



MODELO EDUCATIVO

Enfoque teórico de la Dirección de Educación
para los procesos de la Gestión Escolar.



MODELO EDUCATIVO DE LA
FUNDACIÓN EDUCACIONAL COMEDUC
Dirección de Educación

ELABORACIÓN

Fabián Santis

EQUIPO DE REVISIÓN

Tatiana Arce

Ignacio González

Antonia Muñoz

Jessica Villegas

Fernanda Navarro

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Javiera Barrera

SANTIAGO, CHILE

2023

NOTA IMPORTANTE

En el presente documento **se utilizan de manera inclusiva términos** como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que **no existe un acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos** en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone **una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura**. Asimismo, se utiliza la palabra “liceo” para referirse **a todos los establecimientos que componen Fundación Educacional Comeduc**, incluyendo a los colegios particulares subvencionados.

Presentación

En una época de cambios profundos a nivel global, acelerados por el impacto de la pandemia del Covid-19 y, en el caso de nuestro país, sumando elementos estructurales de procesos sociales y políticos, en la Fundación Educacional Comeduc, al igual que otras instituciones vinculadas al mundo de la Educación, enfrentamos una serie de **desafíos que nos tensionan para encontrar nuevos enfoques que tengan un alto impacto en la forma en que se enseña y aprende.**

Los escenarios actuales han llevado a la educación y a todos los que estamos involucrados en ella a buscar nuevas alternativas, aunque estas no están exentas de incertidumbres. En mi caso particular, la búsqueda de respuestas a estas interrogantes me han permitido reflexionar y desarrollar **la convicción de que existen nuevas formas de liderar las organizaciones educativas**, en este caso, la Dirección Educación. Frente a la necesidad de encontrar enfoques que reemplacen a la tradicional estructura vertical y directiva, personalmente, creo en **un liderazgo que se base en el valor de la profesionalización docente** (y directivo docente) **para levantar desde ahí proyectos educativos que respondan a las necesidades de cada contexto** y, por sobre todo, a las inquietudes vocacionales y éticas de los profesionales de la educación. En efecto, creo que tenemos un nudo crítico en los sistemas educativos por cuanto se norman y/o estandarizan los procesos de manera externa, anulando la capacidad de los profesionales de la educación en la construcción de proyectos y procesos que respondan a las necesidades de los contextos. Por el contrario, en el entendido de que para que una estrategia sea realmente efectiva,

esta debe ser necesariamente pertinente. Si miramos los procesos internos de cada escuela, es posible dar cumplimiento a cualquier meta que nos propongamos si, y sólo si, **nuestro objetivos están bien planteados y acompañados de una estrategia debidamente ejecutada, analizada y evaluada** para volver a la formulación de nuevos objetivos.

Entendido de esta manera, la mejora continua **se basa en aplicar este ciclo a los distintos procesos que operan articuladamente en el sistema de gestión de cada organización.**

Como profesora, comprendo los procesos educativos desde nuestros saberes docentes. Por lo tanto, **confío en el hecho de que si profundizamos en el aula, podremos descubrir que desde ese micro universo somos capaces de resolver sobre una serie de materias.** En el liderazgo corporativo, ha sido muy importante implementar un enfoque pedagógico del liderazgo educativo que pone al centro los procesos de aprendizaje, no solamente del estudiante, sino que de la comunidad escolar en su conjunto.

En línea con las reflexiones del destacado académico Michael Fullan en El Matiz (2019), sobre el éxito y/o fracaso de los líderes, **debemos considerar la escuela como un sistema, con conexiones y patrones que operan de manera interna, en donde cada uno de sus integrantes cumple un rol relevante** y, al mismo tiempo, se encuentra en un permanente proceso de aprendizaje. Bajo estas circunstancias, los líderes atentos al matiz son aquellos que están plenamente conscientes de que **no hay progreso alguno si no existe el aprendizaje desde y con el grupo.**

Dado el enfoque pedagógico que sigue este modelo, y de manera análoga como observamos a nuestros estudiantes, nos basamos en un principio de reciprocidad que **permite que los procesos creativos de la comunidad educativa desarrollen el máximo potencial de cada individuo** y de la red Comeduc en su conjunto.

En cuanto a aspectos estructurales, en un proceso amplio y participativo, definimos los sellos que han de orientar nuestra propuesta educativa **basada en procesos que incorporen la tecnología, la innovación y el emprendimiento desde el primer año de trayectoria educativa** de nuestros estudiantes.

Para lograrlo, nos propusimos **fortalecer el vínculo con la empresa y con las Instituciones de Educación Superior**, integrar certificaciones de proceso de manera que nuestros estudiantes, y sus familias **cuenten con el respaldo que les permita adherir y confiar en nuestros Proyectos Educativos**.

En el corazón de nuestra propuesta, **sabemos que formamos jóvenes para un mundo que cambia y seguirá haciéndolo**, es por ello que fomentamos la innovación, el uso de tecnología y el emprendimiento como una forma de preparar a nuestros estudiantes para el mundo del futuro. Buscamos que nuestros alumnos aprendan de sus errores y desarrollen habilidades valiosas como la resiliencia, la perseverancia, la creatividad y el pensamiento crítico, fomentando, de esta manera, su **capacidad para resolver problemas complejos y encontrar soluciones innovadoras**.

Finalmente, el desarrollo de altas expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes **es fundamental para garantizar que se conviertan en agentes activos**

en la construcción de una sociedad mejor. Por consiguiente, es importante reconocer que, para conseguirlo, **nosotros como docentes tenemos que asumir con la mayor convicción que somos un agente activo en la formación de hombres y mujeres** que, con un sello técnico profesional Comeduc, podrán representar nuestra misión en las distintas esferas donde se desenvuelven, ya sea en la ruta de la educación superior, la empleabilidad o el emprendimiento.

En nombre de Fundación Educacional Comeduc quiero **agradecer la confianza depositada por todos los que conforman esta gran familia**, que aún en años complejos y desafiantes, no ha dejado pasar la oportunidad de poder aportar a la educación desde nuestra red, porque entendemos que la educación es clave para el desarrollo del país.

El presente Modelo Educativo **reafirma nuestro compromiso de seguir trabajando en propiciar espacios, orientaciones, herramientas y condiciones para seguir creciendo y buscando caminos que nos permitan avanzar en nuestro propósito**, que nuestro trabajo se transforme en verdaderas oportunidades de desarrollo para las personas y que nuestros estudiantes puedan construir sus proyectos de vida a través de **la formación humana y técnica de calidad**.

Tatiana Arce Castillo
Directora de Educación
Fundación Educacional Comeduc

GUÍA

DE CONTENIDOS

p. 9	Quiénes somos
	1 Introducción
	2 Fundación Educacional Comeduc
	3 Oferta educativa
	4 Liceos red Educacional Comeduc
p. 13	Definiciones estratégicas
	1 Identidad de la Fundación
	2 Misión y visión
	3 Valores institucionales
	4 Política de calidad
	5 Sellos fundacionales
p. 23	Pilares para la Gestión Educativa
	1 Mejora continua para la Gestión Educativa
	2 Pilares
p. 26	Conclusiones
p. 32	Bibliografía

Quiénes somos

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN



Como ya ha sido ampliamente discutido, las recientes crisis sociales y sanitarias que han afectado al mundo, y particularmente a nuestro país, han puesto en **evidencia la fragilidad de los sistemas escolares y las profundas consecuencias generadas en el aprendizaje de niños, jóvenes y adolescentes** (Fullan et al, 2020; MINEDUC, 2021a, Bellei et al., 2021). Con el fin de cumplir el propósito formativo de los liceos, los equipos directivos y docentes han tenido que navegar una multitud de desafíos, desde la interrupción de los servicios educativos hasta el aprendizaje remoto, mientras atienden las demandas de su comunidad y su contexto, y en medio del **dinamismo propio de la sociedad del siglo XXI**.

Sin embargo, tomando en cuenta la experiencia de los propios liceos que componen la Fundación, podemos señalar que, ciertamente, también ha habido cabida para muchas secuelas positivas en medio de las turbulencias. Entre ellas, el hecho de que las comunidades educativas han tenido **la oportunidad de reimaginar la escuela** (Fullan et al., 2020), **aprendiendo de la experiencia ganada en los tiempos de crisis** y reflexionando sobre las deficiencias de la educación tradicional en pos de la calidad educativa. Estos procesos analíticos y reflexivos han sido vitales para el desarrollo de nuestros liceos ya que pavimentan el camino hacia una educación con una mirada futura, poniendo el foco en el desarrollo de habilidades transversales, resignificando **el rol de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) en nuestro país**.

La EMTP convoca al 38% de los alumnos de cuarto medio de nuestro país, concentrando —típicamente— a los de menores recursos y con mayor probabilidad de deserción escolar (De Amesti y Claro, 2021).

En tan solo cuatro años, las instituciones de EMTP están llamadas a cumplir desafíos de gran magnitud y relevancia para la vida de sus estudiantes, como lo es **facilitar la transición al mundo laboral o académico**. Asimismo, tienden a ser más complejas y heterogéneas, organizando un currículum diverso y especializado, de acuerdo a las diferentes trayectorias educativo-laborales, y reuniendo a **profesores provenientes de diversos sectores productivos y culturas de trabajo** (CIAE, 2020a). Considerando todo lo anterior, problematizar la EMTP y sus vías de mejoramiento se convierte en una tarea necesaria para la Fundación en su calidad de entidad sostenedora.

La **Dirección de Educación pone a disposición el Modelo Educativo** que, junto con caracterizar a nuestra red y sus establecimientos, da cuenta del sustento teórico detrás de nuestros sellos identitarios y algunas de las buenas prácticas reconocidas en los actores y modelos de gestión que componen nuestra fundación, otras experiencias de mejora escolar sostenida, la política pública y la evidencia nacional e internacional sobre la educación técnico-profesional, liderazgo escolar y mejoramiento educativo. Aún cuando este documento pone énfasis en algunos elementos propios de modelos de gestión directiva, o modelos formativos asociados a los principios y valores para orientar los procesos educativos, el presente Modelo Educativo **asume una perspectiva centrada en lo pedagógico**, con la premisa de que los liceos mejoran desde la sala de clases (Elmore, 2010) y, por lo tanto, relevando la importancia del aseguramiento en la pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

NUESTRA HISTORIA



En el marco del Sistema de Administración Delegada, **la Fundación nace en 1987 como Fundación Nacional de Educación Laboral, FUNAELA**, bajo la tutela del Consejo de Defensa del Niño y la Cámara Nacional de Comercio, Servicios y Turismo, teniendo a su cargo 10 liceos Técnico Comercial en la Región Metropolitana. A partir de 1994, pasa a ser administrada exclusivamente por la Cámara Nacional de Comercio, Servicios y Turismo de Chile, adoptando el actual nombre de Fundación Nacional del Comercio para la Educación, Comeduc. Asimismo, y conforme transcurre el tiempo, **la Fundación amplía su cobertura a 19 liceos y colegios** —de los cuales 17 pertenecen al Decreto Ley 3.166 del año 1980 de Administración Delegada y 2 al régimen Particular Subvencionado—, alcanzando presencia en las regiones de Valparaíso, de O'Higgins, del Maule y del Bío Bío.

Tal como lo define nuestra política de calidad, los liceos y colegios de la Fundación Educacional Comeduc **entregan educación media técnica-profesional que compromete a una formación humana y profesional de calidad**, y aspira al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes a través del **emprendimiento y formación ciudadana, inserción laboral y el acceso a la educación superior**.

Hoy la Fundación, como institución privada y sin fines de lucro, **trabaja con más de 12.600 alumnos**, con un alto índice vulnerabilidad, quienes son apoyados por alrededor de 1.000 funcionarios, entre docentes, directivos y asistentes de la educación. A la fecha, **más de 87.500 alumnos han egresado de nuestros establecimientos educativos**.

