



Itinerario Formativo Plan Troncal



EDUCACIÓN DE EXCELENCIA BASADA
EN LA PEDAGOGÍA DE JESÚS

“Muchas cosas tienen que reorientar su rumbo, pero ante todo la humanidad necesita cambiar. Hace falta la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos. Esta conciencia básica permitiría el desarrollo de nuevas convicciones, actitudes y formas de vida. Se destaca así un gran desafío cultural, espiritual y educativo que supondrá largos procesos de regeneración”.

Papa Francisco
Laudato Si, 2015

Contenido

I.	PRESENTACIÓN	6
	Síntesis del Plan Troncal.	8
II.	OBJETIVOS Y ÉNFASIS	10
	1. Objetivo general	10
	2. Objetivos específicos	10
	3. Principios del Plan Formativo Troncal (PFT).....	10
III.	EJES FORMATIVOS	13
	1. ÁMBITO SOCIO – AFECTIVO.....	14
	2. ÁMBITO SOCIO – COGNITIVO	15
	3. ÁMBITO IDENTIDAD CATÓLICA.....	16
	4. ÁMBITO RESPONSABILIDAD SOCIAL TRANSFORMADORA	17
IV.	HITOS FORMATIVOS TRANSVERSALES	19
V.	MARCO TEÓRICO	22
	1. ÁMBITO SOCIO – AFECTIVO.....	23
	a. EJE 1: ENCUENTRO DE SÍ MISMO.....	23
	b. EJE 2: ENCUENTRO CON EL OTRO.....	26
	c. EJE 3: ENCUENTRO CON LA COMUNIDAD Y LA FAMILIA.....	28
	2. ÁMBITO SOCIO – COGNITIVO.	33
	a. EJE 1: META – APRENDIZAJE.	33
	b. EJE 2: PENSAMIENTO CRÍTICO.	34
	c. EJE 3: PENSAMIENTO CREATIVO.....	36
	3. ÁMBITO IDENTIDAD CATÓLICA.....	39
	a. EJE 1: VIDA ESPIRITUAL Y FE.	39
	b. EJE 2: VOCACIÓN Y PROYECTO DE VIDA.	40
	c. EJE 3: EXPERIENCIAS EVANGELIZADORAS Y APOSTÓLICAS.	42
	4. ÁMBITO SOCIAL – TRANSFORMADOR.	45
	a. EJE 1: PARTICIPACIÓN CIUDADANA.	45
	b. EJE 2: DEMOCRACIA.....	46
	c. EJE 3: CUIDADO DE LA CASA COMÚN.....	47
VI.	MARCO PEDAGÓGICO.	51
	1. Lineamientos.....	51
	a. Inspiración Tomista:.....	51

b.	Inspiración de la pedagogía de Jesús.....	52
c.	Inspiración de la Encíclica Laudato si'	53
2.	Postulados.....	54
a.	Construcción colaborativa de aprendizajes entre profesores y estudiantes:	54
b.	Experiencias y contextos como instancias de aprendizaje:	55
c.	Educación como motor de transformación y de aporte a la sociedad:	55
3.	PERFIL DEL DOCENTE:	56
VII.	PERFIL DE EGRESO E IMPLEMENTACIÓN	58
1.	Perfil de Egreso de los estudiantes	58
2.	Ámbitos, ejes e indicadores	58

I. PRESENTACIÓN

I. PRESENTACIÓN

El presente Plan Formativo Troncal (PFT) busca orientar las prácticas del área formativa de la red de colegios pertenecientes a la **Sociedad de Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino**. Dicho plan se construye en función de las metas y objetivos estratégicos que se han propuesto desde el Plan Estratégico, el Proyecto Educativo Institucional y los lineamientos de la RED.

Entendiendo que la misión de la RED es *“formar a niños y jóvenes, construyendo una educación de excelencia basada en la pedagogía de Jesús que les permita ser un aporte significativo a la sociedad”* (PEI SECST, 2018) se hace evidente la importancia de contar con un Plan Formativo Troncal que pueda llegar a formar estudiantes con dichas características. En este sentido, para ir haciendo realidad dicha misión, se ha propuesto como meta del Plan Estratégico 2018 – 2020, en el área de Formación y Pastoral, el desafío de *“construir un proceso formativo de calidad que permita el desarrollo integral de los estudiantes, en todas sus dimensiones humanas y espirituales para la búsqueda del bien común desde el encuentro personal con Jesucristo”*.

Teniendo estos desafíos formativos en cuenta, el Plan Formativo Troncal considera los cambios del mundo de hoy (globalización, nuevas tecnologías, acceso a la información, etc.) como un foco desde donde poder mirar las necesidades de los niños, niñas y jóvenes. Así, se busca adecuar los requerimientos formativos en base a las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para formar ciudadanos que se puedan desenvolver en una sociedad del conocimiento.

El área formativa de los colegios de la RED está compuesta por diferentes unidades y actores, los cuales son fundamentales para la tarea formativa de los estudiantes. Todas las acciones y operaciones formativas son resultado así de la colaboración entre las distintas áreas: Orientación, PIE, Pastoral y Profesores acompañantes.

A partir de su planificación anual, las unidades anteriormente mencionadas especifican diferentes actividades, experiencias y momentos que van movilizando la labor formativa de los colegios. Sin embargo, a pesar de contar con la determinación para lograr cumplir con dichas actividades y objetivos, existe un actual desafío en relación a la posibilidad que tienen las distintas unidades de trabajar articulada y colaborativamente, para así lograr aunar esfuerzos e intencionar su quehacer hacia un propósito formativo claro.

Considerando esta necesidad y el consecuente objetivo de **articular y alinear las distintas unidades del área formativa**, para así lograr un mayor impacto y consolidación del proyecto formativo, es que se construye el presente plan. Por tanto, el **Plan Formativo Troncal se define como una ruta que ordenará las acciones del área formativa con intencionalidad y propósito; articulando, alineando y unificando acciones o experiencias con un propósito claro organizado en diferentes ámbitos formativos.**

El PFT cuenta con **cuatro ámbitos principales: Socio –afectivo, Socio – cognitivo, Identidad católica y Responsabilidad social transformadora**. Cada uno de estos ámbitos se divide en **3 ejes** que organizan

las acciones y experiencias de manera más específica, llegando a **6 indicadores** que dan cuenta del logro de las disposiciones, habilidades o competencias formativas de los estudiantes. Cabe destacar que dichos indicadores se construyeron pensando en el perfil de egreso de los estudiantes de los colegios de la RED, es decir, se entiende que las acciones y actividades planificadas desde los primeros años tendrán que ir formando a los estudiantes, teniendo así como meta a largo plazo el logro de los indicadores.

El PFT se construye sobre la base de dos sellos particulares de la identidad de la red de colegios Santo Tomás. Por un lado, se considera el sello de la *pedagogía de Jesús* que inspira un quehacer pedagógico centrado en la persona y en la coherencia de vida; y por otra parte, el sello del *pensamiento de Santo Tomás* que releva el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo que guía y fundamenta las acciones cotidianas en un mundo cambiante.

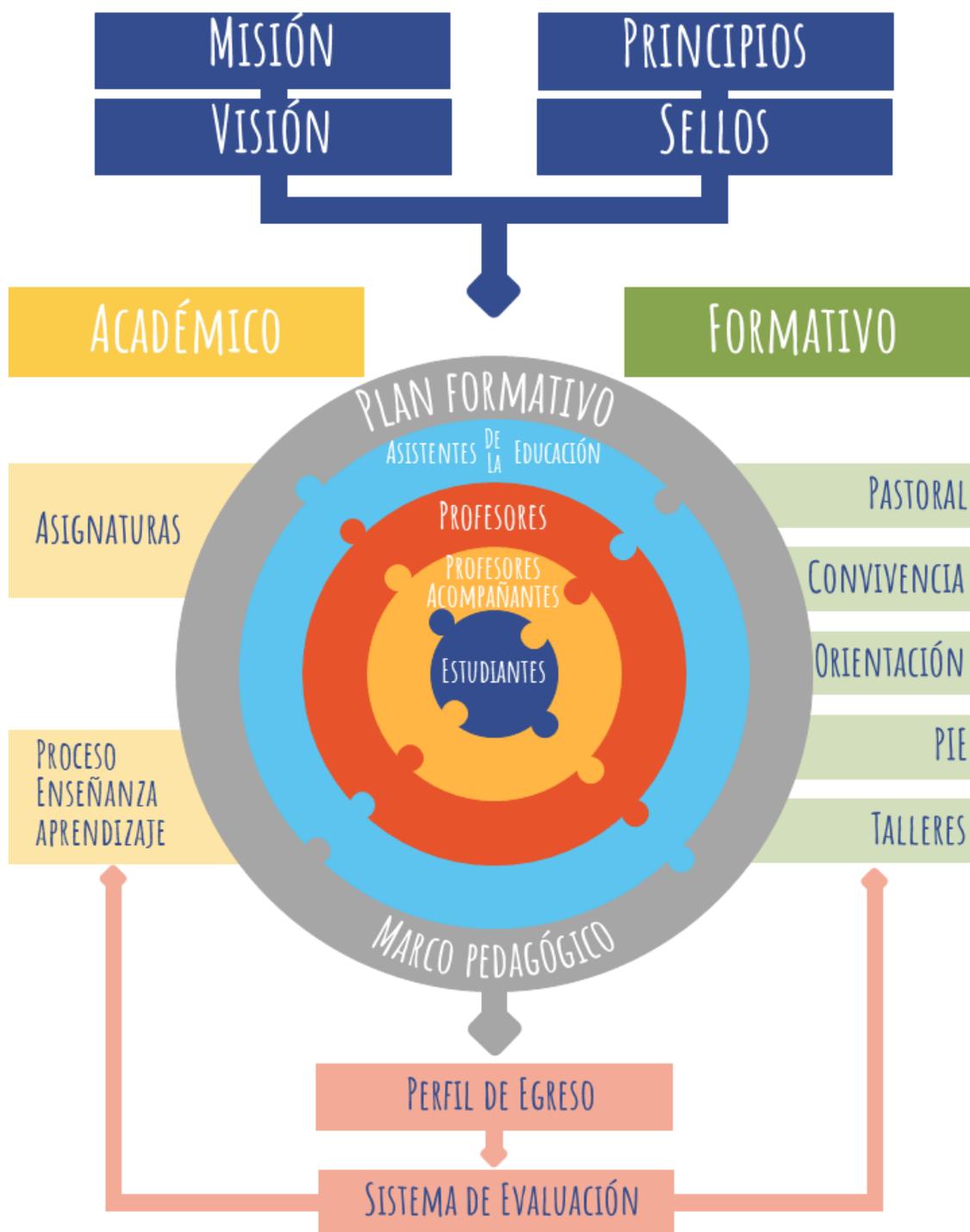
A la luz del presente PFT, es de esperar que las actividades que actualmente se llevan a cabo en los diferentes establecimientos de la RED se revisen, se articulen y se organicen en función de los indicadores, ejes y ámbitos respectivos del plan, de modo que los actores se puedan coordinar y organizar para ir logrando las metas propuestas.

Es importante aclarar que **la formación de los estudiantes no se puede aislar ni disociar del área académica**, siendo en el aula un espacio donde los estudiantes pueden desarrollar habilidades, conocimientos y competencias formativas que se desprenden de las diversas experiencias de aprendizaje. En este sentido, el PFT, con su visión sobre el desarrollo de la formación humana del individuo, promueve un marco pedagógico como enfoque desde donde mirar las prácticas de enseñanza–aprendizaje, incorporando a los actores pedagógicos como agentes partícipes y fundamentales en el proceso formativo.

Desde esta mirada, el Plan Troncal, más que un mero instrumento, se debe considerar un enfoque o una visión desde donde mirar a los estudiantes, para que los diferentes actores puedan brindar así los **andamiajes formativos** que los puedan apoyar en sus diferentes etapas y necesidades. De esta manera, se busca ir formando ciudadanos que aporten en la construcción de una sociedad más humana, más inclusiva y más justa, tal como nos plantea el PEI.

“...nos resulta sustancial que este ser humano en formación pueda, a lo largo de su vida, ir desarrollándose en los siguientes ámbitos: como persona, como persona cristiana, como persona cristiana en la Iglesia y como persona cristiana de Iglesia comprometida con el mundo” (PEI, SECST, 2018).

Síntesis del Plan Troncal.



II. OBJETIVOS Y ÉNFASIS

II. OBJETIVOS Y ÉNFASIS

1. Objetivo general

Formar estudiantes con habilidades, disposiciones y conocimientos para enfrentarse al mundo de hoy **con liderazgo católico**, siendo personas conscientes de las problemáticas actuales y enfrentándose a ellas **como agentes de cambio** para una sociedad más humana; poniendo al servicio los valores cristianos para el bien de otros y de sí mismos.

2. Objetivos específicos

- Formar habilidades, disposiciones y conocimientos en los estudiantes por medio de instancias formativas que consideren su complejidad personal e histórico-social.
- Desarrollar la consciencia sobre las problemáticas actuales desde los valores y principios católicos, y empoderarlos en el compromiso hacia estas.
- Potenciar los recursos individuales en pos del bienestar propio y común.

3. Principios del Plan Formativo Troncal (PFT)

Tomando el extracto del Proyecto educativo Red de colegios SECST (2016), se afirma que como Sociedad de Escuelas Católicas se asumen los principios de la Doctrina Social de la Iglesia que, fundamentada en el Evangelio de Jesucristo, tiene como centro la dignidad de la persona humana y busca en todo momento defenderla y dar orientaciones que ayuden a su crecimiento y desarrollo. Con este objetivo la RED asume una serie de principios, entendiéndolos como ejes claves para poder ayudar a todo ser humano a crecer, desarrollarse y progresar, en coherencia con nuestra naturaleza de colegios católicos.

A continuación, se definen los principios asumidos como SECST (PEI, 2016):

- Fe en Cristo: adhesión a su persona y a su misión
- Equidad: ser Justo
- Responsabilidad social: hacerse cargo
- Compromiso: obligación contraída
- Vocación: buscar la trascendencia
- Pasión por lo que hacemos: poner el corazón y la mente
- Innovación: desarrollar nuevas ideas.

Para esta versión del Plan Formativo Troncal se resignificaron dichos principios a partir de la comprensión que los actores del área formativa generaron en las sesiones trabajadas, otorgándoles el sentido que éstos tienen para ellos. Con este ejercicio se pretendió que los miembros del equipo formativo se apropien de los principios, para así poder promulgarlos con mayor convicción. A

continuación, se presenta la re significación y/o actualización de sus definiciones (redactados en sus palabras).

La fe en Jesucristo: Se refiere a los valores y creencias que promueven el amor como principio que nos guía a anunciar la buena nueva con entrega y esperanza.

Equidad: Principio base para lograr una vida democrática en armonía e integridad. Equilibrio entre todas las personas teniendo una buena formación de base. Oportunidad de que todos accedan al deber y derechos, dar a todos lo necesario para ser personas dignas logrando dar a todos.

