se ve permeado por un conjunto de tensiones e incertidumbres, tal y como se detalló en el apartado anterior, tanto directivos como docentes perciben ciertas inquietudes con la puesta en marcha de esta renovada propuesta integral que da auge al bienestar subjetivo de los estudiantes.

Las sensaciones de incertidumbre y los sentimientos de malestar repercuten negativamente en el campo representacional de los agentes educativos y termina debilitándose, es así como sus valoraciones, expectativas y actitudes se ven deterioradas.

Este último aspecto se visualizó en mayor medida en el cuerpo docente, donde se pudo apreciar que predominaba un estado psicoemocional pesimista y vacilante respecto de cómo se llevará a la práctica pedagógica las nuevas directrices, así pues, el campo representacional de los docentes se ve empañado en mayor magnitud que el de directivos, debido a una serie de preocupaciones que tienen estrecha relación con su rol y en cómo ellos se sienten al asumir los desafíos de una educación más comprensiva. Así también, el conjunto de críticas que ellos expresan hacia el renovado proyecto educativo coartan la generación de sus expectativas y la actitud que resulta no favorece al bienestar escolar de ninguno de los miembros educativos.

VII. CONCLUSIONES

Considerando el primer objetivo específico de este proyecto de investigación: *identificar si los docentes y directivos de la comunidad escolar conocen los indicadores de desarrollo personal y social implementados en la evaluación SIMCE* se puede concluir que ambos grupos tenían pleno conocimiento de los nuevos componentes educativos. Tanto directivos como docentes, al ser consultados por los IDPS conocían cuáles eran los fundamentos principales que caracterizan los indicadores y también sabían cuál era el propósito central que conlleva su incorporación al proyecto de evaluación SIMCE.

Al explorar en las respuestas de los sujetos se pudo evidenciar una presencia amplia de terminología asociada al lenguaje relativo de los indicadores, además de dominar los conceptos propios de dichos componentes, fue posible reconocer que sus ideas eran pertinentes. Tanto directivos como docentes sabían que los IDPS representan áreas relacionadas con dimensiones subjetivas de los estudiantes y reconocían los beneficios que traería para el desarrollo humano y de la calidad de la educación fomentar aquellas dimensiones individuales.

Del mismo modo, se pudo apreciar que ambos grupos conocían diversos aspectos relacionados con los IDPS, sobre su inclusión al proyecto educativo y la evaluación que se hace de ellos a través del sistema SIMCE. Frente a ello, fue posible reconocer que los sujetos en estudio consideran como un aporte valioso la incorporación de los componentes al proyecto educativo, en tal sentido, los grupos convergen en la idea de que los indicadores buscan visibilizar aspectos no cognitivos en los estudiantes y que su inclusión es significativa para avanzar en una formación escolar más comprensiva y equilibrada.

Por último, fue posible distinguir que ambos grupos tenían una lógica congruente sobre el sentido de implementar los indicadores, fue así como en sus declaraciones se develaron diversas tensiones e inquietudes relacionadas con la puesta en marcha de estos componentes, sobre cómo se está llevando a cabo su medición y lo que implica llevar a la

práctica las ideas de cambio prescritas que buscan relevar aspectos subjetivos en los estudiantes.

Con relación al segundo objetivo: *describir las representaciones sociales de directivos y docentes en torno a la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes, con la evaluación de los IDPS en SIMCE* se puede concluir que las representaciones sociales de directivos y docentes sobre el bienestar subjetivo están marcadas por la experiencia individual que cada agente desde su rol ha configurado y desde ahí se distinguen diferenciaciones en determinados aspectos. En efecto, las vivencias pedagógicas que cada grupo en estudio ha experimentado son diversas dado que obedecen a labores educativas distintas y en su interacción se han producido intercambios de conocimientos que han posibilitado la construcción de ideas, creencias y valoraciones de diferente naturaleza sobre el constructo del bienestar subjetivo.

Bajo esta convicción, es posible señalar en primer lugar que las representaciones sociales de directivos y docentes de la comunidad educativa se encuentran más allá del sentido común y se posicionan en un tipo de conocimiento más bien científico. Ello se explica debido a que en ambos grupos se reconoció un bagaje conceptual amplio, diverso y pertinente con el constructo del bienestar subjetivo de estudiantes y un vasto dominio de aspectos relacionados con la evaluación de los IDPS en SIMCE. De esta manera, los significados que los sujetos expresaron del bienestar subjetivo estaban en coherencia con la caracterización del bienestar, ellos sabían que este concepto tiene relación con lo que las personas piensan y sienten sobre sus experiencias de vida y que estas valoraciones se configuran en armonía con el ambiente social.