Actualmente, su Casa Central está ubicada en Roberto López Meneses 1345, a un costado del Colegio Achiga-Comeduc.



OFERTA EDUCATIVA Y RED EDUCACIONAL



**Fundación
Educativa
Comeduc**



La **oferta educativa de la Fundación Educacional Comeduc** se enfoca en brindar a sus estudiantes una sólida formación técnico-profesional, con especialidades pertenecientes a diversos sectores productivos y que se **ajustan a las demandas de la sociedad y el mercado laboral**, además de los propios intereses de la comunidad educativa. Los liceos de la Fundación Educacional Comeduc están comprometidos en brindar a sus estudiantes una educación de calidad, que les permita desarrollar habilidades y competencias necesarias para **desempeñarse exitosamente en el mundo del trabajo, la educación superior o el emprendimiento**.


SECTORES PRODUCTIVOS

- ✓ Administración
- ✓ Alimentación
- ✓ Hotelería y Turismo
- ✓ Salud y Educación
- ✓ Tecnología y Telecomunicaciones
- ✓ Gráfico
- ✓ Electricidad
- ✓ Construcción
- ✓ Metalmecánica

La Fundación Educacional Comeduc, con **19 liceos ubicados en diferentes regiones de Chile**, tiene el firme compromiso de brindar una formación técnico-profesional de calidad a sus estudiantes. Reconociendo la educación como una **herramienta fundamental para el desarrollo personal y profesional**, todos nuestros liceos se esfuerzan por ofrecer una educación de excelencia que prepare a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos del mundo laboral y académico.


En este apartado, presentamos la **oferta educativa de los liceos que componen la Fundación Educacional Comeduc** para el año 2023, incluyendo información detallada sobre su ubicación, datos de contacto y especialidades. Cada oferta se adapta cuidadosamente a las demandas de la sociedad, el mercado laboral, y las **características únicas de los territorios donde se encuentran los liceos**, así como a los intereses de los estudiantes, con el objetivo de brindar opciones de formación que satisfagan las **necesidades y expectativas de la comunidad educativa**.


REGIÓN DE VALPARAÍSO

	<p>INSTITUTO COMERCIAL BICENTENARIO DE VIÑA DEL MAR RBD: 1663-2</p> <p>Alberto Blest Gana 398, Viña del Mar, Valparaíso. (+569) 3955 2616</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Administración con mención en Logística. Contabilidad. Programación.</p>
---	--

REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO

	<p>LICEO COMERCIAL GABRIEL GONZÁLEZ VIDELA RBD: 9065-4</p> <p>Brown Norte 369, Ñuñoa, Metropolitana. (+569) 7393 2901</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Contabilidad. Dibujo técnico.</p>
--	---

	<p>LICEO COMERCIAL VATE VICENTE HUIDOBRO RBD: 9584-2</p> <p>Doñihue 2030, San Ramón, Metropolitana. (+569) 9824 4565</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Administración con mención en Logística. Contabilidad. Programación.</p>
---	---

	<p>LICEO COMERCIAL LUIS CORREA PRIETO RBD: 8502-2</p> <p>Santos Dumont 505, Recoleta, Metropolitana (+569) 3456 6376</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Administración con mención en Logística. Contabilidad.</p>
---	---


REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO

	<p>COLEGIO COMERCIAL DE PEÑAFLOR RBD: 24496-1</p> <p>Vicuña Mackenna 3199, Talagante, RM (+569) 9824 4086</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Administración con mención en Logística.</p>
	<p>LICEO COMERCIAL DE SAN BERNARDO RBD: 10541-4</p> <p>Freire 589, San Bernardo, Metropolitana (+569) 9089 6923</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Administración con mención en Logística. Contabilidad.</p>
	<p>INSTITUTO TECNOLÓGICO Y COMERCIAL DE RECOLETA RBD: 10248-2</p> <p>Av. El Salto 1565, Recoleta, Metropolitana (+562) 3278 6611</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Logística. Contabilidad. Telecomunicaciones. Programación.</p>
	<p>INSTITUTO COMERCIAL PADRE ALBERTO HURTADO RBD: 9694-6</p> <p>Clotario Blest 6055, Pedro Aguirre Cerda, RM. (+569) 3241 3593</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Logística. Contabilidad. Telecomunicaciones.</p>

REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO


	<p>LICEO TÉCNICO JOSÉ MARÍA NARBONA RBD: 9064-6</p> <p>Coventry 244, Nuñoa, Metropolitana. (+569) 9824 4041</p> <p>Especialidades: Gastronomía con mención en Cocina. Atención de párvulos. Servicios de hotelería.</p>
	<p>COLEGIO TÉCNICO PROFESIONAL DE GASTRONOMÍA Y HOTELERÍA ACHIGA-COMEDUC RBD: 24473-2</p> <p>Alonso de Camargo 6615, Las Condes, RM. (+569) 9824 4343</p> <p>Especialidades: Gastronomía. Servicios de hotelería.</p>
	<p>INSTITUTO BICENTENARIO SUPERIOR DE COMERCIO JOAQUÍN VERA MORALES RBD: 8507-3</p> <p>Av. España 514, Santiago, Metropolitana. (+569) 3383 6234</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Contabilidad. Programación.</p>
	<p>LICEO TÉCNICO CLOTARIO BLEST RIFFO RBD: 9686-5</p> <p>Clotario Blest 6049, Pedro Aguirre Cerda, RM. (+569) 9824 4347</p> <p>Especialidades: Atención de párvulos. Gastronomía. Dibujo técnico.</p>


REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO

	<p>LICEO COMERCIAL MOLINA LAVÍN RBD: 9982-1 Molina Lavín 1595, Quinta Normal, RM. (+569) 4489 6982</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Administración con mención en Logística. Contabilidad.</p>
---	---


	<p>LICEO TÉCNICO CLELIA CLAVER DINATOR RBD: 8504-9 Agustinas 2450, Santiago, Metropolitana. (+562) 2699 4667</p> <p>Especialidades: Servicios hoteleros. Atención de párvulos. Gastronomía con mención en Cocina y Pastelería.</p>
--	---

REGIÓN DE O'HIGGINS


	<p>LICEO TÉCNICO BICENTENARIO FELISA TOLUP RBD: 2442-2 Bernardo O'Higgins 490, San Fernando. (+569) 5668 7393</p> <p>Especialidades: Gastronomía con mención en Cocina. Atención de párvulos. Administración con mención en Recursos Humanos.</p>
---	--

	<p>LICEO BICENTENARIO TÉCNICO DE RANCAGUA RBD: 2102-4 Cachapoal 160, Rancagua. (+569) 9089 6927</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Gastronomía con mención en Cocina. Atención de párvulos. Enfermería con mención en Enfermería.</p>
---	--

REGIÓN DEL MAULE

	<p>INSTITUTO POLITÉCNICO BICENTENARIO JUAN TERRIER DAILLY RBD: 2793-6 Yungay 1154, Curicó (+56 75) 23 11 49</p> <p>Especialidades: Mecánica Industrial con mención en Máquinas y Herramientas. Administración con mención en Recursos Humanos. Mecánica automotriz. Electricidad. Construcción con mención en Terminaciones de la Construcción. Construcciones metálicas. Programación. Atención de párvulos.</p>
---	---

REGIÓN DE ÑUBLE

	<p>INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO FERNANDO PÉREZ BECERRA RBD: 3640-4 Libertad 125, Chillán, Ñuble (+569) 9679 6027</p> <p>Especialidades: Administración con mención en Recursos Humanos. Administración con mención en Logística. Contabilidad. Conectividad y redes. Programación.</p>
---	---

	<p>INSTITUTO TÉCNICO MABEL CONDEMARÍN GRIMBERG RBD: 3642-2 Libertad 458, Chillán, Ñuble (+569) 9089 6927</p> <p>Especialidades: Atención de enfermería con mención en Enfermería. Gastronomía. Atención de párvulos.</p>
---	---

Definiciones estratégicas

CAPÍTULO II

IDENTIDAD DE LA FUNDACIÓN



Las Definiciones Estratégicas son el conjunto de **elementos fundamentales que delimitan la identidad, propósito y orientación estratégica de la Fundación** en el ámbito educativo, incluyendo elementos como la Misión, Visión, Valores, Política de Calidad y Sellos Fundacionales.

La Misión describe el propósito central de una institución educativa. La Visión, por su parte, establece la dirección estratégica de la Fundación a largo plazo y define su meta a alcanzar. Los Valores, por otro lado, definen los principios éticos y morales que rigen el trabajo de la Fundación y sus actores, **y la manera que se espera que estos orienten su comportamiento y decisiones.**

La Política de Calidad establece, por medio de una declaración formal, los criterios y estándares que la Fundación seguirá para **garantizar la calidad de los programas y servicios educativos que ofrece.** Los Sellos Fundacionales, a su vez, son los elementos, principios y convicciones fundamentales que caracterizan el trabajo de la Fundación, sus liceos y sus comunidades educativas. En conjunto, las Definiciones Estratégicas constituyen **la base conceptual y operativa que orienta el diseño y la implementación del Modelo Educativo de la Fundación,** definiendo su dirección estratégica y proporcionando un marco coherente y consistente para su trabajo educativo.

MISIÓN

Formar humana y profesionalmente a jóvenes, con el propósito de **mejorar su calidad de vida,** a través del emprendimiento, la formación ciudadana, la inserción laboral

y estudios superiores, mediante una **gestión basada en la mejora continua de sus liceos.**

VISIÓN

Ser una Fundación con una red de colegios y liceos, donde nuestros alumnos sean **reconocidos por su formación humana y profesional.**

VALORES INSTITUCIONALES

Los Valores son fundamentales en cualquier institución de educación, ya que son la base sobre la cual **se construye una cultura escolar positiva y se fomenta el desarrollo integral de los estudiantes.** Entre los Valores que enmarcan el desarrollo del proceso formativo de la Fundación Educacional Comeduc se encuentran el respeto, la responsabilidad, la perseverancia, la creatividad, la solidaridad y la honestidad.

El respeto es fundamental para fomentar un **ambiente escolar en el que se valoren las diferencias y se fomente el diálogo y la convivencia pacífica.** La responsabilidad, por su parte, es clave para que los estudiantes aprendan a tomar **decisiones informadas y a cumplir con sus compromisos académicos** y sociales. La perseverancia, la creatividad y la solidaridad son valores que permiten a los estudiantes superar obstáculos y desarrollar habilidades para resolver problemas de manera efectiva, **trabajar en equipo y ser proactivos en la búsqueda de soluciones.** Por último, la honestidad es fundamental para construir una **cultura de integridad y transparencia en cada comunidad.**

En síntesis, la promoción y el fortalecimiento de estos Valores en una institución educativa son esenciales para garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes que les permitan **enfrentar los desafíos de la vida de manera positiva y constructiva**. Además, esto contribuye a formar ciudadanos comprometidos y responsables, capaces de contribuir positivamente a la sociedad en la que vivimos.

POLÍTICA DE CALIDAD

Como un medio para facilitar la mejora continua a través de la **definición de estructuras y procesos compartidos por toda la organización**, en 2018 la Fundación decidió diseñar un sistema de gestión de calidad conducente a obtener la certificación de la norma internacional ISO 21001, que establece los **requisitos para un sistema de gestión de organizaciones educativas**. Como parte de este esfuerzo, se elaboró la siguiente política de calidad, para así establecer el compromiso de la organización con la gestión de la calidad, proporcionar un marco para alcanzar objetivos de calidad y **mejorar constantemente los procesos**.

En la Fundación Educacional Comeduc y en sus establecimientos de educación media técnica profesional, existe un compromiso con la formación humana y profesional de los estudiantes, aspirando a mejorar su calidad de vida a través del emprendimiento, la formación ciudadana, la inserción laboral y los estudios superiores, mediante un **servicio de educación integral, de calidad y una gestión basada en la mejora continua**.

