

Informe Final

**“Determinación de Estándares e Indicadores de
Condiciones para el Aprendizaje en
Establecimientos Educativos”**

Pontificia Universidad Católica de Chile

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación

Centro de Medición de la Escuela de Psicología

Centro de Políticas Públicas

En Asociación con

Fundación Chile

Programa de Gestión y Dirección Escolar

Santiago, 08 de enero de 2010

Pontificia Universidad Católica de Chile

Autores:

Cristián Dagnino
Consuelo Del Canto
Giuliana Espinosa
Francisco Lagos
Valeria Ramírez
Ernesto San Martín
Yael Stekel

Asesores:

Jorge Manzi
Sergio Martinic
Lorena Meckes
Mario Uribe

Coordinador General:

Ricardo Paredes

Ministerio de Educación

Contraparte Técnica:

Eduardo Candia
Rodrigo Carvajal
Francisco Cisternas
María Teresa Chamorro
Guillermo Fuentes
Rodrigo Torres

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1	<u>INTRODUCCIÓN</u>	7
2	<u>MARCO GENERAL DE DESARROLLO DEL PROYECTO</u>	9
3	<u>SOBRE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO EDUCATIVO</u>	12
4	<u>RESUMEN DE EXPERIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES</u>	18
4.1	PRELIMINARES	18
4.2	APORTES PRINCIPALES DE LA REVISIÓN DE EXPERIENCIAS	19
4.2.1	ACTORES E INSTITUCIONALIDAD DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN	19
4.2.2	INSTRUMENTOS Y FRECUENCIAS DE EVALUACIÓN	22
4.2.3	APORTES CONCEPTUALES AL MODELO DE CALIDAD DE GESTIÓN ESCOLAR DEL MINISTERIO	22
4.2.3.1	Definición del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar	22
4.2.4	APORTES DE LA REVISIÓN DE EXPERIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES AL MODELO	26
5	<u>REVISIÓN DE LA LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL</u>	38
5.1	CRITERIOS DE REVISIÓN DE ARTÍCULOS	38
5.2	FACTORES ASOCIADOS A RENDIMIENTO EDUCACIONAL MEDIDO POR MEDIO DEL SIMCE	40
5.2.1	FACTORES ASOCIADOS A RENDIMIENTO EN ESTUDIOS QUE UTILIZAN REGRESIONES LINEALES O REGRESIONES LOGÍSTICAS	40
5.2.2	FACTORES ASOCIADOS A RENDIMIENTO EN ESTUDIOS QUE UTILIZAN MODELOS LINEALES JERÁRQUICOS	43
5.2.3	FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO MEDIDO CON EL SIMCE	45
5.3	FACTORES ASOCIADOS A RENDIMIENTO EDUCACIONAL MEDIDO POR MEDIO DEL NAEP	49
5.3.1	FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO MEDIDO CON NAEP	49
5.3.2	CONCLUSIÓN	50
5.4	FACTORES ASOCIADOS A RENDIMIENTO EDUCACIONAL MEDIDO POR MEDIO DE PISA	51
5.4.1	FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO MEDIDO CON PISA USANDO REGRESIONES LINEALES	52
5.4.2	CONCLUSIONES	54
5.5	FACTORES ASOCIADOS A RENDIMIENTO EDUCACIONAL SEGÚN INFORME DEL SERCE	55
5.6	FACTORES ASOCIADOS A RENDIMIENTO EDUCACIONAL MEDIDO POR MEDIO DEL TIMSS	56
5.6.1	FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO MEDIDO CON TIMSS USANDO REGRESIONES LINEALES	56
5.6.2	FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO MEDIDO CON TIMSS USANDO MODELOS JERÁRQUICOS	57
5.7	CONCLUSIONES RELACIONADAS CON FACTORES EXPLICATIVOS	57
5.8	CONCLUSIONES DE REVISIONES DE LIDERAZGO	59
5.9	CONCLUSIONES DE REVISIONES DE CLIMA ESCOLAR	61
5.10	CONCLUSIONES DE REVISIONES DE AULA/PROFESOR	62
6	<u>MAPA ESPECÍFICO DE DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES</u>	63
6.1	PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL MAPA ESPECÍFICO DE DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES	63
6.1.1	PRIMERA ETAPA: REVISIÓN DE EXPERIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES Y DISEÑO DE LAS MATRICES ORIGINALES	63
6.1.2	SEGUNDA ETAPA: CONSOLIDACIÓN DE UN MAPA GLOBAL DE INDICADORES	64
6.1.3	TERCERA ETAPA: READECUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL MAPA GLOBAL	65
6.1.4	CUARTA ETAPA: PROPUESTA DE UN MAPA ESPECÍFICO DE DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES	67
6.2	ANÁLISIS GLOBAL DE LA PROPUESTA	73
6.2.1	COMPLETITUD Y APLICABILIDAD DEL MAPA	73
6.2.2	PERTINENCIA Y COMPLEMENTARIEDAD	75
7	<u>ESTRATEGIA DE VALIDACIÓN DE ELEMENTOS E INDICADORES PARA LA GENERACIÓN DE ESTÁNDARES</u>	79
7.1	OBJETIVOS DE LA VALIDACIÓN Y APLICACIÓN PILOTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES	79
7.2	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	79
7.2.1	VALIDACIÓN DE EXPERTOS EN EDUCACIÓN	83
7.2.2	VALIDACIÓN DE ACTORES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES	83
7.2.3	ESTUDIO EMPÍRICO DEL COMPORTAMIENTOS DE LOS INDICADORES	83
7.2.4	PANEL REDUCIDO DE EXPERTOS	85

7.3	POBLACIÓN Y MUESTRA	85
7.3.1	POBLACIÓN	85
7.3.2	DISEÑO MUESTRAL	86
7.3.2.1	Validación de Indicadores por Parte de Actores Educativos	86
7.3.2.2	Estudio Empírico del Comportamiento de los Indicadores y Aplicación Piloto de la Evaluación de dichos Indicadores	90
7.3.2.3	Validación de Expertos en Educación	91
7.3.2.4	Panel de Expertos	91
7.4	PROPUESTA DE INSTRUMENTOS	91
7.4.1	CUESTIONARIO DE PRIMERA RONDA A EXPERTOS EN EDUCACIÓN	92
7.4.2	CUESTIONARIO DE SEGUNDA RONDA A EXPERTOS EN EDUCACIÓN	92
7.4.3	CUESTIONARIO A ACTORES EDUCACIONALES	93
7.4.4	ESTUDIO EMPÍRICO DE LOS INDICADORES Y APLICACIÓN PILOTO DE LA EVALUACIÓN DE DICHS INDICADORES	98
7.4.4.1	Entrevista al Director	103
7.4.4.2	Entrevista Grupal al Cuerpo Directivo	104
7.4.4.3	Grupo Focal con Alumnos	105
7.4.4.4	Grupo Focal con Docentes	106
7.4.4.5	Grupo Focal con Paradoctes	107
7.4.4.6	Cuestionario a Alumnos	107
7.4.4.7	Cuestionario a Docentes	107
7.4.4.8	Cuestionario a Padres	108
7.4.4.9	Observación de Aula	108
7.4.4.10	Análisis de contenido	109
7.4.4.11	Ficha del Colegio	109
7.5	PROCEDIMIENTO	110
7.5.1	TÉCNICA DELFOS CON EXPERTOS EDUCACIONALES	110
7.5.2	APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO A LOS ACTORES EDUCACIONALES	111
7.5.3	TRABAJO DE CAMPO: EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES	112
7.6	PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	115
7.6.1	VALIDACIÓN DE EXPERTOS EDUCACIONALES	115
7.6.2	VALIDACIÓN DE ACTORES EDUCACIONALES	115
7.6.3	APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES	116
7.7	ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS	118
7.8	DIFUSIÓN Y DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS	118
7.9	ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE ESTÁNDARES PARA ESCUELAS	119
7.10	COSTO DE LA ESTRATEGIA DE VALIDACIÓN Y PROPUESTA DE PLAN	119

8 RESUMEN Y CONCLUSIONES **121**

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **125**

9.1	REFERENCIAS SECCIONES INTRODUCTORIAS	125
9.2	REFERENCIAS REVISIÓN DE EXPERIENCIAS	126
9.2.1	REFERENCIAS PROGRAMAS NACIONALES	126
9.2.2	REFERENCIAS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES	127
9.3	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ESTRATEGIA DE VALIDACIÓN	130

ANEXO 1: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES (FICHAS) **132**

9.4	FICHAS RESUMEN DE EXPERIENCIAS NACIONALES	134
9.4.1	SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES SUBVENCIONADOS (SNED)	134
9.4.1.1	Reseña	134
9.4.1.2	Marco de referencia o marco conceptual	135
9.4.1.3	Características del sistema	135
9.4.1.4	Aportes al modelo de gestión del MINEDUC	138
9.4.1.5	Observaciones	138
9.4.2	SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE (DOCENTEMÁS)	140
9.4.2.1	Reseña	140
9.4.2.2	Marco de referencia / Marco conceptual	141
9.4.2.3	Características del Sistema	142
9.4.2.4	Consecuencias y programas asociados a Docentemás	146
9.4.2.5	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC	147
9.4.3	SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR (SACGE)	148
9.4.3.1	Reseña	148
9.4.3.2	Marco de referencia o marco conceptual	149

9.4.3.3	Características del sistema	152
9.4.3.4	Observaciones	156
9.4.4	SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL (SEP)	157
9.4.4.1	Reseña	157
9.4.4.2	Marco de referencia o marco conceptual	158
9.4.4.3	Características del sistema	159
9.4.4.4	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)	164
9.4.5	SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR DE LA FUNDACIÓN CHILE	166
9.4.5.1	Reseña	166
9.4.5.2	Marco conceptual o de referencia	167
9.4.5.3	Características del Sistema	169
9.4.5.4	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC	172
9.5	FICHAS RESUMEN DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES	172
9.5.1	COLOMBIA: AUTOEVALUACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL	172
9.5.1.1	Caracterización General del Sistema Educativo en Colombia	172
9.5.1.2	Reseña del Sistema de Inspección de Escuelas	174
9.5.1.3	Modelo conceptual	175
9.5.1.4	Características de Sistema	177
9.5.1.5	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)	184
9.5.1.6	Consecuencias, programas asociados u observaciones	184
9.5.2	ESCOCIA: ¿CUÁN BUENA ES NUESTRA ESCUELA? EL CAMINO A LA EXCELENCIA	184
9.5.2.1	Sistema Educativo de Escocia	184
9.5.2.2	Reseña Modelo “¿Cuán buena es nuestra escuela? El Camino a la Excelencia”	185
9.5.2.3	Marco conceptual	186
9.5.2.4	Características de la Inspección basada en el MEE	188
9.5.2.5	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)	197
9.5.2.6	Consecuencias, programas asociados u observaciones	197
9.5.3	INGLATERRA: INSPECCIÓN DE ESCUELAS	198
9.5.3.1	Caracterización General del Sistema Educativo en Inglaterra	198
9.5.3.2	Reseña del Sistema de Inspección de Escuelas	199
9.5.3.3	Modelo conceptual	200
9.5.3.4	Características de Sistema	202
9.5.3.5	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC	211
9.5.3.6	Consecuencias, programas asociados u observaciones	212
9.5.4	MASSACHUSETTS: SISTEMA DE RESPONSABILIDAD Y ASISTENCIA COLEGIOS Y DISTRITOS	212
9.5.4.1	Sistema Educativo de Massachussets	212
9.5.4.2	Sistema de Responsabilidad y Asistencia Colegios y Distritos	213
9.5.4.3	Marco de referencia o marco conceptual	213
9.5.4.4	Características del sistema	214
9.5.4.5	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)	215
9.5.5	NUEVA ZELANDA: PROGRAMA DE LA EDUCATION REVIEW OFFICE (ERO)	215
9.5.5.1	Sistema Escolar	215
9.5.5.2	Reseña Programa ERO	217
9.5.5.3	Marco de referencia o marco conceptual	217
9.5.5.4	Características del sistema	219
9.5.5.5	Aporte al modelo de gestión del Mineduc	221
9.5.6	SINGAPUR: MODELO DE EXCELENCIA ESCOLAR O SEM (<i>SCHOOL EXCELENCE MODEL</i>)	221
9.5.6.1	Sistema Educativo de Singapur:	221
9.5.6.2	Reseña del Modelo de Excelencia Escolar	222
9.5.6.3	Marco conceptual	223
9.5.6.4	Características del SEM	226
9.5.6.5	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)	228
9.5.6.6	Consecuencias, programas asociados u observaciones	229
9.5.7	SUDÁFRICA: EVALUACIÓN COMPLETA DE LA ESCUELA O WSE (<i>WHOLE SCHOOL EVALUATION</i>)	230
9.5.7.1	Caracterización General del Sistema Educativo en Sudáfrica	230
9.5.7.2	Reseña del Modelo WSE	231
9.5.7.3	Modelo conceptual	233
9.5.7.4	Características de Sistema	235
9.5.7.5	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC	242
9.5.7.6	Consecuencias, programas asociados u observaciones	242
9.5.8	TEXAS: SISTEMA DE RESPONSABILIDAD DE TEA (TEXAS EDUCATION AGENCY)	243
9.5.8.1	Sistema educacional de Texas	243
9.5.8.2	Reseña del Sistema de Responsabilidad	243
9.5.8.3	Marco de referencia o marco conceptual	244
9.5.8.4	Características del sistema	245
9.5.8.5	Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)	246
9.5.8.6	Consecuencias, programas asociados u observaciones	246

<u>ANEXO 2: CUADRO RESUMEN DE REVISIÓN DE LA LITERATURA</u>	249
<u>ANEXO 3: FICHAS ESTUDIOS NACIONALES E INTERNACIONALES</u>	274
ANEXO 3.1: ARTÍCULOS GENERALES	275
ANEXO 3.2: ARTÍCULOS CUANTITATIVOS RELACIONADOS CON LIDERAZGO	315
ANEXO 3.3: ARTÍCULOS CUANTITATIVOS RELACIONADOS CON CLIMA	324
ANEXO 3.4: ARTÍCULOS CUANTITATIVOS RELACIONADOS CON AULA/PROFESORES	330
<u>ANEXO 4: MATRIZ GENERAL AJUSTADA AL MODELO: NACIONAL</u>	335
<u>ANEXO 5: MATRIZ GENERAL AJUSTADA AL MODELO: INTERNACIONAL</u>	349
<u>ANEXO 6: MATRIZ GLOBAL AJUSTADA AL MODELO: NACIONAL E INTERNACIONAL</u>	363
<u>ANEXO 7: MATRIZ GLOBAL: REAGRUPACIÓN Y EVALUACIÓN DE SUBDIMENSIONES E INDICADORES</u>	389

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. FACTORES QUE AFECTAN EL LOGRO DE APRENDIZAJES	14
FIGURA 2. MODELO DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR	25
FIGURA 3. SISTEMATIZACIÓN DE APRENDIZAJES Y APORTES DE LA REVISIÓN DE EXPERIENCIAS AL MODELO	33
FIGURA 4. MAPA ESPECÍFICO DE DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES	67
FIGURA 5. COMPARACIÓN DE ÁREAS PRINCIPALES DE LOS MODELOS	77
FIGURA 6. COMPARACIÓN DE DIMENSIONES PRINCIPALES DE LOS MODELOS	78

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1. INTERROGANTES FORMULADAS Y MANERAS DE DARLES RESPUESTA EN ETAPAS DE VALIDACIÓN	81
CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE COLEGIOS	86
CUADRO 3. VARIANZAS DEL ÁREA GEOGRÁFICA Y DEL TIPO DE DEPENDENCIA DE LOS COLEGIOS PARA EL PAÍS	87
CUADRO 4. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE COLEGIOS	89
CUADRO 5. EJEMPLO DE PARTE DEL CUESTIONARIO DE PRIMERA RONDA	92
CUADRO 6. EJEMPLO DE PARTE DEL CUESTIONARIO DE SEGUNDA RONDA	95
CUADRO 7. EJEMPLO DE PARTE DEL CUESTIONARIO A ACTORES EDUCACIONALES	96
CUADRO 8. EJEMPLO DE VARIABLES DEL ESTABLECIMIENTO Y DEL ACTOR QUE RESPONDE EL CUESTIONARIO	98
CUADRO 9. RELACIÓN ENTRE INDICADOR, INSTRUMENTO Y FUENTE	99

1 INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto **“Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos”** encargado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de su Departamento de Estudios y Desarrollo, de la División de Planificación y Presupuesto, a la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), el presente Informe se constituye como el producto final de dicho proyecto.

Como se ha indicado en informes anteriores, los objetivos generales del proyecto son los siguientes:

- Desarrollar estándares referidos a las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educativos, complementando las mediciones de logro, y permitiendo con ello monitorear el desempeño educativo en forma integral.
- Proponer el conjunto de indicadores que permitan caracterizar la calidad de las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educativos, y cuya evaluación permita dar cuenta del logro de los estándares de condiciones para el aprendizaje.

De estos objetivos generales se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Revisar experiencias internacionales y nacionales (revisión de la literatura y experiencias prácticas) relacionadas con la medición de calidad en ámbitos complementarios al rendimiento escolar y que contribuyan a una medición integral del desempeño educativo: estándares de condiciones para el aprendizaje.
- Elaborar un mapa general de estándares e indicadores utilizados, a partir de la revisión del punto 1, para la medición de condiciones para el aprendizaje en Chile y caracterizar cada una de ellas en términos de su pertinencia, de si su medición práctica da cuenta o no del ámbito latente que se pretende dimensionar, de la dificultad o facilidad para obtener los datos necesarios para su cuantificación, de las condiciones que se deberían dar para poder obtenerlos, de su importancia relativa en el proceso educativo, entre otras posibles descripciones.
- A partir del producto de los puntos 1 y 2, obtener un mapa específico de estándares e indicadores a partir de un análisis más profundo respecto de aquellas dimensiones y variables que puedan dar origen a información o evaluación concreta y robustas de condiciones para el aprendizaje y, que a su vez, de acuerdo a la experiencia nacional e internacional, tengan un alto grado de asociación con resultados educativos. Por otro lado, también se espera obtener aquellos estándares e indicadores que, aunque apuntan a la medición de estándares de condiciones educativas, muestran una escasa, nula (o negativa) relación con calidad educativa medida a través de pruebas estandarizadas. El análisis anterior debe permitir la obtención del conjunto de dimensiones, indicadores y estándares que serán propuestos a validación, para la futura evaluación de condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educativos.

- Propuesta de validación de los estándares de condiciones para el aprendizaje obtenidos a partir del punto 3.

A fin de alcanzar dichos objetivos la propuesta presentada por la Pontificia Universidad Católica de Chile considera una división del trabajo en cinco fases principales, a saber:

- Fase 1: Propuesta de Conceptualización y Operacionalización de Estándares
- Fase 2: Revisión de Experiencias y de Literatura Académica
 - Revisión de Experiencia Internacional
 - Revisión de Experiencias Nacionales
 - Meta-Análisis Estadístico
- Fase 3: Consolidación de Mapas de Estándares e Indicadores
- Fase 4: Propuesta de Validación de Estándares e Indicadores
- Fase 5: Propuesta de Clasificación de Establecimientos¹
 - Metodología
 - Requerimientos de Información

El presente informe da cuenta del proceso completo de trabajo. Para ello, a continuación de esta breve introducción, el informe se organiza de la siguiente manera. La sección siguiente (2) presenta el marco general de motivación y antecedentes del proyecto, a fin de dar cuenta del contexto de desarrollo del mismo. A continuación, la siguiente sección (3) introduce una breve discusión conceptual sobre el proceso de desarrollo y diseño de estándares. Hasta aquí el informe avanza en consideraciones generales que enmarcan el proyecto y el desarrollo del mismo. Las secciones siguientes constituyen el centro del informe. Así, la cuarta sección (4) presenta un análisis de las experiencias nacionales e internacionales consideradas en la revisión llevada a cabo. A continuación, la siguiente sección (5) presenta un resumen de los principales hallazgos de la revisión de la literatura académica. Luego, la sexta sección (6) presenta el mapa específico de dimensiones, subdimensiones e indicadores resultante de este proyecto, para lo cual se profundiza tanto en el proceso de construcción del mismo como en un análisis global de la propuesta. Finalmente, la siguiente sección (7) presenta la propuesta de validación del mapa aquí desarrollado. Se incluyen al final del informe las referencias bibliográficas principales y material anexo.

¹ El producto de esta Fase 5 se presenta como en un documento aparte.

2 MARCO GENERAL DE DESARROLLO DEL PROYECTO

El Gobierno de la Presidenta Bachelet ha enviado al Congreso un proyecto de ley que propone instalar un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Básica, Media y Parvularia (SNAC).

En este contexto, y según lo establecido en el Artículo 37° de la nueva Ley de Educación General y en el proyecto de Ley que crea la Agencia de Calidad, es responsabilidad del MINEDUC elaborar Estándares Indicativos de Desempeños que se apliquen a establecimientos (en tanto organización), sostenedores, directivos y docentes de aula.

De tal modo, y en el marco del trabajo encomendado por el MINEDUC a la PUC, se requiere la formulación de indicadores que permitan evaluar el desempeño educativo de los establecimientos subvencionados a nivel nacional. Así, conviene aquí sintetizar algunos de los puntos centrales referidos en el proyecto de ley, en tanto es en el marco del SNAC que se contextualiza el presente trabajo.

Como indica el proyecto de ley (artículo 2°), el SNAC considerará las siguientes dimensiones (se destacan en **negrita** aquellas dimensiones directamente relacionadas, en mayor o menor medida, al proyecto que aquí se desarrolla):

- a) Estándares de aprendizaje de los alumnos y **estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales** y sus sostenedores, de los docentes y directivos.
- b) **Requisitos del reconocimiento oficial que deben cumplir los sostenedores y los establecimientos para ingresar y mantenerse en el sistema educacional según lo establecido en la ley.**
- c) **Políticas, mecanismos e instrumentos para apoyar a los integrantes de la comunidad educativa y a los establecimientos educacionales en el logro de los estándares.**
- d) **Evaluaciones de desempeño y mediciones de los resultados de aprendizaje para determinar el logro de los estándares.**
- e) Fiscalización del adecuado uso de los recursos y del cumplimiento de los requisitos del reconocimiento oficial y de la normativa educacional por los sostenedores y administradores del servicio educativo.
- f) Evaluaciones del impacto de políticas y programas educativos.
- g) **Sistemas de información pública accesibles a toda la comunidad referidos al resultado de las evaluaciones de logro de los estándares, a la clasificación de los establecimientos y sus consecuencias, a los resultados de la fiscalización, y a las evaluaciones de las políticas y mecanismos de apoyo implementados.**
- h) Rendiciones de cuenta, reconocimientos y sanciones relacionadas con el logro de los estándares y con el cumplimiento de las normas aplicables a los establecimientos y sostenedores.

En términos de la definición de estándares y, en particular para el desarrollo de esta propuesta, respecto de la definición de estándares de desempeño de los establecimientos subvencionados, el proyecto de ley explicita en el artículo 4° que: “Los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores considerarán materias tales como gestión curricular; indicadores de calidad de procesos relevantes de los establecimientos; gestión de los recursos humanos y pedagógicos, convivencia escolar, y liderazgo”. Se entiende en el contexto del SNAC que los estándares a los que se refiere el proyecto de ley se constituyen como orientaciones para el trabajo de evaluación contemplado en esta ley. Se explicita así al final del artículo 4° que el incumplimiento de los estándares de desempeño educativo de los establecimientos no dará origen a la aplicación de sanciones de ningún tipo.

Ahora bien, en el marco del SNAC, el proyecto de ley propone la creación de dos organismos públicos descentralizados, a saber, la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) y la Superintendencia de Educación. Según se indica en el mismo proyecto de ley, la elaboración de estándares indicativos de desempeño de establecimientos dice relación con la primera de dichas nuevas instituciones, cuyas funciones y atribuciones se describen a continuación de manera breve.

Según indica el artículo 6°, “el objeto de la ACE será evaluar y orientar para el mejoramiento de la calidad de la educación, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas”. Para el cumplimiento de dicho objeto la ACE tendrá las siguientes funciones:

- a) Evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos de acuerdo al grado de cumplimiento de los estándares respectivos, a través de instrumentos y procedimientos de medición estandarizados y externos a los establecimientos;
- b) Realizar evaluaciones del desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores, de los docentes y sus directivos en base a los estándares indicativos;
- c) Clasificar a los establecimientos según los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, y
- d) Proporcionar información en materias de su competencia a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general.

De acuerdo al proyecto de ley, para el cumplimiento de las funciones anteriores, la ACE tendrá ciertas atribuciones, descritas en el artículo 7°. De las atribuciones ahí mencionadas, las siguientes se relacionan de manera directa a la solicitud efectuada por el MINEDUC en los TDR que dan origen a este proyecto, razón por la cual son consideradas en desarrollo del estudio solicitado:

- Diseñar, implementar y aplicar un sistema de evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados, o que reciban aportes del Estado, y sus sostenedores, docentes y directivos referidos a los estándares indicativos.
- Elaborar informes evaluativos que podrán incluir recomendaciones de carácter indicativo para mejorar el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores. Estos informes serán de carácter público.

- Poner a disposición del público la información que, con motivo del ejercicio de sus funciones, recopile respecto de establecimientos educacionales, sostenedores, docentes y alumnos.
- Elaborar índices, estadísticas y estudios relativos al sistema educativo y efectuar publicaciones en el ámbito de su competencia.
- Ingresar a los establecimientos educacionales y dependencias docentes del sostenedor, en coordinación con la Superintendencia, con el fin de evaluar la calidad de la educación y realizar las mediciones, visitas evaluativas y ejercer las demás atribuciones que le encomienda la ley, sin alterar el normal desenvolvimiento de las actividades pedagógicas del establecimiento.
- Requerir a los sostenedores de los establecimientos educacionales u otros organismos públicos y privados relacionados con la educación, la información necesaria para el cumplimiento de sus funciones.

Así entonces, como indica el artículo 8º, la ACE “evaluará el desempeño de los establecimientos de educación parvularia, básica, media y especial, y sus sostenedores, basándose en estándares indicativos elaborados de conformidad a la ley. El objeto de esta evaluación de desempeño será fortalecer las capacidades institucionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.”

En este contexto, este estudio responde a un esfuerzo para identificar potenciales indicadores de desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados del país, los cuales puedan aprovechar la experiencia internacional reciente sobre el tema, los diversos esfuerzos nacionales en la elaboración de estándares educativos y marcos específicos para la operación del sistema escolar.

3 SOBRE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO EDUCATIVO

Como se ha indicado, se espera que el desarrollo de este estudio pueda mapear estándares e indicadores que profundicen sobre dimensiones y variables que den origen a información o evaluación concreta y robusta de condiciones para el aprendizaje y que, a su vez, de acuerdo a la experiencia nacional e internacional, tengan un alto grado de asociación con resultados educativos.

En este contexto, y reiterando que el foco de este trabajo se encuentra referido al levantamiento de estándares e indicadores de desempeño de los establecimientos educativos subvencionados del país, se considerará al establecimiento educacional como un *sistema conformado por las interacciones entre individuos y estamentos que conforman una comunidad escolar específica, que organiza recursos de distinta naturaleza con el fin de proveer educación a un grupo específico de estudiantes*. (MINEDUC, 2009) Una implicancia directa de esta definición es que la entidad establecimiento posee atributos propios que no pueden ser reducidos a características individuales de actores específicos tales como sostenedor, directivo o docente de aula.

Ahora bien, puesto que respecto de dichos establecimientos educacionales este proyecto pretende avanzar en la construcción de estándares que den cuenta de condiciones para el aprendizaje, que complementen las mediciones de logro, permitiendo con ello monitorear el desempeño educativo en forma integral, conviene aquí explicitar la racionalidad sobre la cual es posible esperar que ciertas condiciones afecten los resultados de aprendizaje.

La racionalidad sobre la que se constituye el proyecto se encuentra basada en una comprensión multidimensional del proceso educativo. Esto, en tanto se entiende que el proceso por el cual estudiantes logran ciertos resultados de aprendizaje depende de distintos factores, tanto internos como externos al establecimiento escolar. Así, siguiendo a Hanushek (2006) y a otros autores, el proceso educativo se constituye como una función en que los resultados de dicho proceso dependen de una serie de variables. Dichos factores pueden ser agrupados preliminarmente en las siguientes dimensiones:²

- a) Factores de Política Educativa: dimensiones relacionadas al currículum (entendida en un sentido amplio como la programación de experiencias de aprendizaje que se espera el alumno desarrolle), condiciones del sistema educativo que afectan los logros de aprendizaje (existencia o no de programas de apoyo, existencia o no de incentivos a la labor educativa, existencia o no de evaluación de profesores, etc.), y estructura y organización institucional del mismo;

² Para referencias más detalladas sobre esta organización se puede ver Hanushek (2006) y NAEP (2003). Del mismo modo, es posible consultar referencias en torno al Movimiento de Eficacia Escolar que entiende el aprendizaje en tanto consecuencia de la relación e interdependencia de un conjunto de factores propios del Estudiante, del Aula, del Establecimiento y el Sistema. Respecto de esto, hay bastante conocimiento acumulado acerca de cuáles son los factores propios de estos cuatro niveles, que en América latina y Chile, aparecen más fuertemente asociados al desempeño escolar. Ejemplos de referencias que apoyan este esquema es posible encontrar en LLECE/UNESCO (2007); Murillo (2005, 2007); Román (2002, 2004, 2008).