Responsabilidad social: El egresado tiene que ser un ejemplo de vida, solidaridad y generosidad, consecuente entre el decir y el actuar. Implica el compromiso con los otros en pos de la construcción de una nueva cultura que lleve al progreso social.

Compromiso: Deberes y derechos. Responsabilidad, mandato, voluntad, reciprocidad, acuerdo y deber asumido.

Vocación: Impulso proyectado como motor de vida al servicio de la formación y desarrollo del trabajo con amor. Implica la administración de la libertad, identidad, sentido de vida y como camino y meta.

Pasión por lo que hacemos: Se refiere a la energía positiva, motivación y entusiasmo por nuestras elecciones. Implica estar convencido y esforzarse por ello con amor, y disfrute.

Libertad – innovación: Se refiere a la inquietud intelectual que lleva al perfeccionamiento continuo y a la búsqueda permanente del aprendizaje, permitiéndose instalar nuevos desafíos. La innovación se refiere a la búsqueda de la mejora, de estar abierto a la novedad y a la creación original adecuada a los tiempos. Crear con el espíritu y atreverse a hacer algo nuevo que de resultado.



III. EJES FORMATIVOS

III. EJES FORMATIVOS

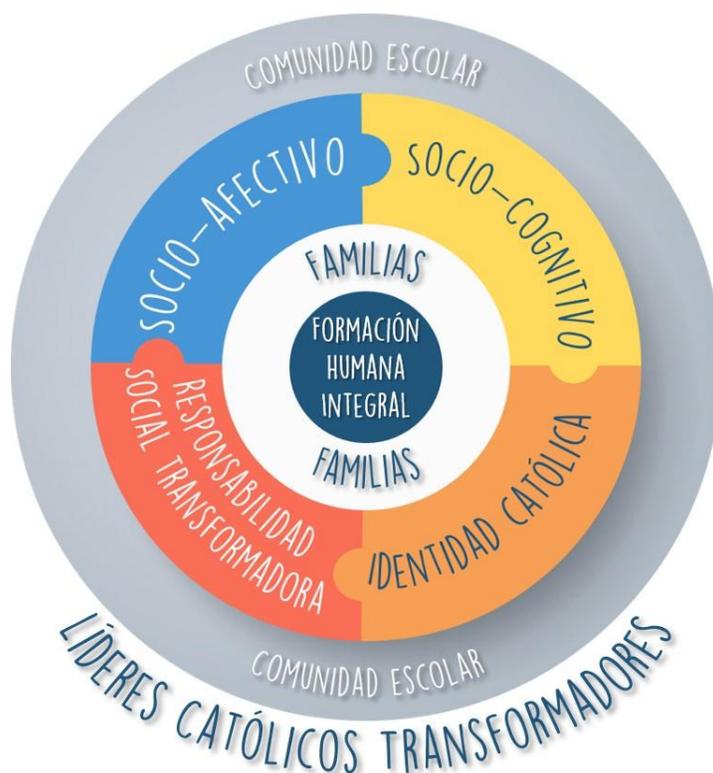
En esta sección se presentarán los fundamentos de la estructura del Plan Formativo Troncal comprendido en cuatro ámbitos que conforman la formación humana integral.

Organización de la ruta formativa

Para la construcción de los cuatro ámbitos principales del Plan Troncal, se consideraron diferentes fuentes y lineamientos internos de la RED, así como también las bases curriculares del Ministerio de Educación para la asignatura de Orientación.

Es importante señalar que cada uno de estos ámbitos recoge también los desafíos planteados por el PEI de la RED de colegios, estableciendo una conexión directa con sus principios, y manteniendo en todo momento la mirada educativa puesta en la formación humana integral: “Para que pueda hablarse de un auténtico desarrollo, habrá que asegurar que se produzca una mejora integral en la calidad de vida humana, y esto implica analizar el espacio donde transcurre la existencia de las personas.” (*Laudato Si'*, 2015: 147). Se destacan también las interpretaciones de Santo Tomás desde la perspectiva educativa sobre el ser humano, quien desde su mirada se constituye desde su hacer (YO), su obrar (Alteridad), los procesos para comprender (Cognición), y en la amplitud de lo que comunica (Trascendencia) (Restrepo en Calderón, 2015).

A continuación, se describen cada uno de estos ámbitos, explicando en qué consisten a partir de sus definiciones teóricas y las definiciones construidas por el equipo de formación de los colegios de la RED.



1. ÁMBITO SOCIO – AFECTIVO

Este ámbito refiere a las competencias, habilidades y contenidos desplegados para lograr la comprensión de sí mismo, tales como la valoración, el autoestima y la autoconfianza, entre otros. A su vez, se integran conceptos ligados a la capacidad de vincularse y comprometerse con los demás, desarrollando la empatía, habilidades sociales y la capacidad de considerar diferentes perspectivas que integren la relación consigo mismo, con los demás, con la comunidad y la familia.

SOCIO – AFECTIVO		
EJES		
1	Encuentro de sí mismo	Este eje promueve el desarrollo de los estudiantes a partir del conocimiento progresivo de sí mismos y el reconocimiento de que cada persona es única, singular, original, valiosa, irrepetible e inmersa en un entorno.
2	Encuentro con el otro	Este eje promueve el desarrollo de la persona en relación con los demás como un principio básico de convivencia, donde se requiere el desarrollo de destrezas y habilidades interpersonales para la relación armónica con el otro.
3	Encuentro con la comunidad y la familia	Este eje busca desarrollar el sentido de pertenencia y participación con el grupo curso y la comunidad escolar. Se releva a la familia como lugar de formación y vinculación fundamental desde donde se generan los primeros encuentros interpersonales que tienen un mayor significado para la vida.

2. ÁMBITO SOCIO – COGNITIVO

Este ámbito busca el desarrollo de habilidades y actitudes de pensamiento que lleven a los estudiantes a conocer, comprender y experimentar su entorno por medio de herramientas de pensamiento basadas en la filosofía tomista (pensamiento crítico y reflexivo), que aporten a la comprensión de la sociedad que le rodea, de forma significativa. “El estudiante aprende cuando le encuentra el sentido a lo aprendido y lo coloca al servicio de la sociedad” (Equipo de formación, 2018).

SOCIO – COGNITIVO		
EJES		
1	Meta - aprendizaje	Consiste en la capacidad de reflexionar acerca de los propios procesos de aprendizaje utilizados para el abordaje de alguna situación, lo que permite que los estudiantes puedan visibilizar, analizar y corregir sus estrategias para una próxima experiencia.
2	Pensamiento crítico	Se refiere a la habilidad de percibir la realidad desde un pensamiento reflexivo, que lleve a los estudiantes a construir posiciones fundamentadas y a ampliar su comprensión sobre la realidad, desde sus propias convicciones valóricas o cristianas.
3	Pensamiento creativo	Es el uso de la creatividad y el pensamiento divergente para la búsqueda de soluciones a partir del contexto. Buscar nuevas iniciativas y propuestas para los desafíos y cubrir las necesidades de un modo diferente.

3. ÁMBITO IDENTIDAD CATÓLICA

Este ámbito se refiere a la búsqueda del sentido de vida por medio del desarrollo de habilidades y disposiciones que lleven a los estudiantes al encuentro personal con Dios, permitiéndoles “conocer y creer en el amor” (Cf. 1Jn, 4, 16) como fin último. Se pretende promover la participación activa y efectiva de los estudiantes en el encuentro con Cristo vivo, motivándolos por la búsqueda de la verdad de la experiencia humana en todos sus sentidos y comprometiéndolos con una sociedad más justa y solidaria, desde la identidad católica.

IDENTIDAD CATÓLICA	
EJES	
1	Vida espiritual y fe Es la condición de la vida interior que nos conecta con lo supremo y lo trascendental de la existencia para encontrar el sentido de vida en Dios. Implica la experiencia de vivir en contacto con la propia interioridad, con el amor de Dios que habita en ese espacio, el encuentro personal con Él y experimentar un amor gratuito que no impone requisitos.
2	Proyecto de vida Es la comprensión del mundo y la sociedad como el espacio donde el proyecto de vida se hace concreto y que requiere de una mirada de búsqueda del bienestar bajo la luz del evangelio de Jesucristo.
3	Experiencias evangelizadoras y apostólicas Refiere a la necesidad de mirar y vivir desde el corazón de Cristo junto a otros y de ser parte de una comunidad. Significa una actitud de permanente servicio hacia los demás, siendo colaboradores activos de la misión de Cristo, con responsabilidad en el uso de nuestros talentos al servicio de la construcción de la misión evangelizadora; formando parte así de una comunidad comprometida con la solidaridad y la transformación del mundo bajo la mirada católica.

4. ÁMBITO RESPONSABILIDAD SOCIAL TRANSFORMADORA

Este ámbito busca desarrollar el sentido de pertenencia y participación con el medio ambiente, con la sociedad en general y con la comunidad. Tiene que ver con un conjunto de valores, actitudes sociales y cívicas que impulsan a la persona a ser actores sociales de su entorno. “Nuestras escuelas deben estar comprometidas con la solidaridad y la transformación del mundo buscando formar cristianos con profundo compromiso social y ciudadano, buscando que los estudiantes participen, de acuerdo a su edad y desarrollo, de iniciativas sociales y de compromiso con la comunidad local” (Cfr. VED. Hacia un modelo de Escuela Católica. Pág. 13).

RESPONSABILIDAD SOCIAL TRANSFORMADORA		
EJES		
1	Participación ciudadana	Uno de los pilares centrales en el ejercicio de la ciudadanía es la capacidad de participar, pudiendo emitir los puntos de vista propios e influir sobre la toma de decisiones.
2	Democracia	Se refiere a la capacidad de valorar a otros como aporte a una construcción colectiva, considerando diferentes puntos de vista y opiniones a favor de una comunidad respetuosa que se construye con todos y para todos.
3	Cuidado de la casa común	Se refiere a la mantención del equilibrio y cuidado del mundo y la calidad de vida de los demás con un sentido solidario, que toma la conciencia del hecho de habitar una casa común que Dios nos ha prestado. Estas acciones comunitarias cuando expresan amor y entrega pueden convertirse en intensas experiencias espirituales. “Vivir la vocación de ser protectores de la obra de Dios es parte esencial de una existencia virtuosa, no consiste en algo opcional ni en un aspecto secundario de la experiencia cristiana”. (Laudato si, 2015)

IV. HITOS
FORMATIVOS
TRANSVERSALES

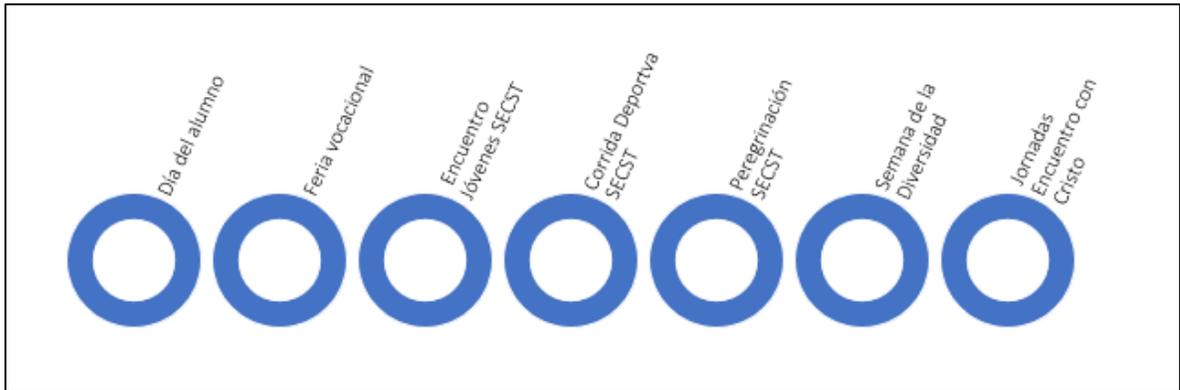
IV. HITOS FORMATIVOS TRANSVERSALES

A continuación, se presentan los **Hitos Formativos Transversales** para cada ámbito. Un hito corresponde a *un acontecimiento puntual y significativo que marca un momento importante en el proceso formativo y que además enfatiza el sello que la Red Educacional Santo Tomás quiere dar.*

La consolidación de los hitos formativos se desarrolla con el fin de mirar la transversalidad de los programas formativos y construir una **Matriz de Hitos Formativos Transversales** que represente a la RED de colegios en todas sus aristas. Este método pretende que estos acontecimientos se organicen con un mayor sentido, teniendo en cuenta siempre el ámbito de formación que están potenciando.

La red de Hitos Formativos Transversales fue construida a partir de un diálogo con los equipos de convivencia, pastoral y orientación y, tal como está descrita, recoge la realidad de los colegios de la Red.

Hitos formativos Ámbito Socio Afectivo



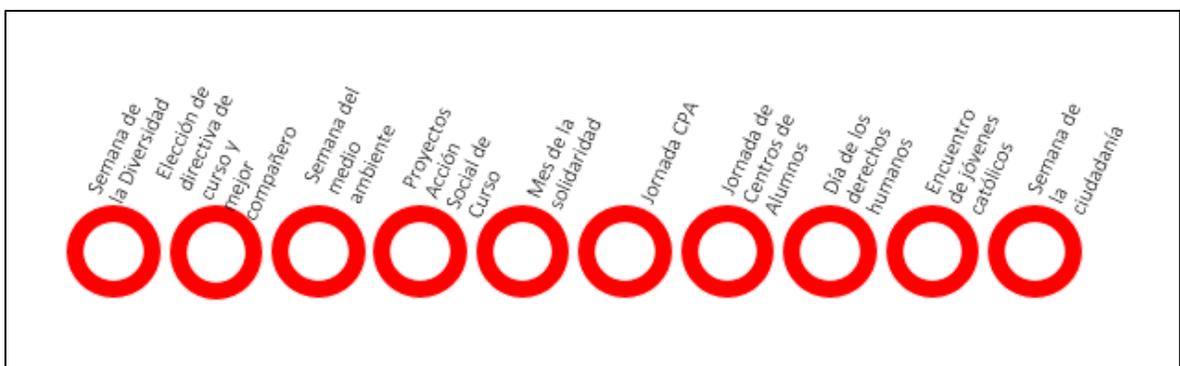
Hitos formativos Ámbito Socio Cognitivo



Hitos formativos Ámbito Identidad Católica



Hitos formativos Ámbito Responsabilidad Social Transformadora



V. MARCO TEÓRICO

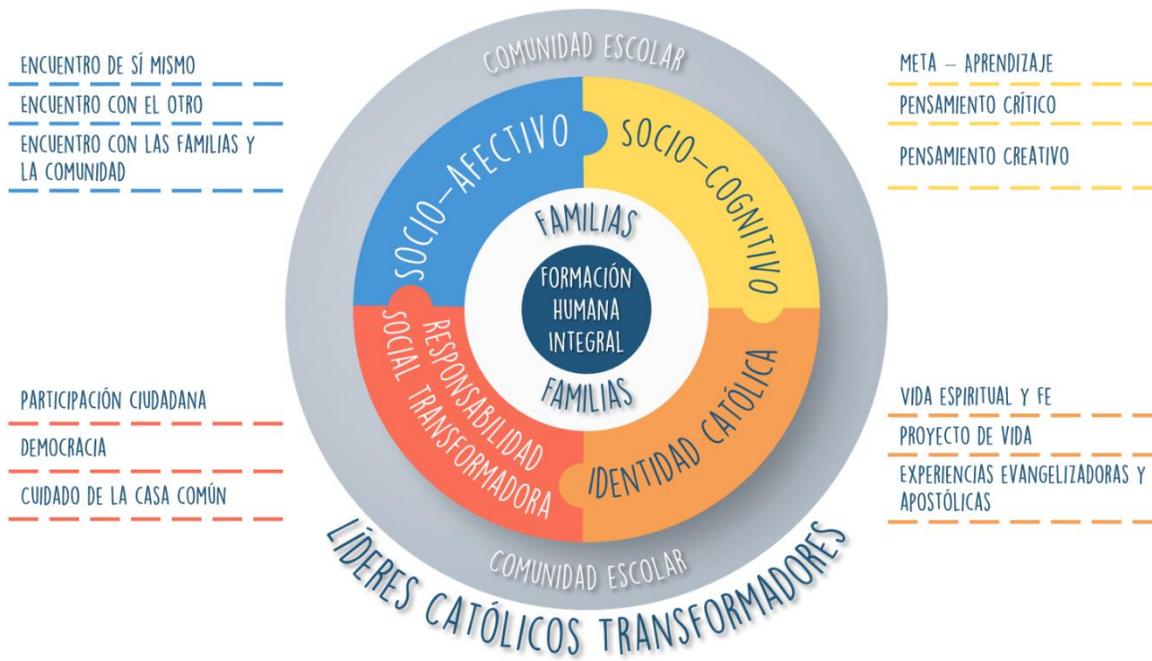
V. MARCO TEÓRICO

El modelo a continuación representa de manera sintética el marco que guiará las acciones formativas que existen en los colegios de la RED, teniendo como objetivo último la **formación humana integral**.