Desde los Valores Institucionales, se encuentra la orientación a cumplir con la **administración eficiente de los recursos que garanticen la continuidad en los servicios de aprendizaje**, la satisfacción de las necesidades educativas de los estudiantes y sus familias, el desarrollo profesional docente y de sus colaboradores, realizando **alianzas estratégicas con empresas y organizaciones de apoyo de la comunidad**, cumpliendo con los requisitos aplicables, la responsabilidad social y gestionando la propiedad intelectual.

SELLOS FUNDACIONALES

En el marco de la **modernización del rol de la Fundación Educacional Comeduc** en la sociedad, se identifica la necesidad de definición de Sellos Institucionales que **den cuenta de la labor de los 19 liceos, en conjunto con la Casa Central**. Al mismo tiempo, se orienta el trabajo hacia los nuevos desafíos para la formación técnico-profesional del siglo XXI. En este contexto, y por medio de un trabajo sistemático realizado en los años 2021 y 2022, que contempló la participación de equipos directivos, funcionarios, profesores, estudiantes, padres y apoderados, **se definen los siguientes Sellos Fundacionales:**



TRABAJO EN RED

Asegurar **espacios de colaboración y comunicación efectiva** entre los miembros de la Fundación y así conseguir objetivos comunes, cuyo éxito se sustenta en la **relaciones de confianza**.

En búsqueda de la transformación de la cultura escolar y organizacional dentro y entre los liceos que componen nuestra red, la Fundación apunta a la visibilización y desprivatización de las prácticas profesionales (Louis & Kruse, 1995; Hembree, 2010) para la **conformación de espacios sinérgicos – de diálogo e interdependencia positiva–** que permitan el fortalecimiento de las personas y del sistema. De esta manera, este sello aboga por el “tránsito progresivo desde la competencia y el aislamiento hacia espacios de colaboración e intercambio de prácticas educativas que pueden aportar sustantivamente a la calidad de la educación” (MINEDUC, 2017, p.6), relevando al Trabajo en Red como **una oportunidad provechosa para el aprendizaje y desarrollo profesional en la Fundación**.

Considerando las ventajas de la perspectiva que promueve este sello, el aprendizaje profesional colaborativo – que ocurre en comunidades de aprendizaje que comparten un contexto institucional y social determinado– representa la estrategia fundamental utilizada por los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente (Calvo, 2014; Vaillant, 2017; MINEDUC, 2019c), y tiene como premisa que los profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de

sus prácticas pedagógicas” (Vaillant, 2017, p. 271) para el desarrollo colectivo. De igual manera, y como lo respalda el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2021c), lo anterior también es extrapolable al caso de los equipos directivos, ya que trabajar en red con otros liceos técnico-profesionales representa un eje para el desarrollo y gestión de los establecimientos escolares, en cuanto permite a los liceos **“diseñar soluciones de manera conjunta con el fin de atender necesidades colectivas, compartir buenas prácticas** y transferir experiencias exitosas” (p.27).

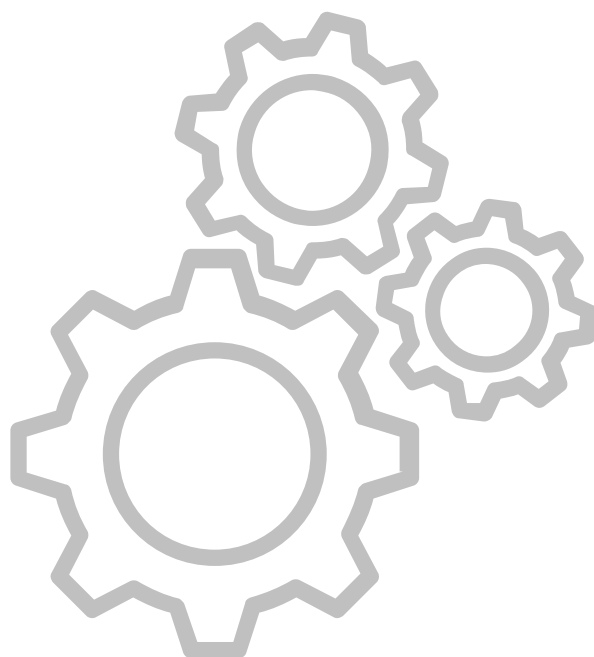
Bajo estas circunstancias, espacios como la red de liceos de la Fundación, se convierten en **ambientes privilegiados para el aprendizaje colectivo**, y la creación de alianzas e instancias de coordinación que permitan a los equipos directivos dar respuesta conjunta a los grandes desafíos que plantea el sistema escolar, como lo son la relación con el mundo productivo y formativo, la capacitación docente, adquisición de equipamiento, entre otros (MINEDUC, 2021c).

Para la Fundación, un paradigma colaborativo no sólo es representativo de su identidad y los liceos con sus comunidades, sino también una condición –un factor crítico– **para el éxito y desarrollo a lo largo plazo, en nuestra calidad de red** educativa técnico-profesional.

Dado que trabajar en red es crucial para el desarrollo de las personas y el sistema, representando la esencia de lo que es la educación técnico-profesional (MINEDUC, 2021c), debe pensarse, como lo plantea Harris (2012), más allá de experiencias aisladas exitosas, con una mirada amplia,

inclusiva y estratégica que **permita la construcción de un sentido colectivo para el cambio a gran escala**. Independientemente de la posición en la construcción del proyecto colectivo, **trabajar colaborativamente genera un mayor capital social**, en la medida que se construye cohesión a través de la definición de objetivos comunes y el levantamiento de relaciones de confianza y reciprocidad (Durkheim, 1893; Hargreaves, 2001; McKinsey, 2022), promoviendo en la comunidad la generación de **una cultura de mejoramiento continuo y de altas expectativas** (MINEDUC, 2019c).

Finalmente, si bien este sello colabora con el desarrollo de una identidad colectiva en la Fundación y la construcción de espacios de colaboración en pos de la calidad educativa, es importante comprender que **cada comunidad educativa cuenta también con un sello propio que le caracteriza y diferencia de otros**, formando una identidad que es resultado de las interacciones que se producen en su interior y con el resto de organizaciones de su territorio. De esta manera, este Sello Fundacional distingue las numerosas oportunidades de desarrollo profesional e institucional asociadas al Trabajo en Red, al mismo tiempo que **reconoce la legitimidad y el valor de las experiencias de cada uno de los liceos**.





INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO

Desarrollar **competencias laborales y sociales**, impulsando la construcción de nuevas soluciones novedosas a lo largo de toda la **trayectoria educativa**, involucrando a toda comunidad en el proceso.

Aun cuando las habilidades, aptitudes y actitudes para el aprendizaje son delimitadas de distintas maneras por organizaciones de cooperación internacional, la academia, el mundo empresarial y la escuela (Fadel et. al, 2016; UNESCO, 2015), las definiciones de las habilidades del siglo XXI convergen en todo lo necesario **para desempeñarse exitosamente en un mundo laboral dinámico, respondiendo de manera satisfactoria a los desafíos y transformaciones de la actualidad y del futuro**. Precisamente, dado que uno de los grandes retos reconocidos por este creciente movimiento internacional se encuentra en la capacidad de las personas para manejar la incertidumbre y adaptarse a entornos en constante cambio (Vera-Sagredo et al., 2020), el currículum de la educación formal ha debido dar un giro explícito hacia el desarrollo de las *soft skills*[5], o habilidades blandas, para el aseguramiento de una formación con mirada hacia el futuro y que contribuya al desarrollo personal y profesional de los estudiantes (Vázquez-Rodríguez et al., 2023; Sethi, 2016).

El presente sello comprende que nuestros estudiantes se preparan para desenvolverse en un entorno VUCA — volátil, incierto, complejo y ambiguo—

en donde el desarrollo del emprendimiento e innovación representa una necesidad (Rodríguez y Vega, 2015), un elemento primordial para la participación exitosa en la sociedad del siglo XXI y, por lo tanto, fundamental para el desarrollo de la propuesta formativa de nuestros liceos. Esta visión estratégica es también sostenida por la Política Nacional de Formación TP (MINEDUC, 2016a) que reconoce que **Chile y el mundo exigen técnicos altamente competitivos y dinámicos, capaces de responder a las constantes transformaciones** del mundo que les rodea y del sector productivo. Para ello, se requiere de una formación técnico-profesional que no sólo permita “fortalecer las competencias técnicas específicas, sino también la capacidad de innovación, emprendimiento, trabajo en equipo y un conjunto de competencias transversales que preparen a los estudiantes para **desempeñarse en empleos que, probablemente, hoy todavía no existen**” (MINEDUC, 2016a, p. 10).

La complejidad asociada a la implementación de esta mirada formativa implica compromiso, creación de sentido, y definición de metas comunes en términos de gestión curricular y didáctica, por lo tanto, el **cambio paradigmático precisa la participación transversal de todos los actores**. Desde una perspectiva laboral, el emprendimiento e innovación escolar pueden ser comprendidos como la conformación de un negocio, mientras que desde una perspectiva formativa se relaciona con el aprendizaje de cómo emprender e innovar (Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, 2015).

Desde este entendimiento, y dado que **“aprender, emprender e innovar son procesos cognitivos, sociales y culturales complejos”** (p. 8), nuestros liceos priorizan propuestas formativas que promueven una comprensión taxonómicamente más profunda de la educación en emprendimiento e innovación, en lugar de limitarse solo a la capacitación de los estudiantes para comenzar una actividad comercial.

Dicho de otra forma, al mismo tiempo que se apunta a la materialización de proyectos para la satisfacción económica, el sello educativo declarado en el presente modelo promueve en nuestros liceos el emprendimiento e innovación, en conjunto con la tecnología, como **elementos clave para el desarrollo exitoso de las trayectorias educativas de nuestros estudiantes**. Para estos fines, se busca una formación técnico-profesional que contemple –desde etapas tempranas, transversales y complementarias al currículum– propuestas metodológicas que busquen dar solución a problemas reales y relevantes. Esto fomenta el desarrollo de competencias laborales y un espíritu emprendedor (Durán, et al., 2015), así como la **formación de técnicos-profesionales creativos, responsables socialmente, autoeficaces y comprometidos** con el bienestar de la comunidad (UNESCO, 2006).





TRAYECTORIA EDUCATIVA

Posicionar a los estudiantes en la **educación superior y el mundo empresarial**, entregándoles los conocimientos para **enfrentar los desafíos del siglo XXI** y asegurar la mejora continua de los procesos educativos.

La propuesta formativa de la Fundación Educacional Comeduc se construye en torno al entendimiento amplio de las Trayectorias Educativas, comprendidas como el recorrido que realizan todas las personas para **consolidar, fortalecer y transformar sus aprendizajes en todos los contextos posibles** (UNICEF, 2018). Por tanto, el sujeto desarrolla procesos de aprendizaje —tanto fuera, como dentro del contexto educacional regular o formal— que son resultado de las interacciones entre una amplia variedad de actores, escenarios y condiciones (MEN, 2022), y que juegan un rol clave en la completitud de su trayectoria educativa. En este sentido, y de igual importancia para la comprensión de este sello, las Trayectorias Escolares (CIAE, 2020b) tributan particularmente a la escuela, a la participación de los estudiantes dentro el sistema educativo formal, de manera anual, observando su punto de partida, los procesos y resultados de aprendizaje que se van concretando en su avance en este camino (OEI, 2015). Bajo este marco conceptual, el sello fundacional de Trayectorias Educativas de Calidad se construye en torno a la convicción de que una formación técnico-profesional de calidad puede desarrollar el potencial de los

estudiantes, promoviendo impactos duraderos en la futura inserción laboral, continuidad de estudios, u otros proyectos de vida.

Para el cumplimiento del propósito de mejorar la calidad vida de los estudiantes a través del emprendimiento, la formación ciudadana, la inserción laboral y los estudios superiores, los liceos que componen la Fundación promueven el desarrollo de trayectorias educativas exitosas, a través del **aseguramiento de trayectorias escolares completas, pertinentes y de calidad**, que contemplen la naturaleza técnico-profesional de nuestros estudiantes y las necesidades del siglo XXI tanto a nivel social como de mercado laboral.