- b) Factores Comunitarios: características del medio en que el establecimiento escolar desarrolla la labor educativa (capital social, violencia y delincuencia, vulnerabilidad del entorno, índices de cesantía, etc.);
- c) Factores Personales: características personales de los alumnos del colegio (como coeficiente intelectual, nutrición, salud, gusto por el estudio, etc.);
- d) Factores Familiares: características de la familia de los alumnos (como ingreso de los padres, número de hermanos, educación de los padres, tipo de vivienda, cantidad de libros en la casa, selección del tipo de educación, esfuerzo que los padres hacen en apoyar la educación de sus hijos, etc.);
- e) Insumos: recursos presentes en el colegio y combinación de dichos recursos que afectan la calidad de la educación;
- f) Factores Pedagógicos y de Aula: características de los docentes, las prácticas desarrolladas por éstos en el aula, el modo en que la escuela y el sostenedor organizan, apoyan, monitorean los aprendizajes, el número de alumnos por sala;
- g) Factores de Liderazgo Educativo y Gestión Escolar: características institucionales del colegio, del director del establecimiento y/o del sostenedor que existen y determinan la educación que se entrega en el colegio (por ejemplo, incentivos al desempeño de los profesores o salarios fijos, colegio religioso o no, colegio que enfrenta competencia o no, colegio que no tiene límite al financiamiento de los déficits, características del liderazgo instruccional, promoción de la participación de las familias, la práctica de rendición de cuentas, estrategia de gestión conjunta y a largo plazo desde los sostenedores etc.).
- h) Contexto nacional: características sociales y culturales que afectan la valoración de la educación y los modos de enfrentar el problema y que van más allá de las políticas educativas contemporáneas.

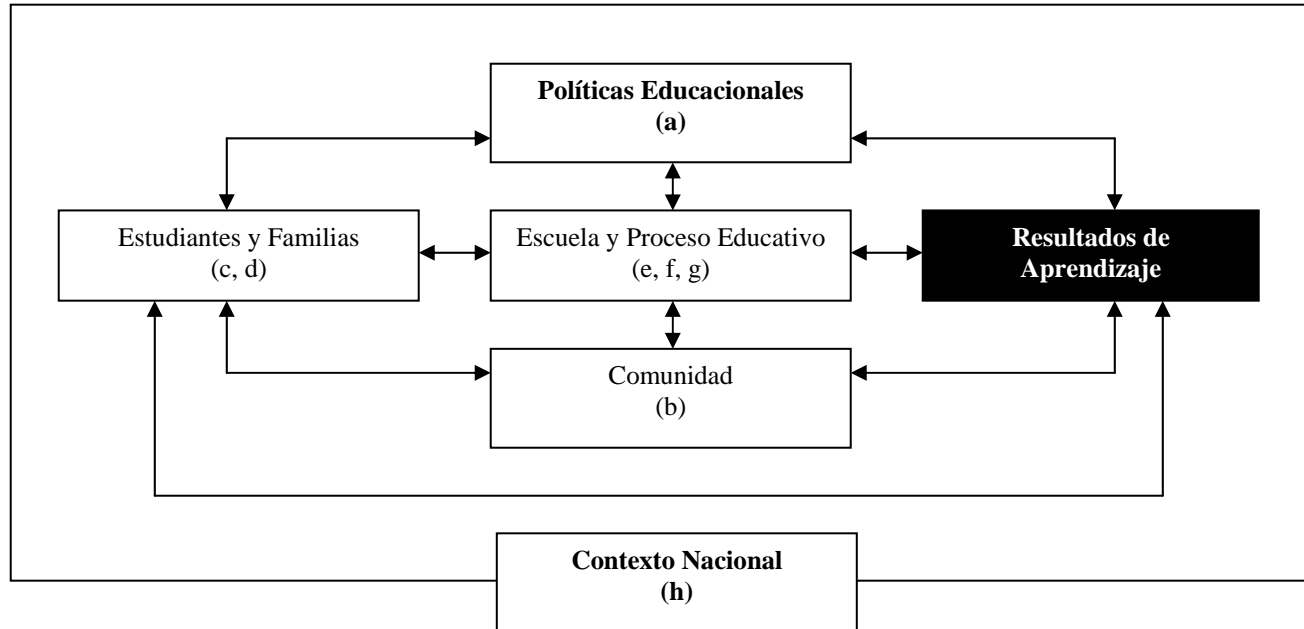
En este sentido, es posible esquematizar el proceso por el cual los estudiantes de una escuela logran ciertos resultados de aprendizaje del modo como muestra la Figura 1.³

La forma general presentada nos sugiere los grupos de variables que se deberían medir para estudiar el resultado del proceso educativo. Se debe tener en cuenta que algunas variables son controlables directamente desde las escuelas o colegios (insumos, incentivos y gestión), mientras que otras son controlables indirectamente a través de algunas condiciones personales y familiares que se derivan tanto de las políticas de selección, como del resto de las variables, y otras no son controlables de forma alguna. Sin embargo, dada la naturaleza de la labor que desarrollará la ACE y en el contexto del presente proyecto, a saber, la definición de estándares e indicadores de desempeño de los establecimientos, serán principal foco de atención las condiciones descritas en (b)⁴, (e), (f) y (g).

³ Esta figura tiene por objetivo esquematizar los efectos causales que diferentes dimensiones tienen en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, no se considera potenciales efectos de retroalimentación de los resultados educativos en todas las otras dimensiones. Las letras dentro de los cuadros corresponden a la enumeración de factores que antecede la figura.

⁴ En relación a (b), se compromete revisión de factores relacionados a la comunidad educativa más inmediata a la escuela, a saber, la comunidad de padres, apoderados y familias que participan de la escuela.

Figura 1. Factores que Afectan el Logro de Aprendizajes



De tal modo, es posible identificar un conjunto de participantes (personas y/o instituciones) que trabajan juntas para generar el aprendizaje escolar: alumnos, docentes, directores y administradores de establecimientos educativos, establecimientos educativos, gobiernos locales (distritos, municipalidades), gobiernos regionales (estados, provincias) y el gobierno nacional. En un contexto de aseguramiento de la calidad de la educación como el que se intenta promover en Chile el Banco Mundial (2007) indica que se deben tener funciones bien definidas para cada uno de estos participantes y estrategias para medir el nivel de aprendizaje de los alumnos y hacer responsables de los resultados a las personas y las instituciones que corresponda.

En este contexto, el Banco Mundial propone ocho funciones clave que cualquier sistema educativo orientado a garantizar que todos los alumnos aprendan debe tener definidas explícitamente para cada uno de sus participantes: (1) estándares de desempeño; (2) evaluaciones de desempeño; (3) comunicación de resultados; (4) evaluación del impacto de políticas y programas; (5) requisitos de operación; (6) distribución equitativa y adecuada de recursos; (7) autonomía, intervención y apoyo; y (8) rendición de cuentas y consecuencias.

En el contexto del presente proyecto se presentan a continuación definiciones de algunos de los ámbitos especialmente relacionados con el objetivo del mismo:

- **Estándares de desempeño.** Para cada persona o institución que participa en la producción de la calidad educativa, se deben establecer niveles de desempeño específicos. Por ejemplo, deben existir estándares claramente definidos para los alumnos que especifiquen lo que deben saber y ser capaces de hacer en cada grado y nivel del sistema educativo. De forma similar, deben existir estándares bien

definidos que especifiquen lo que los maestros de cada nivel educativo deben saber y ser capaces de hacer.

- **Evaluación de desempeño.** Para poder evaluar hasta qué punto las personas y las instituciones cumplen con los estándares acordados, deben establecerse metodologías. Estas metodologías incluyen métodos estandarizados para medir objetivamente los conocimientos de los alumnos y sus habilidades, así como para evaluar el desempeño de los maestros y los líderes escolares. También incluyen marcos para analizar el desempeño institucional, por ejemplo, hasta qué punto las escuelas satisfacen las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos que asisten a sus aulas. Estas evaluaciones se utilizan para tomar decisiones sobre los niveles de autonomía, intervención y apoyo otorgados a las personas y las instituciones, y sobre la rendición de cuentas y las consecuencias respecto de los diferentes niveles de desempeño.
- **Comunicación de resultados.** Los procesos establecidos para comunicar los resultados de evaluaciones de desempeño en un sistema educativo efectivo revisten tanta importancia como los estándares y las evaluaciones. El fin de dichos procesos es difundir los resultados de las evaluaciones de desempeño, que incluyen la frecuencia, el alcance, la calidad y las audiencias de información sobre la calidad de la educación en todos los niveles. Por ejemplo, en términos de audiencia, la información derivada de las evaluaciones individuales del aprendizaje escolar se puede poner a disposición de los mismos alumnos, sus padres o tutores, sus maestros y los administradores. La información derivada de la evaluación del desempeño docente se puede poner a disposición de los administradores de escuelas, quienes pueden utilizarla para brindar apoyo diferenciado a los maestros con el fin de que alcancen los estándares de desempeño establecidos. De forma similar, esta información podría darse a conocer a los funcionarios de gobierno locales y a los padres. La información derivada de la evaluación de los centros educativos puede darse a conocer a los gobiernos locales y regionales, y la información relacionada con la evaluación de los gobiernos locales y regionales, a las autoridades del gobierno nacional.
- **Evaluación del impacto de políticas y programas.** Un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad debe tener implementadas metodologías para evaluar regularmente el impacto de las políticas y los programas, y para incorporar esta información a políticas y programas nuevos y existentes. Algunas de las preguntas clave que se deben evaluar para la mayoría de las intervenciones incluyen: (i) ¿El programa mejora los resultados del aprendizaje escolar u otros resultados educativos (por ejemplo, los resultados del mercado laboral, la retención escolar)? (ii) ¿Cómo mejora los resultados escolares (por ejemplo, el proceso, la prestación de servicios)? (iii) ¿A qué costo, comparativamente hablando, logra el impacto estimado? Responder a cada una de estas preguntas supone una estrategia de evaluación diferente. Es importante establecer mecanismos para diseñar la evaluación del impacto de las políticas y los programas antes de implementarlos.

Una vez que se implementa una política o un programa, resulta mucho más difícil elaborar una estrategia de evaluación creíble.

- **Autonomía, intervención y apoyo.** Resulta importante tener establecidos instrumentos que ayuden a las personas y las instituciones a cumplir con los estándares de desempeño. Estos instrumentos incluyen la definición de niveles de autonomía e intervención para cada uno de los participantes en cuanto a fijar políticas y administrar recursos; el apoyo técnico-pedagógico a los maestros y los equipos administrativos de establecimientos educativos; y la facilitación y la coordinación con instituciones y redes de apoyo (gubernamentales y privadas).
- **Rendición de cuentas y consecuencias.** Finalmente, un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad debe tener establecidos mecanismos para recompensar y sancionar a las personas y las instituciones por haber cumplido o no con los requisitos y los estándares de desempeño acordados. La mayoría de los sistemas educativos de América Latina han establecido consecuencias directas para los alumnos que no cumplan con los estándares acordados; es más, muchos sistemas implementan exámenes de egreso de la escuela secundaria o de ingreso a las universidades nacionales. Estos exámenes tienen consecuencias directas para los alumnos, quienes pueden o no seguir persiguiendo sus metas educativas según cómo se hayan desempeñado en dichas evaluaciones. Por el contrario, pocos sistemas educativos de la región han establecido consecuencias para los maestros o las escuelas que no cumplan con los estándares de desempeño.

Ahora bien, en el contexto del presente proyecto interesa de manera central el concepto de *estándar* que se empleará para caracterizar las prácticas de los establecimientos educativos subvencionados del país. Sin embargo, cabe mencionar desde las recomendaciones del Banco Mundial, que la sola definición de estándares de desempeño para establecimientos escolares no asegura por sí mismo un cierto nivel de logro a nivel educativo. Resultan fundamentales las opciones del sistema educativo en los ámbitos de evaluación, comunicación, autonomía, intervención, apoyo y consecuencias.

Según define Ravitch (1996), un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). En este contexto es posible distinguir al menos tres tipos de estándares (Ravitch, 1996):

- **Estándares de Contenido (o Estándares Curriculares).** Describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de las destrezas y conocimientos que debieran enseñarse a los estudiantes.
- **Estándares de Desempeño Escolar.** Definen grados de dominio o niveles de logro. Ellos responden a la pregunta *¿cuán bueno es lo suficientemente bueno?* Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente.
- **Estándares de Oportunidad-para-Aprender (Transferencia Escolar).** Definen la disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que las escuelas, distritos,

y estados proporcionan para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes.

De tal manera, el proyecto que aquí se desarrolla refiere al tercer tipo de estándar descrito, a saber, estándares del tipo de oportunidad-para-aprender. Esto, en la medida que, como se ha indicado, los objetivos del proyecto dicen relación con el desarrollo de estándares referidos a las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educacionales, que a su vez puedan complementar los esfuerzos desplegados por el mismo MINEDUC para definir estándares a nivel curricular y a nivel de desempeño escolar o logro.

De tal modo, y considerando la definición de establecimiento educativo antes referida, a saber, un sistema conformado por las interacciones entre individuos y estamentos que conforman una comunidad escolar específica, que organiza recursos de distinta naturaleza con el fin de proveer educación a un grupo específico de estudiantes, se entenderá como Estándares de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educacionales como *una meta y una medida de progreso hacia ella en relación a las interacciones, organización de recursos y provisión de educación en general que se desarrolla en una comunidad escolar.*

4 RESUMEN DE EXPERIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES

4.1 Preliminares

Como se ha indicado en la sección introductoria del presente informe, dos de los objetivos principales de este proyecto dicen relación con:

- Revisar experiencias internacionales y nacionales relacionadas con la medición de calidad en ámbitos complementarios al rendimiento escolar y que contribuyan a una medición integral del desempeño educativo: estándares de condiciones para el aprendizaje.
- Elaborar un mapa general de estándares e indicadores utilizados para la medición de condiciones para el aprendizaje en Chile y caracterizar cada una de ellas en términos de su pertinencia, de si su medición práctica da cuenta o no del ámbito latente que se pretende dimensionar, de la dificultad o facilidad para obtener los datos necesarios para su cuantificación, de las condiciones que se deberían dar para poder obtenerlos, de su importancia relativa en el proceso educativo, entre otras posibles descripciones.

En este contexto, la revisión de Experiencias Nacionales supuso una exploración inicial de los programas y políticas educativas vigentes en el medio chileno que buscan impactar positivamente las condiciones de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la calidad y equidad educativa.

La revisión tenía el doble propósito de identificar los indicadores usados en estos programas y de ofrecer una comprensión del complejo entramado de políticas educativas que están operando en la actualidad en Chile para contextualizar la propuesta de indicadores de este proyecto a las características de la política educativa del país. Para ello se revisaron marcos jurídicos como leyes y reglamentos, instrumentos de evaluación, manuales y guías de operación, documentos de fundamentación, información general provista al público en los textos de las propias páginas Web oficiales. Además de algunos estudios de impacto de estos programas, *papers* y análisis hechos por investigadores sobre los mismos.

La revisión de Experiencias Internacionales, por su parte, se centró en estudiar en profundidad las experiencias de monitoreo y evaluación de distintos sistemas educativos a nivel mundial. Se revisó con especial cuidado los modelos conceptuales en los que se enmarcan las evaluaciones, esto es, las áreas claves a observar en las escuelas y los indicadores asociados a estas áreas. El criterio fundamental para seleccionar los países fue que estos contaran efectivamente con una definición de estándares indicativos de la calidad de la provisión de educación en los establecimientos. Además, a diferencia de los programas nacionales revisados, se requería que se tratara de sistemas globales de indicadores y estándares, que fueran transversales a distintas áreas (es decir, que no estuvieran centrados sólo en docentes, o sólo en la dirección, etc.). Finalmente, no bastaba sólo con que el país contara solo con un Modelo conceptual de calidad de escuelas, sino

que el modelo debía ser traducido en indicadores y utilizado por agencias externas a las escuelas para su evaluación.

Las experiencias nacionales revisadas fueron:

- Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED)
- El Sistema de Evaluación Docente (Docentemás)
- El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)
- La Subvención Escolar Preferencial (SEP)
- El Modelo de Gestión Escolar de la Fundación Chile

En el caso de las experiencias internacionales los países/estados revisados fueron:

- Colombia: Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional
- Escocia: ¿Cuán buena es nuestra escuela? El Camino a la Excelencia
- Inglaterra: Sistema de Inspección de Escuelas
- Massachusetts – EEUU: Sistema de Responsabilidad y Asistencia de Colegios y Distritos
- Nueva Zelanda: Programa de la Education Review Office
- Singapur: Modelo de Excelencia Escolar
- Sudáfrica: Evaluación Completa de la Escuela o WSE
- Texas – EEUU: Sistema de Responsabilidad de TEA

En el Anexo N° 1 se presentan las fichas de las experiencias tanto nacionales como internacionales revisadas.

4.2 Aportes Principales de la Revisión de Experiencias

En esta sección se sistematizan los principales aportes de la revisión de experiencias nacionales e internacionales para la creación de un Modelo de Calidad de Establecimiento a partir del Modelo de Gestión Escolar del MINEDUC. En este contexto, los elementos específicos analizados a continuación refieren a: i) los actores y la institucionalidad del sistema de evaluación; ii) los instrumentos utilizados y la frecuencia de evaluación; y, iii) los aportes conceptuales de las distintas experiencias que sirven de marco a la redefinición del Modelo de Gestión Escolar del MINEDUC.

4.2.1 Actores e Institucionalidad del Sistema de Evaluación

En el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación⁵ se creará una nueva institucionalidad que incluye, entre otros, la creación de la Agencia de Calidad⁶

⁵ En tramitación en el Congreso.

⁶ Título II, Párrafo 1, Artículo 6°:

El objeto de la Agencia será evaluar y orientar para el mejoramiento de la calidad de la educación, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas.

Para el cumplimiento de dicho objeto tendrá las siguientes funciones: ...

encargada de evaluar y orientar el trabajo de los establecimientos educacionales. Para esto la Agencia deberá definir sistemas y procesos de evaluación que le permitan cumplir con su función.

En el marco de la revisión internacional, se estudió el sistema de evaluación de los países observados. La institucionalidad, los enfoques y la metodología de estos sistemas de evaluación pueden ser un aporte al momento de definir el sistema de evaluación chileno.

En el caso del modelo de Excelencia de Escocia, así como del modelo de Inspección de Inglaterra, se cuenta con una institucionalidad similar a lo que se está diseñando para Chile en relación a la Agencia de Calidad. En Escocia, el HMIE (Her Majesty Inspectorate of Education) es una agencia independiente del Ministerio de Educación pero que le rinde cuentas a éste en cuanto a su funcionamiento y a los procesos de las evaluaciones. En Inglaterra, el que lleva a cabo las inspecciones también es una instancia independiente del Ministerio, la Ofsted (Office of Standards in Education), sin embargo ésta da cuenta de su funcionamiento al parlamento, lo que la independiza más aun del ministerio.

Respecto de los objetivos de los diferentes modelos, se observó que en prácticamente todos los países revisados, éstos están puestos en que las escuelas se conozcan a sí mismas, en cuanto a sus fortalezas y debilidades y puedan aprender de esto. Haciendo que la evaluación sea vista como un proceso de reflexión más que como un proceso burocrático/obligatorio. Por ejemplo, en Escocia, Inglaterra y Singapur se utiliza la revisión de los informes de autoevaluación como línea base para la evaluación externa y en el caso de Singapur, además de lo anterior, cabe destacar que en la evaluación interna y la externa se utiliza el mismo modelo de evaluación (SEM).

Respecto de la metodología y operación de los distintos sistemas, el modelo Escocia, Inglaterra y Singapur (SEM - School Excellence Model) entregan un marco para la autoevaluación de las escuelas, las cuales deben reportar a través de un informe de autoevaluación. En la misma línea Colombia orienta la evaluación de establecimientos a la autoevaluación institucional, para lo cual el Ministerio de Educación pone a disposición de la comunidad educativa una guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. Sin embargo, no se aplica, hasta el momento, una evaluación externa de las escuelas. Por su parte en Sudáfrica, el sistema Whole School Evaluation (WSE) considera que la evaluación completa a la escuela no es un fin en sí mismo, sino el primer paso en el proceso de mejora de la calidad de la escuela. La Política Nacional de la WSE fue diseñada para alcanzar el objetivo de mejorar las escuela a través de la asociación entre supervisores, escuelas y servicios de apoyo, en un nivel; y del gobierno nacional y los gobiernos provinciales, en otros.

Un aspecto importante en un sistema de evaluación es el rol y perfil que se define para los inspectores. Tanto en el modelo inglés como en el modelo escocés los inspectores, si bien son evaluadores, tienen una relación de colaboración con la escuela. A modo de ejemplo, los inspectores que evalúan una escuela parten su inspección conversando con el director de

b) Realizar evaluaciones del desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores, de los docentes y sus directivos en base a los estándares indicativos; ...

la escuela, del cual reciben su percepción y los documentos e insumos que se estimen convenientes revisar.

Además, tanto el modelo de Escocia como de Sudáfrica, los inspectores entregan feedback a los distintos actores de la escuela. En Escocia, los inspectores dan feedback a los profesores inmediatamente después de observar sus clases. Así como también hacen reuniones de dialogo con los profesores para discutir aspectos de su trabajo. La inspección es una intervención en sí misma, la cual termina con una reunión con el director, en la cual se le entrega retroalimentación de los resultados de la evaluación, realizándose también una presentación de los resultados de la evaluación al personal. En cada una de instancias de retroalimentación, se le entrega a la escuela los lineamientos de los procesos que la escuela debe mejorar. Luego de terminar el proceso de evaluación y entrega de resultados existe un acompañamiento a la escuela en su proceso de implementación de las mejoras, este acompañamiento es hecho por los mismos inspectores.

En Sudáfrica, el equipo de supervisores de la WSE entrega retroalimentación individual a los profesores observados en lo que refiere a la calidad de su trabajo, además de un informe al director, al equipo de gestión de la escuela, y a un representante de los servicios de apoyo del distrito/regional, entre otros, sobre las principales conclusiones y recomendaciones que han de tomar en cuenta respecto a cómo la escuela podría mejorar su práctica.

Cabe mencionar dos aspectos destacables del sistema inglés. El primero tiene relación con el rol de los inspectores, quienes además de realizar la inspección, aportan en materia de política educativa, teniendo como responsabilidad dar asesoría tanto al gobierno como al parlamento. El segundo aspecto tiene relación con la existencia de una buena definición tanto del rol del inspector dentro del sistema como de su perfil, la calificación, la experiencia y la formación tanto inicial como continua de éste.

Relacionado también con el aspecto de los inspectores, cabe mencionar que en Singapur, la validación externa es una tarea que se lleva a cabo por equipos que comprenden al menos 4 asesores, quienes previamente asisten a variados talleres de entrenamiento.

Por su parte en Sudáfrica también consideran que la capacitación de los supervisores es fundamental para el funcionamiento del sistema, en orden de asegurar que éstos comprenden bien la Política Nacional de Evaluación de Escuelas y pueden aplicar las directrices y criterios nacionales en forma consistente. Los supervisores recibirán un diploma indicando que ellos pasaron esta primera etapa de capacitación.

Todos los aspectos mencionados anteriormente en relación a los inspectores enfatizan la importancia de éstos dentro del sistema, ejemplificando cómo los diferentes países revisados consideran clave a este actor dentro del sistema.

Un aspecto central que se debe definir en los sistemas de evaluación es qué información se reporta y a quién. Tanto en Escocia como en Inglaterra, los resultados de la evaluación se plasman en un informe. En Escocia este informe está dirigido especialmente a los padres, siendo un resumen de los resultados que está escrito en un lenguaje para que pueda ser

entendido por cualquier actor de la comunidad educativa. Independiente de lo anterior, este informe también tiene por objetivo retroalimentar a la escuela sobre su desempeño. Para el caso inglés, el informe además de dirigirse a la escuela y a los apoderados, está dirigido al parlamento. Este se publica en la página Web de la Ofsted 15 días después de entregado.

4.2.2 Instrumentos y Frecuencias de Evaluación

En Sudáfrica, Escocia e Inglaterra, la metodología de evaluación considera la aplicación de distintos instrumentos, como entrevistas a apoderados, directores, profesores y alumnos, observación de clases, etc. además de la previa revisión de documentos. Pero Escocia e Inglaterra, ponen el centro de la evaluación en la observación de las distintas dimensiones a evaluar, a través de observación de clases, dinámicas de la escuela, espacios, etc.

En Inglaterra, las frecuencias de las inspecciones van a depender de los resultados de la inspección anterior. Variando desde 5 años en las escuelas excepcionales hasta visitas regulares y evaluaciones a mediano-corto plazo para las escuelas peor evaluadas.

Para el caso de Singapur, la evaluación externa es más bien una validación externa, este proceso se realiza cada cinco años. En este proceso un equipo de asesores externos visita la escuela durante tres días para reunir información sobre sus procesos y resultados. Como ya se mencionó los asesores trabajan a partir del informe de auto-evaluación de la escuela, a través del cual se capturan las fortalezas y las áreas que ésta requiere mejorar (esto se realiza previa visita a la escuela, en una etapa de “evaluación de escritorio”). Durante la evaluación in-situ, los asesores entrevistan al personal, a grupos de estudiantes, miembros de la comunidad educativa y socios de la escuela.

En Nueva Zelanda, la mayoría de los establecimientos son examinados en promedio una vez cada tres años, pero son hechas con mayor frecuencia (1 a 2 años) en establecimientos con malos resultados, a su vez desde el 2009, se estableció que para escuelas que tengan un constante buen desempeño se puede agendar la evaluación en un plazo máximo de 5 años. Tanto para el caso de Singapur como de Sudáfrica, cabe mencionar que el modelo de evaluación es el mismo que el de auto-evaluación. Para el caso de Sudáfrica, también los instrumentos son muy parecidos para ambos procesos.

4.2.3 Aportes Conceptuales al Modelo de Calidad de Gestión Escolar del Ministerio

4.2.3.1 Definición del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar

El SACGE tiene como marco de referencia el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MCGE). Dicho modelo establece los ámbitos clave del funcionamiento institucional en todo establecimiento escolar a través de la definición de cuatro áreas de proceso y una de resultados, con 15 dimensiones en total. Consta, además, de desagregaciones de las

dimensiones en un total de 57 elementos de gestión considerados claves para el funcionamiento escolar.

De acuerdo a Navarro (2007) las bases del MCGE, y del propio SACGE como sistema, encuentran sus fundamentos normativos “en tres fuentes: a) la literatura sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas; b) la influencia del total quality management empresarial (TQM) y la de sistemas de acreditación o certificación de la calidad de la gestión (...), y c) por último, la tendencia internacional de reformas del sistema escolar basadas en estándares y marcos que orienten y presionen a los establecimientos...” (p.31).

Los fundamentos del SACGE son presentados en detalle en el documento elaborado por el MINEDUC (2007) Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar: Calidad en todas las escuelas y liceos, dicho documento es un referente necesario para comprender el MCGE, así como el ciclo de mejora continua propuesto por el SACGE.

EL SACGE adopta de la literatura sobre mejoramiento educativo la concepción de establecimiento educativo como una organización que es capaz de aprender y mejorar continuamente, adaptándose a los desafíos que las circunstancias cambiantes le plantean y formulando e implementando planes con líneas de acción definidas en función de metas de superación. La institución educativa se presenta de este modo como dinámica y en movimiento permanente hacia la mejora. Desde esta perspectiva, cobran vital importancia los procesos de evaluación (diagnóstica, de proceso y sumativa) y la planificación hacia la mejora (ligada a los hallazgos de la evaluación y a las nuevas metas que se establezcan en función de ellos).

De los estudios de eficacia escolar y escuelas eficaces, el SACGE asume la importancia de analizar no solo los resultados educativos finales sino principalmente los procesos y las prácticas que ofrecen un mayor valor agregado al aprendizaje de los estudiantes. Así, se considera que la calidad de establecimiento tiene relación sobre todo con el aporte que la escuela hace a la formación de los estudiantes, lo que obligadamente supone tomar en cuenta las condiciones de partida y aspectos contextuales para valorar dicho aporte.