La familia se presenta como el círculo de impacto más cercano a los estudiantes y la comunidad escolar como el segundo círculo de impacto. En el medio de ambos círculos de impacto se presentan los cuatro ámbitos de formación humana que logran la integralidad desde sus diferentes vertientes. Asimismo, dichos ámbitos se enmarcan entre la familia y la comunidad escolar por la necesidad de alinear a ambos círculos de impacto.

En los cuatro costados del círculo, aludiendo a cada ámbito, se desprenden los tres ejes formativos respectivos que especifican, en definiciones más concretas, los elementos del ámbito. Desde estos ejes también se desprenden los indicadores que serán las evidencias desde donde mirar el proceso formativo del estudiante.

Si los estudiantes logran ir adquiriendo la formación humana integral, llegaremos a formar **líderes católicos transformadores**, que impactan y transforman sus contextos bajo el prisma católico.



A continuación, se ofrece un completo marco conceptual con las bases teórico - empíricas más importantes a considerar para el desarrollo de cada uno de los Ejes del Plan Troncal. Desde este marco se desprenden los indicadores, que luego se harán reales u operacionalizables en acciones concretas para lograr la formación humana integral de nuestros estudiantes.

Es de esperar que esta información sea un recurso que oriente la planificación de las distintas instancias formativas de los colegios.

1. ÁMBITO SOCIO – AFECTIVO

a. EJE 1: ENCUENTRO DE SÍ MISMO

La construcción de la imagen que cada persona tiene de sí misma y la forma en que valora y se encuentra con esta imagen es resultado de un complejo proceso de construcción de la identidad, el que se da de forma importante durante el período escolar. Este capítulo ahondará distintas formas de comprender este proceso, dando a entender la necesidad y relevancia de tratar dichos temas en un programa de formación formal.

Desde la teoría clásica, como elaborada por Erikson (1993), se entiende la identidad como una **construcción a partir de la interacción social**, en cuanto se van generando definiciones propias a partir de las experiencias de relación con un otro. Esta identidad se construiría en un doble movimiento de asimilación y diferenciación, marcado por la identificación con otros y la distinción con respecto a ellos (Haussler y Milicic, 2014). Es así que la escuela adopta una importancia crucial en cuanto a las interacciones que se establecen dentro de ella, tanto entre pares como con los docentes y otros funcionarios del establecimiento.

Haussler y Milicic (2014) caracterizan la identidad personal como un fenómeno complejo y multidimensional que tiene dos significados: uno *objetivo* que refiere al hecho de que cada individuo es único por su genética e historia personal, y uno *subjetivo* que conecta con *tres sentimientos principales*: a) la **individualidad** (*yo soy yo*), b) la **singularidad** (*yo soy distinto a los demás en base a mis características*) y c) la **continuidad** (*yo soy siempre la misma persona*). Estos últimos son de especial relevancia para asentar las bases de la progresión curricular.

A su vez, Marc (2009, en Haussler & Milicic, 2014) diferencia entre distintos componentes de la identidad personal. Por una parte, reconoce *distintas maneras de percibirse a sí mismo*, por medio de:

- El **sentimiento de sí** (cómo me siento a mí mismo).
- La **imagen de sí** (cómo uno se ve o imagina).
- La **representación de sí** (cómo uno se describe).
- La **estima de sí mismo** (cómo uno se evalúa).
- La **continuidad de sí mismo** (cómo uno se siente igual o que cambia).

- Por otra parte, este mismo autor reconoce *distintos ámbitos del sí mismo*:
- **Íntimo** (el/la que se es interiormente).
- **Social** (el/la que se muestra a los demás).
- **Ideal** (el/la que uno quisiera ser).
- **Vivido** (el/la que se siente ser).

Estas distinciones dentro del concepto de identidad personal permiten ir complejizando la visión que se tiene de este proceso de construcción personal, teniendo la posibilidad de ir tematizando así cada uno de los elementos más específicos a lo largo de un programa de formación y permitiendo una reflexión más precisa con los estudiantes.

La experiencia escolar tendría especial relevancia en cuanto puede permitir los espacios para que cada sujeto explore su mundo y se conozca a sí mismo y a otros, de manera de llegar a una adolescencia marcada por la independencia y la seguridad de sí, algo de especial importancia considerando la complejidad de esta etapa y su relevancia para el futuro desarrollo de cada individuo a lo largo de la vida. A continuación se desarrollan algunos conceptos claves en la construcción de la identidad personal.

Autoconcepto y Autoestima

A partir de Villaroel (2001, en Haeussler y Milicic, 2014) entendemos el **autoconcepto** como “un conjunto de percepciones subjetivas que una persona tiene acerca de sí misma en relación a sus capacidades y potencialidades”, lo que también ha sido referido como “auto-imagen” (Gurney, 1988, en Haeussler y Milicic, 2014). La mayoría de las teorías acerca de este concepto rescatan el hecho de que este conjunto de percepciones se desarrolla en la interacción social con otros significativos, como ocurre en el medio familiar y escolar, y también a raíz de las experiencias de éxito y fracaso que se ha tenido, siendo uno de los componentes esenciales de la identidad.

Estas percepciones de sí, descritas como autoconcepto, asentarían las bases de lo que se conoce como **autoestima**. Si el auto-concepto es la imagen que se tiene de sí, aquello que se cree y siente que es, la autoestima es la **valoración o juicio personal** que se hace de esa imagen de sí. En relación con el desarrollo del auto-concepto, la autoestima también se va formando a partir de las interacciones con el mundo social, comenzando desde la experiencia de cómo se es valorado por otros.

Miller (1991; 2005, en Haeussler y Milicic, 2014) sostiene que, para la construcción de una autoestima positiva, es necesario que el sujeto cuente con el espacio y tiempo para desarrollar un “**verdadero yo**”, por medio de la conexión y aceptación de sentimientos profundos, los que a veces pueden ser poco tolerados por el “deber ser” impuesto por el mundo social. Así, desde esta autora, se entiende que tener una autoestima positiva implica tener **vitalidad y conexión con el propio cuerpo y con el mundo interno**.

Diversidad

Un aspecto contextual íntimamente ligado con el desarrollo de una autoestima positiva en estudiantes es la apertura y respeto por la diversidad presente en la escuela. Investigaciones como la de Lozano y Extebarria (2007) muestran que existe, especialmente en los adolescentes, una correlación positiva entre la tolerancia a la diversidad y tener una autoestima alta, lo que sugiere que tener un espacio en el que se permitan y valoren las distintas formas de ser y pensar puede permitir un desarrollo más óptimo de la autoestima en cada uno de los individuos. En esta línea, las autoras explican que en un ambiente en el que se respeta la diversidad, las personas tienden a sentir mayor empatía por las experiencias de los otros, lo que a su vez fomenta el establecimiento de relaciones más nutritivas y fundadas en el apoyo. Esta temática se seguirá desarrollando con mayor profundidad en el capítulo sobre el eje de relaciones interpersonales.

Género

La identidad personal también refiere a una **identidad sexual**, en cuanto el niño o niña, desde que accede al lenguaje, es llevado(a) a reconocerse como hombre o mujer a partir de la vivencia de su propio cuerpo, de aquello que lo identifica como distinto al sexo opuesto. Sin embargo, este reconocimiento identitario no se limita solo a la distinción biológica, sino que también entran en juego las relaciones de identificación con los otros similares y distintos, quienes comienzan a significar la forma en que el niño o niña se siente, entiende y actúa como tal (Hausler y Milicic, 2014). Es así que, a través de estas interacciones, el niño o niña comienza a relacionarse con los modelos culturales de femineidad y masculinidad, o formas de “ser hombre o mujer”, desde los cuales derivará su **identidad de género**. La socialización de los roles de género, entendida clásicamente como una construcción social y apropiación individual de patrones culturales de relación entre géneros (Adler, Kless & Adler, 1992), se da de forma importante en los ámbitos de la escuela por medio de prácticas como la interacción entre profesores, la cultura entre pares, el contenido curricular y los mensajes institucionales. La familia también es considerada como un espacio en que, por medio de las relaciones, interacciones, diálogos y acciones, se generan patrones desde donde el niño o niña adquiere formas de relacionarse que impactan su identidad de género.

Estas prácticas pueden dar a lugar a relaciones segregadoras que derivan en una especialización de los géneros en actividades y conocimientos particulares dentro del contexto escolar (ej. Extra-curriculares diferenciados), lo que incluso puede repercutir en el aprendizaje de los estudiantes en distintas asignaturas. Con respecto a este último punto, la evidencia de pruebas estandarizadas como SIMCE y PISA muestra una tendencia especialmente marcada en América Latina a un menor rendimiento por parte de las mujeres en asignaturas matemáticas y por parte de hombres en asignaturas orientadas a la lecto-escritura (Stromquist, 2007), lo que puede ser atribuido a las mismas inequidades de género replicadas a nivel social. El nivel de diferenciación depende entonces de qué tan rígidos o flexibles son los modelos de género en la sociedad y en cómo la escuela reproduce o no dichas desigualdades al interior del aula.

b. EJE 2: ENCUENTRO CON EL OTRO

La escuela, además de ser una de las instituciones centrales para la formación académica en nuestra sociedad, es también un importante espacio de encuentro con otros, cuyas interacciones inciden directamente sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Uno de los conceptos más relevantes en la literatura para referirnos a la calidad de las interacciones que se dan al interior de las escuelas es el de **Clima escolar** o **Clima social escolar**, el que puede ser definido como “las percepciones que los individuos tienen del ambiente (escolar) en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones” (Arón y Milicic, 1999 en Valoras UC, 2008a, p. 1). De esta manera, el clima funciona como el marco dentro del cual se da el aprendizaje e interacciones de los estudiantes dentro de la escuela, pudiendo este tener características beneficiosas o perjudiciales para el desarrollo de estos mismos. En esta línea, Milicic y Arón (2000) caracterizan dos tipos de clima social escolar: los **climas tóxicos** y los **climas nutritivos**, siendo que en los primeros hay una exacerbación de los aspectos negativos de convivencia y una invisibilización de los aspectos positivos, lo que genera interacciones cada vez más estresantes e interferentes con una resolución de conflictos constructiva, lo que en el caso contrario no ocurre. En la tabla a continuación se presentan sus características principales:

<i>Características Clima Social Nutritivo</i>	<i>Características Clima Social Tóxico</i>
Se percibe un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de los logros	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobre focalización en los errores
Sensación de ser alguien valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y las consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad de las normas	Rigidez de las normas

Sentirse respetado(a) en su dignidad, individualidad y en sus diferencias	No sentirse respetado(a) en su dignidad, individualidad y en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente

Fuente: Milicic y Arón (2000, p. 120)

Conflictos

La diversidad de individuos que componen las comunidades educativas implica que inevitablemente van a surgir diferencias de opinión, las que a su vez son el motor de los conflictos entre los individuos o grupos al interior de la comunidad. Con respecto a esta visión de “normalidad” del conflicto, Funes (2000) nos aclara que:

El conflicto está culturalmente cargado de una connotación negativa, pero el tipo de vínculo que posea el grupo, sus motivaciones y su comunicación pueden darle a la resolución de conflicto una dimensión positiva, ya que es parte integral del sistema, es decir, no es exclusivo de los grupos mal cohesionados o con vínculos patológicos, sino que es intrínseco a la vida de los grupos, sólo que será **destructivo o constructivo** dependiendo del tipo de relación y comunicación que posea cada grupo y de las actitudes que asuman hacia el conflicto. El conflicto no es malo en sí mismo. (Funes, 2000, p. 93)

Violencia y Bullying

Uno de los problemas más comunes en las comunidades educativas asociado a los conflictos es la **violencia** entre los miembros de la escuela. La violencia se puede entender como aquellos actos que buscan el daño a otra persona o grupo, sea este de naturaleza física o psicológica, y que muchas veces surge como una reacción o “solución destructiva” (Funes, 2000) ante un conflicto o situación en particular. En las comunidades escolares la violencia se puede dar en y entre todos los niveles estamentales, y es por la misma razón que se hace muy importante que el marco normativo y las estrategias de resolución de conflictos sean compartidos a nivel de comunidad educativa.

Entrando más en la realidad de los estudiantes, debemos hacer una diferenciación entre la violencia como acto humano general y uno de sus sub-tipos, el **bullying** o **acoso escolar**, que posee características particulares. A diferencia de lo que se reconoce a modo general como violencia, el bullying, según Yubero y Larrañaga (1996) suele incluir **conductas violentas de diversa naturaleza** (burlas, amenazas, agresiones físicas, aislamiento sistemático, etc.), como también:

- Tiende a originar **problemas que se repiten y prolongan** a lo largo del tiempo.
- Suele estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y que no puede por sí misma salir de esta situación. Se constituye así una **relación de poder asimétrica** que permite el abuso.
- Se mantiene debido a la **ignorancia o pasividad de las personas que rodean** a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

A través del estudio *Bullying en Establecimientos Educativos* del año 2017, el Injuv reveló que el 61% de los jóvenes fue víctima de matonaje escolar en sus colegios o institutos. Dentro de los resultados más relevantes se encuentra que el 84% de los jóvenes ha sido testigo de bullying en su lugar de estudio y que el 83% opina que una persona le hace bullying a otra con el fin de sentirse superior. El 79%, en tanto, considera que los amigos incentivan el bullying sobre otros.