Así pues, a través de un modelo de mejora continua para la creación de una cultura de la calidad (López Abreu et al., 2015), los establecimientos de nuestra fundación diseñan, implementan, evalúan y retroalimentan estrategias contextualizadas y coordinadas para determinar los elementos claves como las propuestas pedagógicas, la pertinencia de la oferta formativa, los focos del desarrollo profesional docente y las oportunidades de articulación con el sector productivo y formativo.

Este trabajo se hace desde la comprensión de que existen trayectorias teóricas y trayectorias reales (Terigi, 2009). Las trayectorias teóricas **representan lo previsto por el sistema escolar, con organización por niveles**, gradualidad de los currículos, la transición de un curso a otro y la definición de edades determinadas, tanto para el inicio como la culminación de cada etapa escolar.

En el caso de Chile, la trayectoria teórica significa trece años de escolaridad sin interrupciones o retrasos, además de la adquisición efectiva y aplicable a la vida cotidiana de los **aprendizajes propuestos por el currículum nacional** en cada uno de sus niveles.

No obstante, y de manera más pronunciada en las personas en contexto de alta vulnerabilidad social (OECD, 2017), las trayectorias reales resultan de manera distinta a las teóricas. Como lo argumenta el CIAE (2020b), surgen entonces **brechas entre ambas trayectorias que se atribuyen a factores como el acervo cultural y socioeconómico de las comunidades** (e.g. valoración por la educación, expectativas de los tutores), la experiencia escolar de los propios estudiantes (e.g. rendimiento escolar, asistencia), y elementos asociados al propio establecimiento educativo (e.g. bajas expectativas de los docentes, clima y convivencia escolar). Bajo estas circunstancias, el rol que cumplen los liceos en el reconocimiento de los factores que interfieren con las trayectorias educativas es determinante ya que, como lo recalcan Valenzuela et al. (2019, citado en CIAE, 2020b), permite **“comprender la complejidad del problema, como también para la construcción de propuestas y estrategias que busquen prevenir la ampliación de brechas”** (p. 5). Esta comprensión posibilita a los liceos la identificación de los Puntos de Inflexión (Blanco, 2011), eventos que provocan modificaciones fuertes en la dirección del curso de la vida de los estudiantes, para la correcta toma de decisiones.

La tarea de fomentar la continuidad de las trayectorias educativas es, sin lugar a dudas, **un desafío asociado a la justicia social y el acceso equitativo a la educación** (CIAE, 2020b; OECD, 2018), y por ello la política pública ha puesto el foco en el aseguramiento del acceso, permanencia y continuidad, especialmente en los grupos más vulnerables y de mayor riesgo. La Fundación asume también este desafío, al mismo tiempo que asume como prioritaria **la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa** (Blanco, 2011). En definitiva, hablar de permanencia y continuidad en nuestros liceos técnicos tiene, de manera ineludible, relación directa con **la calidad y pertinencia de la oferta educativa**. Construir trayectorias educativas de calidad implica entonces hablar de lo cognitivo y lo socioemocional, con interacciones, ambientes de aprendizaje y entornos escolares que impulsen aprendizajes profundos para el desarrollo integral de los estudiantes.





TRANSVERSALIDAD DE LA TECNOLOGÍA

Establecer las condiciones y capacitar a toda la comunidad en **competencias tecnológicas** para que los procesos pedagógicos y administrativos se desarrollen en **ambientes digitalizados**.

Como ya ha sido señalado a lo largo de este modelo, la comprensión del mundo como un entorno dinámico y, por lo tanto, **supeditado a múltiples desafíos formativos está en el centro de todo lo que representa la educación media técnico-profesional** para el siglo XXI y, particularmente, para la propuesta formativa de los liceos que componen la Fundación. Los miembros de la comunidad educativa se encuentran entonces ante **una economía basada en el conocimiento, en contextos cambiantes y con nuevas dinámicas socio-productivas** (MINEDUC, 2021c), en donde el liderazgo institucional juega un rol clave en la “identificación de las oportunidades de actualización e innovación y analizar los cambios en las demandas del mundo del trabajo” (p.25).

Por consiguiente, se ha identificado la necesidad de **potenciar las competencias digitales** de nuestros estudiantes a través de un sello que promueva la Transversalidad de la Tecnología. La evolución de la tecnología ha impactado profundamente en cada ámbito de la sociedad y, sin lugar a dudas, la educación no ha sido excepción. Es posible evidenciar una incursión de la tecnología en todos los niveles educativos y todas las áreas

del conocimiento (Tapia-Baltazar, 2019), a raíz del rol gravitante que ésta cumple en la mejora educativa ya que “puede ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje, mejorar los logros de aprendizaje y calidad de la educación incorporando métodos avanzados de enseñanza, así como impulsar la reforma de los sistemas educativos” (UNESCO, 2009, p. 9).

Con estas convicciones, y entendiendo la valoración consensuada de la tecnología como piedra angular para la formación de los estudiantes en el siglo XXI (INTEF, 2017; Fadel et al, 2016; Fullan 2020, MINEDUC, 2021c), los liceos de la Fundación asumen la responsabilidad de **construir ecosistemas aptos para el desarrollo de competencias digitales**.

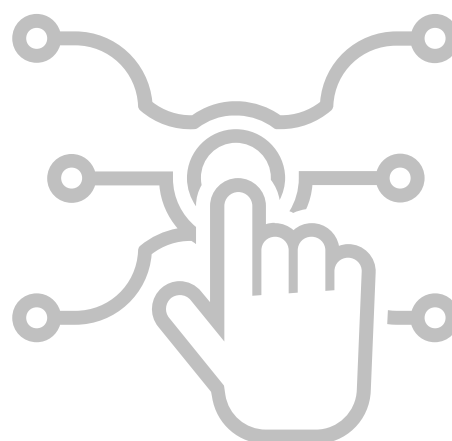
Además de una infraestructura tecnológica adecuada para que **los procesos pedagógicos y administrativos ocurran en ambientes digitales** (REDEM, 2022), estos ecosistemas requieren de la formación de todos los actores involucrados, con especial énfasis en los docentes, que son catalizadores de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el rol de los docentes en la Era Digital involucra, como lo recalcan Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016), ser competentes digitalmente para impulsar sus prácticas pedagógicas a través de la tecnología, **al mismo tiempo que se promueve el desarrollo de competencias digitales** en los estudiantes.

Este desarrollo implica orientarse no solo a lo elemental, como lo es el acceso o la inclusión digital (REDEM, 2022; UNESCO, 2018), **sino también a todo lo necesario para integrar exitosamente la sociedad del siglo XXI, como lo es el pensamiento computacional** y, de manera particular, la ciudadanía digital, que involucra usar el internet de manera reflexiva y creativa, tanto para el análisis crítico como para la participación en democracia (Morduchowicz, 2021).

En definitiva, poner foco en el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes no solo responde al aprendizaje obtenido por las comunidades tras la crisis sanitaria, sino también a **argumentos propios del diseño y desarrollo curricular**. La evidencia indica que atender a los principios curriculares[9] de progresión, pertinencia y relevancia (MINEDUC, 2016b), es insustituible para el fortalecimiento de la propuesta formativa, las trayectorias educativas y su articulación con el medio. En términos simples, a raíz de que “los trabajos continuarán cambiando en el futuro, **debemos enseñar las competencias que continuarán siendo relevantes en el mundo del futuro**, a fin de contribuir a la realización de los estudiantes en dicho mundo” (Fadel et al., 2016, p.16).

Por lo tanto, la inclusión significativa de la tecnología en las propuestas curriculares **se presenta como crítica para el cumplimiento del propósito de la educación media técnico-profesional**. Esto puede ser observado incluso desde el paradigma de eficiencia social (Schiro, 2008) que postula una educación basada en

en competencias y en donde, para estos efectos, la responsabilidad de formar estudiantes digitalmente competentes da cumplimiento al propósito de las instituciones educativas que es, en primera instancia, **satisfacer eficientemente las necesidades de la sociedad, con especial foco en el sector productivo**.





FORMACIÓN HUMANA

Propiciar la práctica de los **valores institucionales**, los que permiten establecer vínculos y **relaciones interpersonales sanas** y desarrollar las competencias para **participar de la sociedad del siglo XXI**.

Al mismo tiempo que las propuestas educativas de nuestros liceos se orientan a la formación de técnicos-profesionales altamente calificados, capaces de desempeñarse en el emprendimiento, la educación superior o el mundo laboral del futuro, **reconocemos a la Formación Humana como primordial para participar exitosamente de la sociedad del siglo XXI**.

En este sentido, y del mismo modo que se tributa en nuestra Visión y Misión institucional, el sello de Formación Humana de la Fundación Educacional Comeduc contrasta con las falsas dicotomías de la educación (Fadel et al., 2016), **para levantar un enfoque de aprendizaje integral que sea promotor del crecimiento pluridimensional**, incluyendo las dimensiones cognitivas, éticas, afectivas y comunicativas en la formación de los estudiantes (VIU, 2022; Alonzo, et al., 2016).

Todo esto, con el objetivo colectivo de impactar positivamente en el progreso social, político y económico de la sociedad, mientras que también se da cabida al cumplimiento de objetivos particulares de nuestros estudiantes como **el mejoramiento de su calidad de vida, desarrollo personal e integración social**.

La Fundación busca contribuir a que los estudiantes tengan acceso a los valores universales y **establezcan convicciones que dan sentido a su existencia, facilitando la interacción y la integración a una sociedad diversa**. El objetivo de formar multidimensionalmente al sujeto para promover un mejor desempeño en la sociedad es **inherente a la educación técnico-profesional**, y es reconocible tanto en las bases curriculares (MINEDUC, 2013) como en el quehacer diario de nuestros liceos y otras experiencias exitosas que agregan valor la modalidad técnico-profesional (CIAE, 2020a; Sevilla, Farías y Weintraub, 2014). Esto es refrendado por la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional (MINEDUC, 2018), que reconoce que la formación técnico-profesional —en todos sus niveles de profundización— ofrece un espacio abierto de **aprendizaje que acompaña a las personas a lo largo de su vida, brindando oportunidades de desarrollo** que se ajustan a propias necesidades, al mismo tiempo que satisfacen los requerimientos de progreso social y económico del país.

De esta forma, y como describe la UNESCO (2015; 2016) en su Estrategia para la Formación y Enseñanza Técnico-Profesional enmarcada en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la formación técnico-profesional va más allá de ser sólo preparación para el trabajo con foco en el desarrollo económico, sino que también tiene un **rol clave en la búsqueda de la equidad e inclusión social**, así como en el tránsito hacia sociedades más sustentables.

Un sello de Formación Humana que permita el **desarrollo de las capacidades humanas, en su amplio espectro, de manera que se facilite el ejercicio de la ciudadanía y la vida en sociedad** (MINEDUC, 2018) representa, sin lugar a dudas, un gran desafío formativo ante un escenario educativo complejo, con metas ambiciosas y contextualizadas en la —ya ampliamente descrita— incierta sociedad del siglo XXI.

Ante estas circunstancias, y con la premisa de que las instituciones educativas son dispositivos explícitos para la formación ciudadana y valórica, asumiendo un rol transversal al currículum y a la propia escolaridad (Quinceno, Betancur y Rojas, 2020), es que este sello sólo puede concretarse a través de **una lógica de comunidad dentro y entre los liceos**. En este sentido, el asegurar la transversalidad de la formación de los estudiantes implica, con distintos grados de responsabilidad, el **compromiso e involucramiento de los distintos actores que componen esta red**: sostenedor, equipos directivos, docentes, personal no docente, padres, apoderados y estudiantes.