Como los sujetos en estudio poseen un buen manejo de la información se configura un amplio campo representacional del contenido, en el que se sitúan propiedades predominantemente positivas relacionadas con la caracterización del bienestar, la valoración que hacen de él y la comprensión que tienen del fenómeno. Así, fue posible distinguir que la representación social que ambos grupos tienen del bienestar subjetivo de

estudiantes es favorable, en este sentido los sujetos aprecian el valor que tiene el bienestar para el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes, en consecuencia, se evidenció la convicción de que es beneficioso relevar y fomentar las áreas subjetivas en la praxis educativa.

Del mismo modo, esta creencia se vio reflejada en la dimensión *comprensión del fenómeno*, donde ambos grupos manifestaron sensaciones positivas hacia la idea de que propuesta educativa amplíe su foco pedagógico y releve dimensiones subjetivas que históricamente han sido desestimadas, en tal sentido, ambos grupos reconocen el impacto positivo que sostendrá su promoción en la calidad de la educación.

Ahora bien, este campo representacional no está exento de amenazas dado que tanto directivos como docentes perciben un conjunto de incertidumbres relacionadas con la puesta en marcha de la renovada propuesta integral que busca potenciar el bienestar humano. De esta manera, la actitud del grupo de directivos difiere con el de docentes, los primeros se muestran con una mayor disposición al cambio y una sensación optimista para implementar la propuesta educativa. Por el contrario, en el grupo de docentes se evidenció una expectativa incierta sobre cómo se llevará a la práctica las nuevas directrices, en sus declaraciones se reconocieron sentimientos de malestar y un cúmulo de críticas que deterioran la valoración que los docentes poseen sobre el bienestar escolar y la evaluación de los IDPS en SIMCE.

Si bien, tanto directivos como docentes expresaron determinadas inquietudes con la incorporación de los IDPS, en el cuerpo docente se pudo apreciar que predominaba un estado psicoemocional tenso y pesimista. Así pues, la representación social que poseen los docentes se ve permeada negativamente por sensaciones de incertidumbre y sentimientos de malestar, por consiguiente, sus valoraciones, expectativas y actitudes se ven deterioradas.

Ahora, esta situación se explica debido a que las preocupaciones que poseen los docentes se sitúan desde una óptica diferente a la de los directivos, sus inquietudes guardan relación con su quehacer y en cómo ellos se sienten desde su rol asumir los desafíos de una educación que releve áreas subjetivas en los estudiantes. Por ello, al inicio de esta parte se explicó que cada grupo desde su experiencia ha construido una representación social con ciertas distinciones sobre el fenómeno.

Siguiendo con el tercer objetivo: *identificar las acciones técnico - pedagógicas implementadas en la comunidad escolar, desde la perspectiva de docentes y directivos, que favorecerían la promoción del bienestar de los estudiantes y la evaluación de los IDPS* se pudo determinar que en la comunidad educativa se han planeado y desarrollado acciones y estrategias específicas para promover y favorecer aspectos relacionados con el bienestar subjetivo de los estudiantes y la evaluación de los IDPS. Tanto directivos como docentes convergen en que las acciones de mejora han tenido diferentes propósitos y destinatarios.

Los directivos afirman que entre ellos en un primer momento se llevó a cabo un análisis de los IDPS, a partir de los resultados del presentados en el informe del año anterior, si bien, en esta ocasión participaron miembros exclusivamente directivos, esta instancia les sirvió para identificar y reconocer aquellas dimensiones de desarrollo personal y social más descendidas y que se tendrían que fortalecer en el trabajo escolar. Esta acción identifica como favorecedora ya que constituye una oportunidad de conocimiento y metacognición, donde el grupo de directivos pudo conocer y reflexionar sobre el estado del bienestar de los estudiantes, a partir del estudio de los indicadores que hoy se evalúan por medio del SIMCE.