Según las investigaciones, los tipos de bullying más frecuentes en los contextos escolares son el **bullying homofóbico** y el **ciberbullying** (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013). Es importante recordar que el bullying homofóbico afecta no solo a los estudiantes que se reconocen como homosexuales, bisexuales o transgénero, sino que a todo estudiante que no cumpla con el estándar de género social promovido en la cultura escolar, por lo cual genera problemas mayores en las comunidades escolares. Por otra parte, el **ciberbullying** se refiere a la creciente tendencia actual que se da en los jóvenes en edad escolar de victimizar a otros por medio de canales virtuales, como son las redes sociales. Investigaciones norteamericanas han mostrado tasas alarmantes de este tipo de acoso, siendo que uno de cada tres adolescentes indica haber sido amenazado seriamente en este tipo de medios, y que 60% de los adolescentes dice haber participado de este tipo de actos (Thapa et al., 2013).

c. EJE 3: ENCUENTRO CON LA COMUNIDAD Y LA FAMILIA

El ofrecer espacios para conocerse y relacionarse como pares dentro de una comunidad curso se vincula directamente con la formación de una **colectividad que integra la diversidad**, lo que actúa como eje central de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. En palabras de la UNESCO (2008), la valoración de la diversidad es importante ya que:

Lo que realmente enriquece el desarrollo de las sociedades y de las personas es la relación y el diálogo con las diferencias. La percepción y la vivencia de la diversidad permiten al ser humano descubrir, construir y reafirmar la propia identidad, distinguirse de otros (...) Desde la educación se ha de promover, entonces, de forma intencional, la aceptación y la valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”, lo que implica la comprensión del otro como un “legítimo otro” y el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. (UNESCO, 2008, p. 21)

Esta afirmación de la UNESCO pone en contexto la importancia de la valoración de la diversidad para la construcción de una comunidad en un mundo que tiende a la globalización y al reconocimiento de la diversificación de los intereses personales, procesos de los cuales la escuela no queda exenta. De

esta manera, la convivencia en la escuela debe estar centrada cada vez más en un marco de sentido de la diversidad que fomente la valoración mutua de las diferencias propias de todo estudiante y ser humano.

Comunidad curso

Una manera de establecer un **marco normativo y de sentido** a modo de favorecer la existencia un clima escolar positivo es a través de la implementación de la metodología de acuerdos de convivencia escolar, como conceptualizada y diseñada por Valoras UC (Mena, 2007). Esta metodología se basa sobre el supuesto de que tener normas y metas comunes es el fundamento de una comunidad democrática y organizada, teniendo como fin en el contexto escolar que colaborativamente se aporte a una gran meta común: que **todos puedan aprender y ser bien tratados**. Este propósito se lleva a cabo por medio de una serie de actividades de escuela y de curso mediante las cuales se elabora una especie de “contrato pedagógico” en el cual se definen metas a trabajar durante el año escolar, como también las normas y medidas disciplinarias asociadas a ellas. La idea detrás de este ejercicio de acordar metas y normativas comunes entre los distintos estamentos de la escuela es que los estudiantes construyan un **mayor sentido** del marco normativo de convivencia, entendiendo la importancia del respeto de los otros y fortaleciendo el sentido de pertenencia a una comunidad educativa.

El establecimiento de metas y acuerdos serían los fundamentos para la formación de lo que Valoras UC (2012) entiende como una **comunidad curso**. De acuerdo a los lineamientos de esta organización:

Cuando la cultura escolar deja de concebir los cursos como agrupaciones de individuos y procura que estos se organicen como comunidades de aprendizaje y buen trato, se potencian los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como los contenidos disciplinarios y la convivencia. Un curso que funciona como comunidad de aprendizaje y buen trato provee un ambiente de respeto que le facilita al docente compartir sus conocimientos y gatillar la participación efectiva de los estudiantes. A su vez, una comunidad de aprendizaje permite que cursos de treinta o cuarenta estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje puedan integrarse más fácilmente y trabajar colaborativamente entre pares. (Valoras UC, 2012, p. 5)

Alianza familia – escuela

El desafío es volver la mirada educativa hacia una alianza familia-escuela, buscando que la vida familiar vuelva a retomar su visión de contexto educativo, ya que la familia:

- *Es la primera escuela de los valores humanos, en la que se aprende el buen uso de la libertad.*
- *Promueve discernir de manera crítica los mensajes de los diversos medios de comunicación.*
- *Es educar para la capacidad de esperar y de no aplicar la velocidad digital a todos los ámbitos de la vida, esto le enseña a respetar su libertad y la libertad de los demás.*
- *Es el ámbito de la socialización primaria, porque es el primer lugar donde se aprende a colocarse frente al otro, a escuchar, a compartir, a soportar, a respetar, a ayudar, a convivir.*

- *Tiene que inventar todos los días nuevas formas de promover el reconocimiento mutuo. (Amoris lætitia, P. Francisco: 274-279)*

Desde el último sínodo se extiende la invitación para favorecer una educación integral, para la cual es necesaria una cultura que reavive la alianza familia-escuela y la comunidad cristiana. El llamado es a destacar la importancia de los establecimientos católicos, que *«desarrolla una función vital de ayuda a los padres en su deber de educar a los hijos [...] Las escuelas católicas deberían ser alentadas en su misión de ayudar a los alumnos a crecer como adultos maduros que pueden ver el mundo a través de la mirada de amor de Jesús y comprender la vida como una llamada a servir a Dios.»*(DE OBISPOS, SÍNODO, 2015)

La evidencia sostiene que aquellos programas de educación infantil que involucran a los padres, madres y apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, son los que tienen mayor impacto (Shonkoff, Phillips, 2010). Así, cobra especial relevancia incorporar a los padres y madres en los procesos educativos, dado que estos son los principales influyentes en el desarrollo de sus hijos e hijas. Las familias dentro de sus funciones, tienen la tarea socializadora y educativa del niño o niña. Así, se entiende que “la socialización que la familia realiza con sus hijos e hijas se produce de acuerdo a su particular modo de vida, que, asimismo, está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad en la cual está inserta y por los pequeños círculos de relaciones en los que participa: parientes y amistades, que también son importantes agentes de socialización porque muestran lo que se espera de la criatura” (Comellas & Lojo, 2015, p. 19). Esta función socializadora y educativa se considera como cumplida cuando los padres y madres participan y se comprometen con la educación de sus hijos e hijas (Valverde, 2010).

La participación de los padres, madres y apoderados en el jardín infantil es considerada de tal relevancia, que incluso es un indicador de calidad a la hora de evaluar los programas infantiles, tanto a nivel nacional como internacional, develando la urgencia de articular los jardines infantiles con las familias (Zellman & Perlman, 2005; Valdivia & Valverde, 2006, Santelices & Guiñez, 2002). Así se entiende a quienes afirman que “el desarrollo del niño es producto de la estrecha relación entre estos dos agentes educativos” (Tietze & Viemickel, 2010; p.12; citado en Valverde, 2010).

Desde un enfoque dialógico, se plantea que el aprendizaje depende más de la coordinación de las interacciones que tienen lugar en los diferentes contextos en los que los niños y niñas aprenden, que de lo que pasa dentro del aula (Elboj *et al*, 2002, citado en Aubert, Flecha, *et al*, 2013). Similarmente, Joyce Epstein (2006), en su teoría de las esferas de influencia superpuestas, plantea que cuando los padres, madres, apoderados, educadores y otras personas de la comunidad trabajan en conjunto, los niños y niñas aumentan sus aprendizajes.

Referencias

Adler, P.A., Kless, S. & Adler, P.(1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169-187.

Comellas, J., & Lojo, M. (2015). *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona: Octaedro.

DE OBISPOS, SÍNODO, & Ordinaria, X. A. G. (2015). *La vocación y la misión de la familia en la Iglesia y en el mundo contemporáneo*.

Erikson, E. (1993). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Lumen-Hormé.

Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP; Santiago, Chile.

Ferlazzo, L. (2012). *Fostering Relationships in the Classroom*. *Edutopia*. Disponible en: <http://www.edutopia.org/blog/fostering-classroom-relationships-larry-ferlazzo-katie-hull-sypnieski>

Francisco, P. (2016). *Amoris lætitia*. Vaticano: Tipografía Vaticana.

Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y de convivencia. *Contextos educativos*, 3, pp. 91-106.

Haeussler, I. & Milicic, N. (2014). *Confiar en uno mismo: Programa de Desarrollo del Autoestima*. Santiago de Chile: Catalonia.

Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), p. 23-31.

Lozano, A. & Extebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto de ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), p. 109-129.

Mena, I., Jáuregui, P. & Moreno, A. (2011). *Cada quién pone su parte: conflictos en la escuela*. México: Ediciones SM.

Milicic, N. & Aarón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), pp. 117-123.

Valoras UC. (2008a). *Clima social escolar*. Santiago de Chile: Valoras UC, Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Valoras UC. (2008b). *¿Cómo andamos como curso?*. Santiago de Chile: Valoras UC, Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070212140.Valoras%20UC%20Guia%20Como_andamos_como_curso.pdf

Valoras UC. (2012). *Comunidades de curso aprendizaje y buen trato: guía para construir acuerdos de convivencia en el curso*. Santiago de Chile: Valoras UC, Disponible en: http://www.comunidadescolar.cl/mesas_participativas/Guia_para_construir_acuerdos_de_curso.pdf

Spiegler, J. (2016). *Teaching Young Children About Bias, Diversity, and Social Justice*. Edutopia. Disponible en: <http://www.edutopia.org/blog/teaching-young-children-social-justice-jinnie-spiegler>

StopBullying. (s/f). *What is Cyberbullying*. Disponible en: <https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/what-is-it/>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), pp. 357-385.

Stromquist, N. (2007). The gender socialization process: a cross-national comparison. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for all by 2015: Will we make it? (UNESCO).

Valverde, P. (2010). *Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial*. Proyecto FONIDE N°: F420932-2009. Extraído el 8 de enero de 2016 en: [/InformeFinal-PUC-PazValverde-aprobado%20\(3\).pdf](#)

2. ÁMBITO SOCIO – COGNITIVO.

a. EJE 1: META – APRENDIZAJE.

El trabajo con los estudiantes sobre el conocimiento y comprensión de los procesos de pensamiento apunta, según la postura de Tishman, Perkins y Jay (2001), al desarrollo de una habilidad central en el aprendizaje autorregulado: el **monitoreo mental o metacognición**. Esta habilidad se puede entender como la actividad de reflexionar acerca de los propios procesos de pensamiento, lo que permite visibilizarlos, analizarlos y eventualmente intervenirlos. De esta manera, una vez identificados los procesos del propio pensamiento, es posible aplicar técnicas de autorregulación como sugerido por Pintrich (2000, en Torrano & González, 2004).

De acuerdo a los autores mencionados, el desarrollo de la metacognición es importante dado que:

- **Cultiva el ingenio cognitivo**, en cuanto fomenta que los estudiantes enfrenten los desafíos de pensamiento de manera independiente y creativa, incorporando la pausa y la reflexión como aspectos centrales del razonamiento.
- **Fomenta el pensamiento responsable e independiente** en el cual los estudiantes se proponen sus propios objetivos de aprendizaje, empleando la reflexión y entendiendo su responsabilidad para ellos mismos y la sociedad.
- **Fomenta el pensamiento estratégico y la actitud planificadora**, procesos centrales en la autorregulación para la mejora del aprendizaje.
- **Es un aspecto de la inteligencia que se puede aprender**, reforzando así la creencia de que todos los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje.

Profundizando en esta línea, Javier Burón (1993) reconoce distintos ámbitos de la metacognición al ser empleada en la práctica y que se pueden desarrollar con los estudiantes, las cuales pueden ser útiles para el diseño instruccional. Estos ámbitos son:

- **Meta-lectura:** Comprende el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer de forma adecuada, monitoreando así aspectos como la comprensión de las palabras, argumentos e ideas principales de los textos.
- **Meta-comprensión:** Implica el conocimiento de la propia comprensión, sabiendo distinguirla de otros procesos mentales como la memoria y la interpretación. Un punto importante de esta habilidad es identificar si es que se está entendiendo el mensaje de una situación de

aprendizaje solo a un nivel descriptivo o si es que se logra capturar el sentido profundo de esta.

- **Meta-atención:** Implica la habilidad de seleccionar aquello a lo que se atiende, pudiendo rescatar lo más relevante y principal de una situación de aprendizaje para generar una mejor comprensión. Esto es especialmente relevante en el caso de la lectura y el rescate de los argumentos e ideas principales del autor.
- **Meta-memoria:** Refiere al conocimiento de los procesos implicados en la memoria y en el recuerdo, y la consecuente planificación y modificación de elementos relacionados. Implica habilidades como saber cuándo es importante memorizar una información, reconocer los límites propios de la memoria, saber qué elementos de la tarea afectan su memorización y la utilización de estrategias de memorización, como son las **mnemotecnias**.
- **Meta-escritura:** Es la autoobservación y evaluación del proceso de escritura, identificando elementos estructurales como la ortografía y puntuación, como también si es que se está logrando transmitir las ideas y argumentos que se quiere de forma efectiva. En este sentido la re-lectura y reformulación del contenido escrito son centrales a esta habilidad.

b. EJE 2: PENSAMIENTO CRÍTICO.

La idea de enseñar a pensar nació hace muchos siglos. Entre otros grandes pensadores, destacan Sócrates, quien demostró patrones de pensamiento para comprender el entorno, Aristóteles, quien aportó con la inferencia de datos de manera confiable y Bacon, quien utilizó el método científico para investigar el pensamiento humano. Por su parte, Santo Tomás de Aquino llegó a concluir, en el año 1225, que por medio de la razón y el pensamiento reflexivo podemos manifestar nuestra fe; así también, postulaba a que el mundo se podía conocer por medio de la razón.

Sin embargo, a pesar de que el pensamiento como herramienta fundamental para acercarse al conocimiento y la comprensión se instala hace muchos años, enseñar a pensar y a comprender un tema determinado de manera sistemática y rutinaria, y como enfoque de aproximación al conocimiento, comienza a ser importante recién en la segunda mitad del siglo XX. En la actualidad, a partir de los avances de las neurociencias, la educación y la psicología, a través del movimiento *Cerebro, mente y educación* (Tracy Tokuhama, 2013), se han puesto en evidencia estrategias efectivas de enseñanza – aprendizaje que dan a conocer la importancia del desarrollo del pensamiento en los estudiantes como medio para generar aprendizajes profundos. Las imágenes del cerebro, por medio de la resonancia magnética y otras tecnologías, han puesto así en evidencia el impacto positivo del uso del pensamiento como estrategia de aprendizaje.