Adicionalmente, el documento que fundamenta el SACGE rescata de los estudios de escuelas eficaces, los hallazgos que indican que escuelas que trabajan con población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja social pueden llegar a alcanzar buenos resultados si los procesos institucionales y pedagógicos están alineados a una visión institucional compartida, clara y enfocada al logro, acompañados del trabajo comprometido y competente de los actores del establecimiento.

Aquí el rol del liderazgo y gestión directiva aparece como crucial en tanto se enfoque en la gestión curricular, es decir, que supere la tradicional práctica de gestión exclusivamente dedicada a asuntos burocrático - administrativos. La gestión de recursos (materiales, financieros y humanos), si bien presentados en el modelo como un área independiente, siempre se propone al servicio de la gestión curricular que es finalmente la instancia que impacta el proceso de enseñanza – aprendizaje.

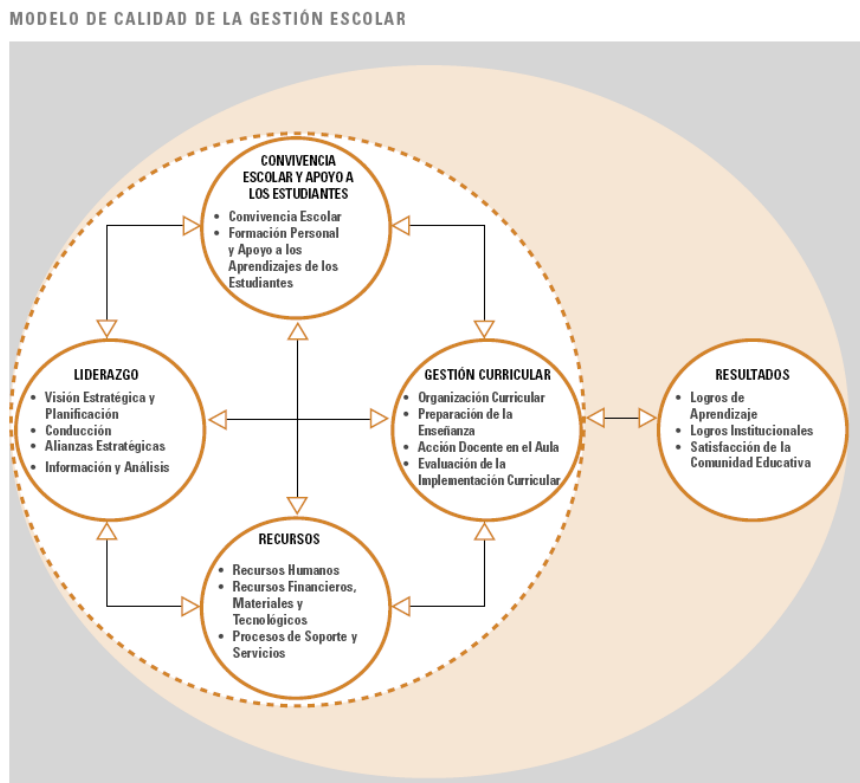
Cabe señalar, que el Modelo del SACGE otorga gran importancia a la figura del liderazgo ejercido por la dirección del establecimiento educativo y establece, en términos generales, el impulso de los procesos escolares y de aula desde la mirada de la dirección. Así no es de extrañar que en vez de indicadores de calidad educativa se propongan elementos de gestión, incluso para la dimensión “Acción docente en el aula”. Esto podría revelar el influjo que tiene en el MCGE la visión proveniente de los modelos empresariales de calidad de la gestión o management que otorgan al líder de la institución un rol protagónico en su funcionamiento.

De la revisión de experiencias de otros países sobre reformas basadas en estándares y sistemas de accountability asociados a los sistemas de supervisión escolar, el SACGE como sistema se propone con fases de funcionamiento que incluyen el proceso final de Cuenta Pública, tal como veremos más adelante.

El Modelo que está a la base del SACGE se declara con una triple funcionalidad: En primer lugar, este modelo contiene una función normativa, en tanto propone un marco de calidad para los procesos de gestión del establecimiento, que le permitan generar las condiciones más apropiadas para obtener resultados de calidad con sus estudiantes. En segundo lugar, desarrolla una función comprensiva que garantiza no sólo la claridad respecto a las metas que se deben alcanzar, sino particularmente de los posibles recorridos de mejoramiento y la factibilidad institucional de emprenderlos. Finalmente, implica una función transformacional que se concreta en la disposición permanente de los miembros de la comunidad educativa a evaluar, proyectar e implementar acciones de mejoramiento de su gestión. (Mineduc, 2007; p. 22)

A continuación se presentan los elementos conceptuales del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar y los aportes sugeridos al mismos desde la revisión de otras experiencias nacionales:

Figura 2. Modelo de Calidad de la Gestión Escolar



Fuente: Manual de autoevaluación 2006, Mineduc.

Áreas de procesos:

- Gestión Curricular.** Se considera el área principal del modelo, en tanto es la más directamente vinculada con el fin último de toda institución educativa: el proceso de enseñanza - aprendizaje. Involucra a todas las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar desde la sustentabilidad del diseño e implementación de una propuesta curricular hasta la evaluación del mismo en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Tiene cuatro dimensiones: (i) Organización curricular, (ii) Preparación de la enseñanza, (iii) Acción docente en el aula, (iv) Evaluación de la implementación curricular
- Liderazgo.** Conduce los procesos y da coherencia a la actuación de actores de la comunidad educativa. Comprende los procedimientos desarrollados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; así como también conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales. Tiene cuatro dimensiones: (i) Visión estratégica y planificación, (ii) Conducción, (iii) Alianzas estratégicas e (iv) Información y análisis.

- **Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes.** En esta área convergen las acciones que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales de los actores de la comunidad educativa y promover la convivencia de los mismos favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje. Tiene dos dimensiones: (i) Convivencia escolar y (ii) Formación personal y apoyo a los aprendizajes de [todos] los estudiantes.
- **Recursos.** Envuelve la totalidad de las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar tanto el desarrollo de docentes y asistentes de educación como la organización y optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales. Tiene dos dimensiones: (i) Recursos humanos y (ii) Recursos Financieros.

Área de resultados:

- **Resultados.** Abarca los datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales. Tiene tres dimensiones: (i) Logros de aprendizaje, (ii) Logros institucionales, y (iii) Satisfacción de la comunidad educativa.

4.2.4 Aportes de la Revisión de Experiencias Nacionales e Internacionales al Modelo

En términos generales, en base a la revisión nacional e internacional se detectaron los principales elementos del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MCGE) que habría que modificar para adecuar éste a un modelo de evaluación de condiciones para el aprendizaje; estos elementos son:

- El MCGE es un modelo de gestión que observa los procesos de enseñanza desde una lógica de supervisión, monitoreo o apoyo externo a la dinámica propia del aula. Para elaborar un modelo de condiciones de aprendizaje es necesario añadir, a los propuestos en el MCGE, indicadores que revelen de forma más directa la calidad de los insumos y procesos a nivel de aula. Por ejemplo, si bien es esperable una interacción positiva entre la gestión escolar y la enseñanza en aula, no se puede asumir que exista una relación de causalidad automática y determinante entre ambos factores. Así, por ejemplo, aunque es esperable que una adecuada supervisión curricular de parte de la dirección promueva mejores procesos de enseñanza a nivel de aula, es posible que pese a ella el proceso de enseñanza sea inadecuado o que los insumos de aprendizaje materiales sean insuficientes. También es posible que un excelente profesor logre superar o sobrellevar la falta de apoyo de la dirección. Entonces si bien los factores a nivel de escuela y los factores a nivel de aula interactúan y generan escenarios más o menos favorables al aprendizaje, es importante que el modelo sea capaz de considerar indicadores y dimensiones en ambos niveles para distinguirlos y lograr valorar adecuadamente el peso de cada cual.

- En la misma línea del punto anterior, a nivel de las acciones, el MCGE está enfocado en las acciones de los directivos. Sin embargo, para un modelo de condiciones para el aprendizaje la acción de otros actores de la escuela, específicamente de los docentes, es muy relevante. Igualmente sucede con el apoyo que ofrecen las familias y la comunidad en generar un clima positivo que favorezca los objetivos del establecimiento.
- Si bien, los nombres que reciben las distintas áreas del MCGE cubren los aspectos requeridos. La definición de dichas áreas están inscritas en los procesos de gestión, por lo que para el nuevo modelo hay que ampliar dichas definiciones para que abarquen con mayor amplitud los conceptos de calidad.
- Por último, el MCGE incorpora un área de resultados que para efectos de un modelo de condiciones para el aprendizaje no se aplica. Sobre este punto volvemos a la distinción tradicional de estándares de contenido, de desempeño y de oportunidades de aprendizaje. La presente propuesta se enmarca en el tercer tipo de estándares puesto que de acuerdo a la Ley, éstos servirán para complementar los estándares de desempeño y, en general los logros o resultados escolares, al momento de valorar la calidad de los establecimientos.

Respecto del foco del modelo, cabe mencionar que uno de los aspectos claves de otros modelos revisados, específicamente el modelo de Colombia, Escocia e Inglaterra es que éste está puesto en la mejora, tanto de procesos como de resultados. De hecho una de las evaluaciones centrales que se hace al área de liderazgo de la escuela para Escocia e Inglaterra está orientada a evaluar si la escuela mejora sostenidamente. Por su parte en Colombia se observa que en la definición de los niveles de logro de cada indicador, el nivel más alto es “mejoramiento continuo”. Este aspecto se podría incorporar al momento de definir los niveles de logro de los distintos estándares, considerando el mejoramiento sostenido como un nivel superior de desempeño dentro de la evaluación.

Otro aspecto relevante del modelo escocés, es que a diferencia del MCGE, éste considera un modelo causal, en el cual los procesos no se evalúan aisladamente sino que tienen causalidad con resultados. Además, el modelo escocés considera que las áreas claves del modelo dentro de una escuela están vinculadas, es decir, que fortalezas o debilidades en un área afecta a otras áreas. Cabe mencionar que para el caso chileno esto es aplicable parcialmente, dado que la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación asigna un tratamiento distinto a los estándares de resultados y a los estándares de condiciones para el aprendizaje por lo que deben ser organizados en modelos independientes. A pesar de esto, se propone que la vinculación entre las distintas áreas del modelo que define condiciones para el aprendizaje y sus indicadores se vayan incorporando a partir de los resultados que se obtengan en las evaluaciones sucesivas a los establecimientos.

En una línea similar, en Singapur las áreas claves comprendidas por el modelo del SEM se dividen en dos grandes categorías: los "Habilitadores" y los "Resultados". Esta categorización organiza el modelo en su conjunto y lo explica en base a una lógica de causa-efecto. De acuerdo a la Ley General de Educación, el modelo chileno busca establecer indicadores de oportunidades de aprendizaje que en el futuro serán empleados en adición a los indicadores de resultados de aprendizaje para evaluar a los establecimientos.

A nivel de los aportes a cada área del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, se pueden mencionar los siguientes:

- **Gestión Curricular**

Considerando la revisión nacional e internacional, en la propuesta se plantea un modelo desconcentrado de la función directiva. Por lo que la dimensión de gestión curricular tiene dos niveles, la gestión curricular a nivel de establecimiento y la gestión curricular a nivel de aula.

A nivel nacional, los programas que aportan específicamente en esta línea son la SEP y el Marco de la Buena Enseñanza (MBE). En SEP se proponen indicadores tanto a nivel de establecimiento como de aula. De este modo, por ejemplo, mientras que en el MCGE los indicadores propuestos en el área Acción docente en el aula sugieren evaluar las prácticas de supervisión y apoyo a la acción docente, los indicadores SEP incluyen también aspectos que valoran más directamente el desenvolvimiento del docente cuando enseña. Así, en suma, se observa que la SEP ha desagregado y detallado mucho más que el MCGE la dimensión gestión curricular, asumiendo los nombres del área y dimensiones del MCGE, pero introduciendo un nivel de especificación mayor (sub-dimensiones) y proponiendo indicadores más específicos y, frecuentemente, orientados a evaluar más directamente lo que hace el docente o lo que sucede efectivamente en el aula.

Por otro lado, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que es el referente conceptual del Sistema de Evaluación Docente (Docentemás), proporciona una buena especificación de indicadores para aproximarse al rol docente en la dinámica de aula. Vinculados a su acción en este espacio especifica indicadores en tres dimensiones: Preparación para el proceso de enseñanza aprendizaje (Dominio A), Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B) y Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (Dominio C). En el primer dominio se consideran aquellos atributos del docente que son requisito para desarrollar adecuadamente la enseñanza; principalmente: manejo disciplinario y curricular; manejo de la didáctica de las asignaturas que enseña; conocimiento de las particularidades y necesidades de sus estudiantes y capacidad de realizar una adecuada planificación de actividades pedagógicas y de evaluación. En el segundo dominio, el docente tiene que mostrar habilidad para promover un clima apropiado de aprendizaje, lo que supone poder favorecer un marco de convivencia respetuoso y clima de positivo de trabajo al interior de la clase. En el tercer dominio, se proponen indicadores fundamentales sobre la calidad de la implementación curricular: básicamente la calidad de la comunicación que establece el docente con sus estudiantes (por ejemplo que sus explicaciones sean comprensibles para sus estudiantes sin perder rigor conceptual), la capacidad de proponer tareas estimulantes, desafiantes y significativas, así como de evaluar permanentemente el aprendizaje.

Otro aporte del MBE a una revisión del MCGE es la idea de que el docente como profesional tiene algunas responsabilidades ligadas a la necesidad de mantenerse permanentemente actualizado y a la de reflexionar sobre su propia práctica. Esto a nivel de establecimiento aporta a una mejor gestión curricular porque implica que los docentes de un establecimiento forman parte de un equipo profesional dispuesto a compartir

experiencias y a aprender de los otros, además de preocuparse de las políticas y funcionamiento del establecimiento y el sistema educativo. Así, de alguna manera la gestión curricular a nivel de establecimiento, si bien debe ser impulsada y cautelada por el equipo directivo, depende en gran medida de la capacidad del equipo docente para construir colectivamente una concepción de enseñanza y plasmarla en una planificación coordinada, así como de revisar y reflexionar críticamente sobre las prácticas y rescatar aquéllas más exitosas de acuerdo a los objetivos institucionales y el marco curricular vigente.

- **Liderazgo**

En el modelo de gestión de la Fundación Chile existe dos áreas relacionadas con la Visión estratégica y la Conducción general del establecimiento: el área de Liderazgo directivo, análoga a la de Liderazgo del MCGE, y el área denominada Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad que marca la pauta central de la orientación del proyecto educativo en su conjunto y de los esfuerzos del establecimiento. El aporte de los indicadores de estas áreas a una futura revisión del MCGE consiste en el énfasis que colocan sobre la orientación hacia los usuarios del servicio, es decir, los estudiantes y sus familias. Así, mientras en el MCGE los indicadores están formulados en función de las metas y objetivos institucionales, el modelo la Fundación Chile es más enfático en indicar que dichas metas y objetivos necesariamente deben estar vinculados a las necesidades de los estudiantes y a lograr la satisfacción de éstos y sus familias con el servicio educativo. Además, hay claramente una orientación hacia los logros de aprendizaje que no se aprecia en la dimensión de Liderazgo del MCGE.

A nivel internacional, el modelo inglés difiere principalmente del MCGE en que el primero tiene el foco puesto en diversos aspectos de la gestión, mientras que el sistema inglés se focaliza en los aspectos de gestión que se vinculan con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se observa claramente en la operacionalización del área “Liderazgo” que se hace en cada modelo, pues el SACGE apunta a responder a las funciones generales de dirección y administración, mientras el modelo inglés se concentra específicamente en aquellas funciones del liderazgo que contribuyen a los procesos de enseñanza mismos. Esto se incorpora al modelo propuesto a través de la dimensión de Gestión de Resultados, y la subdimensión de Sistemas de monitoreo y evaluación. A través de esto se incluyen indicadores de efectividad de la escuela en el procesos de enseñanza, uso de la información para la mejora de programas, etc.

Por otro lado, en Escocia llama la atención la gran importancia que se da, tanto a nivel del modelo como a nivel del procedimiento mismo de inspección, al ítem “mejoramiento producto de la auto-evaluación”. Dentro del área clave N° 5: “Entrega de educación”, se observa este punto como una sub-dimensión de evaluación, del cual se desprenden indicadores específicos que harán posible la medición de ésta. Esto refleja la relevancia que tiene para el sistema de evaluación escocés la auto-evaluación en las escuelas, pero no como proceso aislado, sino como una herramienta a ser utilizada para los planes de mejoramiento continuo de la escuela. A su vez el Modelo de Inspección de Escuelas de Inglaterra se caracteriza por poner especial énfasis en “la capacidad que tiene la escuela para mejorar sostenidamente”, es decir, no sólo evalúa los logros de la escuela asociados a un momento específico, sino que considera el historial de logros, los progresos y los

esfuerzos que la escuela hace para mejorar continuamente. Para dar cuenta de lo anterior, se incluye en el modelo propuesto dentro del área de Liderazgo una dimensión que abarque en alguna medida estos aspectos, la cual se denomina Gestión de Resultados”.

Otro aspecto que no está presente en el MCGE y que se observa el modelo de Colombia bajo el área de Gestión Directiva y Horizonte Institucional hace referencia al proceso de comunicación, el cual se define en el modelo de Colombia como: “Comunicación: orienta las estrategias para la coordinación de acciones, entre cada área y con los diversos procesos al interior de la institución, y *permite compartir y socializar el conocimiento que se genera*. Además, pondera, los mecanismos más adecuados para informar a la comunidad educativa e involucrarla en el trabajo de autoevaluación”.

- **Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes**

Un aspecto usualmente vinculado a la convivencia escolar pero no incluido dentro de este tema es el de la participación de los diferentes actores de la comunidad escolar en la expresión de intereses y aportes, así como en la toma de decisiones sobre los procesos del establecimiento. Tanto en la revisión nacional como internacional se observó que este punto es considerado y se le da especial relevancia. En ambas revisiones se observó mención a este tema tanto a nivel de dimensión como de indicador. Si bien estos indicadores se podrían haber dispersado en las distintas dimensiones del MCGE, se consideró pertinente crear una dimensión especial, denominada “Participación y trabajo colaborativo”.

A nivel nacional este punto es abordado por la SEP, entregando un aporte que a nuestro juicio es fundamental y tiene que ver con la superación de la visión en la gestión desde la dirección o autoridad del establecimiento como principal motivador de los procesos escolares y considera una serie de aspectos que tienen relación con la participación activa de los demás actores escolares. Por ejemplo, dentro de los compromisos SEP y de los indicadores del diagnóstico, se incluye la preocupación por la existencia y funcionamiento de instancias de decisión, organización y participación de todos los actores (como por ejemplo, el Consejo Escolar, Consejo de Profesores, Asociaciones de Padres y Apoderados). En esta misma línea es destacable la diferencia entre MCGE y SEP respecto al rol que se le concede a las familias, mientras que en el primer modelo prácticamente son receptores de información como usuarios de un servicio en el segundo se explicita, adicionalmente, la necesidad de comprometerlos activamente con el proceso educativo de sus hijos y de involucrarlos en las definiciones escolares.

Otro aporte de la SEP vinculado especialmente a esta dimensión de Convivencia y apoyo a los estudiantes, aunque no exclusivamente a ella, es el fuerte enfoque de igualdad de oportunidades y equidad. Mientras el MCGE se mueve más en un plano normativo negativo (no discriminar o sancionar indebidamente), la SEP asume, adicionalmente, medidas de discriminación positiva y de atención con especial énfasis a los estudiantes más vulnerables. En tal sentido, desarrolla más ampliamente el tema de equidad desde los procesos de selección de la matrícula (donde impide la selección por rendimiento previo o

potencial, por ejemplo) hasta indicadores de resultado como la retención de estudiantes con dificultades o vulnerables.

A nivel internacional esta dimensión está presente específicamente en los modelos de Escocia bajo el nombre de “El Impacto en la Comunidad” y se define como “el éxito de la escuela en el trabajo conjunto y comprometido con la comunidad local así como también con la comunidad más amplia” y a nivel del trabajo colaborativo intra-escuela se manifiesta en dos áreas claves, la primera relacionada al “impacto en los alumnos” definida como “incluye las experiencias de los estudiantes y éxito de la escuela en hacer participar a padres, apoderados y familia” y el “impacto en el personal” definido como “el compromiso del personal en la vida y trabajo de la escuela”. Esta dimensión también está presente en Sudáfrica, se llama “Padres y Comunidad” y también incluye esta misma definición.

En Colombia existe un área denominada “Gestión Comunitaria” en la cual se promueve la participación, prevención, convivencia, inclusión y permanencia dentro del colegio.

En Singapur e Inglaterra aparece a nivel de indicadores, no a nivel de dimensión.

Otro aspecto detectado a partir de la revisión internacional es que para evaluar el liderazgo y la gestión en Inglaterra el modelo considera las variables de promoción de igualdad de oportunidades y la lucha contra la discriminación. En el caso del MCGE, esta dimensión se incluyó en el área de Convivencia Escolar, Apoyo a los Estudiantes y Participación, dentro de la dimensión de Apoyo a los Estudiantes, a través de dos subdimensiones “Estrategias inclusivas” e “Integración social”.

En suma, se propone que esta área considere tres dimensiones: La primera dimensión estaría referida a todos los aspectos de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, sea a través de instancias formales o informales. La segunda dimensión bajo el rótulo de “Apoyo a los estudiantes” incluye todos los esfuerzos del establecimiento por atender las necesidades de orientación de sus estudiantes en aspectos socioafectivos y de formación integral más allá de los aprendizajes curriculares prescritos, así como, las políticas y medidas inclusivas y de discriminación positiva orientadas a apoyar a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad bajo una lógica de igualdad de oportunidades. Finalmente, una tercera dimensión propuesta tiene que ver con la calidad del clima escolar y de las relaciones interpersonales que se suceden en el establecimiento, incluyendo el marco normativo que las regula.

- **Recursos**

En materia de recursos humanos tal vez el mayor aporte que puede recibir el MCGE proviene de la especificación de competencias docentes incluida en la dimensión A del MBE Preparación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que como se dijo anteriormente, considera el manejo de aspectos curriculares, disciplinarios (en términos de los contenidos de las disciplinas o asignaturas) y de didáctica que el docente debe tener para lograr una adecuada planificación y organización de los contenidos y actividades de enseñanza en función de los objetivos curriculares y de las particularidades de los estudiantes que tiene a cargo. La consideración de estas características en las políticas de

recursos humanos de los establecimientos es importante para evaluar su calidad como institución. Si bien es importante tomar en cuenta que los establecimientos municipalizados no tienen la atribución de seleccionar su personal docente, sí pueden a través de políticas internas estimular su capacitación y mejor desempeño.

Cabe mencionar que la independencia en el manejo de recursos en los establecimientos municipales difiere de la de los establecimientos particulares subvencionados, lo que hace necesario evaluar si será pertinente diseñar una estrategia diferente para evaluar ambos tipos de establecimientos de manera adecuada y que sea acorde a sus posibilidades de acción. En relación a esto y a partir de la revisión internacional no se detectaron sistemas que hagan distinciones entre tipos de establecimientos, por lo que no se genera un aporte específico respecto de este punto.

La tabla que se presenta a continuación sistematiza los aprendizajes y aportes de la revisión de experiencias nacionales e internacionales hasta aquí descritas. Dicha tabla resume, para cada área del modelo:

- La estructura u orientación del modelo de calidad de la gestión escolar del MINEDUC;
- Los principales aprendizajes relativos a dicho ámbito desde la revisión de experiencias nacionales e internacionales;
- Experiencia específica, nacional o internacional, de la cual se obtiene el aprendizaje;
- El modo en que se incorpora dicho aprendizaje en el modelo final; y,
- Las modificaciones concretas introducidas en el modelo, ya sea a nivel de dimensiones, subdimensiones o indicadores específicos.

Figura 3. Sistematización de Aprendizajes y Aportes de la Revisión de Experiencias al Modelo

Foco/ Estructura	Estructura/orientación actual del MCGE	Aprendizaje en base a experiencias nacionales/internacionales	Experiencia de la cual se obtiene el aprendizaje	Modo de incorporación	Modificaciones concretas (dimensiones, subdimensiones, indicadores que incorporan el aprendizaje)
Gestión Curricular	Indicadores de gestión curricular a nivel de establecimientos. Los indicadores propuestos en el área de acción docente en el aula sugieren evaluar las prácticas de supervisión y apoyo a la acción docente.	Los indicadores SEP incluyen también aspectos que valoran más directamente el desenvolvimiento del docente.	SEP	i) Incorporando nuevas subdimensiones asociadas al trabajo de aula. ii) Proponiendo indicadores más específicos y, frecuentemente, orientados a evaluar más directamente lo que hace el docente o lo que sucede efectivamente en el aula.	Se incorpora la dimensión Planificación y Gestión Curricular en el Aula, con la subdimensión Planificación del trabajo de aula, Interacción pedagógica, Creación de ambiente propicio para la enseñanza, y Evaluación y retroalimentación.
Gestión Curricular	Gestión curricular concentrada en el nivel del establecimiento, impulsada y cautelada en el equipo directivo.	El docente como profesional tiene algunas responsabilidades ligadas a la necesidad de mantenerse permanentemente actualizado y a la de reflexionar sobre su propia práctica. Por ello la gestión curricular también depende de la capacidad del equipo docente para construir colectivamente una concepción de enseñanza y plasmarla en una planificación coordinada, así como de revisar y reflexionar críticamente sobre las prácticas y rescatar aquellas más exitosas de acuerdo a los objetivos institucionales y el marco curricular vigente.	MBE	Proponiendo indicadores de gestión curricular a nivel de establecimientos que involucren a los docentes.	Se incorpora la dimensión Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento con la subdimensión planificación curricular.
Gestión Curricular	Gestión curricular concentrada en la acción docente en el aula. Busca asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente en el aula a través del proceso enseñanza-aprendizaje.	Se entrega una mayor especificación de indicadores para aproximarse al rol docente en la dinámica de aula.	MBE	Proporciona indicadores en tres dimensiones: Preparación para el proceso de enseñanza aprendizaje (Dominio A), Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B) y Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (Dominio C)	Se incorpora la dimensión Planificación y Gestión Curricular en el Aula, con la subdimensión Planificación curricular, Planificación del trabajo de aula, Creación de ambiente propicio para la enseñanza, interacción pedagógica y Evaluación y retroalimentación .

Foco/ Estructura	Estructura/orientación actual del MCGE	Aprendizaje en base a experiencias nacionales/internacionales	Experiencia de la cual se obtiene el aprendizaje	Modo de incorporación	Modificaciones concretas (dimensiones, subdimensiones, indicadores que incorporan el aprendizaje)
Liderazgo	Liderazgo que se relaciona con la visión estratégica y la conducción general del establecimiento. Orientado a cumplir metas y objetivos institucionales.	El liderazgo con énfasis en los indicadores sobre la orientación hacia los usuarios del servicio, es decir, los estudiantes y sus familias.	Fundación Chile	i) Proponiendo indicadores en que las metas y objetivos institucionales necesariamente deben estar vinculados a las necesidades de los estudiantes y a lograr la satisfacción de éstos y sus familias con el servicio educativo; ii) Proponiendo indicadores con una orientación clara hacia los logros de aprendizaje.	En la dimensión Visión Estratégica y Planificación, se incorporan dos indicadores: i) la existencia de herramientas de planificación que articulan el PEI con la dinámica institucional de cada año lectivo y; ii) la planificación considera las necesidades educativas y formativas de los estudiantes.
Liderazgo	La dimensión de información y análisis dentro de Liderazgo se orienta a la generación y análisis de información para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de cuentas.	El modelo colombiano considera la comunicación interna como algo central. Ésta orienta las estrategias para la coordinación de acciones, entre cada área y con los diversos procesos al interior de la institución, y permite compartir y socializar el conocimiento que se genera. Además, pondera, los mecanismos más adecuados para informar a la comunidad educativa e involucrarla en el trabajo de autoevaluación.	Colombia	Proponiendo indicadores de gestión de resultados.	Se incorpora la dimensión Gestión de resultados, con la subdimensión Sistemas de monitoreo y evaluación y, Toma de decisiones en función de resultados.