Así también, a partir de esta actividad, los directivos pudieron intencionar un plan de acción para la promoción de las áreas subjetivas de los estudiantes, de hecho, ellos señalaron que se planteó un objetivo específico en el Plan Estratégico en función de los nuevos componentes socioemocionales. Esta idea fue implementada para fomentar al interior de la comunidad educativa un trabajo mancomunado en pos del mejoramiento del bienestar

escolar, para ello, el equipo directivo planificó determinadas actividades dirigidas para los distintos miembros educativos: una charla formativa entre los miembros de la Unidad de Convivencia Escolar, una reunión informativa con el cuerpo docente, talleres formativos para los estudiantes, una encuesta de bienestar para los cursos y un acompañamiento pedagógico dirigido a los docentes.

El conjunto de estas acciones tenían como misión visibilizar y socializar aspectos subjetivos de los estudiantes, los cuales se presentan y evalúan con los IDPS. Así pues, en las declaraciones expresadas por los docentes fue posible constatar que las acciones fueron aplicadas metódicamente a través del año escolar, en este sentido, se aprecia que la finalidad de los directivos era instalar un plan de trabajo sistemático y no fragmentado, por lo que se reconoce como una acción favorecedora que contribuye a mejorar los niveles de satisfacción y bienestar de todos los miembros educativos.

En los discursos docentes estudiados también fue posible notar acciones propositivas en potenciar áreas de bienestar escolar, tales como “convivencias en los cursos”, “el día del bienestar escolar”, “el día de la convivencia social” y la propuesta de un “kiosco saludable”.

Respecto del penúltimo objetivo: *detectar los elementos de la gestión pedagógica, desde la perspectiva de docentes y directivos, que obstaculizarían la promoción del bienestar subjetivo de los estudiantes y la evaluación de los IDPS* fue posible distinguir diversos aspectos que dificultan, en opinión de los sujetos, el desarrollo del bienestar subjetivo y a su vez, la evaluación de los indicadores de desarrollo personal y social. Al explorar los discursos de ambos grupos fue posible identificar dos visiones y disposiciones opuestas para afrontar la propuesta de mejoramiento educativo.

Desde la óptica de los directivos se visualizó una disposición optimista para ir implementando las acciones de fomento de áreas subjetivas, de tal manera que se pudo

apreciar que de su parte habían expectativas altas que visualizaban los obstáculos como oportunidades de aprendizaje. Por el contrario, en el cuerpo docente se reconoció una actitud desfavorable para con la renovada propuesta, se pudieron distinguir múltiples sentimientos de malestar, relacionados con la desconfianza, la disconformidad, la presión, el agobio y la incomodidad, en consecuencia, sus expectativas eran bajas y visualizaban los obstáculos como problemas difíciles de sobrellevar y cambiar.

Desde la perspectiva de los directivos se reconoció como un elemento obstaculizador el sistema de funcionamiento técnico que ha prevalecido en la gestión educativa de la comunidad escolar y que ha repercutido en la praxis pedagógica, a tal magnitud, que la práctica pedagógica se ha situado en una lógica academicista y racional. Así también, los directivos señalaron como un elemento obstaculizador la presión de algunos apoderados, que por su carácter se muestran muy interesados y competitivos con el desempeño escolar de sus hijos, en tal sentido, ellos transmiten sentimientos negativos que no contribuyen en el bienestar subjetivo de los estudiantes. Seguido de ello, los directivos afirman que otro elemento obstaculizador es el uso de prácticas pedagógicas inadecuadas de parte de algunos docentes, que si bien, son situaciones particulares, han ocasionado episodios de malestar que no favorecen el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Por otra parte, los directivos también manifestaron que la Jornada Escolar Completa y el sistema de evaluación que se ha instalado en el proceso de enseñanza - aprendizaje, muy tradicionalista y apegado a la responsabilización, son elementos que no aportan al bienestar ni a la promoción de los IDPS, del mismo modo, ellos hacen referencia al número de estudiantes que hay por sala como un factor que dificulta el desarrollo de la propuesta, así como el escaso acompañamiento que tienen los profesores para trabajar con niños que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Finalmente señalan el escaso tiempo de trabajo que poseen los docentes para llevar a cabo la diversidad de labores que deben realizar.

En opinión de los docentes se presentaron varios de los elementos obstaculizadores que el equipo directivo manifestó. Otros elementos mencionados tienen relación con la falta de herramientas profesionales que sienten algunos docentes poseer para trabajar áreas de desarrollo personal y social de los estudiantes, en efecto, hay ciertos profesores que tienen una sensación de incapacidad para atender aspectos relacionados con el bienestar subjetivo. Otro elemento obstaculizador tiene que ver con la presión psicológica que algunos docentes sienten debido al sistema de responsabilización por los resultados que se instala en la política de la rendición de cuentas, en ellos existe un pensamiento de desavenencia para con la forma instrumental que se empeña instalar en la praxis educativa.