Pilares para la Gestión Educativa

CAPÍTULO III

MEJORA CONTINUA PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA



MEJORA CONTINUA PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA

Como parte clave en el sistema de aseguramiento de la gestión institucional de la Fundación, la Dirección de Educación actúa, entre otras líneas, como el área encargada de liderar a los liceos en la definición, planificación, ejecución y evaluación de estrategias y procedimientos asociados a la gestión escolar para el **fortalecimiento de los procesos pedagógicos, con el fin de implementar modelos educativos efectivos** que potencien la formación de nuestros estudiantes (Fundación COMEDUC, 2023).

Para el cumplimiento de estos objetivos, la Dirección de Educación asume un enfoque situado y reflexivo, centrado en modelos de asesoría de facilitación y colaboración (Nieto Cano, 2012), permitiendo a los liceos y **sus actores mantenerse en una lógica de mejora continua**.

El rol promotor que impulsa el área de educación de la Fundación Educacional Comeduc se realiza desde el entendimiento que, como lo plantea Elmore (2010), el proceso de mejoramiento en la calidad escolar **no es lineal, sino que se constituye de momentos de alto desempeño**, que luego son consolidados.

La orientación a la mejora se enmarca dentro de los esfuerzos coordinados y colaborativos de las diferentes áreas de Casa Central (áreas de desarrollo, de seguimiento, soporte y difusión), basados en los objetivos definidos por Gerencia para **modernizar nuestra Fundación y desarrollar nuestros liceos**, poniendo un fuerte énfasis en la implementación

de una **cultura de análisis de datos para la toma de decisiones, la creación de espacios de diálogo y coordinación** entre los equipos directivos y Casa Central, y el desarrollo profesional tanto de docentes como de equipos directivos.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CICLOS

La orientación del trabajo hacia la mejora continua aplicada a contextos educativos se sustenta precisamente en su carácter continuo, que supone la posibilidad inagotable, permanente y constante de progreso de los liceos, al mismo tiempo que se **asigna valor a los factores que la componen e inciden en el desarrollo del proceso** (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020). En este sentido, la mejora continua es progresiva, en cuanto busca que el mejoramiento permee cada vez a más ámbitos y dimensiones del establecimiento, impactando en las prácticas, cualidades y capacidades de todos los actores, con la meta potencial de trascender también al resto de red. El carácter progresivo, de igual modo, implica inexorablemente el involucramiento de más actores, por lo tanto **ser participativo es también intrínseco de los procesos exitosos de mejoramiento** (CIAE, 2020a; CIAE, 2015). En este caso, además de la participación de la propia comunidad educativa, los actores externos se convierten en piezas esenciales para la activación y dinamización del involucramiento de los actores internos, **contribuyendo al proceso sostenido de mejora** (CIAE, 2020a; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020).

Adicionalmente, el proceso de mejora continua es gradual ya que, al ser “un proceso constante, los cambios perceptibles en las capacidades de los actores educativos (...) pueden ser notables y significativos, pero siempre se dan de forma paulatina” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, p. 47). **La mejora continua también es sistemática, ya que involucra procesos recursivos, con ciclos que se desarrollan de manera espiral** y que “se caracterizan por contar con momentos de retroalimentación para sus actores, que les permiten realizar ajustes, redefiniciones o ubicar y tomar conciencia de nuevos problemas, necesidades o intereses” (p. 49).

Finalmente, este arraigo a las características propias de cada liceo entraña **comprender el proceso de mejora continua como diferenciado y contextualizado**, en cuanto el éxito o fracaso de las políticas o acciones de mejora dependen, en gran medida, de su idoneidad para el contexto específico y la apropiación por parte de los actores involucrados (Ball, Maguire y Braun, 2012).

En definitiva, comprender las características de los ciclos de mejoramiento **es un requisito esencial para pavimentar el camino hacia una mejora escolar exitosa y sostenida**. Además, en el caso particular de los liceos de la Fundación Comeduc, los indicadores estratégicos establecidos en el Modelo de Gestión Estratégica **proporcionan una dirección clara, que define etapas de desarrollo, y que es al mismo tiempo adaptable a las diferencias de cada contexto**.

ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO TP

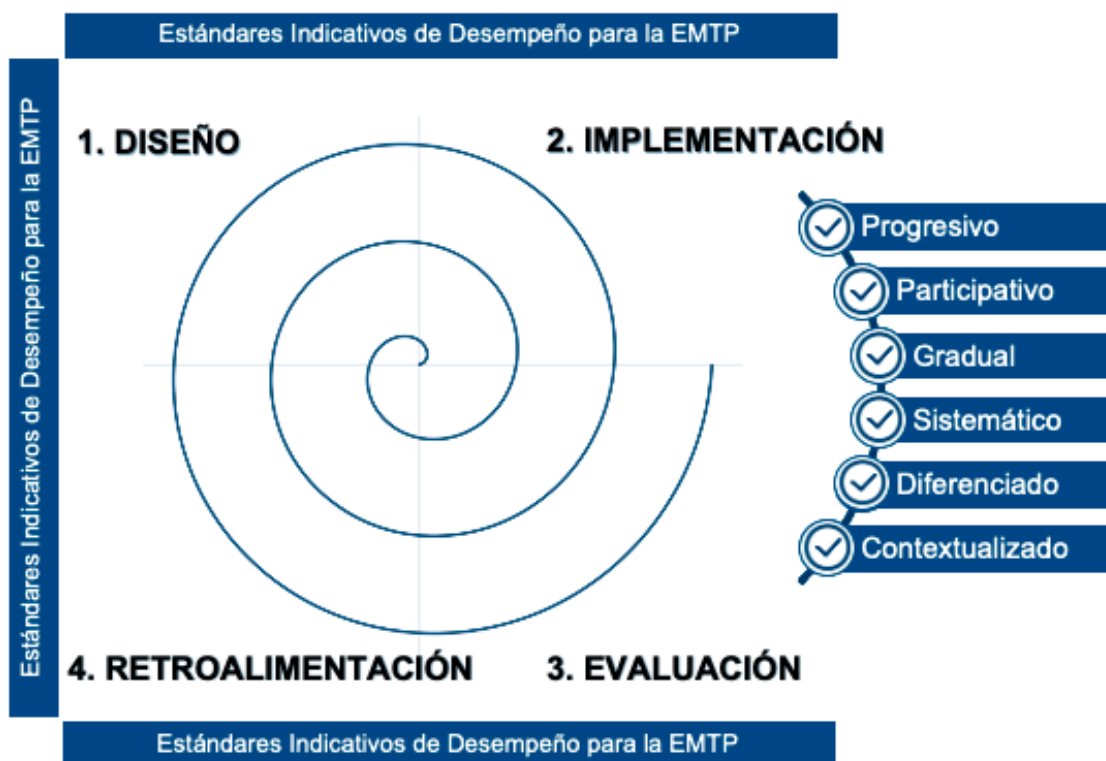
Igualmente estratégico para la conceptualización de los ciclos de mejora, son los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Media Técnico-Profesional y sus Sostenedores (EIDTP; MINEDUC, 2021b), ya que definen el marco orientador para la gestión educacional de los liceos que componen la Fundación Comeduc. Estas guías surgen en el contexto del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y fueron construidas con el fin de “apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir a la meta que se ha propuesto el país de **asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de Chile**” (MINEDUC, 2021b, p.3).

La importancia de los EIDTP para la Fundación radica en el hecho de que son resultado de la investigación y revisión de distintos modelos nacionales e internacionales de gestión educativa, así como también del conocimiento empírico de distintos casos de mejoramiento educativo (MINEDUC 2021b), convirtiéndose en referentes. En este sentido, al actuar como un marco orientador de buenas prácticas de los establecimientos y sus sostenedores, los EIDTP se presentan como imprescindibles para nuestra Fundación en la determinación de **vías de mejoramiento, el desarrollo de capacidad institucional y, en el potenciamiento de los aprendizajes de nuestros estudiantes**.

CICLO DE MEJORA CONTINUA DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

A luz de los principios de la mejora continua mencionados anteriormente, y con la evidencia de que la definición de puntos de referencia exigentes –pero a la vez alcanzables– en la áreas claves de la gestión educativa permite una mejor identificación de oportunidades de mejora (MINEDUC, 2021b), la Dirección de Educación plantea un ciclo de mejora para sus liceos y para la propia Fundación Educacional Comeduc como entidad sostenedora.

FIGURA 1: CICLO DE MEJORA CONTINUA DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN



PILARES

En adición a los sellos identitarios reconocidos por los distintos actores de la Fundación Educacional Comeduc, el ciclo de mejora continua presentado en este documento plantea un **marco amplio, contextualizado y flexible para el fortalecimiento de los liceos de nuestra red**. Asimismo, y con el horizonte de brindar una propuesta formativa de excelencia que pueda mejorar la calidad de vida de nuestros estudiantes, la Dirección de Educación ha identificado, a través del acompañamiento sistemático al trabajo de nuestros liceos, **cinco pilares fundamentales para la gestión educativa**. Si bien no existen mecanismos únicos para la mejora escolar, como ya ha sido argumentado en este modelo, las convicciones explicitadas en estos pilares son refrendadas por la evidencia comparada y representan las características comunes de las experiencias de mejora dentro y fuera de nuestra fundación.

PILAR I

CULTURA DE ALTAS EXPECTATIVAS

La Fundación y sus liceos orientan su labor en torno a una cultura de altas expectativas, en donde todos nuestros estudiantes tienen la posibilidad de aprender y desarrollarse intelectualmente. Esto se traduce en la creación de ambientes para el cultivo de talentos que comprendan al liceo como un espacio heterogéneo, con multiplicidad de trayectorias educativas y en el cuál cada estudiante puede ver sus aprendizajes movilizados según su propio potencial.

Como lo detalla la Agencia de Calidad de Educación en su Policy Brief sobre los factores asociados a mejores resultados educativos (MINEDUC, 2019a), una parte vital en **la formación de los estudiantes es el desarrollo de habilidades socioemocionales** que “permitan superar obstáculos, aprovechar potencialidades, conocerse a sí mismos, convivir en sociedad(...) afrontar desafíos académicos, aprender de los errores y perseverar en el proceso educativo” (p.1). En este sentido, las expectativas académicas se encuentran enraizadas en la dimensión de las creencias y emociones, siendo influenciadas no solo por las habilidades e intereses personales de los estudiantes, sino también por **el entorno escolar y familiar en el que se desenvuelven** (OECD, 2019).

De esta manera, ante escenarios sociales adversos que **presuponen bajas expectativas futuras de los estudiantes y que afectan directamente su autoconcepto**, espíritu de superación, motivación y desempeño académico (Yamamoto y Holloway, 2010; Urhahne, 2015; Cortázar, Romo y Vielma, 2016), es crucial el rol del liceo —junto a todos sus actores— en el planteamiento de una propuesta educativa desafiante que esté orientada hacia el desarrollo personal y académico (MINEDUC, 2019a).

En efecto, la docencia entendida como el factor más determinante en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Harris y Hopkins, 2019) asume un rol estratégico para el desarrollo de un enfoque con altas expectativas, tal como lo describe el nuevo Marco para la Buena Enseñanza:

"Cuando un docente interactúa con estudiantes de quienes tiene bajas expectativas, limita sus oportunidades de aprendizaje a través de conductas tales como un menor tiempo de espera para responder preguntas, menor uso de la retroalimentación descriptiva, uso de preguntas cerradas o de bajo desafío cognitivo y, en general, menor frecuencia de interacción durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Si bien los/as docentes pueden pensar que con estas conductas protegen la autoestima académica del estudiante, evitándole el fracaso, **el efecto acumulativo es justamente lo contrario**". (MINEDUC, 2021e, p.45).