Foco/ Estructura	Estructura/orientación actual del MCGE	Aprendizaje en base a experiencias nacionales/internacionales	Experiencia de la cual se obtiene el aprendizaje	Modo de incorporación	Modificaciones concretas (dimensiones, subdimensiones, indicadores que incorporan el aprendizaje)
Liderazgo	El área de Liderazgo se enfoca en diversos aspectos de la gestión.	El modelo inglés se focaliza en los procesos de enseñanza - aprendizaje.	Inglaterra	Proponiendo indicadores que se concentran específicamente en aquellas funciones del liderazgo que contribuyen a los procesos de enseñanza mismos.	Esto se incorpora al modelo propuesto a través de la dimensión de Gestión de Resultados, y la subdimensión de Sistemas de monitoreo y evaluación. A través de las cuales se incluyen indicadores de efectividad de la escuela en el procesos de enseñanza, uso de la información para la mejora de programa. También se incorpora en la dimensión conducción la subdimensión Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico.
Liderazgo	La dimensión de información y análisis dentro de Liderazgo se orienta a la generación y análisis de información para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de cuentas.	Los modelos inglés y escocés ponen énfasis en la capacidad que tiene la escuela para mejorar sostenidamente, es decir, no sólo evalúa los logros de la escuela asociados a un momento específico, sino que considera el historial de logros, los progresos y los esfuerzos que la escuela hace para mejorar continuamente. La auto-evaluación en las escuelas, pero no como proceso aislado, sino como una herramienta a ser utilizada para los planes de mejoramiento continuo de la escuela.	Escocia - Inglaterra	Incorporando una nueva dimensión de Gestión de Resultados	Se incorpora la dimensión de Gestión de Resultados con las subdimensión de Sistemas de monitoreo y evaluación y, la subdimensión Toma de decisiones en función de resultados. Se incluye el siguiente indicador (entre otros): Uso de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación para la revisión y mejora de los programas y políticas institucionales.

Foco/ Estructura	Estructura/orientación actual del MCGE	Aprendizaje en base a experiencias nacionales/internacionales	Experiencia de la cual se obtiene el aprendizaje	Modo de incorporación	Modificaciones concretas (dimensiones, subdimensiones, indicadores que incorporan el aprendizaje)
Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	Orientado a las prácticas del establecimiento para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad.	En diversos modelos revisados: i) Se considera la participación de los diferentes actores de la comunidad escolar en la expresión de intereses y aportes, así como en la toma de decisiones sobre los procesos del establecimiento. ii) Se considera una serie de aspectos que tienen relación con la participación activa de los demás actores escolares. ii) Le concede un rol activo a la familia. iii) Fuerte enfoque de igualdad de oportunidades y equidad.	SEP, Escocia, Sudáfrica, Colombia, Singapur, Inglaterra	i) Se agrupan todos los indicadores referentes a este tema en una nueva subdimensión. ii) Se proponen indicadores de diagnóstico, se incluye la preocupación por la existencia y funcionamiento de instancias de decisión, organización y participación de todos los actores; iii) Se proponen indicadores que explicitan la necesidad de comprometer a la familia activamente con el proceso educativo de sus hijos y de involucrarlos en las definiciones escolares; iv) Se proponen medidas de discriminación positiva y de atención con especial énfasis a los estudiantes más vulnerables, desarrollando más ampliamente el tema de equidad desde los procesos de selección de la matrícula hasta indicadores de resultado como la retención de estudiantes con dificultades o vulnerables.	i) El área Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes pasa a llamarse Convivencia escolar, apoyo a los estudiantes y participación. ii) Se incorpora la dimensión Apoyo a los estudiantes, con la subdimensión Políticas de Integración y atención a la diversidad; iii) Incorpora la dimensión Participación y trabajo colaborativo, con las subdimensiones Comunicación e información a padres, Participación e involucramiento padres y. Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas.

Foco/ Estructura	Estructura/orientación actual del MCGE	Aprendizaje en base a experiencias nacionales/internacionales	Experiencia de la cual se obtiene el aprendizaje	Modo de incorporación	Modificaciones concretas (dimensiones, subdimensiones, indicadores que incorporan el aprendizaje)
Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	La dimensión Formación Personal y Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes se orienta enfrenta el tema de equidad e igualdad de oportunidades desde un plano normativo negativo.	Se consideran las variables desde la visión de promoción de igualdad de oportunidades y la lucha contra la discriminación. Se asumen además medidas de discriminación positiva y de atención con especial énfasis a los estudiantes más vulnerables.	Inglaterra - SEP	Proponiendo indicadores de estrategias inclusivas e integración social.	Dentro del área Convivencia escolar, apoyo a los estudiantes y participación se incorpora la dimensión Apoyo a los estudiantes, con las subdimensiones Políticas de Integración y atención a la diversidad.
Recursos	Recursos, dentro de la dimensión de Recursos Humanos	Se considera además de lo especificado en el MCGE el manejo de aspectos curriculares, disciplinarios (en términos de los contenidos de las disciplinas o asignaturas) y de didáctica que el docente debe tener para lograr una adecuada planificación y organización de los contenidos y actividades de enseñanza en función de los objetivos curriculares y de las particularidades de los estudiantes que tiene a cargo.	MBE	Proponiendo indicadores específicos de competencias docentes	En la dimensión de Recursos Humanos, incorpora la subdimensión Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo

5 REVISIÓN DE LA LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL

Como se ha indicado en la sección introductoria del presente informe, la secuencia propuesta para la generación de un mapa específico de estándares e indicadores consideraba como primer elemento la revisión exhaustiva de experiencias de evaluación de procesos escolares a nivel tanto nacional como internacional. Tal como se especifica en la sección anterior, existen elementos conceptuales y operativos relevantes que, a partir de la sistematización de experiencias, es posible desprender para la generación de un modelo de evaluación de estándares indicativos de desempeño de establecimientos educacionales.

Ahora bien, tal como definía la propuesta presentada por el equipo que desarrolló este proyecto, un segundo elemento central para la generación de un mapa específico de estándares e indicadores refiere al análisis en profundidad de la literatura tanto nacional como internacional, base sobre la cual caracterizar aquellas dimensiones y variables que puedan dar origen a información o evaluación concreta y robustas de condiciones para el aprendizaje y, que a su vez, de acuerdo a la experiencia nacional e internacional, tengan un alto grado de asociación con resultados educativos.

La presente sección analiza los principales aportes de la literatura, al mismo tiempo que entrega algunas conclusiones relevantes que fueron tomadas en cuenta al momento de identificar y seleccionar los elementos específicos considerados en el mapa de indicadores aquí propuesto.

5.1 Criterios de Revisión de Artículos

Una de las finalidades del proyecto “Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educacionales” consiste en determinar factores o indicadores que permitan caracterizar la calidad de las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educacionales.

Para lograr este objetivo, se realizó una revisión bibliográfica de estudios que relacionan los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (SIMCE, TIMMS, NAEP y PISA) con factores asociados a los estudiantes, docentes y escuelas.

Se consideraron estudios estadísticos publicados en sitios Web oficiales de organizaciones internacionales, publicaciones científicas en revistas internacionales y artículos obtenidos por medio de investigadores asociados al tema.

Cabe mencionar que la metodología utilizada en los estudios revisados, así como la cantidad de factores estudiados es muy variable. Lo mismo ocurre con la calidad de la información reportada, por lo que luego de la evaluación de expertos en el tema estadístico, se determinó los factores asociados al rendimiento (medido a través de pruebas estandarizadas), considerando aquellos factores estadísticamente significativos en gran parte de los estudios revisados y relevantes desde el punto de vista de la Educación.

Es la misma publicación la que decide si el factor explicativo es un factor estadísticamente significativo o no del rendimiento medido con una prueba estandarizada. Ahora bien, en una primera lectura podría de estos resultados podría requerirse un criterio global que permita decidir si un factor debe considerarse en los resúmenes globales que presentamos. Sin embargo, no nos parece viable un criterio general por los siguientes motivos:

Sería necesario que todos los estudios fuesen equivalentes en el sentido de considerar en los análisis los mismos factores y como variable dependiente una aplicación de una versión equivalente de un test estandarizado. Sin embargo, en la literatura que hemos revisado, estas condiciones no se satisfacen por la naturaleza misma de las publicaciones.

Cuando se tiene la equivalencia anterior, es posible calcular un p-valor global a través de los estudios. En caso contrario, no se tiene la misma hipótesis nula (es decir, una hipótesis construida en el contexto de un modelo estadístico condicional a las **mismas** covariables o factores) que permita la definición de este p-valor global.

Por lo tanto, los resultados que serán reportados deben considerarse como indicativos, como eventuales factores que explican el rendimiento escolar medido con una prueba estandarizada.

Otro aspecto relevante que nos ha servido de criterio de revisión es el que dice relación con la posibilidad métrica de medir determinados factores, especialmente cuando se trata de estudios cuantitativos que se centran sobre procesos –procesos al interior del aula, procesos al interior de la escuela, etc. Muchos de los factores que se consideran en estos análisis se miden por medio de cuestionarios auto-reportados. Por lo tanto, el desafío consiste en construir los mismos para así determinar confiablemente dimensiones subyacentes que deben ser medidas y validadas. En los ámbitos de liderazgo, clima escolar y procesos a nivel de aula/profesores, hemos revisado algunas publicaciones pertinentes que nos proporcionan evidencia para asegurar que ciertos factores relevantes pueden definirse, medirse confiablemente y validarse. Evidentemente, si dichos factores quieren medirse en colegios, será necesario construir y validar instrumentos, para lo cual la información proporcionada en este informe será el input obligado.

Se presenta en esta sección un resumen de los principales hallazgos de la revisión de la literatura. En el Anexo N° 2 se presenta un cuadro resumen de todos los estudios revisados. A continuación, en el Anexo N° 3 se incluye una muestra de dichos artículos, para lo cual se presenta una ficha resumen de cada uno de los estudios aquí citados.

5.2 Factores Asociados a Rendimiento Educativo Medido por Medio del SIMCE

De los estudios revisados en los cuales la variable dependiente es el puntaje individual SIMCE, los modelos estadísticos utilizados son regresiones lineales, regresiones logísticas y modelos lineales jerárquicos.

5.2.1 Factores Asociados a Rendimiento en Estudios que utilizan Regresiones Lineales o Regresiones Logísticas

Puesto que una regresión logística puede escribirse equivalentemente como una regresión lineal del logaritmo del cociente entre la probabilidad de "éxito" sobre la probabilidad de "fracaso", entonces reportaremos los hallazgos encontrados usando estos dos tipos de modelos en esta sección común.

Factores a nivel de alumno: los factores asociados al rendimiento a nivel de alumno se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Factores individuales propios:
 - género del alumno;
 - pertenencia a grupo indígena (con un p-valor del 10% de significancia estadística; sólo un estudio utiliza este factor).

- Factores intelectuales:
 - repitencia del alumno;
 - selectividad por habilidad realizada por el establecimiento educacional.

- Factores del entorno familiar del alumno:
 - nivel educacional del padre;
 - nivel educacional de la madre;
 - nivel educacional promedio de padre y madre;
 - índice de vulnerabilidad de la familia;
 - ingreso del hogar.

- Medios de apoyo educacional a nivel de hogar:
 - número de libros en el hogar.

El estudio de Paredes & Paredes que realiza una regresión lineal para alumnos pertenecientes a colegios municipalizados, y luego una regresión lineal para alumnos que pertenecen a colegios municipalizados y particulares subvencionados. En ambas regresiones, el género del alumno aparece como un factor no significativo. En todo caso, la variable dependiente es el promedio entre el SIMCE de matemáticas y de lenguaje.

Factores a nivel de establecimiento: los factores asociados al rendimiento a nivel de establecimiento se pueden clasificar de la siguiente manera (cuando no se dice nada, el factor mencionado es estadísticamente significativo⁷):

- Características socio-económicas del establecimiento:
 - dependencia del establecimiento;
 - nivel socio-económico del colegio (algunos estudios construyen su propio índice usando el nivel educacional del padre, de la madre y el ingreso autoreportado);
 - establecimiento perteneciente a corporación municipal;

- Factores geográficos:
 - Comuna donde se ubica el establecimiento se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - índice geográfico del establecimiento;
 - rural/urbano;
 - número de establecimientos municipalizados por kilómetro cuadrado;
 - número de establecimientos particulares subvencionados por kilómetro cuadrado se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - proporción de establecimientos particulares subvencionados con respecto al total de subvencionados (particulares y subvencionados).

- Antecedentes educacionales del colegio:
 - Puntaje SIMCE año previo;
 - establecimiento que selecciona la admisión;
 - cobertura (significativo al 1%).

- Factores ambientales del colegio:
 - número de alumnos por cursos se reporta en algunos estudios como un factor **estadísticamente no significativo**, y en otros como significativo;
 - nivel de equipamiento del establecimiento se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - existencia de educación pre-escolar;
 - número de profesores;
 - tasa alumno/profesor;

⁷ Respecto del sentido del efecto (positivo o negativo) de los factores reportados cuando estos presentan evidencia de ser estadísticamente significativos, elemento que se extrañó por parte de la contraparte del proyecto en el informe anterior, cabe señalar que, para fines del presente trabajo, interesa saber si la variable o indicador reportado impacta o no sobre los resultados de aprendizaje; esto es, si a partir de la revisión de la literatura puede ser considerado como un elemento que condiciona el logro de resultados educativos en los establecimientos. Puesto que el sentido del efecto dependerá en gran medida de otras covariables, lo interesante aquí es identificar aquellos elementos respecto de los cuales es posible atribuir cierto nivel de impacto sobre los resultados de aprendizaje. Como se verá en la sección 7, la propuesta de validación de estos indicadores considera un análisis del sentido del efecto.

- jornada completa;
 - segregado/mixto;
 - tipo de escuela;
 - participación de padres;
 - participación de comunidad;
 - informes de resultados.
- Factores administrativos:
 - pago de bienes;
 - gasto por estudiante;
 - gastos operativos y existencia de inversión por parte del establecimiento se reportan como factores **estadísticamente no significativos** tanto en regresiones que consideran establecimientos municipales, como las que consideran establecimientos municipales y particulares subvencionados;
 - gasto en personal se reporta como factor estadísticamente significativo en regresión lineal con establecimientos municipalizados, mientras que en regresión lineal que considera establecimientos municipalizados y particulares subvencionados dicho factor se **reporta como no estadísticamente significativo**;
 - evaluación de docentes se reporta como un factor **estadísticamente no significativo** tanto en regresiones que consideran establecimientos municipales, como las que consideran establecimientos municipales y particulares subvencionados;
 - planificación anual.
 - Factores composicionales construidos en los estudios:
 - promedio de la educación de la madre;
 - desviación estándar de la educación de la madre se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - promedio de educación del padre;
 - promedio de libros en el hogar;
 - porcentaje de alumnos seleccionados por habilidad por el establecimiento educacional;
 - promedio de ingreso.

Factores a nivel de docentes: los factores asociados al rendimiento a nivel de docente se pueden clasificar de la siguiente manera (cuando no se dice nada, el factor mencionado es estadísticamente significativo):

- Características propias del docente:
 - género;
 - edad;
- Tipo de estudios y experiencia:
 - Normalista (significativo en establecimientos de menos recursos);

- años de experiencia;
- estudios de postgrado;
- Proporciones alumno/profesor:
 - tasa alumno/profesor.
- Características de su labor docente:
 - Evaluación AEP;
 - Evaluación AVDI;
 - Contenidos cubiertos.
- Otras labores en el establecimiento educacional:
 - cargo al interior del establecimiento.

5.2.2 Factores Asociados a Rendimiento en Estudios que utilizan Modelos Lineales Jerárquicos

Hay varios estudios que toman en cuenta el hecho que los alumnos están encajonados en colegios, por lo que la dependencia observada de los puntajes individuales está generada por esta estructura anidada.

Factores a nivel de alumno: los factores asociados al rendimiento a nivel de alumno se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Factores individuales propios:
 - género.
- Factores del entorno familiar del alumno:
 - nivel socio-económico (construido por medio de análisis factorial utilizando el nivel educacional del padre, de la madre y el ingreso familiar);
 - ingreso del hogar;
 - nivel educacional del padre;
 - nivel educacional de la madre;
 - número de personas en el hogar;
- Medios de apoyo con potencial uso educacional:
 - gasto directo en educación;
 - número de libros en el hogar;
 - computación e internet.

García & Paredes reportan que el nivel educacional del padre no es un factor estadísticamente significativo **en presencia del ingreso familiar**. Una posible interpretación es el factor ingreso contiene la información del nivel educacional del padre. En todo caso, no se puede comprobar esta interpretación pues no se tiene información acerca de si la madre trabaja, y en caso de hacerlo, si lo hace fuera o no del hogar.

Factores a nivel de establecimiento: los factores asociados al rendimiento a nivel de establecimiento se pueden clasificar de la siguiente manera (cuando no se dice nada, el factor mencionado es estadísticamente significativo):

- Características socio-económicas del establecimiento:
 - dependencia del establecimiento; cuando está en presencia de factores composicionales como promedio de ingreso, dependencia resulta ser un factor **estadísticamente no significativo**;
 - nivel socio-económico del establecimiento.

- Factores geográficos:
 - urbano/rural;
 - región.

- Antecedentes educacionales del colegio:
 - JEC;
 - Segregado/Mixto;
 - presencia de un programa de desarrollo de competencias;
 - existencia de evaluación de docentes;
 - SIP;
 - cobertura;
 - colegio que selecciona.

- Factores ambientales del colegio:
 - número de alumnos por curso se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**; otros reportan el tamaño promedio de los cursos como estadísticamente significativo, pero esto puede considerarse como un efecto composicional.
 - participación de los padres;
 - mixto/segregado.

- Factores administrativos:
 - presencia de equipo directivo se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - presencia de profesores monitores se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - gastos operativos e inversión se reportan como factores **estadísticamente no significativos**;
 - gasto en personal;
 - pago bienio.

- Factores composicionales contruidos en los estudios:
 - porcentaje de nivel socio-económico similar;
 - promedio nivel educacional del padre se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;

- promedio nivel educacional de la madre;
- promedio de ingresos.

Factores a nivel de docentes: los factores asociados al rendimiento a nivel de docente se pueden clasificar de la siguiente manera (cuando no se dice nada, el factor mencionado es estadísticamente significativo):

- Tipo de estudios y experiencia:
 - años de experiencia.
- Proporciones alumno/profesor:
 - tasa alumno/profesor se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**.
- Características de su labor docente:
 - evaluación docente AEP.

5.2.3 Factores Asociados al Rendimiento Medido con el SIMCE

Comencemos mencionando que el modelo estadístico inducido por un modelo lineal jerárquico tiene, bajo el supuesto de normalidad, dos componentes: la esperanza condicional de la variable dependiente dado los factores explicativos, y la estructura de varianzas-covarianzas, donde un aspecto fundamental es la correlación intraclase. La esperanza condicional mencionada corresponde a la esperanza condicional que se ajusta en una regresión múltiple. Por lo tanto, con bases de datos de gran tamaño, como las del SIMCE, es de esperar que los estimadores de los coeficientes de regresión y de los efectos fijos sean muy similares. Este tipo de semejanzas han sido reportadas por los trabajos de Paredes y colaboradores; la afirmación anterior no hace sino explicar esta similitud. Así, la información adicional que se obtiene al ajustar modelos lineales jerárquicos es cuantificar el impacto de cada factor sobre la descomposición de la variabilidad tanto intra-escuela como inter-escuela. Esta semejanza nos permite, por tanto, considerar todos los estudios analizados como un solo conjunto ya que el objetivo es seleccionar factores asociados al rendimiento medido con el SIMCE.

Dicho esto, como conclusión, podemos decir que los factores que aparecen en su mayoría reportados son los siguientes:

Factores a nivel de alumno:

- género;
- repitencia;
- si fue seleccionado o no por medio de un test de habilidad administrado por el establecimiento educacional;
- nivel educacional del padre;
- nivel educacional de la madre;
- índice de vulnerabilidad familiar;

- ingreso familiar;
- número de libros en el hogar;
- computación e internet.

Es importante mencionar que el factor *nivel educacional del padre* puede aparecer como estadísticamente significativo en presencia del factor *ingreso*. También es importante mencionar que hay dos factores que parecen de interés, a saber la pertenencia a un grupo indígena y el gasto directo por alumno.

Factores a nivel de establecimiento: a este nivel, los factores más relevantes son el *nivel socio-económico del establecimiento* que, en el caso chileno, está bastante asociado con la dependencia y, por tanto, con pertenencia a corporación municipal. Este último aspecto puede resultar relevante pues el pertenecer a una corporación municipal implica una determinada dinámica de administración educacional.

Otro aspecto muy relevante (aunque sólo reportado en pocos estudios) es *el puntaje SIMCE previo del colegio*. Como será explicado en la siguiente sección, esta variable resulta sumamente relevante a la hora de controlar efectos de selectividad. De hecho, la variable selectividad por habilidad resulta significativa; los definen colegio selectivo cuando un determinado porcentaje de los estudiantes fue seleccionados. El factor *colegio SIP* también resulta significativo.

Hay una serie de factores geográficos que los estudios han incorporado para enriquecer la información proporcionada por la clasificación rural/urbano de las bases de datos del SIMCE. Sin embargo, estas nuevas variables geográficas resultan ser no significativas.

Otro aspecto relevante dice relación con las dinámicas internas de los establecimientos en relación a *la existencia de evaluaciones de profesores*: algunos estudios reportan este factor como significativo, y otros como no estadísticamente significativo. El *pago de bienios a los profesores* resulta ser un factor estadísticamente significativo. Otras dinámicas como presencia de directivos o presencia de monitores resultan ser factores estadísticamente no significativos. Otros factores asociados a gastos (de operación, en personal) resultan a veces ser significativos, y otras veces no. Por lo tanto, parece recomendable no considerar como concluyente la evidencia cuantitativa presentada cuando se trata de factores relacionados con administración del establecimiento. De hecho, sería importante realizar mediciones de este tipo de factores y analizar si la pertenencia o no de colegios a corporaciones educacionales controla dichos factores.

Es importante mencionar aquí que otros factores, que tradicionalmente parecieran ser relevantes como factores asociados al rendimiento, son los que dicen relación con número de alumnos por sala, o razones alumno/profesor. Los estudios reportados no son concluyentes en relación a su importancia.

En relación a la participación de padres y comunidad en el establecimiento, dichos factores resultan significativos. Dado que hasta el momento hemos encontrado muy pocos estudios

que incluyen estos factores, parece recomendable no incluirlos como factores relevantes asociados con rendimiento.

Finalmente, hay que mencionar que los efectos composicionales tales como promedios y desviaciones estándares de nivel educacional de padre, madre, ingreso y similitud de nivel socio-económico, resultan factores relevantes y que caracterizan el entorno promedio de los estudiantes. Así, por ejemplo, un estudiante puede tener un padre de nivel educacional bajo (básica completa, por ejemplo) pero estar en un curso o colegio con un promedio educacional de los padres correspondiente a técnico-profesional. Esto proporciona información acerca del entorno en el cual dicho estudiante se mueve.

En resumen, los factores a nivel educacional que se sugiere considerar son los siguientes:

- Nivel socio-económico del establecimiento educacional.
- Puntaje SIMCE en año previo.
- Existencia de evaluaciones de profesores a nivel de establecimiento.
- Reconocimientos monetarios de profesores.

En relación a los efectos composicionales, se sugiere considerar los siguientes:

- Promedio de nivel educacional de padre.
- Promedio de nivel educacional de madre.
- Promedio de ingreso.

Factores a nivel de docentes: el factor más importante a este nivel es la evaluación docente AEP. Otros factores que parecen de cierto interés son los años de experiencia y estudios de postgrado. Sin embargo, sería deseable analizar qué relaciones hay entre estos factores y la evaluación docente de forma de considerar sólo uno de ellos.

Antes de continuar parece relevante resumir en este informe los hallazgos del estudio de valor agregado SIMCE 2004-2006⁸. Este es un estudio nacional, donde se consideraron todos los colegios con al menos 20 alumnos. La variable dependiente es el puntaje SIMCE 2006 (de estudiantes de 2° medio) y entre las variables independientes, está el puntaje SINCE 2008 (de los mismos estudiantes cuando estaban en 8° básico). Los otros factores que fueron considerados son los siguientes:

- Nivel socioeconómico del establecimiento.
- Género.
- Repitencia del estudiante con respecto a 2006.
- Cambio del estudiante de un colegio en 2004 a otro en 2006.
- Nivel educacional de la madre.
- Nivel educacional del padre.

⁸ Reporte de principales resultados en estudio de valor agregado SIMCE 2004-2006 (San Martín, González, Manzi & del Pino, 2009, preprint)

- Proporción de estudiantes seleccionados por una prueba de habilidad administrada por el establecimiento educacional.
- Efecto composicional definido como el puntaje promedio SIMCE 2004 de los estudiantes que pertenecen a un colegio en 2006. Lo llamaremos PROMAT0406.

Se ajustó un modelo lineal jerárquico con heterogeneidad de varianzas en los niveles 1 y 2; se define una varianza marginal para nivel socio-económico de colegio, y una varianza condicional para cada nivel socio-económico de colegio. Los principales hallazgos se pueden resumir de la siguiente manera:

- 1) El puntaje previo SIMCE 2004 explica al menos cinco veces la variabilidad intra-escuela y entre-escuela.
- 2) Sin embargo, el puntaje previo SIMCE 2004 no controla la selectividad de un colegio, cuando un colegio se dice selectivo si seleccionó al menos al 50% de los estudiantes aceptados en el mismo.
- 3) Un factor explicativo, que resulta estadísticamente significativo como asociado al rendimiento SIMCE 2006, y que controla la selectividad es el PROMAT0406. El control que este factor realiza consiste en lo siguiente: si se ordenan los establecimientos educacionales usando la predicción del efecto aleatorio (efecto escuela que define el indicador de valor agregado) cuando se calculan con el modelo incluyendo PROMAT0406 y selectividad (además de los restantes factores ya mencionados), y cuando se ordenan usando la predicción del efecto aleatorio (efecto escuela que define el indicador de valor agregado) cuando se calculan con el modelo incluyendo PROMAT0406 (además de los restantes factores ya mencionados) y excluyendo selectividad, ambos ordenamientos son concordantes. Esto muestra la relevancia de los efectos composicionales.
- 4) Los factores usados en estos modelos son todos estadísticamente significativos.
- 5) La excepción es que el nivel socio-económico de la escuela resulta ser un factor estadísticamente no significativo cuando está en presencia de todos los restantes factores, incluyendo PROMAT0406 y selectividad.

Por lo tanto, los factores que este estudio sugiere considerar para reportar indicadores de valor agregado a nivel de establecimiento educacional son los siguientes:

- Género.
- Repitencia del estudiante.
- Cambio del estudiante de un colegio en un período determinado.
- Nivel educacional de la madre.
- Nivel educacional del padre.
- Proporción de estudiantes seleccionados por una prueba de habilidad administrada por el establecimiento educacional.
- Efecto composicional definido como el puntaje promedio SIMCE 2004 de los estudiantes que pertenecen a un colegio en 2006. Lo llamaremos PROMAT0406.

Como puede constatar, estos factores coinciden con nuestras conclusiones de la sección anterior.

5.3 Factores Asociados a Rendimiento Educacional Medido por Medio del NAEP

5.3.1 Factores asociados al rendimiento medido con NAEP

Los estudios que consideran como variable dependiente el puntaje obtenido en el NAEP utilizan modelos lineales jerárquicos para analizar qué factores están asociados con dicha variable.

Factores a nivel de alumno: los factores asociados al rendimiento a nivel de alumno se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Factores individuales propios:
 - raza;
 - género;
 - almuerzo gratuito o de precio reducido;
 - presencia de discapacidad;
 - número de ausencias en un año escolar;
 - elegibilidad para programa de almuerzos.
- Factores intelectuales:
 - nivel limitado en inglés;
 - inglés como segunda lengua.
- Medios de apoyo educacional a nivel de hogar:
 - Promedio de recursos en la casa, a saber revistas, diarios, computador, enciclopedias, atlas y número de libros;
 - computador en la casa;
 - número de libros en el hogar.
- Planes de ayuda;
 - plan educacional individualizado;
 - ayuda financiera gubernamental.

Factores a nivel de establecimiento: los factores asociados al rendimiento a nivel de establecimiento se pueden clasificar de la siguiente manera (cuando no se dice nada, el factor mencionado es estadísticamente significativo):

- Características socio-económicas del establecimiento:
 - dependencia del establecimiento.
- Factores geográficos:
 - tipo de ciudad (grande/pequeña, rural/urbana, este/oeste);
 - región del país donde se ubica establecimiento.
- Factores ambientales del colegio:

- ausentismo se reporta como **estadísticamente no significativa**;
 - porcentaje de estudiantes expulsados se reporta como **estadísticamente no significativa**;
 - porcentajes de estudiantes pertenecientes a alguna raza o etnia se reporta como **estadísticamente no significativa**;
 - movilidad estudiantil se reporta como **estadísticamente no significativa**.
- Factores composicionales contruidos en los estudios:
 - proporción de alumnos con almuerzo gratuito; algunos estudios reportan este factor como **estadísticamente no significativa**;
 - proporción de estudiantes con nivel limitado en inglés;
 - porcentaje de estudiantes que hablan inglés se reporta como **estadísticamente no significativa**;
 - porcentaje de estudiantes con alguna discapacidad.