Seguido de ello, los docentes señalaron que la distribución horaria del Plan de Estudio sigue privilegiando el desarrollo disciplinar y fomentando la segmentación del proceso de enseñanza aprendizaje, ello se evidencia en la renovada propuesta SIMCE, donde por una parte se mide el conocimiento académico y por otra, el desarrollo socioemocional de los estudiantes, en efecto, es un proceso que según los docentes carece de integralidad.

Desde la perspectiva docente existe además un juicio crítico para con la forma en que la gestión educativa de la comunidad ha actuado y ha desplegado las acciones de mejora, ellos perciben que esta funciona para potenciar los puntajes de la medición y no para el proceso formativo de los estudiantes. En consecuencia, existe una visión bastante deteriorada de cómo se articula e implementa la gestión educativa en el colegio, una cosmovisión que afecta diversos ámbitos y áreas relacionadas con el bienestar y la consiguiente evaluación de los IDPS.

Por esto, la valoración del bienestar y de la misma evaluación de los IDPS que los docentes poseen se ve empañada por una serie de críticas y de incertidumbres, en ellos fue posible reconocer un estado psicoemocional no favorable para desarrollar adecuadamente el trabajo que se propone.

Finalmente, sobre el último objetivo: *comparar las representaciones sociales entre directivos y docentes acerca de la promoción del bienestar subjetivo de estudiantes* se puede concluir que las representaciones sociales de ambos grupos sobre el auge del bienestar están en sintonía, no obstante, existen disposiciones opuestas para afrontar la propuesta de mejoramiento educativo vinculada al bienestar.

Las representaciones sociales de ambos grupos son congruentes entre sí ya que los sujetos convergen en la idea de la importancia que posee fomentar áreas subjetivas en la práctica educativa, existe en este aspecto un acuerdo en el lo enriquecedor que es relevar y desarrollar dimensiones personales y sociales en los estudiantes. En un nivel más profundo de análisis, se pudo reconocer que la actitud del grupo de directivos difiere con la de los docentes, en el primer grupo se observó una disposición más favorable, optimista y propensa al cambio, por el contrario, en el grupo de docentes se evidencia una expectativa incierta sobre cómo se llevará a la práctica la renovada propuesta educativa, en sus discursos fue posible notar diversos sentimientos de malestar e incertidumbre, los que conforman una actitud psicoemocional prominentemente desfavorable y que consecutivamente termina deteriorando la valoración que los docentes poseen del bienestar subjetivo, es decir, su disposición para afrontar el fenómeno en la praxis se ve empañada y sus expectativas limitadas frente a un conjunto de críticas y tensiones.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional (pp. 73-120). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE-UNESCO.

Apple, M. (2008). Ideología y Currículo. Madrid: Akal.

Aubert, N. & De Gaulejac, V. (1993) El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos? Barcelona: Paidós.

Ball, S. (1990). La gestión como tecnología moral. Ediciones Morata. Madrid.

Berger y Luckman. (1968). Construcción social de la realidad. Editorial Paidos. Buenos Aires.

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa Bizquerra Alzina, Volumen 21 (1). 7-43.

Calvo C. (2008). Del mapa escolar al territorio educativo. Editorial Universidad de la Serena.

Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. Observatorio Cultural.

Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. Editorial Cuarto propio. Santiago Chile.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). Informe Final, 11 de diciembre. Santiago de Chile.

Cox, C. (2011). La Reforma del Currículum. En J. García-Huidobro (Ed.), La Reforma Educacional Chilena (Segunda edición ed., págs. 7-46). Madrid, España: Popular.

De Gaulejac, V. (2007). Gestão como doença social. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Sao Paulo: Idéias & Letras.

Delgado y Gutiérrez (1995). Métodos y técnicas de investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis. Madrid, España.

De Castro; Casas; Ramírez; Creus; Etxezarreta y Narberhaus (2015). El bienestar, una conversación actual de la humanidad. Barcelona: Educo, Icaria editorial, UB Cambio social y cooperación en el siglo XXI (Vol. 4).

Durkheim, É. (1998). Educación y Pedagogía. Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.