Dentro de esta línea, el pensamiento crítico, definido por Robert Ennis (1989) como “un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer”, se instala como un tipo de pensamiento necesario para comprender y aportar en el mundo de hoy. Siguiendo esta tendencia, David Perkins (2008) plantea el concepto de “pensamiento eficaz”, definiéndolo como “la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamiento, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas”. Por tanto, Perkins entiende el pensamiento crítico como uno de los componentes del pensamiento eficaz, a través del cual los estudiantes analizan la información existente respecto a diferentes temas, pudiendo evaluar dicha información.

Una gran fuente para el diseño de experiencias educativas que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico proviene de los recursos que nos presenta el enfoque de la **Enseñanza para la Comprensión de la Universidad de Harvard**, centrado en el desarrollo del llamado **lenguaje de pensamiento**.

Lenguaje de pensamiento

Como explican Tishman, Perkins y Jay (2001), el **lenguaje de pensamiento** se entiende como “todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensamiento” (pp. 22-23). Dicho lenguaje incluye palabras y conceptos que describen tanto **tipos de actividad psíquica** (como sería por ejemplo *evaluar, suponer* o *teorizar*), como también **productos de la actividad psíquica** (por ejemplo: *evaluación, suposición* o *teoría*). Así, ofreciendo una gran gama de palabras referidas al pensamiento, los autores explican que el trabajo con, y el desarrollo de, dicho lenguaje en las instancias de enseñanza-aprendizaje:

- **Ayuda a los estudiantes a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión.** En este sentido, se entiende que las palabras son herramientas de precisión, en cuanto generan categorías que permiten pensar y que pueden ser aplicadas a los propios procesos de pensamiento.
- **Comunica y refuerza las normas de pensamiento,** en cuanto el tener un lenguaje de pensamiento rico permite delimitar cuándo es apropiado aplicar cierto proceso de pensamiento y comunicar las expectativas que se tiene como docente del trabajo de los estudiantes (por ejemplo, es distinto pedirles a los alumnos que describan, analicen o interpreten a partir de una misma situación).

De esta manera, los autores plantean la idea de que el lenguaje de pensamiento sirve como una herramienta que facilita la expresión del pensamiento crítico por parte de los estudiantes, en cuanto estos pueden más fácilmente saber cómo pensar y explicitar dichos pensamientos.

c. EJE 3: PENSAMIENTO CREATIVO.

La creatividad como definida por Ken Robinson (2015) se refiere a la capacidad de generar ideas nuevas y ponerlas en práctica. Por tanto, el pensamiento creativo consiste en el desarrollo de ideas divergentes que formen nuevas combinaciones para responder a una necesidad.

Autores como Antoni Lluch (2009) revelan la presencia de dos tipos de pensamiento: el convergente, que permite la solución de los problemas pensándolos en base a modelos conocidos, en donde se da la existencia de una respuesta única, y el divergente, que utiliza diversos puntos de vista para generar, inventar o recurrir a pensamientos propios. El pensamiento creativo, por tanto, se enmarca dentro de un tipo de pensamiento divergente, en donde se da la ambigüedad, la curiosidad, el riesgo, la aventura, se utilizan sistemas abiertos y se carece de rigidez o mentalidad fija (Dweck, 2000).

El profesor Viktor Lowenfeld de la Universidad del Estado de Pennsylvania, citado en el *La escritura creativa* (2009), realiza un estudio donde determina ocho características de las personas con pensamiento creativo predominante:

- 1. Sensibilidad:** el individuo creativo es sensible a los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros. Tiene una aguda percepción de todo lo extraño e inusual o prometedor que posee la persona, material o situación con los que trabaja.
- 2. Fluidez:** se refiere a la capacidad de sacar permanentemente ventaja de la situación que se está desarrollando, de utilizar cada paso terminado como una nueva posición desde la cual evaluar el problema para seguir adelante.
- 3. Flexibilidad:** la gente que tiene gran capacidad creadora se adapta rápidamente a las situaciones nuevas y a los cambios. En una situación de solución de problemas, la persona creadora suele sacar ventaja de obstáculos impuestos.
- 4. Originalidad:** esta se explica a sí misma. Para medirla se tuvieron en cuenta las respuestas no comunes a las situaciones problemáticas, y el número y diversidad de soluciones aportadas.
- 5. Capacidad de redefinición:** la gente creativa tiene una capacidad poco común para reacomodar ideas, conceptos, gente y cosas, para trasponer las funciones de los objetos y utilizarlos de maneras nuevas. Aquí no es siempre la inventiva el factor dominante, sino más bien el uso imaginativo de cosas o ideas viejas para nuevos propósitos.
- 6. Capacidad de abstracción:** se podría denominar capacidad de análisis. Supone la capacidad de analizar los componentes de un proyecto y de comprender las relaciones entre esos componentes, es decir, extraer detalles del “todo”.
- 7. Capacidad de síntesis:** esto es lo opuesto a la capacidad de analizar. Significa la capacidad de combinar varios componentes para llegar a un “todo” creativo.

8. Coherencia de organización: la capacidad de organizar un proyecto, expresar una idea o crear un diseño de modo tal que nada sea superfluo. En otras palabras, obtener el máximo de lo que se tiene para trabajar.

Referencias

- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. España: Mensajero.
- Bruno, c., Gonzalez, M., Fernández M.. (2009). La escritura creativa en E/LE. España: Secretaría general técnica.
- Dweck, C. (2000). Self-theories: their role in motivation, personality and development. EEUU: Psychology Press.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), pp. 667-686.
- Tishman, S., Perkins, D. & Jay, E. (2001). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Torrano, F. & Gozález, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2 (1), pp. 2- 34.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. . (2014). Hacer el pensamiento visible. Buenos Aire: Paidós.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Chile: Grijalbo.
- Swart, R., Costa, A., & Kallick B.. (2008). El aprendizaje basado en el pensamiento. New York, USA: Ediciones SM

3. ÁMBITO IDENTIDAD CATÓLICA

a. EJE 1: VIDA ESPIRITUAL Y FE.

La vida espiritual y la fe se constituyen como piezas fundamentales del desarrollo humano. Tal como lo plantea la encíclica *Laudato sí'*, estamos en un momento crucial de la humanidad:

Muchas cosas tienen que reorientar su rumbo, pero ante todo la humanidad necesita cambiar. Hace falta la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos. Esta conciencia básica permitiría el desarrollo de nuevas convicciones, actitudes y formas de vida. Se destaca así un gran desafío cultural, espiritual y educativo que supondrá largos procesos de regeneración. (*Laudato sí'*, 2015: 202)

Surge entonces la necesidad de **una espiritualidad y una fe encarnada**, que sea capaz de movilizar hacia nuevas prácticas e interacciones sociales. El Papa no sugiere sólo una acción coherente, sino una con Espíritu, con espiritualidad. Pero para no dar por supuesto lo que se entiende por espiritualidad, es necesario que aclarar lo que se entiende por ella;

“La espiritualidad tiene que ver siempre con espíritu. Así pues, entendemos por espiritualidad: “vivir con espíritu”, es decir: a) nuestra vida que se mueve por el espíritu; b) es esa fuerza interna que redimensiona toda nuestra existencia, c) es ese aliento que impulsa al ser humano a crear vida, d) es el dinamismo que lanza a la persona hacia fuera de sí, hacia la realidad; es el aliento que irrumpe desde lo más profundo de su ser y se convierte en ráfaga fuerte y violenta, pero por ser una dimensión del ser humano.” (Franco Barba, J., & López Sáenz, J., 2015: 55)

El Papa en *Laudato sí'* sugiere una espiritualidad de la contemplación más allá de las formas dominantes de la modernidad, en la que sí se contempla, pero con dominio de la razón instrumental que explica y da razones. En este sentido, la espiritualidad y la fe no son un refugio donde “apartarse” de un mundo desbocado, sino es la conciencia de una experiencia de amor la que transforma la vida y llama a transformar el mundo. Es pertinente entonces constatar que:

“(…) la gran riqueza de la espiritualidad cristiana, generada por veinte siglos de experiencias personales y comunitarias, ofrece un aporte al intento de renovar la humanidad. Quiero proponer a los cristianos algunas líneas de espiritualidad ecológica que nacen de las convicciones de nuestra fe, porque lo que el Evangelio nos enseña tiene consecuencias en nuestra forma de pensar, sentir y vivir. No se trata de hablar tanto de ideas, sino sobre todo de las motivaciones que surgen de la espiritualidad para alimentar una pasión por el cuidado del mundo.” (*Laudato sí'*, 2015:216)

En este eje se inscribe el desarrollo de la interioridad y la conciencia de la trascendencia, bajo una opción creyente determinada. Se trata pues de ofrecer instancias y un itinerario que permita la vivencia de una fe en medio de una comunidad humana. Esto porque, en palabras del Papa Francisco, citando la exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*, “no será posible comprometerse en cosas

grandes sólo con doctrinas sin una mística que nos anime, sin «unos móviles interiores que impulsan, motivan, alientan y dan sentido a la acción personal y comunitaria» (Laudato sí', 2015:216). Refuerza más adelante:

“Tenemos que reconocer que no siempre los cristianos hemos recogido y desarrollado las riquezas que Dios ha dado a la Iglesia, donde la espiritualidad no está desconectada del propio cuerpo ni de la naturaleza o de las realidades de este mundo, sino que se vive con ellas y en ellas, en comunión con todo lo que nos rodea.” (Laudato sí', 2015:216)

Y tal como señala el PEI de la RED:

“Santo Tomás de Aquino, partiendo de Dios como origen, afirma que el hombre se hace partícipe de esta verdad mediante el conocimiento, en el cual se valoran el conocimiento racional y el conocimiento mediante la fe. Negar alguno de estos caminos significaría una reducción no solo de la comprensión del ser humano sino también de su trascendencia social y el de su realidad contextual, del sentido de la existencia humana y del mundo en el que se encuentra inserto. Santo Tomás comprende que la dinámica de la existencia del hombre está en movimiento y orientada plenamente hacia Dios, hacia el encuentro con Él. La virtud, entendida como una disposición habitual y firme a hacer el bien, es la que permite a la persona no solo realizar actos buenos, sino dar lo mejor de sí misma con todas sus fuerzas sensibles y espirituales” (PEI, SECST, 2018)

Finalmente, como lo plantea el Pbro. Tomás Sherz, la escuela juega un papel clave en este proceso, constatando que:

“Es evidente que las dimensiones relacionadas con los hábitos, las virtudes y los comportamientos, la vida espiritual y cultural en general se tejen desde el núcleo familiar. Pero desde la formalidad escolar, que es complementaria de lo que aportan las familias, se realiza un proceso que entrelaza un aspecto cualitativo y académico, que nos hace preguntarnos si acaso la calidad de la educación, más que una nemotécnica para acumular contenidos instructivos o una herramienta en vistas de la eficiencia del aprendizaje, no sea más bien un largo proceso de humanización, integral y trascendente, de maduración como persona.” (Sherz, s/f)

b. EJE 2: VOCACIÓN Y PROYECTO DE VIDA.

Entender la **vocación como un campo de acción personal**, es hacerlo desde aquel **espacio de problemáticas del ser humano** donde las decisiones autónomas y en diferentes etapas de su madurez se relacionan con una elección-realización de su hacer. Ese espacio de decisiones y elección-realización se vincula a un conjunto de actividades realizadas o por realizar de un sujeto durante toda su vida, como son el estudio, el trabajo, los viajes o el compartir con otros, entre otras actividades organizadas autónomamente y propuestas en la vida. Este espacio de problemáticas ante un futuro del que hay que autónomamente hacerse cargo, se genera desde una reflexión centrada en el

individuo, quien puede identificar “posibles escenarios futuros, porque no hay un solo camino de solución. Esto daría lugar a diversos aportes que podrían entrar en diálogo hacia respuestas integrales” (Laudato sí, 2015: 60) , siendo estas respuestas tanto soluciones propias como colectivas.

Así, estas **decisiones van conformando el proyecto de vida**, con sus elecciones y actos que lo van completando como un proyecto para el cual se va aprendiendo, en un entramado de oportunidades, con limitaciones y oportunidades y dentro de la estructura social y cultural en la que vive quien toma esas decisiones. En esto el **proceso orientador** es clave, siendo aquel flujo de actos con intención objetiva y programada para que toda persona alcance, en su itinerario vocacional, la autonomía personal y madurez de decisiones y aprenda en los procesos que vaya definiendo. (Rascovan, 2016). Se comprende acá que el **itinerario vocacional** es todo el conjunto de actividades que nutren de experiencia y aprendizaje a lo largo de su vida. Así, se entiende que todas las actividades cotidianas, escolares o sociales, inclusive las laborales, nos conducen a un compromiso superior vinculado a la fe. De esta manera, todas las acciones que vinculen esta experiencia serán instancias formativas privilegiadas. (Rascovan, 2016)

El **proyecto de vida** de los estudiantes cobra mayor importancia porque es una definición de procedencia, un “**arrojar hacia adelante**”, que etimológicamente proviene del latín *projectare*. En este sentido, a lo largo de la vida la persona define elecciones, proyectos y trayectorias que se relacionan con el pasado, el presente y, fundamentalmente, con el futuro. En este camino, la persona va estableciendo la base de las decisiones para el futuro deseado y es por esto que es importante conducir al estudiante a una constante reflexión de las estrategias para construir y llevar a cabo su proyecto de vida, centrándose en sus motivaciones e indagándolas, para lograr aquello que se quiere alcanzar. (Rascovan, 2016).

Siguiendo a Ribeiro (2013), existen dos formas de entender las trayectorias en los proyectos de vida: la **estabilidad moderna** y la **estabilidad contemporánea**. Por una parte, la **estabilidad moderna** de un proyecto de vida se rige por una temporalidad continua, lineal y previsible, permitiendo la planificación de acciones futuras. Esta estabilidad moderna se da en una organización de orden y repetición de un mundo que cambia poco, suceso que en la actualidad y según el contexto tiene mayores variaciones que deben ser enfrentadas (Como por ejemplo repetir un curso, dejar de trabajar en un lugar y trasladarse a otro o reconstruir la vida ante sucesos inesperados). Por la otra parte, la **estabilidad contemporánea** del proyecto de vida se constituye teniendo las herramientas para enfrentar las novedades, lo discontinuo, lo rupturista y lo imprevisible. Esta temporalidad se conoce desde el griego como *kairós*.

En el espacio de reflexión y aprendizaje cristiano, el *kairós* – que conectamos con la noción de estabilidad contemporánea y que en su acepción esencial refiere a la idea de “estar en el momento justo y en el lugar oportuno” – es promovido como la esperanza manifestada en Jesús, que promueve y aporta al tiempo presente como tiempo de Dios, un tiempo visitado, o inclusive un tiempo-en-Dios. **Esta comprensión de fe del tiempo permite abordar con sabiduría las experiencias que se generan en los proyectos de vida**, sobre todo en experiencias límites del sufrimiento y la muerte (Parra, 2011).