Cabe mencionar que hay un estudio que reporta la relevancia de los siguientes factores (que pueden ser considerados de administración de la escuela):

- 1) Dispensas o exenciones de políticas de estado/distrito: no significativa.
- 2) Áreas monitoreadas por el estado o agencias que entregan subvención: significativa.
- 3) Grupos que requieren información sobre el progreso de la escuela: no significativa.
- 4) Existencia de agencias que dan subvención: significativa.
- 5) Población de buenos estudiantes: significativa.
- 6) Escuela nueva o preexistente: no significativa.
- 7) Escuela dirigida por una organización o compañía a cargo de más escuelas: no significativa.
- 8) Estado con fuertes leyes de subvención: no significativa.
- 9) Escuela es parte de otro distrito escolar público o de una agencia local: no significativa.

5.3.2 Conclusión

Entre los **factores a nivel individual**, cabe destacar la presencia de *beneficiario de almuerzo gratuito o de precio reducido*, de *discapacidad*, de *ausentismo en un año escolar*.

Factores como computador en el hogar, número de libros en el hogar y número de recursos educativos en el hogar aparecen como significativos.

También hay una variable que puede interpretarse como de selectividad, a saber si el alumno/a es elegible o no para almuerzo gratuito.

Otros factores que resultan significativos son si el alumno es beneficiario de algún plan educacional individualizado y ayuda financiera gubernamental.

Vale la pena mencionar que en Chile podemos tener acceso a variables que sean similares a la de ser beneficiario de almuerzo gratuito; además, es posible estandarizar la información de ayudas gubernamentales individualizadas a los estudiantes por parte del Gobierno.

A **nivel de establecimiento**, el factor dependencia aparece como significativo; en los estudios revisados no se usa el nivel socioeconómico de la escuela, por lo que la dependencia puede considerarse como un proxy.

En relación a factores medioambientales del colegio, ausentismo, porcentaje de estudiantes expulsados y movilidad estudiantil aparecen como no significativas.

Hay que mencionar que factores geográficos aparecen como significativos.

En relación a los efectos composicionales, podemos mencionar que el porcentaje de alumnos con discapacidad y el porcentaje de alumnos con alguna discapacidad resultan significativos.

5.4 Factores Asociados a Rendimiento Educativo Medido por Medio de PISA

Los resultados que se resumen a continuación provienen de artículos de investigación. Queda aún revisar la evidencia reportada en los informes de la OECD, lo cual se completará para a segunda versión de este informe.

En los estudios reportados se aprecia una diferencia importante en la significación estadística de los factores en relación al método estadístico utilizado, a saber regresión lineal o modelos jerárquicos; en estos últimos análisis, el anidamiento corresponde a estudiantes dentro de países. Además, es importante mencionar que, en el contexto PISA, no es del todo evidente realizar análisis con modelos jerárquicos si dicho análisis se centra sobre **un** país específico: es posible que no haya información disponible para anidar a los estudiantes de la muestra PISA en escuelas de ese país, o puede que haya información incompleta como ocurre en el caso chileno (en el caso chileno, es posible saber cuáles de qué escuelas provienen los estudiantes de la muestra PISA, pero no hay mayor información acerca de qué estudiantes fueron). Por otro lado, la asociación de factores con rendimiento PISA en el contexto de análisis jerárquicos a nivel de países es **muy distinta** a la asociación que se puede concluir con análisis jerárquicos a nivel de establecimientos educacionales. En efecto, el primero define un efecto aleatorio a nivel de país y, por tanto, después de descontar los factores asociados, lo que resta es un efecto país; mientras que en el segundo tipo de análisis, el descuento de dichos factores se hace a nivel de escuela. Además, la escala de los efectos aleatorios es muy diferente: si los análisis se hacen a nivel de países, el efecto aleatorio está centrado en torno a un **país** cuyo efecto es nulo; mientras que si el análisis se hace a nivel de escuela, el efecto aleatorio está centrado en torno a un **colegio** cuyo efecto es nulo.

Estas consideraciones sugieren considerar con prudencia los hallazgos encontrados en el contexto de modelos jerárquicos, tanto para los factores que aparecen como significativos,

como para aquellos que no lo son. Más aún, tomando en cuenta las consideraciones expuestas en la sección 1 referente a las relaciones entre modelos jerárquicos y modelos lineales, los análisis que resultarían más relevantes para el presente estudio son los análisis PISA que se han hecho con regresiones lineales, siempre que los mismos estén centrados en países específicos. Es por ello que, en lo que sigue, reportaremos los hallazgos que provienen de estudios donde la información es analizada con regresiones lineales.

5.4.1 Factores Asociados al Rendimiento Medido con PISA usando Regresiones Lineales

Factores a nivel de alumno: los factores asociados al rendimiento a nivel de alumno se pueden clasificar de la siguiente manera (se menciona si los factores mencionados no son estadísticamente significativos):

- Factores individuales propios:
 - género;
 - estructura familiar: este factor se reporta a veces como estadísticamente significativo, a veces como estadísticamente no significativo;
 - raza;
 - alumno inmigrante se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - alumno segunda generación inmigrante se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
- Expectativas o actitudes de los estudiantes:
 - interés por las matemáticas (en el caso que la variable dependiente es PISA matemáticas).
- Factores del entorno familiar del alumno:
 - nivel socio-económico de la familia;
 - nivel educacional de la madre: estudios encuentran que es estadísticamente significativo, y otros que no lo es;
 - nivel educacional del padre;
 - padre cesante;
 - padres que trabajan a tiempo completo;
 - madre que trabaja a tiempo completo se reporta como estadísticamente no significativo;
 - padre que trabaja a tiempo completo se reporta como estadísticamente no significativo;
 - madre inmigrante se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - padre inmigrante se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - se habla segunda lengua en el hogar se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;

- Medios de apoyo educacional a nivel de hogar:
 - número de libros en el hogar;
 - recursos educativos en el hogar se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - recursos culturales en el hogar se reporta como un factor **estadísticamente no significativo**;
 - recursos informáticos en el hogar; hay un indicador llamado *posesiones en el hogar*, que resulta ser significativo; este indicador que incluye si el estudiante tiene recursos en su casa que favorezcan el estudio, como son: una mesa, una habitación propia, un lugar tranquilo de estudio, un ordenador con conexión a Internet y con distintos programas informáticos, libros de literatura, poesía y/o arte, diccionario, etc.

Factores a nivel de establecimiento: los factores asociados al rendimiento a nivel de establecimiento se pueden clasificar de la siguiente manera (cuando no se dice nada, el factor mencionado es estadísticamente significativo):

- Características socio-económicas del establecimiento:
 - nivel socio-económico promedio, que puede ser considerada como efecto composicional;
 - tipo de colegio (i.e. dependencia).
- Factores geográficos:
 - urbano/rural se reporta como estadísticamente no significativo.
- Antecedentes educacionales del colegio:
 - cursos extraordinarios en matemáticas para alumnos destacados;
 - cursos de refuerzo se reportan como estadísticamente no significativos;
 - evaluaciones regulares se reporta como estadísticamente no significativo;
 - calidad de los recursos educativos de la escuela se reporta como estadísticamente no significativo;
 - número de computadores por 100 estudiantes se reporta como estadísticamente no significativo;
 - porcentaje de computadores conectados a internet;
 - apoyo del profesor.
- Factores ambientales del colegio:
 - tamaño de curso: este factor aparece en algunos estudios como estadísticamente significativo y en otros, no;
 - semanas de clase al año;
 - moral del alumnado;

- moral del profesorado se reporta como estadísticamente no significativo.
- Factores administrativos:
 - evaluación de profesores realizadas por el establecimiento educacional;
 - autonomía de la escuela;
 - selectividad;
- Factores composicionales:
 - Porcentaje de mujeres en el colegio se reporta como estadísticamente no significativo;

Factores a nivel de docentes: los factores asociados al rendimiento a nivel de docente se pueden clasificar de la siguiente manera (cuando no se dice nada, el factor mencionado es estadísticamente significativo):

- Tipo de estudios y experiencia:
 - porcentaje de profesores con grado universitario en pedagogía.
- Características de su labor docente:
 - tasa alumno/profesor se reporta como estadísticamente no significativo, a veces como significativo;

5.4.2 Conclusiones

En resumen, factores estadísticamente significativos a nivel de alumno que ya han sido reportados en otros estudios son género y raza.

A este mismo nivel, pero relacionados con el entorno familiar, cabe destacar el nivel socio-económico de la familia y el nivel educacional de la madre (aunque aparece como no significativo en presencia de nivel educacional del padre y de dos factores que resultan ser estadísticamente no significativos: si la madre trabaja a tiempo completo y si el padre trabaja a tiempo completo).

También aparecen como factores estadísticamente significativos el número de libros en el hogar, recursos informáticos en el hogar, a pesar de que factores similares (educativos y culturales) no son estadísticamente significativos.

Estos estudios sugieren en todo caso que factores adicionales relevantes de medir son los siguientes: si la madre trabaja a tiempo completo, si el padre trabaja a tiempo completo, si padre está cesante (por extensión si madre está cesante).

En relación a los factores a nivel de colegio, vuelven a destacar el nivel socio-económico de la escuela y su dependencia

Es interesante que aspectos como cursos extraordinarios de matemáticas para alumnos destacados sea un factor significativo, así como el apoyo del profesor, en contraste con factores tales como clases de reforzamiento o evaluaciones regulares. Computadores con conexión a internet son otro factor educativo asociado al rendimiento.

También aparecen como factores asociados al rendimiento al evaluación de los profesores por parte del colegio, la autonomía de la escuela ay la selectividad de la misma. El tamaño del curso sigue siendo un factor que a veces está asociado al rendimiento, otras veces no; ocurre lo mismo con la tasa alumno/profesor.

Cabe destacar que factores ambientales como moral del alumnado son factores asociados al rendimiento, mientras que la moral del profesorado no está asociada al mismo.

5.5 Factores Asociados a Rendimiento Educativo según Informe del SERCE

En un informe de la UNESCO de 2008 se analizan factores asociados a rendimiento usando regresiones lineales. Entre los factores a nivel de alumno que se encuentran estadísticamente significativos cabe destacar el de género, años de escolarización previa, nivel socio-económico del alumno. Entre los que no son significativos se encuentra el dominio de lengua indígena.

Entre los factores a nivel de escuela, el más importante es el de clima escolar: éste aparece como estadísticamente significativo. Otros factores, que ya han sido mencionados anteriormente, son

- número de computadores disponibles para estudiantes del grado;
- número de libros en biblioteca del establecimiento;
- un indicador de infraestructura del establecimiento;
- el nivel socio-económico de la escuela;
- clima escolar.

Cabe destacar también que los factores de Director con formación superior y años de experiencia del director aparecen como no significativos.

A nivel de docente, los factores que se reportan como estadísticamente no significativos son los siguientes:

- docente con formación superior;
- género;
- realización de labores extras.

Mientras que lo siguientes factores son significativos:

- años de experiencia del docente;
- satisfacción del docente.

5.6 Factores Asociados a Rendimiento Educativo Medido por Medio del TIMSS

Los análisis de asociación de factores con rendimiento medidos con el TIMSS son de tres categorías: los que aplican regresiones lineales; los que aplican modelos jerárquicos y los que se limitan a reportar estadísticas descriptivas y hacer comparación de medias de grupos usando tests de hipótesis.

5.6.1 Factores Asociados al Rendimiento Medido con TIMSS usando Regresiones Lineales

Estos estudios son interesantes por la gran variedad de factores relacionados con aspectos motivacionales y de clima. Es por ello que en esta sección reportaremos ese tipo de factores.

- Factores individuales de auto-concepto en matemáticas resultan significativos.
- Factores individuales motivacionales resultan significativos.
- Actitudes hacia la matemática, expectativas académicas, motivación para el logro y aspiración de llegar al college resultan significativos.
- Creencias en torno a la matemática (por ejemplo, si buenos resultados académicos se deben a la suerte, o si necesita trabajar duro en casa) resultan significativos.
- En relación al clima escolar, se reportan como factores significativos los siguientes: medio de aprendizajes seguro; clase desordenada. Los que no son estadísticamente significativos son: tamaño del curso; problemas de retrasos, drogas; ausentismo; retención; cambio de escuela.
- Aspectos instruccionales como tiempo invertido para estudiar matemáticas, tiempo invertido en lecciones adicionales de matemáticas, métodos tecnológicos centrados en estudiante, métodos de evaluación centrados en el profesor resultan ser factores significativos; mientras que los días instruccionales en un año escolar no lo es.
- Ambiente familiar descrito por factores como esparcimiento cultural, expectativas académicas de los padres, herramientas educacionales en la casa, background educacional de padres, vive con mamá, resultan ser factores asociados significativamente, mientras que si vive con padre, este factor no es estadísticamente significativo.

Hay dos aspectos que es necesario mencionar a propósito de los factores mencionados:

- 1) la gran mayoría de estos factores se han recolectado por medio de cuestionarios auto-reportados;
- 2) los modelos lineales que incluyen algunos de estos factores como variables dependientes sólo los contienen a ellos, y no están corregidos por ningún otro tipo de factor.

5.6.2 Factores Asociados al Rendimiento Medido con TIMSS usando Modelos Jerárquicos

En relación a **los factores a nivel individual**, factores como los siguientes (ya mencionados con anterioridad) resultan ser estadísticamente significativos: raza, número de libros, nivel educacional del padre, nivel educacional de la madre; segunda lengua Inglés; aspiración educacional de estudiante en relación a nivel educación padres; uso de computador (uso educativo u otros); percepción de nivel de seguridad de la escuela, autoconfianza en ciencias, valor de la ciencia; inasistencia; fecha de nacimiento.

Los recursos educativos en el hogar de cada estudiante resulta ser un factor estadísticamente no significativo.

En relación a **los factores a nivel de establecimiento**, están los de clima: Percepción profesores de ciencia de la seguridad escolar, Reporte de profesores de ciencia acerca de clases de ciencia sin limitaciones, Porcentaje de alumnos de hogares con desventajas económicas, Percepción general del clima escolar. Estos han resultado significativos como factores explicativos del rendimiento en TIMSS según los estudios que los consideran.

En relación a **los factores a nivel de docentes**, los factores que no resultan estadísticamente significativos son: Formación postgrado profesor, Género profesor, Experiencia profesor, Profesor enseña dentro de su área de expertise, Profesor se siente preparado para enseñar materia, Participación en formación en contenido enseñado. En cambio, los factores que **sí** resultan estadísticamente significativos son: participación en contenido enseñado, y participación en formación pedagógica.

No deja de llamar la atención los factores que, a nivel de profesor, resultan **no** significativos, más aún cuando en los modelos jerárquicos no hay otras covariables a nivel de escuela. Por lo tanto, este tipo de evidencia debe tomarse prudentemente pues son necesarios estudios donde factores similares compitan, en relación a la variabilidad explicada, con otros factores a nivel de escuela y/o de profesor.

5.7 Conclusiones Relacionadas con Factores Explicativos

La evidencia cuantitativa revisada se centra exclusivamente en proporcionar información acerca del poder explicativo (en términos estadísticos) de determinados indicadores en relación al rendimiento en una prueba estandarizada.

Ahora bien, la pregunta relevante para este proyecto es la siguiente: ¿qué evidencia puede extraerse de estos indicadores o factores en relación a la relevancia o pertinencia de determinados estándares realizados por la escuela? Para responder, es importante recordar el siguiente aspecto metodológico: supongamos que estamos explicando el rendimiento en SIMCE con una serie de factores socio-demográficos y factores a nivel de escuela.

El primer aspecto importante es suponer que los puntajes de un grupo de individuos están relacionados entre sí por el hecho de pertenecer a una misma escuela. Esta sola suposición sugiere utilizar modelos lineales jerárquicos para dicho análisis. Pues bien, el efecto escuela representado por un efecto aleatorio contiene todo aquello que no está relacionado con las covariables o factores incluidos en el modelo. Esto se debe al hecho de que en estos modelos, los factores se suponen no-correlacionados con el efecto escuela. Evidentemente, puede hacerse una suposición diferente, pero la evidencia revisada sólo utiliza modelos lineales jerárquicos estándares que, por construcción, asumen esta hipótesis. Supongamos entonces que el puntaje SIMCE ha sido explicado por los factores socio-demográficos a nivel de estudiante como género, nivel educacional de los padres, recursos educativos en el hogar; y por variables a nivel de escuela como el Índice de Vulnerabilidad (IVE) de la escuela y el puntaje promedio en AEP de profesores/as de enseñanza básica. Supongamos además que el efecto escuela de una escuela en particular es muy alto –comparado con el efecto medio, correspondiente a la media del efecto aleatorio. No se puede concluir que ese efecto escuela se debe al IVE y al puntaje promedio AEP; no se puede concluir esto porque, por estructura del modelo, ese efecto escuela no está correlacionado con el IVE y el puntaje promedio AEP. En otras palabras, esta escuela no lo hace bien porque tiene un IVE y un puntaje promedio AEP específicos, sino porque hay otros aspectos **que no han sido considerados en el modelo estadístico y que es necesario ir a observar.**

Teniendo esto en mente, si todos los indicadores cualitativos de la revisión internacional tuviesen su correlato en factores estadísticamente significativos como variables explicativas de rendimiento en una prueba estandarizada, entonces los aspectos que caracterizan una "buena" escuela habría que buscarlos en otros indicadores.

Estas consideraciones son relevantes pues hay un aspecto de este proyecto que está bajo discusión, a saber qué evidencias cuantitativas hay de procesos desarrollados al interior de una escuela. Por ejemplo, consideremos los procesos de aprendizaje de los estudiantes de una escuela. Un indicador cualitativo que puede considerarse como evidencia de una buena escuela es el que dice relación con la promoción de relaciones de colaboración y respeto entre la escuela y las familias, incluyendo el estímulo de la implicación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Los estudios 11 y 19 reportan que el factor *participación de padres* es explicativo para el rendimiento SIMCE; el estudio 35 reporta que la relación familia-escuela es significativa en USA y no en Japón para explicar rendimiento TIMSS. Pues bien, si una escuela es evaluada tomando en cuenta el indicador cualitativo mencionado; si además, la predicción del efecto escuela (calculada teniendo en cuenta el factor *participación de padres*) muestra que dicha escuela es muy buena (es decir, tiene una predicción una desviación estándar a la derecha del efecto escuela nulo), entonces no necesariamente hay que ir a medir el factor cualitativo *estímulo de la implicación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos*, sino otros aspectos **no considerados en las covariables utilizadas para predecir los efectos escuelas.**

Es importante sugerir que, dado que el SIMCE se está aplicando todos los años (a partir de 2005) a los cuartos años de enseñanza básica y que, por tanto, a partir del SIMCE 2009 se tienen dos mediciones por estudiantes, se realicen análisis de estos datos de forma homogénea, es decir, se incluyan los factores mencionados en este informe. Un aspecto que debe considerarse en futuros análisis es el problema de la imputación de datos faltantes en

las covariables; es posible que las aplicaciones de cuestionarios a mismos estudiantes entre 4 y 8 año básico permita solucionar gran parte de este problema. En todo caso, deben reportarse el impacto de las técnicas de imputación sobre la significancia estadística de los factores en cuestión como explicativos del SIMCE.

En este sentido, análisis de valor agregado a nivel de escuela parecen pertinentes dada la estructura de los datos del SIMCE a partir de 2009. Toda la información que hemos provisto en este informe puede utilizarse para definir qué factores explicativos incluir y cuáles no incluir. Insistimos en que los factores que no se incluyan están las posibles respuestas para tratar de entender por qué ciertos establecimientos son ranqueados en determinados lugares. Dicho de otra manera, los análisis de valor agregado (y, por extensión, otros análisis utilizando otros modelos econométricos) deben considerarse como indicativos de eficiencia escolar: son indicativos porque es correcto estimar la eficiencia por medio de residuos, pero es necesario *explicar* dicha eficiencia usando otro tipo de información cualitativa. De ésta última hay una enorme cantidad de evidencia en este informe.

5.8 Conclusiones de Revisiones de Liderazgo

La literatura revisada en relación a liderazgo se enfoca principalmente a dos tipos de liderazgo: instruccional y transformacional. El liderazgo instruccional compartido se entiende como la capacidad de directores de proveer de oportunidades para el crecimiento de profesores, a su vez que los profesores sean responsables en aprovechar efectivamente dichas oportunidades. Este tipo de liderazgo depende de recursos personales de los participantes que se debe desplegar por medio de interacciones, dando lugar a acciones coordinadas. El liderazgo transformacional caracteriza directivos que motivan a sus seguidores excitando sus conciencias en relación a la relevancia de los objetivos institucionales e inspirándolos para que superen sus intereses particulares por los de la institución. Teóricamente se supone que un líder transformacional exhibe alguna de las siguientes características: influencia idealizada, motivación inspiracional, estímulo intelectual, consideraciones individualizadas.

En la literatura revisada se encuentra evidencia empírica que permite afirmar que las siguientes dimensiones son factores explicativos de percepciones de rendimiento académico:

- a. Evidencia de liderazgo intelectual significativo por parte del director.
- b. Apoyo y fomento del staff por parte de director (construir cultura colaborativa)
- c. Director interesado en innovar y en nuevas ideas.
- d. Director comparte poder con profesores (crea estructuras para participar en decisiones; construye consensos en relación a los objetivos de la escuela).

Es importante mencionar que algunos estudios han provisto de evidencia que condice a pensar que el liderazgo no necesariamente afecta directamente al logro académico. Este aspecto es metodológicamente interesante y debe considerarse en futuras investigaciones

empíricas con datos chilenos en el sentido de que es necesaria investigar si factores de liderazgo afectan directa o indirectamente al rendimiento académico. Esto significa que deben considerarse modelizaciones diferentes de las eventuales relaciones entre liderazgo y rendimiento (ya sea en cuanto a percepción o en cuanto a medidas confiables tomadas por medio de tests estandarizados).

Es importante mencionar que los estudios presentados permiten optimismo en cuanto a medir confiable y válidamente factores relacionados con liderazgo. Estos factores parecen agruparse de la siguiente manera:

Factor de "actuar y decidir conjuntamente." Esto significa que los directivos de escuela

- a) dan oportunidades a profesores de evaluar críticamente las políticas de la escuela;
- b) el know-how profesional de los profesores es empleado para la formulación de las políticas de escuela y de sus objetivos.

Factor de "desarrollar un sentido de hacia dónde vamos".

- a) Directivos y seniors comunican una clara visión de hacia dónde va la escuela;
- b) Directivos promueven compromiso entre todos los estamentos de la escuela.
- c) Profesores y otros estamentos tienen un buen conocimiento práctico del Plan de Desarrollo de la Escuela.
- d) Profesores y otros consideran el Plan de Desarrollo de la Escuela útil para aprender y enseñar.

Factor de "apoyo al desarrollo profesional".

- a) Profesores son apoyados en desarrollar habilidades que les permiten evaluar el trabajo de sus estudiantes de forma tal que sigan aprendiendo gracias a dicha evaluación.
- b) Profesores son motivados a experimentar con nuevas ideas de forma de promover su crecimiento profesional.
- c) Profesores son ayudados a desarrollar habilidades para observar el aprendizaje en clases cuando éste ocurre.
- d) Se discute el tiempo dedicado por profesores a programas de intervención en la escuela del estilo "Aprender a aprender en la sala de clases".

Factor de "auditar experiencia y apoyar redes de trabajo".

- a) Recolección de información proporcionada por profesores que participan en redes informales de trabajo.
- b) Profesores-iniciados en redes de trabajo son elemento integral del desarrollo de los profesores.
- c) Información recolectada de profesores para conocer su real involucramiento en el programa "Aprender a aprender en la sala de clases".
- d) Apoyo para que profesores compartan prácticas con otras escuelas por medio de redes de trabajo.

En eventuales mediciones de liderazgo que se puedan realizar en Chile es necesario tener en cuenta estos factores a la hora de construir o adecuar instrumentos de medición, para

luego ofrecer evidencia empírica concerniente a la confiabilidad del mismo, además de ejecutar estudios de validez concurrente y de constructo.

5.9 Conclusiones de Revisiones de Clima Escolar

De los estudios revisados, el aspecto más importante que hay que destacar es la posibilidad empírica de distinguir dimensiones de clima escolar, además de poder medirlas confiablemente y, por tanto, estar en condiciones de diseñar un estudio de validez. Este aspecto resulta relevante toda vez que se aprecia que este tipo de información se recoge a través de cuestionarios autoreportados.

Ahora bien, los estudios permiten concluir que las siguientes dimensiones pueden medirse confiablemente:

- a) **Autonomía y control:** preguntas como si estudiantes participan en establecer reglas; si las reglas son muy estrictas; si los profesores tratan a los estudiantes de forma imparcial.
- b) **Aspectos de manejo:** ruido y desorden en clases; profesores solicitan frecuentemente a estudiantes estar tranquilos; estudiantes son en general tranquilos.
- c) **Relaciones sociales:** profesores ayudan a estudiantes cuando éstos lo necesitan; profesores muestran interés en los estudiantes; estudiantes gustan de estar juntos; estudiantes son amables y cooperadores; estudiantes aceptan a los otros.
- d) **Satisfacción con la escuela:** me gusta la escuela; la escuela es un buen lugar para estar; ir a la escuela es aburrido.
- e) **Demandas de trabajo no-razonables:** los profesores esperan mucho de mí en la escuela.
- f) **Sentirse seguro y confiado.**
- g) **Intimidación (bullying).**
- h) **Aislamiento.**
- i) **Curriculum:** estructura, número de temas, tiempo, actividades en clases.
- j) **Logro:** participación en actividades de clases; responde a objetivos nacionales.
- k) **Métodos de enseñanza:** métodos, diálogo, tareas para la casa.
- l) **Estilo de enseñanza:** continuidad, profundidad, integración.
- m) **Aprendizaje:** motivación, progreso en aprendizaje, pensamiento crítico, interacción con otros.
- n) **Necesidades personales:** en el aprendizaje; elecciones personales, actividades fuera de clases.
- o) **Evaluación:** métodos, grados, información de evaluación.
- p) **Carrera:** nuevas capacidades, preparación para el trabajo futuro.

Estas subdimensiones deben ser consideradas a la hora de decidir construir instrumentos de medición de clima escolar. Además, los estudios de Samdal, Wold & Bronis (1999), Perliger, Canetti-Nisim & Pedahzur (2006) y Van de Grift, Houtveen & Vermeulen (1997)⁹

⁹ Respecto a los estudios aquí citados: El estudio de Samdal, Wold & Bronis (1999) establece que la percepción de estudiantes de ambiente psicológico de la escuela por niños/as de 11 a 15 años, incluyendo su satisfacción con la escuela, serán estudiados como predictores de la percepción de los estudiantes de su logro

proporcionan evidencia acerca dimensiones de clima son factores explicativos (ya sea por medio coeficientes de regresión positivos, o que ayudan a explicar varianza-intra y varianza entre) de rendimiento. Cada estudio ha usado como variable dependiente una medición de rendimiento específica al mismo estudio, pero es importante resaltar la conclusión. Así, no sólo tenemos evidencia de poder medir confiable y válidamente dimensiones de clima, sino de que éstas tienen cierta asociación positiva con rendimiento escolar.

5.10 Conclusiones de Revisiones de Aula/Profesor

Resulta interesante mencionar que la frecuencia con que ciertas actividades a nivel de aula son realizadas por los docentes resultan como factores explicativos de rendimiento de profesores. Esto significa que la observación de clases -ya sea directamente o mediada por videos- es promisorio y debe considerarse en el caso chileno, más aún cuando se tiene acceso a horas de filmación en el marco de la evaluación docente.

Ciertamente esta información debe ser considerada como un elemento más a la hora de evaluar el desempeño docente: dicho en otros términos, es posible utilizar datos de conteo para entender las diferencias individuales entre los docentes y así utilizarla como un elemento más en la comprensión de lo que ocurre en el aula. Sin embargo, esta aproximación requiere la definición de pautas o rúbricas que puedan ser aplicadas para analizar los diferentes momentos que ocurren en el aula y así poder distinguir entre clases efectivas, mediocres e inefectivas. Los estudios revisados proporcionan evidencia empírica de que este tipo de análisis es posible realizarlo. Finalmente, es importante mencionar que el estudio de Kyriakides & Creemers (2008)¹⁰ proporciona evidencia de que factores de aula/profesor resultan explicativos (i.e. con estimadores de coeficientes de regresión estadísticamente significativos) de rendimiento escolar en griego, en matemáticas y en educación religiosa.

académico. Otro estudio, Perliger, Canetti-Nisim & Pedahzur (2006), muestra que el ambiente de la clase de educación cívica (medido como parte de un cuestionario de clima instruccional) está asociado positivamente con conocimiento político. Van de Grift, Houtveen & Vermeulen (1997), finalmente, reporta que clima de aspectos de estudiante, clima de aspectos relacionados con profesores, clima relacionado con aspectos de jefe de departamento: y clima de aspectos de directivos, son factores explicativos del rendimiento en matemáticas (medido por el mismo estudio). Es más, estos factores de clima explican varianzas a nivel de estudiantes (varianza-intra en un análisis de multinivel) y varianza entre escuelas.