Elliot, J. (1997). La investigación - acción en educación. Ediciones Morata. Madrid.

Fernández, C, (2007). Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies. Madrid: Siglo XXI.

García-Huidobro, J., & Cox, C. (2011). La reforma educacional chilena (1990 - 1998) Visión de conjunto. En J. García-Huidobro (Ed.), La Reforma Educacional Chilena (Segunda edición ed., pág. 7-46). Madrid, España: Popular.

Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. 1a. edición en Alianza. Universidad de Madrid.

Hargreaves, A. (1997): “Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)”. Ediciones Morata, Madrid.

Harvey, L., & Green, D. (1997). Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), 9–34.

Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (3era Ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.

Laval, C., & Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo, Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa.

Lechner, N. (1998). Modernización y democratización: Un dilema del desarrollo chileno. Revista de estudios públicos N° 70. Editorial Centro de Estudios Públicos. Santiago de Chile.

- Lundgren, U. (1992). Teoría del currículum y escolarización. Ediciones Morata. Madrid.
- Magendzo, A. (1991). Currículum y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PII.
- Maturana, H. & Nisis, S. (1995). Formación humana y capacitación. Dolmen ediciones. Santiago de Chile.
- Meyer, J.W. y Ramírez, F. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En Formación del discurso en Educación Comparada, ed. Jürgen Schriewer (Barcelona: Pomares-Corredor).
- Ministerio de Educación (2018). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. Santiago, Chile.
- Minayo, MC. & Sánchez, O. (1993). Quantitative and qualitative methods: opposition or complementary? *Cadernos Saúde Pública*, 8, 239-262.
- Moscovici, Serge (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su publico*. Editorial Huemul, Buenos Aires, Argentina.
- Moscovici S. (1985). *Psicología Social*, traducción de David Rosenbaum, Paidós, Barcelona.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes*; Editorial la Muralla S.A., Madrid.
- Rodríguez, Gil y García (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rozas, G. (2018). *Aproximaciones hacia una pedagogía comunitaria e intercultural*. Universidad de Chile.
- Sacristán, G. (1988). *La pedagogía por Objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata. Madrid.
- Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (Trad. D. Jadmías). Barcelona: Anagrama.

Schein, E. (2010) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Wiley & Sons. 4th edition.

Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

Stenhouse, Lawrence. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38) 141-153.

Varela, F. (2000). El fenómeno de la vida (en Juan Casassus. *La inteligencia del ser emocional*). Santiago de Chile: Dolmen.

Weber, M. (1983). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. (6ª reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

10.1 Referencias electrónicas

Agencia de Calidad de la Educación. Reporte de calidad. Evolución de los Indicadores de Calidad de la Educación en Chile. (2015). Disponible en Internet en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Reporte_de_calidad.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social en los establecimientos chilenos: una primera mirada. (2015). Disponible en Internet en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes. Disponible en Internet en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Claves para el mejoramiento escolar. Disponible en Internet en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf

Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 285-211.

Disponible en Internet en:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/408/837>

Botticelli, S. (2016). La gubernamentalidad del estado en Foucault: un problema moderno. Revista Praxis filosófica. Buenos Aires, Argentina. Disponible en Internet en:
https://www.academia.edu/38457129/LA_GUBERNAMENTALIDAD_DEL_ESTADO_EN_FOUCAULT_UN_PROBLEMA_MODERNO

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Disponible en Internet en:
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/1216>

Díaz Llanes, Guillermo. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. Revista Cubana de Medicina General Integral, 17(6), 572-579. Disponible en Internet en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252001000600011&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Educo. (2015). El bienestar, una conversación actual de la humanidad. Colección: Cambio Social y Cooperación en el siglo XXI (Vol. 4). Disponible en Internet en:
http://www.tiac.cat/images/lloc/jornada2015/documentacio/Bienestar-vol4_Libro2015.pdf

Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. Revista de Psicología, 21(1), 209-227. DOI: 10.5354/0719-0581.2012.19996. Disponible en Internet en:
<https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/19996>

Florez, M., Saldivia, S., Oyarzún, G. y Pino, M. (2014). El SIMCE: Una herramienta sin sentido para la educación en Chile. Disponible en Internet en:
<https://www.ciperchile.cl/2014/02/19/el-simce-una-herramienta-sin-sentido-para-la-educacion-en-chile/>