En síntesis, lo clave de los proyectos de vida es que puedan moverse entre la estabilidad moderna y la estabilidad contemporánea. Es relevante de esta manera trabajar con los estudiantes en torno a la idea de estas dos estabilidades que han de equilibrarse, combinando los espacios de planificación y previsión futura con la intuición, la inspiración, la búsqueda de lo novedoso y del “momento justo”, para tener así las habilidades propicias para tomar la oportunidad, planificar los procedimientos, enfrentar los desafíos y aprender de aquello que pueda ser frustrante, ante decisiones propias o de otros, y teniendo la voluntad de salir adelante.

c. EJE 3: EXPERIENCIAS EVANGELIZADORAS Y APOSTÓLICAS.

Este eje se refiere a la capacidad de traducir en acción la adhesión a una opción creyente. Una opción creyente sin obras se transforma en un discurso estéril e infecundo, por lo cual se trata de formar en el “humanismo solidario”, que sea capaz de comprometerse con las angustias y esperanzas del mundo contemporáneo. Bajo este eje se ordenan las acciones pastorales y sociales que son parte de la identidad de los colegios de la Fundación Santo Tomás, y que tienen como sentido el desarrollo de experiencias de humanismo solidario que, bajo el prisma de la fe, se hacen cargo de la tarea de evangelizadora de la Iglesia. En este sentido:

“(…)se intuía que la educación debía estar al servicio de un nuevo humanismo, donde la persona social se encuentra dispuesta a dialogar y a trabajar para la realización del bien común.” (Educar el humanismo, 2017:7)

Este nuevo humanismo implica la tarea de “globalizar la esperanza” en medio de las dificultades del mundo . La Iglesia Católica tiene así su centro en la esperanza de la salvación, y llama a sus miembros a ser signos vivos de ella:

“Globalizar la esperanza es la misión específica de la educación al humanismo solidario. Una misión que se cumple a través de la construcción de relaciones educativas y pedagógicas que enseñen el amor cristiano, que generen grupos basados en la solidaridad, donde el bien común está conectado virtuosamente al bien de cada uno de sus componentes, que transforme el contenido de las ciencias de acuerdo con la plena realización de la persona y de su pertenencia a la humanidad. Justamente la educación cristiana puede realizar esta tarea primaria, porque ella «es hacer nacer, es hacer crecer, se ubica en la dinámica de dar la vida. Y la vida que nace es la fuente desde donde brota más esperanza” (Educar el humanismo, 2017:18)

En esta línea, y tal como lo plantea la encíclica *Laudato sí'*:

“Siempre es posible volver a desarrollar la capacidad de salir de sí hacia el otro. Sin ella no se reconoce a las demás criaturas en su propio valor, no interesa cuidar algo para los demás, no hay capacidad de ponerse límites para evitar el sufrimiento o el deterioro de lo que nos rodea. La actitud básica de autotranscenderse, rompiendo la conciencia aislada y la autorreferencialidad, es

la raíz que hace posible todo cuidado de los demás y del medio ambiente, y que hace brotar la reacción moral de considerar el impacto que provoca cada acción y cada decisión personal fuera de uno mismo. Cuando somos capaces de superar el individualismo, realmente se puede desarrollar un estilo de vida alternativo y se vuelve posible un cambio importante en la sociedad.” (Laudato sí, 2015:208)

Finalmente este eje se relaciona con la noción de educación integral que cultive las potencialidades de los estudiantes y que por tanto permite que todo estudiante en proceso formativo se pueda desarrollar en todas sus dimensiones vitales, afectivas, espirituales, creativas y éticas. El fin de una educación integral sería constituir seres comprometidos con la excelencia de su formación y reflexivos con aquello que es bueno para todos y lo trascendente, como también atender a sus necesidades, sin arrogancia de formador experto. De esta manera se puede ir fortaleciendo el vínculo dentro de la comunidad que permite la convivencia, la inclusión y la corrección, fomentando un amor cristianamente exigente de comunión y escuelas para la vida, donde madura la solidaridad, la transformación conjunta y donde se construye un aporte a la sociedad local, la ciudad y el país (Sherz, s/f).

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2008). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (No. Sirsi) i9788471978752).

Calderón, J. R. R. (2016). Educación integral en Santo Tomás de Aquino. *Albertus Magnus*, 7(1), 53-67.

Congregación para la Educación Católica (2017). Educar al humanismo solidario. Para construir la “civilización del amor”, 50 años después de la *Populorum Progressio* (16 de abril de 2017),

Francisco. (2015). *Laudato sí*. Santiago: Ediciones UC.

Francisco, Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común *Laudato sí* (24 de mayo de 2015)

Franco Barba, J., & López Sáenz, J. (2015). Método y espiritualidad en la encíclica *Laudato Sí*. *Revista Iberoamericana de Teología*, XI (21), 41-64.

Pablo VI, Carta encíclica *Populorum progressio* (26 marzo 1967)..

Parra, F. (2011). *Esperanza en la historia: idea cristiana del tiempo* (Vol. 6). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Proyecto Educativo Institucional, Sociedad de Escuelas Católicas Santo Tomas de Aquino, 2015,

Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.

Ribeiro, M. (2013). Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: Una propuesta desde el construccionismo social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 02-10.

Sherz, Tomas, Pbro. (s/f) Educar: El cultivo de lo humano. Algunas reflexiones para una educación de calidad. Documento de Trabajo, Arzobispado de Santiago, Vicaría de la Educación.

4. ÁMBITO SOCIAL – TRANSFORMADOR.

a. EJE 1: PARTICIPACIÓN CIUDADANA.

Este eje refiere no sólo a la capacidad de relacionarse con otros, sino también de pertenecer a grupos, compartir, participar y cooperar. Esto se relaciona, a su vez, con la capacidad de identificar y saber recurrir a redes de apoyo que contengan a los estudiantes, para que así se sientan con la seguridad de participar de la comunidad escolar. Siguiendo a Rodas Sarmientos (2003), podemos definir participación como “tomar parte en algo”, tener parte en ese algo. Ser una parte de algo en forma activa o receptiva. Para ello se necesita tener capacidad para actuar y ser tomado en cuenta en forma cualitativa y no sólo cuantitativa.

El hecho de pertenecer a una comunidad humana como es la escuela implica que los estudiantes tengan la posibilidad de gozar de los derechos que les deben ser garantizados, como también que puedan tener los espacios para contribuir con el funcionamiento de sus comunidades, siendo activos y receptivos, y pudiendo ejercer algún grado de influencia. Por lo mismo, el liderazgo cumple un rol importante, siendo necesaria la promoción de acciones que involucren convocar, argumentar, inspirar y colaborar. En este sentido, se espera desarrollar habilidades para generar el cambio entre compañeras y compañeros y entre estudiantes, en espacios como la representación del curso o el centro de estudiantes. Para tomar estas acciones y poder ser agentes de cambios, es necesario que los estudiantes se hagan varias preguntas respecto a su nivel de involucramiento en las temáticas promovidas en las escuelas, preguntándose si están o no de acuerdo, si les hace sentido y si esos intereses los representan a todos o solo a algunas y a algunos. Así, los estudiantes deben poseer la fuerza y las competencias para hacer valer sus intereses, siendo capaces de dialogar con las autoridades y llegar a consenso.

De este modo, el concepto de participación nos lleva a una nueva definición del concepto de ciudadanía como sujetos de derechos con capacidad de participación en la toma de decisiones atinentes:

“Toda persona adulta es ciudadana por derecho propio. Su calidad de tal no es más que el reconocimiento de la dignidad de ser humano, de su capacidad de autoafirmar su vida dándole un sentido. El ciudadano es, en consecuencia, la persona que es sujeto de la libertad y de todos los derechos que van definiéndola. En términos históricos, estos derechos han transitado desde los civiles a los políticos, luego a los sociales, y ahora se refieren incluso a los derechos culturales y medioambientales.” (Martínez, 2000, pp.45, Rodas 2003).

Las personas somos sociables por definición, por tanto, la capacidad de involucrarse como agente de cambio dentro de las comunidades y de las redes más cercanas hace que la construcción del mundo sea más reflexiva, ejerciendo una ciudadanía activa y comprometida, comenzando en la comunidad más cercana: la escuela.

b. EJE 2: DEMOCRACIA.

La formación ciudadana y la democracia están íntimamente asociadas, impactando una a otra. Mientras mayor sea el fomento de la participación dentro de la comunidad educativa, mayor será la vida democrática en el establecimiento. Además, una comunidad democrática que genera participación, aumenta su sentido de pertenencia e identidad a la misma (Mineduc, 2014).

Los expertos entienden específicamente un involucramiento apropiado y productivo de los distintos miembros de la comunidad educativa como uno de los indicadores más relevantes para mejorar la efectividad escolar (OREALC/UNESCO, 2008; Raczynski & Muñoz, 2005). Es importante aclarar aquí que por comunidad educativa nos referimos a estudiantes, padres, madres, apoderados, profesores, asistentes de la educación, equipos directivos y sostenedores.

Este eje tiene que ver con el concepto de convivencia democrática, que es la experiencia de participar en la vida compartida, y se relaciona con el desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros, para resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común. Esto supone que los establecimientos educacionales apoyen procesos a través de los cuales los niños, niñas y jóvenes aprendan a regular sus emociones y sentimientos, y puedan simular y practicar formas de manejo de conflictos en las que prevalezca un diálogo constructivo. Para ello, es preciso utilizar en el trabajo dentro de la sala de clases herramientas como el diálogo, la deliberación y el consenso, así como la participación en la formulación y seguimiento de normas, tanto en la sala en particular como en toda la institución. Todo este conjunto de procesos es relevante como ejercicio de participación en la vida pública (Fierro, Carbajal & Martínez-Parente, 2010).

La democracia trasciende una asignatura específica en el currículo, por lo que se vuelve importante su operacionalización en indicadores claros con las estrategias pedagógicas que se usan en el establecimiento, las formas y oportunidades democráticas para los estudiantes, y los efectos de éstas en el desarrollo de competencias, habilidades y capital social (Reimers & Villegas-Reimers, 2006). La convivencia democrática también implica el desarrollo del sentido de solidaridad y, como no todos los miembros de la comunidad educativa cuentan con las mismas capacidades y condiciones para hacer oír su voz, es fundamental considerar el desarrollo de la empatía y la toma de perspectiva, las que permiten situarse en puntos de vista distintos al propio para analizar y resolver los conflictos.

En base a lo anterior, la democracia en la educación es vista como un camino en donde los distintos actores educativos cultivan el diálogo y el consenso; donde los padres de familia se presentan como parte de la configuración en la dinámica educativa, pudiendo potencialmente incidir en aspectos administrativos, pedagógicos y de gestión (Cornejo & Solórzano, 2013b; Toainga, 2007).

c. EJE 3: CUIDADO DE LA CASA COMÚN.

Desde la vertiente católica, el Papa Francisco ha relevado el tema del cuidado al medio ambiente por medio de la Encíclica *Laudato sí'* (2015), la cual tiene como propósito generar conciencia en los seres humanos sobre el impacto de sus acciones, tanto en los demás como en el medio ambiente y en la conservación del mundo, refiriéndose a este como “la casa común” que Dios nos ha entregado. El Papa hace así un llamado explícito a todos los agentes del mundo planteando lo siguiente:

“El desafío urgente de proteger nuestra casa común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar. El Creador no nos abandona, nunca hizo marcha atrás en su proyecto de amor, no se arrepiente de habernos creado. La humanidad aún posee la capacidad de colaborar para construir nuestra casa común. Deseo reconocer, alentar y dar las gracias a todos los que, en los más variados sectores de la actividad humana, están trabajando para garantizar la protección de la casa que compartimos. Merecen una gratitud especial quienes luchan con vigor para resolver las consecuencias dramáticas de la degradación ambiental en las vidas de los más pobres del mundo”. (*Laudato sí'*, 2015: 13)

Dentro de este llamado, el Papa Francisco hace un invitación especial a los más jóvenes, que desde la conciencia que ellos traen sobre el medio ambiente, generen diálogos que reclamen un cambio sobre el modo como estamos construyendo el futuro del planeta. El Papa hace así referencia a una crisis ecológica generada principalmente por las siguientes causas:

- Contaminación, basura y cultura de descarte.
- Calentamiento global – cambio climático
- Escasez de agua potable y su acceso
- Pérdida de la biodiversidad – cuidado de los ecosistemas
- Deterioro de la calidad de vida y degradación social
- Débil reacción política ante la tecnología y las finanzas
- Diversidad de opiniones

Frente a dichas problemáticas el Papa expresa que “necesitamos una solidaridad universal nueva. Como dijeron los Obispos de Sudáfrica, «se necesitan los talentos y la implicación de todos para reparar el daño causado por el abuso humano a la creación de Dios»” (*Laudato sí'*, 2015: 16). Se hace especial mención a que todos podemos colaborar como instrumentos de Dios para el cuidado de la creación, desde nuestros lugares, recursos, capacidades y roles.

Desde la misma mirada, se habla de sustentabilidad como un concepto complejo y debatido a nivel teórico, que en su núcleo se refiere a la mantención del equilibrio de una especie con los recursos de

su entorno. Como explican Fernández y Gutiérrez (2013), la sustentabilidad toca tres ámbitos principales: lo **ambiental**, lo **económico** y lo **socio-cultural**, los que se analizan de forma íntimamente interrelacionada. De esta manera se entiende que la sustentabilidad, frente a la pregunta acerca del mundo que se quiere dejar para las generaciones futuras, no se relaciona exclusivamente con temáticas del orden ambiental, como sería la contaminación, sino que incluye problemáticas del orden social y económico, siendo entonces temas como la pobreza y el respeto a la diversidad cultural parte de este gran umbral.

Pensando en el rol de la escuela en la educación para la sustentabilidad, y en el “cuidado de la casa común”, desde las palabras del Papa, es necesario considerar y relevar en el contexto educativo los contenidos, actitudes y habilidades claves que deben desarrollar los estudiantes a modo de contribuir al objetivo de impactar positivamente al planeta y su medio ambiente. Con respecto a esto el MINEDUC (2013), en su instructivo *Cómo Llegamos a ser una comunidad educativa sustentable*, describe estos aspectos a ser tomados en cuenta al diseñar los espacios de formación, los que se presentan a continuación:

- **Conocimientos:** Destacan los conocimientos necesarios para entender cómo se logra el **equilibrio entre individuo y entorno**. Aquellos relacionados con este objetivo son: cambio climático, género, biodiversidad, dinámicas socioculturales, discriminación, derechos humanos, normativas locales e internacionales, ciclo hidrológico, manejo y protección del recurso hídrico, diferentes tipos de elementos contaminantes, efectos en la ciudadanía, autocuidado y prevención, estilos de vida sustentables, entre otros.
- **Habilidades:** Destacan aquellas vinculadas a la capacidad de **entender las consecuencias** del actuar propio y de otro sobre el entorno natural y social. Aquellas que tienen especial relación son: el desarrollo de la responsabilidad del propio actuar, asertividad, empatía, sentido común, sentido crítico, trabajo en equipo, participación activa, flexibilidad, dinamismo, creatividad e innovación, trabajo interdisciplinario, colaboración, capacidad de análisis, mirada realista de lo local sin perder de vista lo global, capacidad de reconocer y resolver problemas y buscar soluciones en el marco del bien común, capacidad para investigar, fundamentar y seleccionar información verídica, entre otras.
- **Actitudes:** Destacan aquellas actitudes vinculadas al **respeto por el entorno natural y social**. Así se recomienda trabajar aquellas relacionadas con: la toma de decisiones, responsabilidad por las acciones y sus consecuencias, reflexión crítica y fundamentada, interés por conocer la realidad, valoración y respeto por la vida, autocuidado, cuidado por el patrimonio natural, por la diversidad, coherencia de vida, motivación personal, entre otras.