¹⁰ Kyriakides & Creemers (2008) utiliza como variable dependiente logro educacional en matemáticas, griego y educación religiosa. Este estudio construye confiablemente 5 factores aula/profesor: i) en estructurar, en orientar, en preguntar, en aplicar, en evaluar, en organizar el tiempo, y en relaciones entre estudiantes resultaron significativas. No así frecuencia relación profesores-estudiantes, y modelar enseñanza (teaching modelling); ii) Factor escenario: escenario en estructurar, en orientar, en aplicar, y en relaciones entre estudiantes resultaron significativas; iii) Factor focus: focalización de orientación, de evaluación, de modelar enseñanza y de relaciones estudiantes resultaron significativas. No así focalización en estructurar, en preguntar, en aplicar, en relaciones profesores-estudiantes; iv) Factor Calidad: calidad en estructurar, en preguntar, en feedback, en evaluar, en relación profesor-alumno, en relaciones entre alumnos son significativas. No así en orientación, en aplicación, en organización del tiempo; y, v) Factores diferenciación: diferenciación en orientación, en preguntar, en relación profesor-alumno, en relaciones entre alumnos, resultaron significativas. Además, modelar enseñanza junto a diferenciación resultó significativo. No así diferenciación en estructurar, en orientar, en evaluar, en organización del tiempo, en relaciones profesores-alumnos.

6 MAPA ESPECÍFICO DE DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES

Como se ha visto, las secciones anteriores constituyen la antesala del objetivo principal del presente proyecto, a saber, i) desarrollar estándares referidos a las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educacionales, complementando las mediciones de logro, y permitiendo con ello monitorear el desempeño educativo en forma integral; y, ii) proponer el conjunto de indicadores que permitan caracterizar la calidad de las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educacionales, y cuya evaluación permita dar cuenta del logro de los estándares de condiciones para el aprendizaje.

En la presente sección se presenta el mapa específico de dimensiones, subdimensiones e indicadores que constituyen la propuesta de base para el desarrollo de estándares referidos a las condiciones para el aprendizaje en el marco de la nueva estructura operativa del sistema educativo chileno.

Para ello, la presente sección se divide en dos sub-secciones:

- En primer lugar se describe el proceso de construcción de este mapa específico de dimensiones, subdimensiones e indicadores, refiriendo los momentos principales de dicha construcción y presentando las distintas marices que constituyen los productos intermedios que sirven al desarrollo final del mapa. Esta sección concluye con la presentación del mapa específico de dimensiones, subdimensiones e indicadores desarrollado por el equipo UC.
- En segundo lugar se presenta un análisis global de esta propuesta, en función de elementos tales como completitud, aplicabilidad, pertinencia y complementariedad con otros modelos.

6.1 Proceso de Construcción del Mapa Específico de Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores

6.1.1 Primera Etapa: Revisión de Experiencias Nacionales e Internacionales y Diseño de las Matrices Originales

La primera etapa del proyecto consistió en la revisión de una serie de programas a nivel nacional y de experiencias de evaluación de establecimientos a nivel internacional, tal como se describió en la sección 3 del presente documento.

Dicha revisión consistió de manera principal en la identificación de los principales indicadores utilizados en distintas experiencias nacionales e internacionales para la evaluación de establecimientos educacionales, estuvieran estos referidos o no al efecto de dichos factores sobre la generación de condiciones de aprendizaje en el establecimiento.

La sistematización de dicha revisión se adecuó a las dimensiones e indicadores empleadas por el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MCGE), desarrollado en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad del MINEDUC (SACGE), a fin de hacer

consistente este mapa global de indicadores, por un lado, con los planteamientos generales del MINEDUC, así como con desarrollos paralelos de estándares por parte de otras instituciones. Para hacer dicha adecuación se generaron nuevas matrices (nacional e internacional), en las que cada indicador fue reubicado según las definiciones del MCGE.

El producto de esta etapa son dos matrices, una nacional y otra internacional, las cuales se presentan respectivamente en los Anexos N° 4 y 5, respectivamente.

6.1.2 Segunda Etapa: Consolidación de un Mapa Global de Indicadores

En base a la identificación explícita de los procesos críticos transversales de los establecimientos escolares, y sobre la base de la revisión de las experiencias nacionales e internacionales, se generó una propuesta preliminar de dimensiones, subdimensiones e indicadores. Como se ha señalado, este mapa preliminar se funda en el modelo de gestión del MINEDUC, e integra elementos de contenido relevantes extraídos de la revisión de experiencias y de la revisión de la literatura.

Cabe señalar que, al ser el MCGE un modelo concentrado en la gestión, en algunos casos las definiciones propuestas en éste resultaban más dirigidas a prácticas impulsadas desde un rol directivo lo que obligó a ir más allá de las definiciones y entender las mismas desde una perspectiva más genérica. Esto hizo posible incorporar en el modelo aquellas prácticas impulsadas por otros actores (diferentes al equipo directivo) así como también aquellos procesos no ligados exclusivamente a un actor sino a dinámicas institucionales en general. Esto fue especialmente notorio en aquellos aspectos vinculados a la gestión curricular donde se incluyeron un gran número de indicadores referidos directamente a la actuación del equipo docente en el establecimiento o de los docentes en aula (mientras que el MCGE enfatiza más bien en prácticas de supervisión y apoyo a dicha actuación). No obstante se hizo un esfuerzo por ubicar todos los indicadores de acuerdo al nuevo modelo, hubo familias de indicadores que no pudieron ser ingresadas pues no solo no respondían a las definiciones de las dimensiones sino que no calzaban con los nombres de las mismas. Estos indicadores fueron identificados para la fase siguiente de trabajo que suponía integrar las dos matrices en una.

Llevada a cabo la adecuación de las matrices nacional e internacional, descrita en el punto anterior, se procedió a la integración de ambas. Para la integración de las matrices se trabajó sucesivamente dimensión por dimensión del MCGE. El trabajo de cada dimensión supuso el siguiente procedimiento:

- Una primera lectura compartida entre los miembros de cada equipo (nacional e internacional) de las definiciones de área, dimensión y elementos de gestión propuestos en el SACGE, de modo de alinear el entendimiento de las mismas y contextualizar el trabajo a realizar.
- A continuación se revisó y validó cada indicador propuesto en la matriz nacional ubicado en la dimensión correspondiente. Aquellos indicadores que presentaban problemas o desacuerdos para ser validados en la ubicación propuesta, eran separados temporalmente para volver sobre ellos al final del ejercicio con todas las dimensiones.

- Luego de revisar todos los indicadores de la matriz nacional clasificados en una dimensión, se hacía lo propio con los indicadores de la revisión internacional y se iniciaba la agrupación entre indicadores afines.
- Una vez agrupados los indicadores afines, se propuso una formulación más clara de los mismos, que a juicio de los expertos respetaba mejor el sentido de lo que cada indicador evaluaba. De todos modos, para no perder la referencia de origen, se introduce en cada matriz una columna que remite al indicador original y su país/programa de referencia (matriz nacional e internacional).

Este proceso se repitió con cada dimensión del Modelo. Una vez concluida esta etapa se revisaron aquellos indicadores que habían sido separados y fueron integrados en la dimensión con mayor afinidad según el criterio de los expertos.

Finalmente, aquellos indicadores que no fue posible incluir en la matriz adecuada al MCGE, fueron separados y propuestos bajo nuevas dimensiones.

Como producto de esta etapa, la matriz desarrollada contiene:

- **NIVEL:** Establecimiento, Aula o Input
- **AREA:** Las áreas del SACGE
- **DIMENSIÓN:** Las dimensiones del SACGE
- **SUB-DIMENSIÓN:** Se crean subdimensiones que dan cuenta de la dimensión a un nivel más específico.
- **VARIABLE/INDICADOR:** Variables obtenidas de programas nacionales y/o internaciones
- **REVISIÓN INTERNACIONAL:** Refiere al número del indicador original en la matriz internacional (donde se podrá ver el país y la redacción original). Adicionalmente, se integra una columna con la sigla del país.
- **REVISIÓN NACIONAL:** Esta columna también llevará un número con la referencia de los indicadores originales en la Matriz Nacional (por ahora tiene el nombre de los programas, pero la idea es que lleve sólo los números de referencias)

El producto de esta etapa, entonces, refiere a un mapa global de dimensiones, subdimensiones e indicadores, el cual se presenta en el Anexo N° 6.

6.1.3 Tercera Etapa: Readecuación y Evaluación del Mapa Global

La tercera etapa consistió en tres sub-etapas:

- En primer término, sobre la base del juicio experto de los asesores integrantes del equipo de trabajo, se revisó en dos talleres intensivos de trabajo el mapa global desarrollado en la segunda etapa de trabajo (referido en el Anexo N° 6). En dichas instancias de trabajo se intentó:
 - Renombrar las subdimensiones del mapa global, a fin de hacer consistente la formulación de dichas subdimensiones a nivel general.
 - Reagrupar subdimensiones que parecían referir a elementos similares.

- Reagrupar indicadores que parecían referir a condiciones similares.
 - Establecer posibles subdimensiones y/o indicadores a ser eliminados, ya fuera porque: i) referían a condiciones que en la literatura parecían contar con escaso apoyo empírico; ii) referían a condiciones que escapan del manejo de los establecimientos; iii) referían a condiciones que escapan a la motivación específica del desarrollo del presente mapa (en el marco de la futura Ley de Aseguramiento de la Calidad y del establecimiento de una Agencia de Calidad); iv) referían a condiciones difíciles de evaluar por actores internos o externos al establecimiento; o, v) en comparación a otras subdimensiones y/o indicadores parecían tener una jerarquía menor de importancia.
- En segundo término, y en paralelo al proceso anterior, sobre la base de la revisión de literatura tanto nacional como internacional descrita en la sección 4 de este documento, se integró a la matriz una columna de evidencia, en la cual se presentaba información sobre aquellas subdimensiones y/o indicadores para las cuales se cuenta con elementos de juicio para la posible inclusión o exclusión de la subdimensión o indicador.

Como producto de esta etapa, se desarrolla una nueva matriz que contiene:

- **NIVEL:** Establecimiento, Aula o Input
- **AREA:** Las áreas del SACGE
- **DIMENSIÓN:** Las dimensiones del SACGE (reformuladas en algunos casos)
- **SUB-DIMENSIÓN:** Se crean subdimensiones que dan cuenta de la dimensión a un nivel más específico. Al mismo tiempo, se reagrupan distintas subdimensiones.
- **VARIABLE/INDICADOR:** Variables obtenidas de programas nacionales y/o internaciones
- **EVIDENCIA:** Se integra una columna en que se especifica parte de los hallazgos de la revisión de la literatura.
- **ELIMINABLES:** Se marcan con un 1 aquellas subdimensiones y/o indicadores susceptibles de ser eliminados.
- **ARGUMENTOS DE ELIMINACIÓN:** para todas aquellas subdimensiones y/o indicadores señaladas como susceptibles de ser eliminados, se integran a la matriz los principales argumentos para la eliminación.

El producto de esta etapa, entonces, refiere a un mapa global de dimensiones, subdimensiones e indicadores, el cual se presenta en el Anexo N° 7. La diferencia fundamental con lo presentado en el Anexo N° 6 es que, a diferencia de dicho mapa, la presente matriz contiene elementos que sirven como elementos de juicio para la reducción posterior de la matriz. Cabe señalar finalmente respecto de esta matriz que aquí desaparecen las columnas relativas a la revisión de experiencias, en la medida en que las reagrupaciones producidas desdibujan de alguna manera la posibilidad de atribuir estrictamente un indicador a un sistema preciso de evaluación.

6.1.4 Cuarta Etapa: Propuesta de un Mapa Específico de Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores

La cuarta etapa de trabajo consistió de manera fundamental en la construcción del mapa específico de dimensiones, subdimensiones e indicadores. Dicho trabajo de construcción implicó al mismo tiempo el análisis de la coherencia y consistencia interna de dicho mapa, junto con la comparación de dicho modelo con aquellos disponibles en el sistema educativo chileno.

Se presenta a continuación el Mapa Específico desarrollado, primero de manera resumida en esta página (sin considerar los indicadores), y luego de manera completa en las páginas siguientes (considerando los indicadores).

Figura 4. Mapa Específico de Dimensiones y Subdimensiones

ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación
	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico
	Gestión de Resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación
		Toma de decisiones en función de resultados
GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular
		Soporte institucional a la planificación
		Supervisión de logros
	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Planificación del trabajo de aula
		Creación de ambiente propicio para la enseñanza
		Interacción pedagógica
		Evaluación y retroalimentación
	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia Escolar
Resolución de conflictos		
Clima Establecimiento		
Apoyo a los Estudiantes		Apoyo para el aprendizaje
		Políticas de Integración y atención a la diversidad
		Educación integral
Participación y Trabajo Colaborativo		Comunicación e información a padres
		Participación e involucramiento padres
		Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas
RECURSOS	Recursos Humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo
		Ámbito de trabajo, reglas definidas, y consistencia con motivación
		Prácticas de mejoramiento y adaptación
	Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos	Política y disposición de infraestructura
		Política de administración eficiente y de financiamiento complementario

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Existencia de PEI con elementos (Visión, Misión, Objetivos estratégicos y Planes de acción) articulados entre sí.
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Existencia de herramientas de planificación que articulan el PEI con la dinámica institucional de cada año lectivo.
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	El sistema de planificación considera entre sus antecedentes fundamentales, análisis de entorno (intereses de la comunidad educativa y características principales)
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	El sistema de planificación presenta una especial orientación a los aprendizaje de los estudiantes como objetivo central.
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	La planificación considera las necesidades educativas y formativas de los estudiantes.
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Existencia de metas cuantificables de acuerdo a los objetivos planteados en la planificación que orientan la gestión.
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección orienta valores y objetivos del establecimiento.
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección promueve una cultura institucional en la que cada actores asumen su responsabilidad por el logro de los objetivos asignados a su función en el del establecimiento.
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección coordina de manera efectiva a los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos del establecimiento.
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección delega funciones de modo que se favorece el logro de los objetivos del establecimiento.
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección fomenta el trabajo colaborativo y de equipo entre sus docentes y otro personal de la escuela.
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección respalda, empodera, desafía y motiva al personal a ponerse objetivos altos y alcanzarlos.
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección promueve una cultura institucional de altas expectativas y de orientación al logro de los aprendizajes.
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	La dirección escolar implementa sistemas de monitoreo y evaluación precisos, coherentes y robustos, de los resultados de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes.
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro y comunicación con la familia variables críticas y de efectividad escolar (ausentismo, retención, deserción suspensión y expulsión)
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de evaluación y monitoreo para medir el alcance de los logros, progresos y efectividad de la escuela.
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de seguimiento del destino de sus estudiantes cuando egresan según propósitos del PEI
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistematizaciones de información histórica de la evaluación institucional para análisis de tendencias.
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro y análisis de la información sobre el grado en que los padres participan en el colegio
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Toma de decisiones en función de resultados	Uso de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación para la revisión y mejora de las prácticas pedagógicas.

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Toma de decisiones en función de resultados	Uso de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación para la revisión y mejora de los programas y políticas institucionales.
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Toma de decisiones en función de resultados	Información periódica y rendición de cuenta pública a la comunidad educativa sobre los planes y los resultados institucionales alcanzados.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular	Existencia de una planificación curricular coherente con el PEI y con el Marco curricular.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular	Planificación curricular anual definida al inicio del año lectivo.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular	Planificación curricular considera los aprendizajes previos de los estudiantes y está orientada a su transición a las siguientes etapas.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular	Secuenciación de contenidos de la planificación coherente y adecuada al marco curricular.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Dirección asegura la articulación curricular entre distintos ciclos, niveles y subsectores.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Existencia de tiempo suficiente para el trabajo individual y grupal docente destinado a la función técnico pedagógica y curricular no lectiva.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Supervisión y apoyo al trabajo docente en aula a través de mecanismos como observación de aula, revisión de cuadernos de estudiantes, revisión de instrumentos de evaluación.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Supervisión de logros	Supervisión del logro de aprendizajes esperados.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Supervisión de logros	Supervisión de la cobertura curricular.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Supervisión de logros	Supervisión de cumplimiento de horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Supervisión de logros	Supervisión de una organización eficiente del tiempo para la implementación curricular considerando las necesidades educativas de los estudiantes.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Planificación del trabajo de aula	Selección de actividades de enseñanza adecuada al marco curricular y tiempo disponible.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Planificación del trabajo de aula	Selección de actividades de enseñanza desafiantes para los estudiantes.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Planificación del trabajo de aula	Planificación de unidades de aprendizaje clase a clase según las exigencias del plan curricular .
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Creación de ambiente propicio para la enseñanza	Establecimiento de un clima de relaciones respetuosas, empáticas y de tolerancia (equidad y respeto a la diversidad)

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Creación de ambiente propicio para la enseñanza	Establecimiento de rutinas y un ambiente organizado en torno a los objetivos de aprendizaje.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Creación de ambiente propicio para la enseñanza	Establecimiento y mantenimiento de normas convivencia en el aula que explicitan límites y expectativas claras de comportamiento.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Creación de ambiente propicio para la enseñanza	Control oportuno y efectivo de los incidentes de comportamiento.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Organización del espacio educativo en función de objetivos curriculares y necesidades educativas de los estudiantes (incluye condiciones de limpieza y habitabilidad).
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Empleo de recursos de aprendizaje de manera oportuna y coherente con los objetivos de aprendizaje.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Existencia de mecanismos que favorecen la adecuada organización, distribución y uso de los útiles y materiales.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Empleo eficiente del tiempo de clase (rutinas efectivas y transiciones fluidas)
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Empleo del tiempo destinado principalmente a desarrollar actividades de aprendizaje más que en tareas administrativas o en mantener el orden.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Existencia de disposiciones institucionales que evitan las interrupciones del trabajo escolar al interior de la sala de clases.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Establecimiento de evaluaciones en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Planificación de estrategias diversas para el monitoreo permanente del progreso de los estudiantes y diseño de instrumentos de evaluación consistentes con los objetivos de aprendizaje y las bases curriculares.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Uso de diversidad de estrategias de evaluación del aprendizaje alcanzado.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Reformulación y adaptación de estrategias de enseñanza en función de las evidencias recogidas en la evaluación.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y	Convivencia escolar	Normas y reglamentos internos	Existencia de normas de convivencia vigentes, conocidas y respetadas por la comunidad escolar para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento .
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Normas y reglamentos internos	Existencia de manual de convivencia o reglamento interno que explicitan las normas de convivencia y orienta a los diferentes actores de la comunidad educativa.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Establecimiento entrega a los estudiantes herramientas para la resolución de conflictos tanto dentro como fuera de la sala de clases.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Manejo activo contra el <i>bullying</i> , racismo, acoso sexual y discriminación de genero.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre docentes y estudiantes.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre docentes.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Establecimiento adopta medidas para generar un entorno de aprendizaje acogedor.

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de estrategias de apoyo y seguimiento de los aprendizajes de estudiantes con bajo rendimiento, problemas socio-conductuales y necesidades educativas especiales.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Apoyo personal y de orientación a los estudiantes que lo necesiten tanto dentro como fuera del aula.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de estrategias para maximizar los aprendizajes de estudiantes con talentos académicos, deportivos, artísticos, etc.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Existencia de políticas y prácticas institucionales para favorecer la integración intercultural y social.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Ausencia de prácticas discriminatorias o sanciones indebidas.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Erradicación, en los procesos de admisión al establecimiento, de prácticas de selección de estudiantes por nivel socioeconómico o rendimiento pasado o potencial.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Retención de estudiantes en condiciones de desventaja (sin que el rendimiento escolar o la repetición, al menos por una vez, de curso obstaculice la renovación de matrícula).
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Orientación vocacional y promoción de la continuidad de estudios, inserción social y/o laboral de los estudiantes.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Planificación y desarrollo de actividades formativo -complementarias relacionadas con objetivos transversales o temáticas que favorecen el desarrollo socioafectivo tales como actividades artísticas, deportivas, entre otras.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de prácticas que aseguran la información y canales expeditos de comunicación para mantener informados a todos los actores de la comunidad educativa y recibir observaciones y sugerencias.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos efectivos y fluidos de comunicación con los padres, especialmente cuando los estudiantes tienen necesidades especiales de educación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos sistemáticos y eficientes de información a las familias sobre los resultados académicos, avances y bienestar de sus hijos.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos eficientes de información a las familias sobre la misión, objetivos y Planes de Mejoramiento para fomentar su compromiso con ellos.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos eficientes de información a las familias sobre aspectos curriculares como objetivos y contenidos de aprendizaje, sistema de tareas y fechas de evaluaciones.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia y funcionamiento del Centro General de Padres y Apoderados (y su consiguiente participación en decisiones relativas al mejoramiento de la institución)
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia de programas pedagógicos institucionales que orientan a los padres respecto de la mejor manera de apoyar al establecimiento y ayudar a sus hijos en su rendimiento académico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia y funcionamiento de Consejo Escolar (u otras estructuras que permitan a estudiantes contribuir y influenciar la toma de decisiones sobre su aprendizaje y bienestar)

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia y funcionamiento del Centro de Alumnos
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Docentes demuestran ser competentes o destacados en procesos de evaluación externos
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento ha implementado un proceso de evaluación de desempeño para docentes y directivos y los resultados han orientado acciones de mejoramiento
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Selección de personal docente y administrativo coherente con las necesidades y metas institucionales
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Evaluación del desempeño docente en función del cumplimiento de sus funciones y de los objetivos y metas institucionales.
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Existencia de un sistema de reconocimiento a profesionales del establecimiento asociado al logro de metas institucionales y espacio para el surgimiento de nuevos liderazgos.
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento asegura que el personal reciba capacitación, orientación y supervisión para llevar a cabo la protección de los estudiantes.
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Calidad de las remuneraciones / hora
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Prácticas de mejoramiento y adaptación	Existencia de prácticas de diagnóstico de necesidades del personal relacionadas con las competencias requeridas para implementar el PEI.
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Prácticas de mejoramiento y adaptación	Existencia de una política de formación continua docente según sus necesidades y relacionada con los objetivos y metas institucionales.
Input?	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de espacios para el desarrollo de actividades extracurriculares que funcionan sistemáticamente (culturales, deportivas, etc).
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición oportuna de los recursos pedagógicos necesarios y suficientes para el cumplimiento del currículo y el logro de aprendizaje de todos los estudiantes.
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Presupuestos establecidos son suficientes.
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Contabilidad de la institución organizada de acuerdo con los requisitos reglamentarios que diferencia claramente los servicios prestados.
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Existencia de transparencia y justicia en el manejo de los recursos financieros; los procesos son claros y conocidos por la comunidad.

6.2 Análisis Global de la Propuesta

Como se ha señalado más arriba, una vez presentado el mapa específico de dimensiones, subdimensiones e indicadores propuestos se desarrolla a continuación un análisis global de esta propuesta, en función de elementos tales como completitud, aplicabilidad, pertinencia y complementariedad con otros modelos.

6.2.1 Completitud y Aplicabilidad del Mapa

Respecto a la completitud del modelo, cabe recordar que, tal como se indica en la sección introductoria del presente documento, se esperaba que el desarrollo de este estudio permitiera mapear estándares e indicadores que profundicen sobre dimensiones y variables que den origen a información o evaluación concreta y robusta de condiciones para el aprendizaje y que, a su vez, de acuerdo a la experiencia nacional e internacional, tengan un alto grado de asociación con resultados educativos.

En este contexto, la pregunta por la completitud del mapa de dimensiones, subdimensiones e indicadores aquí presentado dice relación con la posibilidad de que dicho mapa dé cuenta de manera general de aquellos factores que influyen de manera determinante sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que permita caracterizar de manera adecuada las condiciones para el aprendizaje que se desarrollan en los establecimientos educativos.

Como se especificó al inicio de este trabajo, la racionalidad sobre la que se constituye el proyecto se encuentra basada en una comprensión multidimensional del proceso educativo. Esto, en tanto se entiende que el proceso por el cual estudiantes logran ciertos resultados de aprendizaje depende de distintos factores, tanto internos como externos al establecimiento escolar. Así, siguiendo a Hanushek (2006) y a otros autores, el proceso educativo se constituye como una función en que los resultados de dicho proceso dependen de una serie de variables. Dichos factores pueden ser agrupados preliminarmente en las siguientes dimensiones:

- a) Factores de Política Educativa
- b) Factores Comunitarios
- c) Factores Personales
- d) Factores Familiares
- e) Insumos
- f) Factores Pedagógicos y de Aula
- g) Factores de Liderazgo Educativo y Gestión Escolar
- h) Contexto nacional

Siguiendo esta lógica, y considerando la definición de establecimiento educativo antes dada, a saber, un *sistema conformado por las interacciones entre individuos y estamentos que conforman una comunidad escolar específica, que organiza recursos de distinta naturaleza con el fin de proveer educación a un grupo específico de estudiantes* (MINEDUC, 2009), el mapa aquí presentado abarca de manera exhaustiva aquellos factores

que parecen ser más consistentes con lo que se entiende como establecimiento educacional en el contexto del proyecto. Esto es, el mapa antes presentado da cuenta de manera específica de ciertos insumos, factores pedagógicos y de aula, y factores de liderazgo educacional y gestión escolar. Al mismo tiempo, el mapa desarrollado da cuenta de las interacciones del establecimiento con el contexto micro en el que se desenvuelve, es decir, elementos comunitarios, personales y familiares presentes en la comunidad educativa y que impactan el funcionamiento de dicho establecimiento.

Al respecto, uno de los elementos que se intentó resguardar en la generación de este mapa específico de indicadores dice relación con restringir la inclusión de subdimensiones e indicadores de manera exclusiva a aquellas que, en el complejo escenario en que un establecimiento debe desenvolverse, parecen estar relacionados directamente con procesos controlables en mayor o menor medida por el establecimiento.

Así, respecto de la completitud del modelo, cabe señalar que el mapa aquí desarrollado abarca, a juicio del equipo, aquellos elementos que son esenciales al funcionamiento de la escuela y que, por tanto, debiesen dar cuenta del modo en que ésta genera o no condiciones para el aprendizaje de sus estudiantes.

Al respecto, dos elementos adicionales que permiten afirmar que el mapa aquí desarrollado es suficientemente completo, considerando los fines para los que fue propuesto, dicen relación con:

- Integra de manera adecuada diversas experiencias de evaluación y acreditación de establecimientos, tanto a nivel nacional como internacional. En relación a ello, si bien para permitir que el modelo resultara aplicable a la realidad nacional se redujo de manera considerable el número de indicadores propuestos por las distintas experiencias analizadas, dicha reducción fue desarrollada resguardando en todo momento no dejar de lado factores, indicadores o variables que contaran con amplia fundamentación en las experiencias analizadas. En algunos casos dicha precaución se tradujo en mantener indicadores específicos que parecían tener amplia fundamentación en las experiencias analizadas; en otros casos dicha precaución se tradujo en un trabajo exhaustivo de reagrupación de indicadores y variables, considerando los elementos de fondo que dichos indicadores intentan resguardar en las distintas experiencias.
- Considera ya sea para la inclusión o para la eliminación de dimensiones, subdimensiones o indicadores los aportes recientes de la investigación tanto a nivel nacional como internacional.

Con todo, para un juicio acabado sobre la completitud del mapa de dimensiones, subdimensiones e indicadores, conviene tener en consideración que:

- Primero, el mapa aquí referido no intenta dar cuenta de la enorme complejidad que supone el quehacer de los establecimientos educativos. Como se ha dicho, este mapa fue desarrollado con fines específicos, a saber, la posibilidad de determinar y

caracterizar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos del país, razón por la cual servirá de base de manera exclusiva a dicho objetivo.

- Segundo, un juicio acabado sobre la completitud del mapa supone el desarrollo de un proceso de evaluación del comportamiento de las dimensiones, subdimensiones e indicadores en la realidad, al mismo tiempo que el análisis de la relación de dichos factores con los resultados de aprendizaje. Así, como se verá en la sección 7 del presente informe, sólo a partir de la evaluación de estos elementos en una muestra de establecimientos del país será posible pronunciarse de manera más concluyente sobre la completitud del mapa.