Pérez Gómez, Ángel I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2),17-36.[fecha de Consulta 23 de Febrero de 2021]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198002.pdf>

Informe Resultados Educativos en Educación Básica. (2017). Disponible en Internet en: http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2017/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICA_2017_RB_D-5465.pdf

Ley General de Educación N° 20.370 (2009). Disponible en Internet en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, N° 20.529. (2011). Disponible en internet en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

Mansilla S. y Beltrán J. (2016) Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. Revista de Investigación Educativa, 34(1), 151-165. Disponible en Internet en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/218041>

Martínez, S. (2016). La burocracia: elemento de dominación en la obra de Max Weber. Revista de Derecho y Ciencias Sociales. Disponible en Internet en: <https://www.revistamisionjuridica.com/wp-content/uploads/2020/09/LA-BUROCRACIA-ELEMENTO-DE-DOMINACION-EN-LA-OBRA-DE-MAX-WEBER.pdf>

Martínez, V. (2006). El enfoque comunitario estudios de sus modelos de base. Chile: Editorial U. Chile FACSO Magíster psicología comunitaria, departamento de Educación. Disponible en Internet en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122235>

OCDE. (2003). Revisión de las políticas nacionales de educación, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en Internet en: <https://www.oecd.org/chile/revisiondepoliticasnacionalesdeeducacion-programabecaschile.htm>

Ministerio de Educación. (2003). Evaluación de aprendizajes para una Educación de calidad. Disponible en Internet en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Comision_Simce.pdf

Ministerio de Educación. (2016) Plan de Aseguramiento de la Calidad DE LA educación 2016 - 2019: Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación “Al servicio del aprendizaje y la formación integral de las y los estudiantes”. Disponible en Internet en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/442?show=full>

Ministerio de educación. (2016). Revisión OCDE de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas: Reporte nacional de Chile Centro de Estudios MINEDUC. Disponible en Internet en: http://www.oecd.org/education/school/SRR_CBR_CHILE_Spanish_FINAL_V2.pdf

Ministerio de Educación. (2018). Informe de Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018. Disponible en Internet en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). ¿Qué son los Indicadores de desarrollo personal y social y qué hacen los establecimientos educacionales para promoverlos?. Disponible en internet en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-90384_archivo_01.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. (2017) Disponible en Internet en: https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

PNUD. (2012). Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Subjetividad y felicidad: una oportunidad para repensar el desarrollo. Chile. Disponible en Internet en: https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/publication_3.html

PNUD. (2014). El papel de la educación en la formación del Bienestar Subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso Chileno. Chile: UNICEF/PNUD. Disponible en Internet en: <https://www.unicef.org/chile/informes/el-papel-de-la-educaci%C3%B3n-en-la-formaci%C3%B3n-del-bienestar-subjetivo-para-el-desarrollo-humano>

PNUD. (1998). Las paradojas de la modernización. Disponible en Internet en: https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/las-paradojas-de-la-modernizacion.html

Revista Docencia N° 38. (2009). Estandarización educativa en Chile: Un Peligroso hábito. (2009). Disponible en Internet en: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Estandarizaci%C3%B3n-educativa-en-Chile.-Un-peligroso-habito..pdf>

Usach & UDD. (2012). ¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de niñas y niños chilenos?, Resultados sobre la encuesta sobre bienestar subjetivo infantil, 2012. Disponible en Internet en: https://isciweb.org/wp-content/uploads/2019/12/ISCWeBChile_2014.pdf

Quiroga, M & Aravena F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: Desafíos del liderazgo pedagógico. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en internet en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/506/250>

Shonkoff 2000, Greenspan 1998, Mora 1996 citado en UNICEF. (2008). Disponible en Internet en: http://www.unicef.cl/archivos_documento/138/unicef.pdf.

UNESCO. (2017). Rendir Cuentas en el ámbito de la Educación: Cumplir nuestros compromisos. Disponible en Internet en: <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/rendir-cuentas-en-el-ambito-de-la-educacion/>

UNICEF. (2010). Ecos de la Revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional. Disponible en Internet en: https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/ecos_de_la_revolucion_pinguina.pdf

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. Educar, Especial 30 aniversario, 55-66. Disponible en Internet en: <https://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant>

Vélez, G y Jaramillo, R. (2013). Evaluación de la calidad educativa en la Universidad. Disponible en Internet en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3227/1/VelezGerman_2013_Evaluacion_educativauniversidadantioquia.pdf