Justamente, comunicar y demostrar altas expectativas en las interacciones pedagógicas **incide positivamente en la autoestima académica y el desarrollo de una mentalidad de crecimiento**, siendo esta última el principal predictor de éxito académico en estudiantes chilenos en situación de vulnerabilidad social (OECD, 2019, como se citó en MINEDUC 2021e). Esta postura es también respaldada por el estudio de casos de liceos con una mejora educativa sostenida y significativa (CIAE, 2020a) en donde, entre otras características, la cultura de las altas expectativas académicas aparece como un elemento común, ya sea la institución humanista-científica, técnico-profesional, del área metropolitana o de región.

Finalmente, es importante precisar que las altas expectativas académicas de los docentes hacia sus alumnos **no bastan para la mejora de los aprendizajes ni la movilización de la institución educativa**.

Por este motivo, y en concordancia con las buenas prácticas de liderazgo escolar (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020), el Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2021c) recalca el importante papel del equipo directivo en el "fomento continuo de una cultura de altas expectativas y de confianza en las capacidades de docentes y estudiantes, adaptando los umbrales de desempeño a las competencias individuales de cada integrante de la comunidad educativa" (MINEDUC, 2021c, p.39).

En definitiva, de la misma manera que el sostenedor debe **"inspirar a los directores de los establecimientos a su cargo y promueve la excelencia en todas las áreas del quehacer educacional"** (MINEDUC, 2021c, p.35), la relación de altas expectativas hacia el docente y hacia los alumnos termina de completar un círculo virtuoso para la mejora escolar. En este contexto, la evidencia sostiene que las instituciones educativas más efectivas son aquellas en donde **el liderazgo institucional tiene altas expectativas del futuro de sus estudiantes y de las capacidades de sus profesores** (Bellei et. al, 2004), que va acompañado de un cuerpo docente que demuestra altas expectativas de sus estudiantes y sus resultados académicos (Rubie-Davies, 2015; Bender Sebring, 2017).

Fundación
Educativa
Comeduc



PILAR II

AUTONOMÍA Y LIDERAZGO ESCOLAR

Desde un enfoque de mejora continua de procesos, y en la misma línea de lo recomendado por los Estándares Indicativos de Desempeño para establecimientos TP en su dimensión de liderazgo (MINEDUC, 2021b), los liceos que componen la Fundación tienen **libertad y autonomía para emprender acciones de mejoramiento educativo** de acuerdo su PEI, contexto, necesidades, historia y experiencia. Lo anterior, dentro del marco de la política educativa, la evidencia y los principios declarados en la Política de Calidad fundacional.

La transformación, desde un enfoque vertical —centrado en los lineamientos— a uno que permita a los equipos directivos la toma autónoma de decisiones, se sustenta en el entendimiento de que las instituciones tienen, además de un proyecto educativo distintivo, **una propia cultura que es resultado de la experiencia compartida entre miembros**. Este “ethos que identifica a cada establecimiento y que puede propiciar u obstaculizar su propio mejoramiento” (CIAE, 2015, p. 25) es clave para el desarrollo institucional, en cuanto la mejora escolar ocurre cuando el liceo se transforma en “un proyecto de acción educativa” (Bolívar 2010, p.14), un proyecto común fundamentado en el aprendizaje colectivo. Esto permite al establecimiento y sus actores tener mayor conocimiento y capacidad para diagnosticar su entorno, definir metas y tomar decisiones para el mejoramiento de la oferta educativa y la propuesta metodológica (López-Martínez, et al., 2018).

Para estos efectos, la convicción de la Fundación Comeduc es fortalecer y legitimar a los equipos directivos en los liceos, con la premisa de que **el liderazgo tiene un efecto significativo en la organización de la institución educativa**, al mismo tiempo que incide positivamente en la calidad de enseñanza y el aprendizaje (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020). Estas certezas son refrendadas por informes como TALIS 2013 [Teaching and Learning International Survey] (OECD, 2014), que identifica una mejora de los resultados de los estudiantes a mayor nivel de autonomía del centro educativo o, de manera similar, el informe TALIS 2018 (OECD, 2020) que sugiere que la autonomía de los líderes escolares puede influenciar a los docentes no solo en la calidad de la enseñanza, **sino también en el desarrollo de su carrera profesional**.

Entregar facultades al liderazgo institucional de cada establecimiento para promover el mejoramiento escolar desde las comunidades no implica la retracción de la figura del sostenedor, en este caso la Fundación, sino que se refiere a la optimización de la misma. En este sentido, lejos de antagonizar con la gestión interna del establecimiento, las experiencias de los liceos y escuelas que han demostrado mejoramiento escolar durante los últimos años (CIAE, 2015; CIAE, 2020a) tienen como factor común **la figura del sostenedor como actor clave para el soporte institucional a la gestión**.

Se presenta entonces al sostenedor como facilitador y generador de condiciones para que los procesos administrativos y pedagógicos se desarrollen adecuadamente,

y así la institución educativa se pueda mantener en el mejoramiento continuo de procesos que favorezcan la viabilidad, probabilidad y sostenibilidad del potencial desarrollo institucional (CIAE, 2015; CIAE, 2020a). Asimismo, asume un papel **clave en la promoción del desarrollo profesional directivo y docente** (Berkowitz, Fernández y Zoro, 2019; Peña y de la Vega, 2021) y el trabajo en red con otros establecimientos (MINEDUC, 2016).

De la misma manera en que la confianza en las capacidades de profesores y estudiantes incide positivamente en factores como la cultura de altas expectativas, el trabajo colaborativo y la creación de una identidad compartida (MINEDUC, 2021c; Bellei, et al., 2004), la existencia de un alto nivel de confianza entre equipos directivos y sostenedores genera **mayores niveles de autonomía, fundamentada en la valoración recíproca por el trabajo profesional**, que tiene consecuencias positivas para la gestión escolar (Ahumada, Galdames, González y Herrera, 2009). Precisamente, como lo identifica un estudio de caracterización de equipos directivos (Fundación Focus, 2016), la confianza aparece frecuentemente mencionada como uno de los aspectos más significativos e influyentes en la facultad de los equipos de llevar su labor de manera exitosa. Esto es ratificado al observar experiencias comparadas de trayectorias de mejoramiento en contextos socioeconómicos de vulnerabilidad (CIAE, 2015) en donde “en casi todas las escuelas públicas que mejoran, los sostenedores han ido entregando grados de autonomía crecientes a los

directores, traspasándoles en la práctica muchas decisiones de inversión de recursos, selección de personal docente, y gestión de proyectos” (CIAE, 2015, p. 29). Análogamente, y como lo estudian Leithwood, Harris y Hopkins (2020), la distribución del liderazgo dentro de los establecimientos es también determinante para los resultados de la escuela y los estudiantes, **si esto se realiza de acuerdo a las características y niveles de expertise de los involucrados**.

De esta manera, y como evidencia el estudio de comprensión de mejoramiento escolar sostenido de la educación secundaria Liceos que Mejoran (CIAE, 2020a), todos los liceos que han mejorado sostenidamente su desempeño presentan, en distinta medida, modelos de distribución del liderazgo, siendo particularmente pronunciado en los liceos técnico-profesionales que requieren de estructuras más complejas. **Este modelo permite a los equipos directivos el potenciamiento de las estructuras internas**, la instalación de capacidades y, en definitiva, el aseguramiento de los procesos de mejora de la institución.

PILAR III

FOCO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

La irrupción del Covid-19 generó la mayor interrupción de la historia de los sistemas educativos con el 94% de los estudiantes del mundo fuera de las aulas regulares (ONU, 2020), repercutiendo profundamente en el aprendizaje de niños, jóvenes y adolescentes (Fullan et al, 2020; MINEDUC, 2021a). Estas consecuencias estimadas no sólo se concentran en aprendizajes actuales y futuros, sino que también en las potenciales mermas salariales y de empleabilidad al ingreso al mercado laboral y durante la vida profesional activa de nuestros estudiantes (OEI, 2020), todo esto a pesar de las distintas estrategias alternativas, en gran medida compensatorias, utilizadas para continuar con la entrega del servicio educativo.

Aún cuando desde los inicios del siglo XX **las ciencias sociales han debatido sobre la validez de la escuela como espacio** —en favor de estrategias remotas, de autoaprendizaje y/o basadas exclusivamente en la tecnología— los escenarios de crisis han demostrado precisamente lo contrario: la centralidad de la escuela en nuestra sociedad y **el rol crítico que juegan los profesores como mediadores de aprendizaje** (Bellei et al., 2021).

Este hecho es especialmente relevante para la educación media técnico profesional, la cual desempeña un papel fundamental en la generación de oportunidades de movilidad social, por lo tanto el presente sello educativo ratifica a los liceos como espacios indiscutibles para el aprendizaje

y desarrollo de nuestros estudiantes.

Con la premisa de que la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el factor determinante de la mejora escolar (Fullan, 2017; Bolívar, 2012; Elmore, 2010, Hopkins, 2007), la Fundación comprende que el progreso de los liceos que componen nuestra red se pavimenta, en gran medida, desde **la sala de clases como unidad básica para la gestión**. Desde esta perspectiva, como lo identifica Bolívar (2012), los cambios organizativos o curriculares sólo serán relevantes si estos tienen un impacto positivo a nivel de prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, **“apoyando y estimulando el trabajo del profesor en el aula, y no variables remotas, como frecuentemente ha ocurrido”** (p.192).

De esta forma, y de manera homónima al escrito de Richard Elmore, tenemos la convicción de que podemos enriquecer las trayectorias educativas de nuestros alumnos Mejorando la Escuela desde la sala de clases, lo que significa poner el núcleo pedagógico —compuesto del vínculo entrelazado entre el estudiante, docente y el contenido— como centro de la mejora escolar (Elmore, 2010).

En este sentido, la reorganización de roles y estructuras dentro del establecimiento **son instrumentales a los cambios suscitados a nivel de sala de clases** (Elmore, 2010; Elmore, 1997). Este núcleo debe considerar elementos organizativos y administrativos del establecimiento, pero para que una escuela sea efectivamente una gran escuela, “el foco de la reforma se situará directamente en incrementar la calidad de enseñanza y las prácticas docentes, en lugar de cambios estructurales” (Hopkins, 2007, p.9).

La mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje supone, como lo reconoce Bolívar (2012), **la existencia de un entorno que promueva un proyecto común, el aprendizaje profesional e intercambio de experiencias entre el equipo de docentes.** En este sentido, el liderazgo escolar sirve de factor promotor de la coherencia de los cambios organizacionales, para asegurar la incidencia de estos en la sala de clases, así como también evitar que estos sean episódicos o aislados del currículum. Esto no implica la realización de una microgestión de la enseñanza (Robinson, 2011), sino que liderar el aprendizaje (Fullan, 2017), que involucra que los líderes escolares **participen del aprendizaje profesional junto con sus profesores,** teniendo un mayor impacto en la cultura escolar y en los docentes.

PILAR IV

GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

De igual manera que el desarrollo colectivo de una cultura de altas expectativas está en el centro de los proyectos educativos que promueven la formación integral, se acentúa la gestión de **la convivencia escolar como piedra angular para el aseguramiento de ambientes adecuados y propicios para el desarrollo personal y social** de nuestros estudiantes, y para el desarrollo de las competencias definidas en los distintos perfiles de egreso (MINEDUC, 2021b).

Su relevancia para el trabajo de los liceos de la Fundación no solo radica en lo sugerido por la propia política educativa, sino que también en la bibliografía y evidencia que respalda que, a pesar del alto determinismo

determinismo social de nuestro sistema educativo, **la escuela puede hacer una diferencia en sus resultados educativos a través del mejoramiento del ambiente escolar** (UNICEF, 2022; CIAE, 2020a, CIAE, 2015; CEDLE, 2018; López et al., 2012; Bellei et al., 2004).

El clima escolar, que se refiere a la percepción que tienen los integrantes de la comunidad educativa con respecto a las relaciones interpersonales y las condiciones en que estas ocurren (MINEDUC, 2019), se presenta como **un factor determinante para el desarrollo socioemocional, los aprendizajes y rendimiento académico de los estudiantes** (UNICEF, 2022).