Respecto a la aplicabilidad del modelo aquí desarrollado, las preguntas esenciales aquí refieren a dos dimensiones fundamentales, a saber: i) ¿es posible medir, con relativa confiabilidad y validez, aquello que se propone evaluar?; ii) ¿es posible implementar un sistema de evaluación acorde a los requerimientos y recursos del sistema educativo chileno?

Las respuestas a estas preguntas estarán dadas de manera fundamental una vez desarrollado el proceso de evaluación de los elementos considerados en el mapa y sistematizados los principales hallazgos y aprendizajes del mismo. Sin embargo, ya el sólo hecho de poder proponer un sistema de evaluación de las dimensiones, subdimensiones e indicadores propuestos da cuenta de una cierta aplicabilidad del mismo.

6.2.2 Pertinencia y Complementariedad

Los elementos que dan cuenta de la pertinencia y complementariedad del mapa aquí propuesto provienen de la respuesta de dos preguntas centrales, a saber:

- a) Primero, ¿es el mapa coherente (pertinente) con los objetivos propuestos en el marco legal desde el cual surge la demanda por dicho modelo?
- b) Segundo, ¿es el mapa complementario con desarrollos anteriores o actuales del MINEDUC en este sentido?

En relación a la coherencia y pertinencia del mapa con la discusión legislativa que da origen a la necesidad del mismo, cabe recordar en primer término que “Los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores considerarán materias tales como gestión curricular; indicadores de calidad de procesos relevantes de los establecimientos; gestión de los recursos humanos y pedagógicos, convivencia escolar, y liderazgo”.

En este marco, lo primero que resulta importante aquí es que las dimensiones de evaluación propuestas en el mapa desarrollado dan cuenta de manera específica y explícita de las materias a las que el texto legal refiere.

Al mismo tiempo, el mapa propuesto servirá de guía para el adecuado desarrollo de las atribuciones que en el cuerpo legal se describen como esenciales de la Agencia de Calidad, a saber:

- Diseñar, implementar y aplicar un sistema de evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados, o que reciban aportes del Estado, y sus sostenedores, docentes y directivos referidos a los estándares indicativos.
- Elaborar informes evaluativos que podrán incluir recomendaciones de carácter indicativo para mejorar el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores. Estos informes serán de carácter público.
- Poner a disposición del público la información que, con motivo del ejercicio de sus funciones, recopile respecto de establecimientos educacionales, sostenedores, docentes y alumnos.
- Elaborar índices, estadísticas y estudios relativos al sistema educativo y efectuar publicaciones en el ámbito de su competencia.
- Ingresar a los establecimientos educacionales y dependencias docentes del sostenedor, en coordinación con la Superintendencia, con el fin de evaluar la calidad de la educación y realizar las mediciones, visitas evaluativas y ejercer las demás atribuciones que le encomienda la ley, sin alterar el normal desenvolvimiento de las actividades pedagógicas del establecimiento.
- Requerir a los sostenedores de los establecimientos educacionales u otros organismos públicos y privados relacionados con la educación, la información necesaria para el cumplimiento de sus funciones.

Ahora bien, en relación a la complementariedad del modelo aquí propuesto con otros modelos, conviene aquí analizar de manera comparativa el mapa de dimensiones, subdimensiones e indicadores propuesto con los dos principales modelos disponibles, esto es, el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MINEDUC) y el Modelo de Estándares de Sostenedores (Universidad de Chile).

Respecto al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MCGE), la sección 4 del presente informe presenta una revisión crítica del mismo a la luz de las distintas experiencias nacionales e internacionales revisadas, al mismo tiempo que analiza en detalle los elementos que, a partir de dicha revisión, son incorporadas al modelo. Con todo, a nivel general resulta importante destacar que:

- El MCGE es un modelo de gestión que observa los procesos de enseñanza desde una lógica de supervisión, monitoreo o apoyo externo a la dinámica propia del aula. Para el diseño de un modelo de condiciones para el aprendizaje esto debe ser ampliado a otros niveles, particularmente al de aula.
- En la misma línea del punto anterior, a nivel de las acciones, el MCGE está enfocado en las acciones de los directivos. Sin embargo, para un modelo de condiciones para el aprendizaje la acción de otros actores de la escuela, específicamente de los docentes, es muy relevante.
- Si bien, los nombres que reciben las distintas áreas del MCGE cubren los aspectos requeridos, la definición de dichas áreas están inscritas en los procesos de gestión, por lo que para el nuevo modelo hay que ampliar dichas definiciones para que abarquen con mayor amplitud los conceptos de calidad.

- Por último, el MCGE incorpora un área de resultados que para efectos de un modelo de condiciones para el aprendizaje no se aplica.

En términos generales, al analizar las áreas principales de análisis de los tres modelos resulta evidente el modo en que las tres propuestas se encuentran alineadas, variando en algunos casos sólo el nombre específico dado al área en cuestión.

Figura 5. Comparación de Áreas Principales de los Modelos

MCGE (MINEDUC)	Modelo de Sostenedores (U.Chile)	Modelo de Establecimientos (UC)
Liderazgo	Liderazgo Institucional y Pedagógico	Liderazgo
Gestión Curricular	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular
Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes	Gestión de las Relaciones con el Entorno y la Comunidad	Convivencia Escolar, Apoyo a los Estudiantes y Participación
Recursos	Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo	Recursos

En términos de la comparación de áreas y dimensiones, cabe indicar en primer término que, como se observa, se producen ciertas diferencias en las distintas dimensiones consideradas por los tres modelos (ver Figura 5). Sin embargo, dichas diferencias son atribuibles, en el caso del modelo del MINEDUC y en el caso del modelo de la Universidad de Chile, tanto a diferencias razonables entre los distintos objetivos que persiguen las tres propuestas, como a aquellos actores específicos de la comunidad educativa que son considerados como foco de análisis de las tres propuestas. Teniendo en consideración lo anterior, pareciera ser que los distintos modelos se encuentran suficientemente alineados.

Los elementos que presentan las principales diferencias entre los modelos analizados son:

- En primer lugar, tanto el modelo del MINEDUC como el modelo la Universidad de Chile consideran un área completa de Resultados. Como se ha indicado antes, en el marco del objetivo de la presente propuesta, a saber, identificar condiciones o procesos que permiten el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes de un establecimiento, un área de resultados propiamente tal no se justifica como parte del modelo de establecimientos. Esto, en la medida en que justamente lo que se busca es caracterizar las condiciones que producen cierto tipo de resultados.
- En segundo lugar, el modelo aquí presentado considera un nivel intermedio entre la dimensión y el indicador, esto es, las subdimensiones propuestas. La ventaja de proponer un nivel intermedio facilita, a juicio del equipo, dejar abierta la posibilidad de inclusión o exclusión de indicadores, sobre la base de, por ejemplo, la evaluación misma de dichos indicadores.

Figura 6. Comparación de Dimensiones Principales de los Modelos

Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MINEDUC)	
Liderazgo	Visión Estratégica y Planificación
	Conducción
	Alianzas Estratégicas
	Información y Análisis
Gestión Curricular	Organización Curricular
	Preparación de la Enseñanza
	Acción Docente en el Aula
	Evaluación de la Implementación Curricular
Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes	Convivencia Escolar
	Formación Personal y Apoyo a los Estudiantes
Recursos	Recursos Humanos
	Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos
	Procesos de Soporte y Servicios
Modelo de Sostenedores (U.Chile)	
Liderazgo Institucional y Pedagógico	Visión
	Planificación estratégica de la gestión local
	Planificación estratégica a nivel de los establecimientos
	Apoyo y fomento al liderazgo de otros actores
Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión de apoyo directo a los establecimientos
	Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional
	Gestión del currículum y la enseñanza
Gestión de Recursos y Servicios de Apoyo	Gestión Financiera
	Gestión de Recursos Materiales
	Gestión de Recursos Humanos
	Gestión de Servicios de Apoyo con Instituciones públicas y privadas
Gestión de las Relaciones con el Entorno y la Comunidad	Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa
	Políticas de inclusión
	Relación con actores del sistema escolar y entorno
Modelo de Establecimientos (UC)	
Liderazgo	Visión Estratégica y Planificación
	Conducción
	Gestión de Resultados
Gestión Curricular	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento
	Planificación y Gestión Curricular en el Aula
Convivencia Escolar, Apoyo a los Estudiantes y Participación	Convivencia Escolar
	Apoyo a los Estudiantes
	Participación y Trabajo Colaborativo
Recursos	Recursos Humanos
	Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos

7 ESTRATEGIA DE VALIDACIÓN DE ELEMENTOS E INDICADORES PARA LA GENERACIÓN DE ESTÁNDARES

7.1 Objetivos de la Validación y Aplicación Piloto de la Evaluación de los Indicadores

El Ministerio de Educación ha solicitado proponer una metodología para validar los indicadores y también para realizar una aplicación piloto -empírica- de la evaluación de ellos. Entendemos que el propósito de ello es contar con antecedentes e insumos para posteriormente:

- a) Organizar y *diseñar los futuros procesos de evaluación* de los estándares en las escuelas, que deberá implementar la Agencia de Calidad a futuro (antecedentes y recomendaciones sobre el tipo de instrumentos y procedimientos que serían aplicables a futuro por los supervisores de la Agencia en una evaluación externa de las escuelas).
- b) *Elaborar los estándares de escuelas*, considerando el comportamiento de los indicadores en una fase piloto de evaluación. Es decir, escribir los estándares contando con datos sobre la gradiente con la que los indicadores se observan en las escuelas para, de esta manera, elaborar los “niveles de logro” de los estándares en base a información empírica sobre cómo estos se comportan en las escuelas y no solo a partir de definiciones teóricas y a priori.
- c) Contar con datos sobre la visión de los actores (directores de escuela, docentes, padres, etc.) respecto de las dimensiones e indicadores con los que sus escuelas serán evaluadas externamente a futuro, para reportar públicamente sobre la calidad de sus procesos y centrar dicha evaluación en aquellos que sean percibidos como más legítimos o válidos.

Es importante recalcar que el punto c señalado no sustituye el necesario proceso de validación social (y política) de los estándares de escuelas que el Ministerio de Educación requerirá organizar una vez que ellos se encuentren elaborados, proceso que la literatura señala como crucial para la implementación de cualquier sistema basado en estándares¹¹. Los datos que porte el proceso expuesto a continuación serán, sin duda, un antecedente relevante a considerar en dicho proceso de validación y construcción de consenso con los grupos de interés, líderes de opinión y gestores de política relevantes.

7.2 Estrategia Metodológica

La validación de los elementos e indicadores tiene como objetivos: a) consensuar aquellos indicadores que mejor den cuenta de las variables que reflejan condiciones para el aprendizaje y logro académico de los alumnos; b) seleccionar los más relevantes y

¹¹ Ver, por ejemplo, la sección sobre “la dimensión política del análisis” en Ferrer (2009)

significativos; c) identificar los más aplicables; y d) seleccionar los más susceptibles de evaluar.

Las preguntas que debe responder la validación son:

- ¿El indicador representa claramente la dimensión y subdimensión que se quiere evaluar?
- ¿El indicador no es redundante con otros indicadores?
- ¿El indicador es fácil de aplicar con instrumentos sencillos?
- ¿El indicador es aplicable en todos los contextos?
- ¿Compensa la utilidad del indicador con el costo de recolección del mismo?
- ¿El indicador sirve para tomar decisiones en miras al mejoramiento de la subdimensión que refleja?

La estrategia metodológica para realizar la validación es ir obteniendo consensos de forma progresiva sobre un inventario de indicadores que sea ampliamente validado por expertos y usuarios, que sirva de base para desarrollar el sistema de evaluación en el corto y mediano plazo.

Contempla cuatro etapas:

- a) Validación de expertos en educación
- b) Validación de actores de establecimientos educacionales
- c) Estudio empírico del comportamiento de los indicadores
- d) Panel reducido de expertos

En una o más de estas etapas se hará hincapié en dar respuesta a las interrogantes formuladas. En el Cuadro N° 1 se ha resumido la explicitación de las etapas en las que se busca dar respuesta a dichas interrogantes y la forma de hacerlo.

Cuadro 1. Interrogantes Formuladas y Maneras de Darles Respuesta en las Etapas de la Validación

Preguntas y etapas	¿Se aborda la interrogante en la etapa? (Sí/No)	¿Cómo se aborda?
¿El indicador representa claramente la dimensión y subdimensión que se quiere evaluar?		
a) Validación de expertos en educación	Sí	Aplicación y análisis de cuestionario a expertos en primera y segunda ronda.
b) Validación de actores de establecimientos educacionales	No	
c) Estudio empírico del comportamiento de los indicadores	No	
d) Panel reducido de expertos	Sí	Los expertos deberán consensuar su opinión al respecto.
¿El indicador no es redundante con otros indicadores?		
a) Validación de expertos en educación	Sí	Aplicación y análisis de cuestionario a expertos en primera y segunda ronda.
b) Validación de actores de establecimientos educacionales	No	
c) Estudio empírico del comportamiento de los indicadores	Sí	En los análisis de regresión de los instrumentos a aplicar en los establecimientos educacionales se verá si hay indicadores que muestren un mismo peso en el modelo y se verá si pudieran estar dando cuenta de la misma variable.
d) Panel reducido de expertos	Sí	Los expertos deberán consensuar su opinión al respecto.
¿El indicador es fácil de aplicar con instrumentos sencillos?		
a) Validación de expertos en educación	No	
b) Validación de actores de establecimientos educacionales	Sí	El aspecto de aplicabilidad del indicador se evaluará en el análisis de un cuestionario para esta etapa.
c) Estudio empírico del comportamiento de los indicadores	Sí	En el análisis de los instrumentos que se propone aplicar en los establecimientos educacionales se verá si las respuestas a preguntas referidas a los indicadores no entregan la calidad y profundidad de la información que se suponía o no fueron comprendidas por los actores educacionales.
d) Panel reducido de expertos	No	
¿El indicador es aplicable en todos los contextos?		
a) Validación de expertos en educación	Sí	En la segunda ronda de esta validación los expertos tendrán la información sobre si el indicador es o no aplicable a todos los contextos -según la opinión de actores educacionales-, sobre la cual deben decidir sobre la relevancia del indicador.
b) Validación de actores de establecimientos educacionales	Sí	En el análisis del cuestionario propuesto para esta etapa se analizará si el indicador puede o no ser aplicado en todos los contextos.

Preguntas y etapas	¿Se aborda la interrogante en la etapa? (Sí/No)	¿Cómo se aborda?
c) Estudio empírico del comportamiento de los indicadores	Sí	Si después de eliminados los indicadores que no sean aplicables a todos los contextos, según opinión de los actores educacionales, o si los expertos insisten en incluirlos, en el análisis de los instrumentos propuestos para esta etapa se analizará si las preguntas referidas a algún indicador no arroja la información deseada por no ser aplicable a establecimientos con alguna característica en particular.
d) Panel reducido de expertos	No	
¿Compensa la utilidad del indicador con el costo de recolección del mismo?		
a) Validación de expertos en educación	No	
b) Validación de actores de establecimientos educacionales	No	
c) Estudio empírico del comportamiento de los indicadores	Sí	En el análisis de los instrumentos propuestos para esta etapa se analizará si, con base en las respuestas logradas, es posible incluir dichas preguntas en un instrumento de más fácil y más económica aplicación (e.g., de entrevista o grupo focal a cuestionario masivo)
d) Panel reducido de expertos	No	
¿El indicador sirve para tomar decisiones en miras al mejoramiento de la subdimensión que refleja?		
a) Validación de expertos en educación	Sí	En la primera ronda de validación de expertos se hará una introducción sobre los aspectos que hacen que un indicador sea relevante, entre los cuales se señalará su calidad de permitir tomar decisiones para mejorar su “valor”.
b) Validación de actores de establecimientos educacionales	No	
c) Estudio empírico del comportamiento de los indicadores	No	
d) Panel reducido de expertos	Sí	Los expertos deberán consensuar su opinión al respecto.

Por su parte, la aplicación o *evaluación piloto* de los indicadores permitirá reunir información sobre el comportamiento empírico de los indicadores (por ejemplo, la medida en que se observa o no variabilidad en el modo como se presentan en las escuelas), como también sobre la adecuación de los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados (cuestionarios, pautas de observación y entrevista, rúbricas para analizar documentos, sobre el tipo de capacitación de las comisiones evaluadoras y sobre la confiabilidad de los instrumentos al ser aplicados por diferentes evaluadores). Esta información resultará crítica para el posterior diseño de instrumentos y procedimientos que realice la futura Agencia de Calidad.

7.2.1 Validación de Expertos en Educación

El mapa de indicadores será sometido a la validación de contenido de un grupo de especialistas en educación. Se utilizará la técnica Delfos de dos rondas. En la primera ronda se preguntará por la relevancia de los indicadores para evaluar calidad de los procesos educativos ofrecidos en las escuelas en el presente y en un futuro próximo (por ejemplo, 10 años). También se preguntará por la clara representación del indicador de la dimensión y subdimensión que se quiere evaluar y si este es redundante respecto de otros indicadores. Paralelamente se hará la validación de actores de establecimientos educacionales que se señala a continuación. La segunda ronda consistirá en enviar a los expertos los resultados de la primera ronda y los resultados de la validación de actores de establecimientos educacionales, con el propósito de que, analizando lo anterior, se pronuncien nuevamente sobre la relevancia de los indicadores.

7.2.2 Validación de Actores de Establecimientos Educacionales

El mapa de indicadores se enviará a una muestra representativa de actores de establecimientos educacionales con el propósito que señalen la utilidad del indicador y el grado de factibilidad de aplicación en su colegio. En virtud que los colegios son de distinta naturaleza (educación básica, educación media, educación especial y educación parvularia) o están localizados en zonas urbanas y rurales, es preciso indagar sobre aquellos indicadores que pudieran ser aplicados en distintos contextos.

Al interior de los establecimientos educacionales, se seleccionarán directores, jefes de UTP, coordinadores de educación media y básica (cuando corresponda), inspectores y docentes, con el propósito de reconocer sus verdaderas posibilidades y capacidades, las que serán determinantes para la aplicación y uso de los indicadores en el aula y en el establecimiento.

7.2.3 Estudio Empírico del Comportamientos de los Indicadores

Posterior al análisis de los resultados de la segunda ronda de la validación de expertos, se seleccionarán los indicadores que hayan sido consensuados por al menos el 60% de los expertos y se construirán los instrumentos que los incluyan para ser aplicados a otra muestra de colegios. Esta muestra deberá ser estratificada según resultados en el SIMCE, en colegios con nivel de logro avanzado, intermedio e inicial, ya sea en 4° u 8° básico -en el caso de colegios con solo educación básica- o en 2° medio -en el caso de colegios con solo educación media-. En colegios que brinden educación básica y media, se considerará el

resultado en el SIMCE en ambos niveles de enseñanza. Con la información resultante se analizará el comportamiento de los indicadores: a) su relación con resultados de aprendizaje medidos por el SIMCE y b) su capacidad de discriminación, entendiéndola como la medida en que el indicador permite diferenciar (es posible observar diferentes “valores” para el mismo) entre escuelas diferentes, dado el método de evaluación utilizado.

Al respecto, es necesario clarificar que es posible que como resultado del estudio se obtenga que algunos de los indicadores no permiten discriminar entre escuelas diferentes en la calidad de sus procesos, no porque el indicador mismo no lo permita, sino porque su capacidad para discriminar estará mediada por el instrumento utilizado. Por ejemplo, es necesario estudiar cómo la deseabilidad social puede incidir en las respuestas de docentes y directivos en instrumentos tales como cuestionarios en una evaluación externa de altas consecuencias como será la que realice la futura Agencia de Calidad.

Como opciones para estudiar el grado de la distorsión de las respuestas en el caso de cuestionarios, se propone utilizar algunas de las siguientes técnicas:

- a. En una muestra de 50 establecimientos, seleccionados entre los clasificados como “grandes” o “medianos” (ver punto 7.3.2.1), aplicar los cuestionarios a docentes y estudiantes bajo dos modalidades distintas, seleccionando al azar los individuos que participen en cada una de ellas. Bajo una modalidad, se aplicaría el cuestionario en condiciones semejantes a como se aplicará al resto de la muestra (los 320 establecimientos restantes; ver punto 7.3.2.1). Bajo la segunda modalidad, se entregaría al inicio información completa sobre la publicación que a futuro se hará de los resultados de la evaluación de cada escuela, simulando así la situación “en régimen”, bajo la cual los individuos ya estarían familiarizados con el contexto de las consecuencias de la evaluación y, por lo tanto, eventualmente motivados a sesgar sus respuestas en el caso de algunos indicadores o dimensiones. Posteriormente, debería evaluarse si la diferencia entre las respuestas de ambos grupos resulta significativamente mayor que las diferencias encontradas en las respuestas al interior de los demás establecimientos.
- b. Agregar en los cuestionarios algunas preguntas extras que reflejen el mismo aspecto del indicador evaluado, pero formuladas de otra manera, para luego analizar el grado de inconsistencia entre las respuestas a dos preguntas semejantes. Estas preguntas se referirían a aquellos aspectos que con mayor probabilidad pudieran provocar respuestas cargadas de deseabilidad social.
- c. La tercera opción es hacer una triangulación de los instrumentos utilizados (cuestionario, entrevistas, grupos focales, observaciones, análisis documental) para evaluar la misma dimensión o indicador en diferentes estamentos (estudiantes, profesores, directivos, apoderados), para identificar posibles sesgos sistemáticos en alguno de ellos.

De esta manera, en la selección final de instrumentos se podrá considerar, además de la facilidad de aplicación, la validez de los valores que se reporten para cada dimensión.

La relación entre los indicadores de proceso y los resultados de aprendizaje en el SIMCE (controlando por el nivel socioeconómico de las escuelas para obtener algún indicador

cercano a la efectividad de la misma) resulta de interés dado que se espera que exista relación entre el comportamiento de los indicadores y tales resultados. No se espera de ninguna manera que los indicadores sean predictivos de niveles de resultados en el SIMCE directamente, ya que estos pueden ser más bien fruto, por ejemplo, de la composición o selección del alumnado que de los procesos implementados.

7.2.4 Panel Reducido de Expertos

Este panel estará conformado por una selección de los mismos expertos a los que se les aplicó la técnica Delfos, con el propósito que conozcan el análisis realizado y sugieran los indicadores más idóneos, reformulando, suprimiendo o aumentando las subdimensiones e indicadores. Los expertos deberán tener experiencia en alguno de las dimensiones del sistema de indicadores. En una primera instancia, se formarán cuatro grupos de discusión para que analicen los resultados de las etapas anteriores y consensúen los indicadores y su representación de las dimensiones y subdimensiones. Estos grupos se abocarán a las distintas dimensiones del mapa de indicadores, vale decir: a) Liderazgo, b) Gestión curricular, c) Convivencia escolar, apoyo a los estudiantes y participación y d) Recursos (humanos, financieros y materiales). En una segunda instancia, correspondiente a una reunión ampliada, se hará una puesta en común de los resultados de cada grupo, a través de un portavoz seleccionado por cada uno de ellos. En una última instancia el grupo ampliado de expertos seleccionará los indicadores que serán propuestos al MINEDUC.

7.3 Población y Muestra

7.3.1 Población

La población considerada para la extracción de la muestra de colegios que participarán en la validación de indicadores por parte de actores de establecimientos educacionales y de aquellos en los que se hará el estudio empírico del comportamiento de los indicadores son los 10.783 colegios municipales (corporaciones y DAEM) y particulares subvencionados del país, cuyo nivel de enseñanza es parvularia, básica, media o especial de niños. Dicha información se extrajo de la base de datos del MINEDUC.

En el Cuadro 2 se ha desagregado esta población, según zonas del país, área geográfica y tipo de dependencia del establecimiento educacional.

Se ha considerado como Zona Norte (ZN), las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama y Coquimbo; como Zona Central (ZC), las regiones de Valparaíso, Metropolitana y Libertador General Bernardo O'Higgins; y como Zona Sur (ZS), las regiones del Maule, Bío Bío, la Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén y Magallanes.

Cuadro 2. Distribución de la Población de Colegios, por Zona, Área Geográfica y Tipo de Dependencia del Establecimiento

Tipo de dependencia	Zona Norte		Zona Central		Zona Sur		Total
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
Municipal (Corporación)	130	36	529	137	69	248	1.149
Municipal (DAEM)	209	415	473	464	916	2.086	4.563
Particular Subvencionado	513	64	2.387	62	1.225	820	5.071
Total	852	515	3.389	663	2.210	3.154	10.783

7.3.2 Diseño Muestral

7.3.2.1 Validación de Indicadores por Parte de Actores Educativos

Para la selección de los colegios que participarán en la validación de indicadores por parte de actores educativos se propone un diseño muestral probabilístico y multietápico. Para ello deberían considerarse cuatro etapas: selección al azar de regiones dentro de cada una de las tres zonas del país, selección al azar de provincias o Departamentos Provinciales de Educación -DEPROV- (en el caso de las regiones de la Araucanía y Metropolitana) en cada una de las regiones seleccionadas, selección al azar de comunas dentro de los DEPROV o provincias seleccionadas y, por último, selección al azar de colegios dentro de las comunas seleccionadas.

Para efectos del cálculo del tamaño muestral, se consideraron dos variables de las cuales se tenía información: el área geográfica y el tipo de dependencia administrativa del colegio. En varios estudios, ambas variables han mostrado tener un efecto en los resultados académicos de los alumnos. Sin embargo, en otros la asociación no ha mostrado ser significativa.

Al referirse al tamaño de las ciudades donde se ubican los colegios, en México, por ejemplo, Patrinos (2007) concluyó que los estudiantes de ciudades grandes están en ventaja respecto de los de aldeas o pueblos pequeños y en Australia (Human Rights and Equal Opportunities Commission, 2000, citado en Considine & Zappala, 2002) se determinó que los estudiantes de colegios de áreas no metropolitanas tienen una probabilidad de 1:3 de tener menores logros académicos que los de colegios de áreas metropolitanas.

Respecto del área geográfica propiamente tal, las opiniones y los estudios muestran información contradictoria. Algunos autores señalan que los alumnos de áreas urbanas, tanto en países desarrollados como en desarrollo (incluido Chile), tienen un mayor rendimiento que los alumnos de colegios en áreas rurales (Gallego, Rodríguez & Sauma, 2008; Martinic & Pardo, 2003; Sellström & Bremberg, 2006). Advierten que esto no se debe a la ruralidad propiamente tal sino a la menor calidad de la educación que se ofrece a los alumnos (Considine & Zappala, 2002) o a los procesos educativos utilizados en las áreas rurales (Casassus, Cusato, Froemel & Palafox, 2000). Para otros se trata del menor

capital cultural de las familias rurales (Tedesco, 1998, citado en Martinic, 2005). Gallego et al. (2008) han calculado que en Chile el 85% de la brecha que se produce en el rendimiento de alumnos urbanos y rurales se debe al menor nivel socioeconómico de los últimos.

Sin embargo, otros estudios han mostrado que, si se controla el nivel socioeconómico, el rendimiento en áreas rurales es igual o mayor que en áreas urbanas (Mizala & Romaguera, 2000), tanto en la educación básica como en la media (Haller, Monk & Tien, 1993).

Respecto del tipo de dependencia administrativa, al considerar una muestra de colegios, Aedo (1997) concluyó que en Chile los establecimientos particulares subvencionados obtenían mejores resultados en las pruebas SIMCE que los municipales. Sin embargo, Mizala y Romaguera (2000), al considerar a todos los establecimientos que rindieron el SIMCE de 4° Básico en 1996, concluyeron que no había diferencias entre ambos tipos de colegios y que la diferencia se producía con los colegios particulares pagados.

Así, varios autores concluyen que tanto en Chile como en otros países las diferencias que se observan entre los colegios privados y públicos disminuyen o tienden a desaparecer si se controla el nivel socioeconómico de la familia (Bravo, Contreras & Sanhueza, 1999; Brunner, Elacqua, González, Montoya & Salazar, 2006; Casassus et al., 2000; Mizala & Romaguera, 2000).

Si bien el hecho de mantener constante el nivel socioeconómico de las familias puede disminuir la brecha en el rendimiento de los alumnos de colegios urbanos y rurales y entre colegios municipales y particulares subvencionados, el estudio de validación se hará en colegios y no en familias, por lo que ambas variables adquieren relevancia a la hora de extraer una muestra representativa de colegios del país.