Referencias

Bellei, C., Gubbins, V. y López, V. (Eds.) (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. UNICEF. Disponible en http://www.unicef.cl/archivos_documento/30/Centro_Padres1.pdf

Bellei, C.; Raczynski, D.; Muñoz, G.; Pérez, L (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, UNICEF, Santiago de Chile.

Fernández, L. & Gutiérrez, M. (2013). Bienestar social, económico y ambiental para las presentes y futuras generaciones. *Información Tecnológica*, 24 (2), pp. 121-130. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642013000200013

Francisco. (2015). *Laudato si*. Santiago: Ediciones UC.

MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: División de Educación General, MINEDUC.

MINEDUC. (2013). *Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable*. Santiago de Chile: División de Educación General, MINEDUC. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201304191710290.comunidad_educativa_sustentable.pdf

Torres, R. (2001). *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Uruguay: Instituto Fronesis.

Ottone, E. (2007). *Cohesión Social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.

VI. MARCO PEDAGÓGICO

VI. MARCO PEDAGÓGICO.

A partir de la construcción del Plan Troncal de Formación, con sus ámbitos, ejes e indicadores definidos, se delinea una visión del estudiante que, por medio de la formación humana integral, logra aprender de manera más autónoma y flexible, integrar al otro como un aporte, dialogar considerando distintos puntos de vista y aplicar sus conocimientos para transformar la realidad, entre otras características. Desde el Modelo de Gestión curricular de la RED, se declara que el propósito al implementar el modelo pedagógico, es favorecer este proceso integral de formación, es decir, potenciar, en una dinámica progresiva y de profundización, el desarrollo de todas las dimensiones humanas; desde la inmanencia del autoconocimiento y conciencia de sí mismo a la trascendencia, reconociéndose como un ser social y abierto a lo sobrenatural.

Como sello de la RED, se espera que “nuestros estudiantes no deberían distinguirse del resto de los jóvenes sólo por su buena disposición y eficacia para el trabajo, por sus valores morales y éticos, sino porque, fundamentalmente, descubren en su vida un sentido más profundo que abarca la totalidad de su ser, sentir y actuar.” (Proyecto Educativo Institucional SECST). Así, la educación desde la RED se comprende como el proceso sistemático de descubrimiento, construcción y conquista de las verdades por parte del estudiante, asumiendo los principios pedagógicos conducentes a una visión de los grandes problemas del mundo, fundada en un mayor conocimiento de la vida cívico-social y la Iglesia universal, propiciando una libre conciencia y favoreciendo la tolerancia y el diálogo.

Bajo esta mirada, en conjunto con el equipo de formación, nos preguntamos por las características que tendrían que tener los métodos de enseñanza–aprendizaje que se imparten en la escuela y que contribuyan al tipo de ser humano que queremos formar. Sin duda, hubo común acuerdo sobre la visión del aula como un contexto central de aprendizaje, donde los estudiantes se encuentran la mayor parte del día, como también sobre la noción que todo lo que suceda respecto a la manera en que los estudiantes razonen y comprendan los aprendizajes, se reflejará en la manera en que ellos aportan al mundo. De aquí se desprende la relevancia de volver a mirar el Marco pedagógico de la RED, el cual presenta los lineamientos generales de esa mirada formativa que impacta los procesos de enseñanza–aprendizaje, y que, por tanto, como agentes educativos, tenemos que considerar para enfocar y rediseñar nuestras prácticas habituales.

1. Lineamientos

A continuación, se presentan algunos lineamientos que se levantaron de las instancias formativas y que tienen coherencia con el marco de gestión curricular de la RED, los cuales deberían influir en la manera de enfrentar el proceso de enseñanza–aprendizaje en los colegios de la RED:

a. Inspiración Tomista:

“La Iglesia manifiesta y reconoce, en este largo camino de búsqueda de la verdad, la importancia de la integridad del pensamiento de Santo Tomás, destacando no sólo el contenido de su doctrina, sino también su capacidad por entablar una relación dialogal con el pensamiento heredado de su tiempo”. (Cfr. FR n°31)

Santo Tomás de Aquino y su aporte en la visión de la educación, sostiene que: “No podemos escapar de nuestro contexto, ya que nuestro contexto nos va definiendo y también provoca que nos relacionemos con otros, con el medio ambiente y también con Dios.” Por tanto, una educación tomista, debe considerar en su marco pedagógico que el ser humano es alguien que responde a relaciones y que en dichos encuentros va aprendiendo y nutriéndose del otro, construyendo su propia personalidad.

Santo Tomás presenta la importancia de ser hombres y mujeres curiosos, que busquen el conocimiento y se hagan preguntas. Por tanto, toma el pensamiento crítico como una herramienta para conocer la cultura y el mundo que nos rodea, tal como lo hizo él. En la misma línea, releva la importancia de encontrarle el sentido a nuestras acciones, y, por tanto, de encontrarles fundamentos a nuestros aprendizajes. A esto le llama la “causa final” (tomado de Aristóteles), donde se promueve la búsqueda de preguntas para encontrar respuestas a lo que hacemos. Releva el pensamiento racional como un medio para conocer el mundo y descubrir el camino de fe con fundamentaciones que enfrentan la razón con las respuestas desde la naturaleza. Algunos ejemplos de preguntas de “causa final” son: ¿Para qué estamos aquí? ¿Cómo nuestros estudios lograrán que otros puedan gozar de mejores condiciones de vida? ¿Cómo superar las situaciones de injusticias desde nuestras particulares profesiones?

De esta manera, el Tomás estudiante es la imagen del estudiante que ama lo que hace, y que lo hace por una vocación y no por una obligación, lo que habla de una motivación intrínseca por el conocimiento.

b. Inspiración de la pedagogía de Jesús.

Jesús de Nazaret es considerado por excelencia el Maestro de maestros por su coherencia entre el estilo de vida que predica y sus acciones, tal como se observa en sus afirmaciones: “Así como el cielo está por encima de la tierra, así también mis ideas y mi manera de actuar están por encima de ustedes” (Isaías 55, 8-9).

La educación cristiana debe tener como una de sus prioridades el ofrecer respuestas concretas a interrogantes que ocurren en la sociedad. Jesús actúa como modelo, se adapta al contexto y la sociedad y ofrece diferentes métodos o didácticas para enseñar, entregando en sus dichos el contenido teológico.

De manera similar a Jesús, las acciones y palabras de los educadores o docentes poseen gran fuerza formativa, produciendo huellas en el aprendizaje de los estudiantes e implicando una seria responsabilidad de ser altamente constructivos con ellas. Por tanto, las acciones del docente, ante las diferentes situaciones de la vida, constituyen un testimonio y a la vez un modelo a imitar; lo que llamamos “aprendizaje por modelamiento” (Jaramillo, 1998).

La pedagogía de Jesús invita así al docente a desarrollar la creatividad, entregando los contenidos por medio de variados métodos o didácticas, a partir de la lectura del contexto y del aporte de herramientas adecuadas para ese momento y para cada tipo de estudiante. Algunos ejemplos de estas herramientas metodológicas son: preguntas y respuestas, estudios de caso, repetición, inducción, motivación por medio de ejemplos y proyectos.

Finalmente, tomando un extracto del Plan de Pastoral sobre la pedagogía de Jesús, se puede reconocer que Jesús ejercía una pedagogía dialogal, es decir que, a través de las conversaciones con otros, y con la utilización de parábolas como método didáctico, enseñaba e instalaba herramientas para enfrentarse a la vida. “En esta línea se destaca que Jesús vive, conoce y reconoce su entorno vital (lo que la Iglesia denomina) pedagogía sentipensante y dialogal (Cfr. Boris Tobar, 2012)”.

c. Inspiración de la Encíclica Laudato si’

En la encíclica Laudato si’, el Papa Francisco promueve el cuidado del planeta, tanto en sus fuentes naturales como entre los seres que lo habitamos. En este texto propone así una serie de lineamientos a considerar para educar a las nuevas generaciones, basados en las necesidades y problemáticas del mundo actual. Dado esto, no podemos dejar de acoger estas ideas y tomarlas como fuente inspiradora para el marco pedagógico, el cual regirá las prácticas de enseñanza para los niños y jóvenes que habitarán el futuro: “La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza” (Laudato Si’, 2015:215).

El cuidado de la naturaleza es parte de un estilo de vida que implica capacidad de convivencia y de comunión, recordándonos día a día que Dios es nuestro Padre común y que eso nos hace pertenecer a una gran comunidad de hermanos, donde la fraternidad y la hermandad serán relevadas. En este sentido expresa: “Hace falta volver a sentir que nos necesitamos unos a otros, que tenemos una responsabilidad por los demás y por el mundo, que vale la pena ser buenos y honestos” (Laudato Si’, 2015:229).

A partir de estas afirmaciones se hace presente educar en el cuidado del medio ambiente, siendo conscientes de prácticas y acciones que favorecen el bienestar humano, social y natural; lo que el Papa Francisco llama “la espiritualidad del medio ambiente”.

En síntesis, y considerando las ideas claves de los apartados anteriores de la filosofía Tomista, la Pedagogía de Jesús y la Encíclica del Papa Francisco *Laudato si'*, se puede afirmar lo siguiente:

- El ser humano es alguien que responde a relaciones, siendo el vínculo un principal motor.
- El pensamiento crítico, derivado de la filosofía tomista, se releva como una necesidad del siglo XXI y como una herramienta para conocer la cultura.
- La motivación intrínseca es un motor que genera la disposición para aprender.
- El docente enseña con su actitud, su conducta y relatos orales: “aprendizaje por modelamiento”.
- El aprendizaje significativo se da con otros, es decir, mientras más diálogos se generen, más se aprende (Aprendizaje dialógico).
- La educación está inserta en un contexto, por lo que se hace relevante relacionar lo que se aprende con la transferencia para la vida real.
- “La espiritualidad del medio ambiente” surge como un paradigma que nos lleva a reenfocar la enseñanza y sus contenidos en pos del cuidado de la naturaleza, el hombre y su comunidad.

Luego de recorrer las dimensiones inspiradoras del Marco Pedagógico, presentaremos los postulados que fueron construidos por el equipo de formación, y que se relevaron como principios fundamentales de la manera en que se enfoque el currículo y los aprendizajes.

2. Postulados

A continuación, se presentan los tres postulados principales con los marcos de referencia para cada uno:

a. Construcción colaborativa de aprendizajes entre profesores y estudiantes:

El aprendizaje colaborativo entre los estudiantes debe ser prioritario en la educación y cultura de una institución escolar. Los individuos deben ser valorados como piezas únicas con habilidades y necesidades particulares que son indispensables para formar el contexto completo y para poder aportar a otros. Es importante entonces que el sistema entienda la necesidad de cada individuo de ser tomado en cuenta y valorado como ser independiente en el equipo, al mismo tiempo entendiendo que cada miembro tiene el derecho a aportar y contribuir de modo equitativo al grupo mayor.

Es así mismo importante, tal como dice Fernández (2016), que todo aprendiz en un colegio tenga una relación de contribución no solo con los otros estudiantes sino también con los profesores y asistentes de aula. En la niñez, las relaciones que el individuo tiene con los adultos en su vida fomentan el sentido de confianza, tanto personal como en otras personas, que el niño va a tener por el resto de su vida. En este sentido, el ambiente escolar debe fomentar tanto el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes como la contribución entre adultos y niños.

A través de estas interacciones los estudiantes aprenden a compartir ideas y a entender que otros pueden tener opiniones diferentes que también son válidas e importantes, desarrollando la empatía por los demás. Así se va comprendiendo que la divergencia de opiniones no es un problema, sino un aporte.

b. Experiencias y contextos como instancias de aprendizaje:

Los aportes del constructivismo, de la neurociencia y del aprendizaje histórico-cultural (basado en Lev Vygotsky) resaltan la importancia de la co-construcción del aprendizaje, del desarrollo de habilidades de orden superior, de la incorporación de los afectos y de la búsqueda del sentido en el aprendizaje a partir de las propias motivaciones e intereses. Según Maurí (2005), el aprendizaje escolar, entendido como construcción de conocimientos, supone una diferenciación entre construcción y copia, en el sentido de que es el alumno quien elabora una representación personal del contenido objeto de aprendizaje, no siendo esta construida desde una mente en blanco, sino desde conocimientos que permiten “enganchar” los nuevos contenidos y atribuirles significados. En algunos casos este “enganche” implicará la reorganización y enriquecimiento del propio conocimiento.

c. Educación como motor de transformación y de aporte a la sociedad:

Se considerará que los estudiantes son, como cualquier otra persona, ciudadanos activos y pensantes del mundo, que tienen opiniones y razonamientos válidos e importantes. No es suficiente pensar que el niño algún día será un ciudadano activo, y por tanto se entenderá que el niño ya es un ser pensante que está en un mismo nivel social y que debe ser tratado como tal. Sin duda alguna, el niño está en diferente nivel cognitivo que su profesor y por eso el profesor debe ser un guía y facilitador en la clase, pero las jerarquías no serán un obstáculo. En relación a esto Fernández (2016) sostiene que:

“al valorar al infante como agente dentro del proceso de aprendizaje, las escuelas se transforman y se convierten en facilitadoras de ricas experiencias, que permiten a los estudiantes tener más conocimiento con el cual hacer asociaciones y continuar su aprendizaje. Permiten el desarrollo de la autonomía social en los estudiantes, dándoles cierta libertad para escoger y votar, pero también dándoles un espacio seguro en el cual aprender las normas para participar en la mini-comunidad que es su salón de clases y transferir posteriormente esa experiencia a otros contextos sociales.”

Distintos paradigmas en la educación han realizado grandes aportaciones en cuanto a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, hay consenso en que la educación debe ir más allá de la cobertura del currículum o del impartir conocimientos. En este sentido la educación no se

trata solo de “aprender a pensar mejor”, sino de pensar para aprender del mundo. David Perkins (2014), en la evolución de su teoría del Pensamiento Visible, señala que las personas aprenden cuando se enfrentan a ideas que son importantes para su vida actual. Al respecto señala que para lograrlo las personas necesitan pensar no solo “acerca de” los contenidos, sino pensar “con” los contenidos. Pensar con, va dos pasos más allá que la simple adquisición de información, puesto que implica pensar sobre temas especialmente interesantes y valiosos para el aprendiz y que lleven a una comprensión especializada.