En este sentido, como lo identifica la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), la existencia de climas de convivencia armoniosos y nutritivos — que influyan en las percepciones de respeto, seguridad, organización, participación— es crucial para que los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurran prósperamente, ya que inciden directamente en el involucramiento de los actores en el proceso educativo (MINEDUC, 2019b, p. 12).

De igual manera, el nuevo Marco para la Buena Enseñanza reconoce en su dominio B, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, que este ambiente acogedor, de cuidado y basado en **relaciones de apoyo tiene como consecuencia la generación de mayor participación, regulación emocional, competencia social y disposición de los estudiantes** a involucrarse en tareas cognitivamente desafiantes (Arón y Milicic, 2017, citado en MINEDUC, 2021a).

Estas afirmaciones son respaldadas incluso por evidencia previa al

surgimiento de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), como el estudio[21] realizado por López et al. (2012) que identifica al ambiente escolar como mediador del resultado académico de los estudiantes, con una incidencia en el rendimiento escolar incluso mayor que los recursos materiales y personales.

La convivencia escolar en su carácter de social, cotidiana, dinámica, compleja y comprensiva se expresa y construye a través de las interacciones y es, indudablemente, **“un elemento inseparable de la calidad de la educación, de aprender a convivir con el otro”** (Arón, et al., 2017, p.12). Por este motivo, es reduccionista asociarla exclusivamente a la eficacia académica, en cuanto la convivencia escolar es un concepto fundante para el desarrollo personal y de toda una comunidad humana. Como lo plantea el CEDLE (2018), **no solo constituye un medio para facilitar los aprendizajes** — o simplemente mejorar los desempeños de los establecimientos— **sino que es además un elemento formativo en sí mismo**, que requiere ser potenciado para el desarrollo integral de la comunidad educativa.

Este carácter formativo, como lo refuerza la PNCE (MINEDUC, 2019b), entiende a los liceos como espacios privilegiados de aprendizaje, “pues se aprende a convivir principalmente conviviendo” (p. 11), y en donde la gestión institucional y pedagógica de la convivencia **asume un rol primordial intencionando el aprendizaje, creando sentido y promoviendo sellos** que “dirijan a los estudiantes hacia un lugar donde primen las relaciones saludables y nutritivas” (CEDLE, 2018, p. 16).

Desde esta perspectiva, incluso en las circunstancias en donde no prima el buen clima de convivencia, representan valor para la comunidad educativa. Es así que, desde el enfoque formativo, la transgresión de las normas —junto al diálogo en torno a las consecuencias y mecanismos de reparación— se presenta como parte natural del proceso de comprensión, adhesión e interiorización de ellas (UNICEF, 2022).

Un enfoque formativo de la convivencia escolar es particularmente relevante para la formación entregada por nuestros liceos, dado su naturaleza técnico-profesional, ya que no reduce la convivencia escolar sólo a ciertos actores, al control de la indisciplina o a la conmemoración de fechas (MINEDUC, 2019b). Distintamente, si visualizamos a los liceos como espacios intrínsecamente formativos, en donde existan **oportunidades para el desarrollo de las competencias socioemocionales**, además de otras habilidades superiores, se está dando cumplimiento a la misión primordial de la escuela: **Desarrollar a las personas para que puedan conducir sus proyectos de vida** de forma plena, participar de manera activa, democrática y responsable en la sociedad, y trabajar y contribuir al desarrollo del país.

PILAR V

RELACIÓN CON EL MUNDO PRODUCTIVO Y FORMATIVO

Pese a la existencia de múltiples características que distinguen a cada uno de los 19 liceos que componen la Fundación Comeduc, todos sus proyectos educativos se encuentran vinculados a objetivos comunes propios de la naturaleza de la Enseñanza Media Técnico-Profesional, siendo **la relación con el contexto uno de los principales desafíos para la gestión** (CIAE, 2020a).

Precisamente, dado que la formación técnico-profesional contempla “un ámbito de desarrollo integral para la vida adulta que **va más allá de la preparación inicial para el mundo laboral**” (MINEDUC, 2021b, p. 121), los liceos TP se ven enfrentados a la necesidad de agregar valor a la formación de sus estudiantes a través de la articulación con sus entornos laborales, territoriales y formativos (MINEDUC, 2021c). Para ello, precisan vínculos, alianzas y acuerdos de colaboración con instituciones y organizaciones que están fuera del sistema escolar, que respondan a distintas lógicas de desarrollo propias de la educación superior y el mundo del trabajo, y que puedan **potenciar los procesos formativos que ocurren dentro del establecimiento** (CIAE, 2020a, De Amesti y Claro, 2021).

Además de colaborar con procesos propios de la EMTP, como lo son la orientación vocacional y la gestión de prácticas profesionales, la promoción de relaciones estrechas en los Consejos Empresariales de Desarrollo Educativo (CEDE), el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), mesas técnicas u otras instancias de

colaboración, entrega a los liceos oportunidades cruciales para el análisis y transferencia (MINEDUC, 2021c). Un ejemplo de ello son las instancias de actualización curricular o didáctica — que aprovechan la flexibilidad curricular, al mismo tiempo que buscan asegurar la pertinencia de la oferta educativa— que se ven reflejadas en las prácticas de los docentes, o por medio de la adecuación de los Programas de Estudio (MINEDUC, 2021c, Villarza y Lincovil, 2018). Asimismo, estos espacios de colaboración **permiten la ampliación del horizonte educativo de los estudiantes, quienes visualizan de manera cada vez más factible, la consecución de objetivos posteriores** a la finalización de la educación secundaria (CIAE, 2020a), como lo es la educación superior o los emprendimientos económicos y/o sociales.

Considerando las potencialidades asociadas al diálogo entre la EMTP y el mundo formativo y productivo, la alternancia educativa emerge como una **estrategia curricular de aprendizaje que ofrece beneficios a todas las partes involucradas**, entregando a los estudiantes oportunidades para el desarrollo y perfeccionamiento de sus competencias técnicas y socioemocionales en un espacio distinto a su establecimiento (Chile Dual, 2020).

Distintos a los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la sala de clases, modelos como el de la formación por alternancia se fundamentan en la tesis que llevar el aprendizaje al espacio laboral incrementa la posibilidad de los

estudiantes de acceder a conocimientos y tecnologías actualizadas (Noelke y Horn, 2014) y, por lo tanto, disminuye el riesgo de enseñar un currículum obsoleto en una economía que evoluciona rápidamente (Gebel y Noelke, 2011). Si bien existe evidencia de que los modelos prácticos de formación TP **tienen mejores resultados que los tradicionales**, facilitando la transición al mundo laboral y disminuyendo el desempleo juvenil (Horn, 2016), el inusual caso de Chile nos permite profundizar aún más este análisis.

Como lo identificaron De Amesti y Claro (2021) en un estudio cuya muestra representa al 52% de la matrícula nacional de cuarto medio en el año 2016, las ventajas de los modelos prácticos, en este caso la Formación por Alternancia en su modalidad dual, no ocurren a expensas del desempeño académico de los estudiantes. Por el contrario, comparado con el modelo tradicional, la formación TP basada en modelos prácticos **tiene un efecto positivo en la asistencia, calificaciones, graduación e incluso en el acceso a la educación superior**.

Debido a que la modalidad dual no siempre es factible de manera inmediata y universal en todos los liceos, ante la ausencia de alianzas de calidad, la propia naturaleza de algunas especialidades, o la escasa disponibilidad de profesionales (Sepúlveda, Sevilla, Farías, 2014), se contempla una ruta hacia la alternancia que permita que el establecimiento se relacione con su entorno de manera flexible y con distintos grados de intensidad, según sus características y las necesidades

formativas de sus estudiantes (Chile Dual, 2020). Estas relaciones van desde contactos pequeños como las visitas, charlas, certificaciones y/o capacitaciones, hasta periodos prolongados como las pasantías o formación dual.

Como lo identifica la Propuesta de Implementación del Marco de Cualificaciones, las modalidades de menor contacto representan una alternativa factible para los **“sectores regionales y locales donde las empresas no ofrecen modalidades de formación en todas las áreas técnicas que los liceos requieren”** (MINEDUC, 2021d, p. 26).

Particularmente, destaca las oportunidades que existen en el vínculo de los liceos con organizaciones que brindan certificaciones de competencias alineadas el Marco de Cualificaciones (e.g. Superintendencia de Electricidad y combustible, Institutos Profesionales), ya que han demostrado ser, en términos prácticos, una ventaja competitiva frente a otros estudiantes que no las tienen y **un impulso para el desarrollo de sus trayectorias educativas y laborales** (MINEDUC, 2021d).

Sin lugar a dudas, un modelo de gobernanza coordinado del currículum de la formación técnico-profesional es desafiante para la gestión, ya que transforma al liceo **“en un espacio de acuerdo social en el que se genera un equilibrio dialogado entre los intereses de los actores relevantes del sistema”** (Villarza y Lincovil, 2018, p.283).

No obstante, trabajar con el entorno permite asegurar la pertinencia de la oferta educativa.

CONCLUSIONES



El Modelo Educativo **refleja el compromiso de la Fundación Educacional Comeduc con el desarrollo económico y social del país mediante la educación técnico-profesional**. Se sustenta en un marco teórico sólido respaldado por evidencia comparada que tiene el potencial de mejorar no solo a los establecimientos de nuestra red, sino también a otras instituciones educativas.

En base a la experiencia y aprendizaje institucional, el modelo **se presenta con una mirada clara y profunda sobre el futuro de la educación** técnico-profesional, buscando anticiparse a las necesidades formativas de las próximas generaciones, al mismo tiempo que atiende a los desafíos contemporáneos. De esta forma, así como esperamos formar a los ciudadanos del futuro, nuestra fundación comprende que el cambio es ahora y que **nuestros estudiantes pueden participar activamente del desarrollo de soluciones a desafíos reales en sus propias comunidades**. Consecuentemente, la mirada que propone este modelo contempla a los liceos y sus comunidades educativas como espacios privilegiados para el desarrollo de enfoques creativos y de innovación, que permitan a nuestros estudiantes buscar **mejores alternativas para el desarrollo individual y colectivo**.

Por último, ya que se ha recalcado que no existe una fórmula única para mejorar la calidad educativa, este modelo busca proporcionar una herramienta que permita a cada comunidad educativa encontrar sus propios mecanismos de desarrollo.

En este sentido, el reconocimiento de las buenas prácticas, junto a las oportunidades del trabajo asociado, se contextualiza dentro del cambio de paradigma por el que todos estamos trabajando en esta red: **establecer un nuevo trato basado en la confianza recíproca que permita abrir espacios de colaboración** a través de la participación activa. Con este propósito, se busca formar a los actores en los liceos como **agentes activos en la mejora de las comunidades educativas, como nodos de desarrollo humano y local**.



El Modelo Educativo refleja el compromiso de la Fundación Educacional Comeduc con el desarrollo económico y social del país mediante la educación técnico-profesional.



BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada**, L., Galdames, S., González, A. & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(2), 353-369.
- Alonso**, D., Valencia, J., Vargas, J., Bolívar, N. & García, M. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064438>
- Amesti**, J., & Claro, S. (2021): Effects of Apprenticeship on the Short-Term Educational Outcomes of Vocational High-School Students, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, DOI: 10.1080/19345747.2021.1917026
- Arón**, A., y Milicic, N. (2017). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Arón**, M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseux, J. (2017). Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf
- Ball**, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Bellei**, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. Santiago de Chile: Unicef.
- Bellei**, C., Contreras, M., Ponce, T., Yáñez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2021). The Fragility of the School in Pandemic in Chile. En Reimers, F. (Ed). *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Bender** Sebring, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas*. Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo [CEDLE]. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/mejoramamiento-y-liderazgo-educativo-en-la-escuela-once-miradas/>
- Berkowitz**, D., Fernández, M., & Zoro, B. (2019). Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de Nivel Intermedio en el contexto del desafío de creación del Sistema de Educación Pública. Informe Técnico N° 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Blanco**, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Bolívar**, A. (2012). La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora.
- Borgatti**, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991-1013.
- Centro** de Desarrollo de Liderazgo Educativo [CEDLE] (2018). *Convivencia Escolar para líderes educativos*. Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/191204-CE2ed.pdf>
- Centro** de Investigación Avanzada en Educación [CIAE] (2015). *Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia*. Universidad de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16942>
- Centro** de Investigación Avanzada en Educación [CIAE] (2020a). *Liceos que mejoran: Aprendizajes para el desarrollo de oportunidades educativas*. Universidad de Chile. https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1967&langSite=es
- Comisión** Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Cortázar**, A., Romo, F., & Vielma, C. (2015). Diferencias de género en la calidad de las exp. de educación de la primera infancia en Santiago. C. de Políticas Comparadas de Educación: Inf. para la Política Educativa, 11, 1-8.