Esta idea de “pensar con” los contenidos, dialoga con la perspectiva de Paul Shaw (2012), quien distingue dos paradigmas en la educación: el primero, el paradigma de transmisión, representa el enfoque tradicional relacionado con las necesidades de la sociedad industrial. En el otro extremo, el paradigma transformacional integra el desarrollo de habilidades cognitivas, la búsqueda del sentido, el aporte a la sociedad al medio ambiente, y la incorporación de los afectos.

3. PERFIL DEL DOCENTE:

Dentro de este marco pedagógico, el docente tiene un rol fundamental para generar aprendizajes profundos y formar a los estudiantes, brindándoles las oportunidades necesarias para su despliegue.

Desde la RED se declara que “el profesor tiene que ser una persona con vocación, al servicio del desarrollo del estudiante y del conocimiento; que sea un experto en la disciplina que imparte y con herramientas pedagógicas que favorezcan la movilidad del conocimiento; flexible en cuanto al propio pensamiento y acción en relación a las demandas del estudiante; una persona dispuesta al cambio y abierta a la crítica. Auto-controlada a la vez que sea capaz de ejercer una autoridad justa que permita a los estudiantes percibir claramente los límites; con disposición al conocer las características, motivaciones e intereses de sus estudiantes y su cultura. Sólido en sus principios y valores manifestados a través de una conducta coherente con ellos.” (Modelo de gestión curricular SECST).

Por medio de estos postulados y orientaciones que guían la manera en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje, se pretende que el área formativa con el área académica dialoguen en base a los mismos principios formativos, tanto en los procesos de enseñanza–aprendizaje, como en todas las áreas formativas de los estudiantes. De este modo se busca que el aula sea un lugar donde no sólo se imparten conocimientos y contenidos, sino donde se forme a un estudiante como un cristiano que aporte al mundo; aprendiendo de sí mismo, del otro, del entorno, del mundo y de su medio ambiente, a la vez que desarrolle habilidades para la vida y valores fundamentales.

VII. PERFIL DE EGRESO E IMPLEMENTACIÓN

VII. PERFIL DE EGRESO E IMPLEMENTACIÓN

1. Perfil de Egreso de los estudiantes

A continuación, se detallan las **conductas de salida** y/o **perfil de egreso** que se quiere lograr a partir del proceso formativo en cada uno de los establecimientos de la red. Dicho de otro modo, este perfil corresponde a los **desempeños que esperamos de los estudiantes** al terminar cuarto medio en relación a su formación integral.

Para lograr este perfil se requiere de un equipo directivo que lidere con propósito y con la conciencia de que es un proceso de formación que acontece en la vida escolar, al ritmo de las etapas de la vida del estudiante, y que fomenta el desarrollo humano y expande las posibilidades del florecimiento personal y colectivo de cada uno de sus estudiantes y sus familias, requiriendo de tiempo y de un trabajo conjunto. Tal como lo plantea el Proyecto Educativo Institucional:

“Se concibe al estudiante como el centro de todo el quehacer educativo por lo que se espera desarrolle la trascendencia social y espiritual; su vocación de servicio y responsabilidad social; habilidades intelectuales, afectivas y sociales; que se a crítico reflexivo y creativo; comprometido e identificado con su Institución; consiente de su proyecto de vida; estudiante líder transformador de su realidad y protagonista en la vida social que le genera plenitud” (Proyecto Educativo Institucional, 2016)

En este sentido, nos asiste la certeza que, para dar un salto cualitativo en educación, debemos hacer de la formación integral algo más tangible. Se necesita así convicción, compromiso, herramientas y mecanismos de evaluación para que esta dimensión tenga la fuerza y la presencia que se merece, de cara a los desafíos de la sociedad moderna.

Finalmente, no solo queremos ofrecer a nuestros estudiantes la mejor educación, de excelencia en lo académico, sino que nos interesa entregar una formación que comprometa todas las dimensiones de la persona, tanto humanas como espirituales, de manera que de nuestros establecimientos egresen jóvenes íntegros que aporten al bienestar de sus familias, a su entorno social y al país.

2. Ámbitos, ejes e indicadores

Las conductas formativas y/o perfil de egreso de los estudiantes se operacionalizan en indicadores que se desprenden de las grandes áreas formativas requeridas en la escuela para que se llegue a la formación integral.

Específicamente, estas áreas se ordenan para efectos de ser miradas y revisadas de manera más concreta en cuatro grandes ámbitos: **Socio –afectivo, Socio – cognitivo, Identidad católica y Responsabilidad social transformadora**. Cada uno de éstos cuenta con su propia definición y marcos de referencia, desde donde se desprenden 3 grandes ejes que organizan las acciones y experiencias de manera más específica. De cada eje se definen **6 indicadores** que darán cuenta del logro de las disposiciones, habilidades o contenidos formativos en estudiantes.

A continuación, se exponen los indicadores o conductas de egreso esperadas para los estudiantes de la RED para la adquisición de una formación íntegra:

Dimensión socio afectiva

AMBITO SOCIO - AFECTIVO		
Indicadores:		
EJE	1. Encuentro con uno mismo	Conoce y acepta sus fortalezas y debilidades.
		Se valora como ser único en proceso de formación.
		Reconoce los valores cristianos como ejes de su formación.
		Reconoce y acepta sus emociones expresándolas y/o regulándolas.
		Conoce, cuida y quiere su cuerpo a través de hábitos y experiencias de vida saludable.
	Valora su sexualidad desde una perspectiva integradora.	
	2. Encuentro con el otro	Empatiza con otros entablando relaciones fraternas y solidarias.
		Se relacionan de manera armónica con otros estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.
		Se muestra respetuoso en la relación con otros.
		Manifiesta una conducta sexual basada en valores, respeto hacia sí mismo y a los demás.
		Se implica en la construcción nutritiva de las relaciones.
	Percibe los conflictos como una oportunidad, utilizando estrategias que faciliten la resolución de éstos.	
	3. Encuentro con la comunidad	Desarrolla un sentido de identidad y pertenencia con la comunidad escolar.
		Genera espacios armónicos en la convivencia de curso.
		Se desarrolla como un aporte a la comunidad con un sentido de fraternidad, inclusión e integración.
Se implica con compromiso y responsabilidad como agente activo en la comunidad escolar.		
Considera la ética y la formación cristiana en la búsqueda del bien común.		
Considera la diferencia como un recurso que nutre la amistad o las relaciones, instalando prácticas inclusivas.		

Dimensión socio – cognitiva

AMBITO SOCIO COGNITIVO			
Indicadores:			
EJE	1.	Meta - aprendizaje	Comprende los aprendizajes adquiridos para su nivel formativo.
			Toma conciencia del estado de sus aprendizajes y los desafíos próximos.
			Aplica sus aprendizajes relacionando unos con otros.
			Transfiere las estrategias de aprendizajes a otros contextos.
			Busca la autonomía en su proceso de aprendizaje.
			Evalúa su ejecución en la tarea, comparándola con los criterios previamente establecidos por él/ella o el docente.
	2.	Pensamiento crítico	Fundamenta sus convicciones de la realidad con reflexión.
			Busca la verdad, los valores morales y la ética en sus aprendizajes para descubrir un sentido más profundo.
			Integra visiones de diferentes culturas y sociedades en sus fundamentos.
			Posee una opinión fundada sobre los grandes problemas del mundo.
			Asume responsabilidades intelectuales, sociales y políticas con autonomía.
	Enfrenta los desafíos de aprendizaje de manera independiente.		
	3.	Pensamiento creativo	Otorga valor a lo que aprende.
			Crea equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos o ideas valorando la construcción colaborativa.
			Genera propuestas creativas para transformar su realidad en pos de las necesidades surgidas.
Agrega valor a lo cotidiano y lo rutinario, encontrando el sentido y transformándolo en un aporte.			
Propone acciones innovadoras aplicadas a los diferentes contextos.			
Aplica los aprendizajes en las situaciones cotidianas de la vida.			

Dimensión Identidad Católica

AMBITO IDENTIDAD CATÓLICA		
Indicadores:		
EJE	1. Vida espiritual y fe	<p>Considera la espiritualidad como algo importante en su vida.</p> <p>Valora la oración como encuentro personal con Dios.</p> <p>Valora las instancias de oración, celebración litúrgica y de vida comunitaria.</p> <p>Participa de la formación sacramental (Primera Comunión y Confirmación).</p> <p>Posee una visión como persona cristiana en la Iglesia.</p> <p>Desarrolla un actuar con acciones que evidencian una mirada de fe.</p>
	2. Vocación y proyecto de vida	<p>Identifica la vocación como campo de acción personal.</p> <p>Desarrolla capacidad de resolución de problemáticas con acciones y decisiones propias.</p> <p>Reflexiona sobre su presente, lo aprendido del pasado y escenarios futuros.</p> <p>Toma decisiones ante elecciones y actos para su propio proyecto de vida.</p> <p>Participa de procesos orientadores para su itinerario vocacional.</p> <p>Identifica acciones vinculadas a decisiones con madurez.</p>
	3. Experiencias evangelizadoras y apostólicas	<p>Desarrolla y cultiva valores pro sociales.</p> <p>Valora y participa en las experiencias pastorales.</p> <p>Se compromete con la sociedad y el entorno generando acciones concretas.</p> <p>Voluntariamente participa de programas significativos (y no obligatorios) de acción social y solidaridad.</p> <p>Existe consciencia de ser agentes de cambio a través de la vivencia de la fe.</p> <p>Combina de modo armónico la acción social y la vida espiritual.</p>

Dimensión Responsabilidad Social Transformadora

AMBITO RESPONSABILIDAD SOCIAL TRANSFORMADORA	
Indicadores:	
EJE 1.	Participación ciudadana
	Democracia
	Sustentabilidad

Posee credibilidad básica para convocar la participación.
Posee información de aquello que es tema u objeto de la participación..
Desarrolla habilidades de comunicación, diálogo y capacidad de escuchar.
Asegura las condiciones (materiales, institucionales, de tiempo, espacio, entre otros) para facilitar la participación.
Desarrolla la experiencia asociativa de las personas y grupos involucrados.
Promueve una participación pacífica dentro de la escuela.
Potencia las habilidades de liderazgo, propias y de otros.
Ejerce una ciudadanía activa en la comunidad.
Valora la de la diversidad social y cultural del país.
Desarrolla la habilidad de resolver diferencias de opinión por medio del diálogo.
Comprende y hace experiencia del uso de derechos y deberes en su microcontexto.
Desarrolla una cultura democrática y ética en la escuela.
Valora la democracia a través del respeto de los otros y sus puntos de vista.
Adquiere los conocimientos necesarios para el logro del equilibrio entre individuo y entorno.
Entiende las consecuencias del actuar propio y de otros sobre el entorno natural y social.
Desarrolla una mirada realista de lo local sin perder de vista lo global.
Es capaz de reconocer y resolver problemas en el marco del bien común.
Practica y promueve el respeto por el entorno natural y social.
Se interesa por conocer la realidad, valoración y respeto por la vida.

3. Implementación y diseño progresivo:

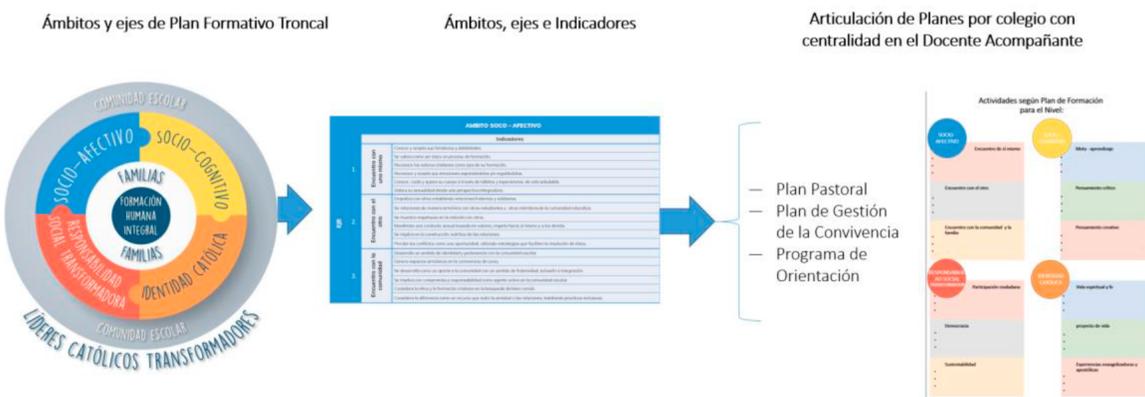
- **Proceso de implementación**

El proceso de implementación del Plan Formativo Troncal implica que, sobre la base de los ámbitos, ejes e indicadores, cada uno de los establecimientos articulará sus planes formativos: Plan Pastoral, Plan de Gestión de la convivencia, Programa de Orientación y otros, de modo que el conjunto de acciones se logre articular y complementar, permitiendo a los docentes acompañantes tomar un rol protagónico en su implementación.

El rol de los profesores acompañantes resulta crucial para que la formación integral se vaya encarnando en la vida cotidiana en cada una de las aulas. Los equipos de formación tienen la responsabilidad de apoyar a los docentes en la implementación de la dimensión formativa, de asumir la implementación de acciones de formación y de generar sinergia y apoyos para los casos donde se presenten dificultades.

Hasta el momento, nos encontramos en el proceso de operacionalizar los indicadores desprendidos del Marco Teórico y del Plan de Formación Troncal, en acciones concretas visibles, para luego comenzar con la etapa de diseño progresivo que se presenta en la pirámide a continuación del diagrama.

Implementación del Plan Formativo Troncal



- **Diseño Progresivo:**

El proceso de implementación del Plan Formativo Troncal requiere de diferentes elementos y capacidades que, a continuación, se proponen ordenar en tres ejes o niveles con diferentes implicancias (MMC Consultores, 2014):



Luego de haber presentado los niveles desde donde pensar las acciones para una implementación sistémica, se presentan las acciones ordenadas en base al esquema anterior:



Estrategia: Empoderar liderazgos internos con foco formativo claro.

1. Acompañamiento a docentes y liderazgos intermedios.
2. Acompañamiento a equipos psicosociales.



Estructura y procesos

1. Acompañamiento a coordinadores en énfasis por ciclo .
2. Acompañamiento y orientaciones acerca del Marco Pedagógico.
2. Trabajo coordinado para definir énfasis formativos por curso.



Cultura

1. Acompañamiento de los equipos
2. Difusión y socialización: diseño de piezas gráficas claves, diseño de relatos y comunicación (apoderados, consejos de profesores, etc.).
3. Evaluación de proceso

Las siguientes acciones, serán ordenadas en base a la factibilidad de los establecimientos educacionales y los lineamientos estratégicos de la RED.