Deming, W. E. (1982). Quality, productivity and competitive position. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.

Durán, S., Parra, M., & Márceles, M. (2015). Potenciación de habilidades para el desarrollo de emprendedores exitosos en el contexto universitario. *Opción*, vol. 31, núm. 77, mayo-agosto, 2015, pp. 200-215. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Dustmann, C., & Schonberg, U. (2012). What makes firm-based vocational training schemes successful? The role of commitment. *American Economic Journal*, 4(2), 36-61.

Dweck, C. (2006). Mindset: The new Psychology Success. How we can learn to fulfill our potential. España: Editorial Sirio.

Elmore, R. (1997). Accountability in local school districts: Learning to do right things. *Advances in Educational Administration*, vol. 5, 59-82.

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Fundación Chile. Área de Educación.

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2016). Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacion-en-cuatro-dimensiones-Spanish.pdf>

Fundación Educacional Comeduc (2023). PA 05: Aseguramiento de la gestión institucional. https://drive.google.com/file/d/1-6VDIzXaSvUyBk5_6Er7AOKCrwY2eRh/view?usp=sharing.

Fundación Educacional Chile Dual (2020). Ruta de Alternancia con empresas y educación superior, tercera edición <https://rutadealternancia.cl/wp-content/uploads/2022/05/Ruta-Alternancia-3era-Edicion.pdf>

Fundación Focus (2016). Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educacionales Subvencionados Urbanos de Chile. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/>

Fullan, M. (2017). Liderar los Aprendizajes en pos de la mejora escolar. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas*. Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo [CEDLE]. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/mejoramiento-y-liderazgo-educativo-en-la-escuela-once-miradas/>

Fullan, M. (2019). El Matiz: Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan. Ediciones Morata. San Sebastián de los Reyes. Madrid.

Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). Education Reimagined: The Future of Learning. New Pedagogies for Deep Learning. <https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/MicrosoftEducationReimagined-Paper.pdf>

Gebel, M., & Noelke, C. (2011). The transition from school to work in Central and Eastern Europe: Theory and methodology. En Kogan, I, Noelke, C., & Gebel, M. (Eds.), *Making the transition: Education and labor market entry in Central and Eastern Europe* (pp. 29-57). Stanford Univ. Press.

Hargreaves, D. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.

Harris, A. (2012). Distributed Leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, vol. 31, núm. 1, pp. 7-17.

Hembree, D. (2010). Teacher Talk: Deprivatization of practice among Secondary Mathematics Teachers [Tesis para optar a doctorado]. Universidad de Georgia. https://getd.libs.uga.edu/pdfs/hembree_dennis_201012_phd.pdf

Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. Milton Keynes: Open University Press.

Horn, D. (2016). The effectiveness of apprenticeship training: A within-track comparison of workplace-based and school-based vocational training in Hungary. *Social Science Research*, 55, 139-154. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.09.002>

Instituto Nacional de Tecnología Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF] (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAnde-Competencia-Digital-Docente.pdf

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077

López Abreu, O., García Muñoz, J., Batte Monter, I., & Cobas Vilches, M. (2015). La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior. *EDUMECENTRO*, 7(4), 196-215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000400014&lng=es&tlng=es.

López, V., Ascorra, P., & Bilbao, M. (2012) El Efecto del Ambiente Escolar sobre los Resultados PISA 2009. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final_-Ver%C3%B3nicaL%C3%B3pez.pdf

Louis, K., & Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

McKinsey & Company (2022). Los efectos de la red: Cómo reconstruir el capital social y mejorar el desempeño corporativo. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/destacados/los-efectos-de-la-red-como-reconstruir-el-capital-social-y-mejorar-el-desempeno-corporativo/es>

Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2015). Pilotos para la incorporación de habilidades de innovación y emprendimiento en el sistema escolar (Informe 3). <http://www.economia.gob.cl/wpcontent/uploads/2015/07/Emprendimiento-escolar.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2016b). Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la Educación Media Técnico-Profesional.

<https://media.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-gesti%C3%B3n-eimplementaci%C3%B3n-del-curr%C3%ADculum-de-la-Educaci%C3%B3n-Media-T%C3%A9cnico-Profesional.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC], División de Educación General [DEG] (2017). Percepción del impacto del trabajo en redes de mejoramiento escolar en la gestión de los equipos directivos. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/Estudio-Percepcion-trabajo-RME.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018). Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2217>

Ministerio de Educación [MINEDUC], Agencia de Calidad de la Educación (2019a). Policy brief: Expectativas educativas. Factores asociados a mejores resultados educativos 2018. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], División de Educación General [DEG] (2019b). Política Nacional de Convivencia Escolar. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC], Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2019c). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Ministerio de Educación [MINEDUC], Centro de Estudios [CEM] (2021a). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID 19. Evidencias 52. Santiago, Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf

Ministerio de Educación [MINEDUC], Unidad de Currículo y Evaluación [UCE]. (2021b). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Media Técnico-Profesional y sus Sostenedores.

Ministerio de Educación [MINEDUC], Centro de Innovación en Liderazgo Educativo [CILED]. (2021c). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2021d). Propuesta de Implementación del Marco de Cualificaciones.

<https://marcodecualificacionestp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/10/Libro-Propuesta-de-Implementacion-MC.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDUC], Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2021e). Marco de la buena enseñanza: Estándares de la Profesión Docente. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2022). Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos: nota técnica.

Morduchowicz, R. (2021). Adolescentes, participación y ciudadanía digital. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica Argentina.

Nieto Cano, J. (2012). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Segovia, J. (Ed.), Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución. (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.

Noelke, C., & Horn, D. (2014). Social transformation and the transition from vocational education to work in Hungary: A differences-in-differences approach. *European Sociological Review*, 30(4), 431-443. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu048>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (2014). The OECD Teaching and Learning International Survey:

A teachers' guide to TALIS.<https://www.oecd.org/education/a-teachers-guide-to-talis-2013-9789264216075-en.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2017). Education at a Glance. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2018). Education at a Glance. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives. PISA, OECD. Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (2020). The OECD Teaching and Learning International Survey: A teachers' guide to TALIS.<https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2015). De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. <https://docplayer.es/161948005-Acompañar-al-docente-trayectorias-teoricas-trayectorias-reales.html>

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2020). Informe sobre los efectos que tiene en la educación el cierre de los centros educativos con motivo de la pandemia del COVID-19. Efectos de la crisis del Coronavirus en la educación. <https://oei.int/oficinas/secretariageneral/publicaciones/efectos-de-la-crisis-del-coronavirus-en-la-educacion>

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2020). La educación durante la Covid-19 y después de ella. Informe de políticas.https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

- Peña, M.** & de la Vega, L. (Eds.) (2021). *Herramientas para el liderazgo escolar en Educación Media Técnico Profesional. Saberes Docentes*, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. <https://facso.uchile.cl/publicaciones/184683/herramientas-para-el-liderazgo-escolar-en-educacion-media-tecnico-prof>
- Quiceno, F.,** Betancur, M., & Rojas, H.. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65-75. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- Red** Educativa Mundial [REDEM] (12 de junio 2022). *Ciudadanía Digital: el nuevo desafío en la educación post pandemia. Alfabetización Digital.* <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/ciudadania-digital-el-nuevo-desafio-en-la-educacion-post-pandemia/>
- Renold, U.** & Caves, K. (2017). *Constitutional Reform and its impact on TVET Governance in Nepal.* KOF Studies N° 89. Zürich: KOF Swiss Economic Institute.
- Robinson, V.** (2011) *Student-centered leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Rodríguez, I.,** & Vega, J. (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español.* Año 2015. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Eurydice-Redie. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/1a-educacion-para-el-emprendimiento-en-el-sis-tema-educativo-espanol-ano-2015/educacion-politica-educativa/20842>
- Rubie-Davies, C.** (2015). *Becoming a High Expectation Teacher: Raising the bar.* London. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761251>
- Sethi, R.** (2016). Importance of Soft Skills for Professional Students. *International Journal of Recent Research Aspects* ISSN: 2349-7688, Special Issue: Conscientious and Unimpeachable Technologies 2016, pp. 113-115
- Schiro, M. S.** (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns.* Thousand Oaks, CA, EUA: Sage.
- Sepúlveda,** Sevilla y Farías. (2014). *¿Y qué hay con la formación Dual?: Alternativas para la Educación Media Técnico Profesional en Chile.* Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Sevilla, M,** Farías, M., & Weintraub, M.. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la educación*, (41), 83-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200004>
- Tapia** Baltazar, J. (2019). La transversalidad de las tecnologías de información y comunicación en Educación. *Educación Superior*, 6(1), 11-22. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832019000100006&lng=es&tlng=es
- Terigi, F.** (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa.* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- TÜV** Nord Group. (s.f). ISO 21001:2018. <https://www.tuv-nord.com/id/en/our-services/system-certification/iso-21001/>
- United** Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2006). *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century: Stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary schools.* International Labour Office.
- United** Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2009). *Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación - Manual del usuario.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188309s>
- United** Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2015). *Recomendación relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional (EFTP).* Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_spa

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016). Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) 2016-2021. París. <https://unevoc.unesco.org/home/Estrategia+para+la+EFTP+2016-2021>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2018). Designing inclusive digital solutions and developing digital skills: guidelines. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265537>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2022). Construyendo acuerdos de convivencia con enfoque formativo: Propuestas y sugerencias prácticas para los reglamentos internos de las comunidades educativas. <https://www.unicef.org/chile/media/6991/file/construyendo%20acuerdos%20.pdf>

The United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2018). Orientaciones para proteger las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar, Colombia. <https://www.unicef.org/colombia/media/5901/file/Cartilla%201%20Parte%20>

Universidad Internacional de Valencia [VIU] (2022). Formación integral: un pilar clave en el desarrollo educativo y profesional. <https://www.universidadviu.com/co/actualidad/nuestros-expertos/formacion-integral-un-pilar-clave-en-el-desarrollo-educativo-y-profesional>

Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas*. Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo [CEDLE]. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/mejoramiento-y-liderazgo-educativo-en-la-escuela-once-miradas/>

Valenzuela, J., Ruiz, C., Contreras, M. (2019). Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile. https://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1619125708.pdf

Vázquez-Rodríguez, A., García-Álvarez, J. y Lorenzo Moledo, M. (2023). ¿Qué hacer ante el riesgo de una generación perdida? Juventud y empleo en una era de incertidumbre. *Estudios sobre Educación*, 44, 81-107. <https://doi.org/10.15581/004.44.004>

Vera-Sagredo, A. J., Constenla-Núñez, J., Jara-Coatt, P., & Lassalle-Cordero, A. (2020). Emprendimiento e innovación en educación técnico profesional: percepción desde los docentes y directivos. *Revista Colombiana de Educación*, (79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8605>

Villarzú, A., & Lincovil, C. (2018). El currículum de la Educación Media Técnico-Profesional: diálogo para responder a demandas complejas. En Arratia, A. & Osandón, L. (Eds.) *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572?show=full>

Viñals Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.

Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>

Wing, J.M. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(2), 7-14. doi: 10.17471/2499-4324/922