Dado que la muestra será extraída por etapas, se calcularon las varianzas de colegios según área geográfica y tipo de dependencia: varianza inter-zonas, inter-regiones dentro de cada zona (intra-zona), inter-provincias dentro de cada región (intra-región), inter-comunas dentro de cada provincia (intra-provincia) e inter-colegios dentro de cada comuna (intra-comuna). Estas varianzas para el total del país pueden observarse en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Varianzas del Área Geográfica y del Tipo de Dependencia de los Colegios para el País: Total, Inter-Zonas, Inter-Regiones, Inter-Provincias, Inter-Comunas e Intra-Comunas

Variable	Varianza inter-zonas	Varianza inter-regiones	Varianza inter-provincias	Varianza inter-comunas	Varianza intra-comunas	Varianza total
Área geográfica	0,0460	0,0407	0,0566	0,0845	0,0046	0,2324
Tipo de dependencia	0,0141	0,0160	0,0414	0,0438	0,0051	0,1204

Como puede apreciarse en el Cuadro 3, para el total del país la varianza dentro de las comunas es la más pequeña, tanto respecto del área geográfica, como es obvio, como respecto del tipo de dependencia. La mayor varianza se produce entre las comunas, seguida

de la varianza entre las provincias, tanto al considerar el área geográfica como el tipo de dependencia. Este fenómeno deberá considerarse al extraer el número de unidades por etapa, siendo aconsejable extraer más comunas dentro de cada provincia y luego más provincias (aunque menor cantidad que comunas) dentro de cada región.

Para efectos del cálculo del tamaño muestral, se consideró tanto la heterogeneidad existente al nivel del país del área geográfica como del tipo de dependencia. Considerando un error muestral del 5%, con un 95% de seguridad en la inferencia, el tamaño muestral para la primera variable debería ser 357 colegios y para la segunda, 370 colegios. Si se extrae una muestra de **370 colegios**, esta sería representativa de ambas variables al nivel de país. Para representar a las tres zonas por igual, en cada zona se elegirá la misma cantidad de colegios.

Al considerar la heterogeneidad por unidad de extracción, deberá elegirse, dentro de cada zona del país, un promedio de 3 regiones; dentro de cada región, un promedio de 4 provincias; dentro de cada provincia, un promedio de 5 comunas; y dentro de cada comuna, un promedio de 2,06 colegios. El algoritmo que muestra lo anterior es el siguiente:

$$3 \text{ zonas} * 3 \text{ regiones} * 4 \text{ provincias} * 5 \text{ comunas} * 2,06 \text{ colegios} = 370 \text{ colegios}$$

Debe señalarse que las anteriores son cifras promedio, debido a que la realidad no siempre permitirá elegir exactamente la misma cantidad de elementos en cada región.

Las regiones elegidas estrictamente al azar son: Tarapacá, Antofagasta, Coquimbo, Valparaíso, Región Metropolitana, Libertador General Bernardo O'Higgins, Bío Bío, Los Ríos y Los Lagos. En cada región se seleccionará la misma cantidad de colegios.

Respecto del tipo de dependencia y área geográfica, los colegios de la muestra en cada una de las zonas se han distribuido según el peso de las mismas en la población. En el Cuadro 3 se muestra esta distribución por zona.

A su vez, para distribuir las regiones en cada zona por tipo de dependencia y área geográfica se ajustaron ambas variables tanto según su peso en la zona como respecto del total de colegios seleccionados en cada región. Estas distribuciones también pueden observarse en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Distribución de la Muestra de Colegios, por Zona, Región, Tipo de Dependencia del Establecimiento y Área Geográfica

Zona y región	Municipal (Corporación)	Municipal (DAEM)	Particular Subvencionado	Urbano	Rural	Total
ZONA NORTE	14	57	52	74	49	123
Tarapacá	4	13	24	28	13	41
Antofagasta	9	15	17	33	8	41
Coquimbo	1	29	11	13	28	41
ZONA CENTRAL	19	29	75	98	25	123
Valparaíso	6	9	26	34	7	41
Metropolitana	7	4	30	39	2	41
Libertador Gral. Bdo. O'Higgins	6	16	19	25	16	41
ZONA SUR	6	71	47	49	75	124
Bío Bío		34	8	23	19	42
Los Ríos	2	24	15	12	29	41
Los Lagos	4	13	24	14	27	41
TOTAL	39	157	174	221	149	370

Las siguientes etapas, es decir, selección de provincias (o DEPROV), comunas y colegios, deberán ser seleccionadas al azar cuando se ejecute la validación de los indicadores por parte de los actores educacionales. Sería conveniente considerar también en las etapas que faltan por seleccionar tanto el tamaño del colegio como el tipo de enseñanza.

No hay consenso sobre si el tamaño del colegio, en términos de cantidad de matrícula, influye o no en el rendimiento de los alumnos ni en la calidad de los procesos en las escuelas. Hay algunos autores que señalan que no tiene ningún efecto en el rendimiento académico de los alumnos (Gallego et al., 2008). Otros, en cambio, han detectado que sí tiene un efecto pero que la relación no es lineal, en el sentido de que luego de alcanzado un cierto tamaño, si el establecimiento aumenta su matrícula, el rendimiento disminuye o aumenta a una tasa mucho menor (Mizala & Romaguera, 2000). Otros, estudiando escuelas vulnerables en Chile con alto rendimiento, describen que estas escuelas son pequeñas (menor a 300 alumnos) (Concha, 2006). Se señala que el tamaño influye en el clima del colegio, dándose relaciones más personales y frecuentes entre los profesores y alumnos en los colegios pequeños (Flannery & Wester, 2004).

Cualquiera sea el efecto del tamaño en el rendimiento de los alumnos, es posible que la realidad de los colegios de distinto tamaño sea diferente, para los efectos de evaluar la aplicabilidad de los indicadores y la utilidad que le asignen los actores educacionales. Por ello, es previsible que se deban considerar distintas manifestaciones de los indicadores dado el tamaño de la escuela (por ejemplo, un sistema de monitoreo de resultados en una escuela

de elevada matrícula tal vez requiera un nivel de sistematización o informatización que es menos crucial en una escuela pequeña o rural).

Se ha pensado que los colegios pudieran clasificarse en grandes, medianos y pequeños, si tienen más de 1.000 alumnos, entre 500 y 599 alumnos o menos de 500 alumnos, respectivamente.

Por su parte, el nivel de enseñanza pudiera clasificarse en parvularia, básica, media y especial, considerando para ello el mayor tamaño de matrícula en cada tipo de enseñanza o algún otro criterio alternativo.

Una vez seleccionados los colegios, se elegirá en cada uno de ellos un promedio de aproximadamente ocho actores educacionales, entre los que debe incluirse: el Director, el Jefe de UTP, dos inspectores y cuatro docentes. En los colegios que tienen educación básica y media, se agregarán el Coordinador de Básica y el Coordinador de Media. En el caso de establecimientos que solo cuentan con educación parvularia, se seleccionarán: el Director y dos a cuatro Educadores/as de Párvulos, dependiendo de cada caso. Respecto de las escuelas especiales, se seleccionarán: el Director, cuatro docentes y un profesional no docente.

7.3.2.2 Estudio Empírico del Comportamiento de los Indicadores y Aplicación Piloto de la Evaluación de dichos Indicadores

Para efectos del estudio empírico sobre los indicadores y la aplicación piloto de su evaluación, se propone utilizar el mismo tamaño muestral anterior y la misma distribución por zona, región, área geográfica y tipo de dependencia administrativa. Sin embargo, esta muestra deberá ser multietápica estratificada por nivel de logro de los colegios en el SIMCE, en tres estratos: inicial, intermedio y avanzado nivel de logro. Se considerará como nivel de logro *inicial* el promedio del puntaje de las asignaturas de Lenguaje y Matemática en cada nivel que sea menor a 237 puntos; como *intermedio*, un promedio entre 238 y 284 puntos; y como *avanzado*, un promedio de 285 ó más puntos¹². Para 4° y 8° básico se considerarán los resultados del SIMCE del año 2009 y para 2° medio, los del año 2008.

La estratificación obedece a la necesidad de considerar igual cantidad de colegios en cuyo promedio de puntajes se den los tres niveles de logro en el SIMCE para evaluar la relación de los indicadores con los resultados del SIMCE y el poder de discriminación de aquellos. Se deberá proponer, en el proceso, un indicador que permita “corregir” estos niveles de logro considerando los factores socioeconómicos de la población estudiantil de las escuelas, y aproximarse así a un índice de eficacia de ellas.

La selección de colegios de nivel de logro inicial y avanzado no requiere mayor justificación. Sin embargo, la selección de colegios de nivel de logro intermedio merece una reflexión. Un indicador puede discriminar entre un colegio con un nivel de logro avanzado y uno con uno inicial, pero ¿cómo se presenta el indicador en un colegio con un

¹² Las cotas corresponden al promedio de las cotas estimadas por el MINEDUC para Lenguaje y Matemática en 4° básico.

nivel de logro intermedio? ¿Es más parecido al comportamiento del indicador en colegios con un nivel de logro inicial, similar al que se produce en colegios con un nivel de logro avanzado o está en un valor intermedio? ¿Qué caracteriza a un colegio con un nivel de logro intermedio? Las respuestas a estas interrogantes solo las puede proporcionar un análisis que considere, por un lado, a los colegios con avanzado o intermedio nivel de logro en el SIMCE y, por otro, a los colegios con un nivel de logro inicial o intermedio.

En cada región, hasta donde la realidad lo permita, se elegirá igual cantidad de colegios de nivel de logro inicial, intermedio y avanzado. También deberá tomarse en cuenta el tamaño del colegio y el tipo de enseñanza.

Se excluirán de esta muestra a los establecimientos que tienen solo educación parvularia o solo educación especial, por cuanto no existe un indicador nacional para ellos de nivel de logro.

Dentro de los establecimientos se elegirá, según el instrumento a aplicar, una muestra de directivos, docentes, paradocentes, alumnos de 4° y 8° básico y 2° medio, y padres. El tipo y tamaño de muestra se señala en el acápite de instrumentos.

7.3.2.3 Validación de Expertos en Educación

Para esta fase de la validación se seleccionará intencionadamente a un grupo de expertos en temas de educación y calidad de la misma que podría aproximarse a los 30 profesionales. También se incluirán profesionales del MINEDUC y de los gobiernos locales. Se considera crucial incluir entre los expertos consultados a profesionales residentes en el exterior con experiencia en evaluación externa de escuelas por parte de agencias estatales o sistemas de inspección o supervisión, semejantes a la que deberá implementar la Agencia de Calidad a futuro.

7.3.2.4 Panel de Expertos

De los expertos que se incluyan en la muestra anterior y que hayan respondido a las solicitudes en las dos rondas de la técnica Delfos, se seleccionarán entre 8 y 12 de ellos para ser invitados al panel final. Se seleccionarán según su experiencia en cada una de las cuatro dimensiones que se han propuesto.

7.4 Propuesta de Instrumentos

A continuación se esbozan los instrumentos que se propone construir al efectuarse el estudio de validación de las subdimensiones e indicadores.

7.4.1 Cuestionario de Primera Ronda a Expertos en Educación

El cuestionario a los expertos en educación incluirá las dimensiones, subdimensiones e indicadores que deben clasificar. Asimismo, se adjuntará una breve reseña de cómo se llegó a su preselección.

Se les solicitará que, para cada subdimensión e indicador, señalen su relevancia para evaluar la calidad de las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educacionales en el corto y mediano plazo (hasta 10 años), en una escala Likert de 4 puntos: *muy relevante, relevante, poco relevante, nada relevante*. También se les solicitará que indiquen si algún indicador no pertenece claramente a la subdimensión y dimensión que pretende representar y si alguno es redundante, justificando cuando señalen que no pertenece o que es redundante.

En el Cuadro 5 se presenta un ejemplo de un indicador de dos subdimensiones de dos áreas y dimensiones.

Cuadro 5. Ejemplo de Parte del Cuestionario de Primera Ronda

SUBDIMENSIÓN	VARIABLE/INDICADOR	Relevancia			
		MR	R	PR	NR
ÁREA: LIDERAZGO DIMENSIÓN: VISIÓN ESTRATÉGICA Y PLANIFICACIÓN					
Visión estratégica y planificación					
1.	El sistema de planificación presenta una especial orientación a los aprendizajes de los estudiantes como objetivo central				
Conducción					
1.	Dirección coordina de manera efectiva a los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos del establecimiento				
ÁREA: GESTIÓN CURRICULAR DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR EN EL AULA					
Creación de ambiente propicio para la enseñanza					
1.	Establecimiento de un clima de relaciones respetuosas, empáticas y de tolerancia (equidad y respeto a la diversidad)				
Interacción pedagógica					
1.	Empleo de recursos de aprendizaje de manera oportuna y coherente con los objetivos de aprendizaje				

MR: Muy relevante; R: Relevante; PR: Poco relevante; NR: Nada relevante.

7.4.2 Cuestionario de Segunda Ronda a Expertos en Educación

El cuestionario de segunda ronda a los expertos en educación incluirá las mismas dimensiones, subdimensiones e indicadores que los incluidos en el primer cuestionario. No

obstante, en esta oportunidad se les solicitará que antes de responder sobre los mismos, revisen previamente la información arrojada en la primera ronda y las opiniones de los actores educacionales sobre la aplicabilidad de los mismos en su establecimiento educacional, producto de la aplicación del cuestionario que se describe más adelante. El experto puede revisar su respuesta anterior y cambiarla o dejarla como estaba la primera vez, aunque se aleje mucho de la opinión de los otros expertos y de los actores educacionales. Si este fuera el caso, el experto deberá indicar la razón para mantenerse en su posición original.

Por lo tanto, se les solicitará que, una vez revisada exhaustivamente la información, vuelvan a emitir una segunda opinión sobre cada subdimensión e indicador. También se les pedirá que, en el caso de no cambiar su opinión inicial de *Muy Relevante* o *Relevante* respecto de un indicador considerado poco relevante por la totalidad de los expertos (por ejemplo, con un porcentaje de relevancia -tomando en cuenta las categorías *Muy relevante* y *Relevante*- menor al 40%) o muy poco aplicable por la mayoría de los actores educacionales (por ejemplo, mayor al 60%), justifique su actual elección de la relevancia del indicador. Lo mismo se le solicitará en el caso que mantenga su opinión de *Poco relevante* o *Nada relevante* en circunstancias que la mayoría lo catalogó como *Relevante* o *Muy Relevante* (más del 60%). Como en el primer cuestionario, el grado de relevancia también se medirá en una escala Likert de 4 puntos: *muy relevante, relevante, poco relevante, nada relevante*.

En el caso que en la primera ronda haya habido expertos que hubieren señalado que algún indicador no reflejaba la subdimensión y dimensión o era redundante con otro, se incluirán para que el experto muestre su acuerdo o desacuerdo con dicha opinión.

En el Cuadro 6 se presenta el mismo ejemplo anterior, pero agregando tres columnas: una en la que se consigne el porcentaje de expertos que otorgaron alta o muy alta relevancia al indicador en la primera ronda, una que contenga el porcentaje de actores educacionales que lo encontraron factible o muy factible de aplicar y una tercera para que emita su opinión de cambio.

7.4.3 Cuestionario a Actores Educacionales

Este cuestionario tiene como objetivo recabar información de distintos actores educacionales sobre la utilidad de los indicadores para evaluar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educacionales, la factibilidad de aplicarlo dadas las condiciones y particulares características de su establecimiento, y su apreciación sobre la inclusión de cada indicador en una futura evaluación externa de su establecimiento en relación con estándares de escuelas.

Se espera que distintos tipos de actores educacionales tengan una opinión diferente, pues es probable que tengan diferenciales grados de conocimiento sobre el tema y distintos prismas para observar y evaluar las condiciones existentes en el establecimiento.

El cuestionario contendrá todas las dimensiones y subdimensiones, con sus respectivos indicadores, al igual que el cuestionario de primera ronda a los expertos. También en este

instrumento se incluirá una breve y simple reseña de cómo se llegó a seleccionar esos indicadores.

En consideración a que los indicadores propuestos tienen un diferente grado de abstracción, para hacer más fácil la comprensión de los indicadores por parte de todos los actores educacionales, en aquellos que están a un nivel más abstracto se incluirán algunos ejemplos de indicadores más concretos.

Se agregará un instructivo explicando lo que se requiere de ellos, dando ejemplos en algunos casos de por qué un indicador puede ser más aplicable que otro en distintos tipos de establecimientos y contextos. Estamos pensando, principalmente, en colegios rurales pequeños, en colegios especiales y en parvularios.

En este cuestionario habrán dos grandes columnas de respuesta, en que se reflejen las escalas en una ordenación tipo Likert de 4 puntos: a) una primera columna que solicite la opinión sobre el grado de utilidad del indicador para evaluar las condiciones de aprendizaje de un establecimiento (*Muy útil, Útil, Poco útil, Nada útil*) y b) una columna en la que se registre el grado en que juzga que el indicador debiera o no ser incluido o aplicado en una evaluación externa de la calidad de su escuela (*Muy aplicable, Aplicable, Poco aplicable, Nada aplicable*). También se incluirá una columna para hacer observaciones cuando el indicador sea considerado poco o nada aplicable en el establecimiento en cuestión.

En el Cuadro 7 se han incluido algunos ejemplos de indicadores y ejemplos de indicadores más concretos en el caso de los más abstractos.

Cuadro 6. Ejemplo de Parte del Cuestionario de Segunda Ronda

SUBDIMENSIÓN	VARIABLE/INDICADOR	% de expertos que lo consideraron relevante o muy relevante en la Primera Ronda	% de actores educacionales que lo consideraron factible o muy factible de aplicar en una evaluación externa de su establecimiento	Relevancia				Opinión respecto del no cambio del grado de relevancia
				MR	R	PR	NR	
ÁREA: LIDERAZGO DIMENSIÓN: VISIÓN ESTRATÉGICA Y PLANIFICACIÓN								
Visión estratégica y planificación		80	-					
1.	El sistema de planificación presenta una especial orientación a los aprendizajes de los estudiantes como objetivo central	70	50					
Conducción								
1.	Dirección coordina de manera efectiva a los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos del establecimiento	50	70					
ÁREA: GESTIÓN CURRICULAR DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR EN EL AULA								
Creación de ambiente propicio para la enseñanza		70	-					
1.	Establecimiento de un clima de relaciones respetuosas, empáticas y de tolerancia (equidad y respeto a la diversidad)	60	60					
Interacción pedagógica								
1.	Empleo de recursos de aprendizaje de manera oportuna y coherente con los objetivos de aprendizaje	40	30					

MR: Muy relevante; R: Relevante; PR: Poco relevante; NR: Nada relevante.

Cuadro 7. Ejemplo de Parte del Cuestionario a Actores Educativos

SUBDIMENSIÓN	VARIABLE/INDICADOR	Utilidad				Aplicabilidad				Observación de por qué es PA o NA
		MU	U	PU	NU	MA	A	PA	NA	
ÁREA: LIDERAZGO DIMENSIÓN: VISIÓN ESTRATÉGICA Y PLANIFICACIÓN										
Visión estratégica y planificación										
1.	El sistema de planificación presenta una especial orientación a los aprendizajes de los estudiantes como objetivo central. Ejemplo: importa más que los alumnos aprendan a que el colegio supla los déficits familiares y sociales que tienen.									
Conducción										
1.	Dirección coordina de manera efectiva a los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos del establecimiento Ejemplos: existe una reunión semanal del grupo directivo que da a conocer a los docentes los temas tratados y los acuerdos; cada miembro del grupo directivo tiene a su cargo el contacto permanente con un grupo de docentes.									
ÁREA: GESTIÓN CURRICULAR DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR EN EL AULA										
Planificación del trabajo de aula										
1.	Selección de actividades de enseñanza desafiantes para los estudiantes. Ejemplos: El profesor realiza actividades que impliquen debate entre los estudiantes, solucionar algún problema, crear algo nuevo para ellos, dar sus opiniones sobre algún tema.									

Evaluación y retroalimentación											
1.	Uso de diversidad de estrategias de evaluación del aprendizaje alcanzado. Ejemplo: El profesor aplica pruebas escritas, exposiciones orales, informes de trabajo de grupo, síntesis por parte de los alumnos de lo aprendido en la clase.										

MU: Muy útil; U: Útil; PU: Poco útil; NU: Nada útil.

MA: Muy aplicable; A: Aplicable; PA: Poco aplicable; NA: Nada aplicable.

Al final del cuestionario se solicitará información sobre el tipo y ubicación del colegio y respecto del cargo o profesión del actor escolar. En el Cuadro 8 se ilustra la parte del cuestionario que recogerá este tipo de información.

Cuadro 8. Ejemplo de Variables del Establecimiento y del Actor que Responde el Cuestionario a Actores Educativos

COMUNA DE UBICACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO				
REGIÓN				
TIPO DE DEPENDENCIA	Corporación Municipal	Municipal DAEM	Particular Subvencionado	
NIVEL DE ENSEÑANZA (marque todas las necesarias)	Parvulario	Básica	Media	Especial
CANTIDAD DE MATRÍCULA EN 2010				
PROFESIÓN				
CARGO EN EL ESTABLECIMIENTO				
AÑOS DE TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO				
SEXO	Mujer		Hombre	
EDAD				

7.4.4 Estudio Empírico de los Indicadores y Aplicación Piloto de la Evaluación de dichos Indicadores

Para el estudio empírico de los indicadores deberá construirse una serie de instrumentos, según el tipo de indicador y según la fuente de información del mismo. Se propone la construcción y aplicación de instrumentos cuantitativos a docentes, alumnos y padres e instrumentos cualitativos al Director, cuerpo directivo, docentes, alumnos y paradocentes. También se propone hacer una lista de chequeo y análisis de contenido de documentos del establecimiento y observación de aula, utilizando rúbricas o escalas de apreciación.

En el Cuadro 9 se presenta una relación de posibles instrumentos, según indicador y tipo de actor escolar. Debe advertirse, sin embargo, que en base al análisis que se realice de las respuestas de la segunda ronda al cuestionario de expertos, los indicadores serán reducidos, por lo que habrá que readecuar los instrumentos, según los indicadores resultantes.

Cuadro 9. Relación entre Indicador, Instrumento y Fuente

Área: Liderazgo

Indicador	Instrumento	Fuente
Dimensión: Visión estratégica y planificación		
Subdimensión: Visión estratégica y planificación		
Existencia de PEI con elementos (visión, misión, objetivos estratégicos y planes de acción) articulados entre sí	Análisis de contenido	Documentos del establecimiento
Existencia de herramientas de planificación que articulan el PEI con la dinámica institucional de cada año lectivo	Entrevista/Entrevista grupal	Director/Cuerpo directivo
El sistema de planificación considera entre sus antecedentes fundamentales, análisis de entorno (intereses de la comunidad educativa y características principales)	Entrevista/Entrevista grupal	Director/Cuerpo directivo
El sistema de planificación presenta una especial orientación a los aprendizajes de los estudiantes como objetivo central	Entrevista/Entrevista grupal	Director/Cuerpo directivo
La planificación considera las necesidades educativas y formativas de los estudiantes	Entrevista/Entrevista grupal	Director/Cuerpo directivo
Existencia de metas cuantificables de acuerdo a los objetivos planteados en la planificación que orientan la gestión	Análisis de contenido/ Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Documentos del establecimiento/ Director/Cuerpo directivo/Docentes
Dimensión: Conducción		
Subdimensión: Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico		
Dirección orienta valores y objetivos del establecimiento	Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Dirección promueve una cultura institucional en la que cada actor asume su responsabilidad por el logro de los objetivos asignados a su función en el establecimiento	Entrevista grupal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes
Dirección coordina de manera efectiva a los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos del establecimiento	Entrevista grupal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes
Dirección delega funciones de modo que se favorece el logro de los objetivos del establecimiento	Entrevista grupal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes
Dirección fomenta el trabajo colaborativo y de equipo entre sus docentes y otro personal del establecimiento	Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/ Paradocentes
Dirección respalda, empodera, desafía y motiva al personal a ponerse objetivos altos y alcanzarlos	Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/ Paradocentes
Dirección promueve una cultura institucional de altas expectativas y de orientación al logro de los aprendizajes	Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos Paradocentes
Dimensión: Gestión de resultados		
Subdimensión: Sistemas de monitoreo y evaluación		
La dirección escolar implementa sistemas de monitoreo y evaluación precisos, coherentes y robustos de los resultados de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes	Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Existencia de sistemas de registro y comunicación con la familia de variables críticas y de efectividad escolar (ausentismo, retención, deserción suspensión y expulsión)	Análisis de contenido/ Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal/Cuestionario	Documentos del establecimiento/ Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos/ Padres
Existencia de sistemas de evaluación y monitoreo para medir el alcance de los logros, progresos y efectividad del establecimiento	Entrevista grupal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes
Existencia de sistemas de seguimiento del destino de sus estudiantes cuando egresan según propósitos del PEI	Entrevista grupal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Alumnos
Existencia de sistematizaciones de información histórica de la evaluación institucional para análisis de tendencias	Análisis de contenido/Entrevista/Entrevista grupal	Documentos del establecimiento/ Director/Cuerpo directivo
Existencia de sistemas de registro y análisis de la información sobre el grado en que los padres participan en el colegio	Análisis de contenido/Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Documentos del establecimiento/ Director/Cuerpo directivo/Docentes

Subdimensión: Toma de decisiones en función de resultados		
Uso de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación para la revisión y mejora de las prácticas pedagógicas	Entrevista/Entrevista grupal/ Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Uso de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación para la revisión y mejora de los programas y políticas institucionales	Entrevista/Entrevista grupal/ Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Información periódica y rendición de cuenta pública a la comunidad educativa sobre los planes y los resultados institucionales alcanzados	Entrevista/Entrevista grupal/ Grupo focal/Grupo focal/ Grupo focal/Cuestionario	Director/Cuerpo directivo/Docentes/ Alumnos/Paradocentes/Padres

Área: Gestión curricular

Indicador	Instrumento y Fuente	Fuentes
Dimensión: Planificación, monitoreo y evaluación curricular en el establecimiento		
Subdimensión: Planificación curricular		
Existencia de una planificación curricular coherente con el PEI y con el marco curricular	Análisis de contenido/ Entrevista/Entrevista grupal/	Documentos del establecimiento/ Director/Cuerpo directivo
Planificación curricular anual definida al inicio del año lectivo	Análisis de contenido/Entrevista grupal	Documentos del establecimiento/ Cuerpo directivo
Planificación curricular considera los aprendizajes previos de los estudiantes y está orientada a su transición a las etapas siguientes	Análisis de contenido/ Entrevista/Entrevista grupal	Documentos del establecimiento/ Director/Cuerpo directivo
Secuenciación de contenidos de la planificación coherente y adecuada al marco curricular	Análisis de contenido/Entrevista grupal	Documentos del establecimiento/ Cuerpo directivo
Subdimensión: Soporte institucional a la planificación		
Dirección asegura la articulación curricular entre distintos ciclos, niveles y subsectores	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Existencia de tiempo suficiente para el trabajo individual y grupal docente destinado a la función técnico pedagógica y curricular no lectiva	Grupo focal	Docentes
Supervisión y apoyo al trabajo docente en aula a través de mecanismos como observación de aula, revisión de cuadernos de estudiantes, revisión de instrumentos de evaluación	Entrevista grupal/ Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes
Subdimensión: Supervisión de logros		
Supervisión del logro de aprendizajes esperados	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Supervisión de la cobertura curricular	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Supervisión de cumplimiento de horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes	Grupo focal/Grupo focal	Docentes/Alumnos
Supervisión de una organización eficiente del tiempo para la implementación curricular considerando las necesidades educativas de los estudiantes	Entrevista grupal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes
Dimensión: Planificación y gestión curricular en el aula		
Subdimensión: Planificación del trabajo de aula		
Selección de actividades de enseñanza adecuadas al marco curricular y tiempo disponible	Cuestionario	Docentes
Selección de actividades de enseñanza desafiantes para los estudiantes	Cuestionario/Grupo focal	Docentes/Alumnos
Planificación de unidades de aprendizaje clase a clase según las exigencias del plan curricular	Cuestionario	Docentes
Subdimensión: Creación de ambiente propicio para la enseñanza		
Establecimiento de un clima de relaciones respetuosas, empáticas y de tolerancia (equidad y respeto a la diversidad)	Cuestionario/Grupo focal/ Observación	Docentes/Alumnos/Aula
Establecimiento de rutinas y un ambiente organizado en torno a los objetivos de aprendizaje	Cuestionario/Grupo focal/ Observación	Docentes/Alumnos/Aula
Establecimiento y mantenimiento de normas de convivencia en el aula que explicitan límites y expectativas claras de comportamiento	Cuestionario/Grupo focal	Docentes/Alumnos
Control oportuno y efectivo de los incidentes de comportamiento	Cuestionario/Grupo focal/ Observación	Docentes/Alumnos/Aula

Subdimensión: Interacción pedagógica		
Organización del espacio educativo en función de objetivos curriculares y necesidades educativas de los estudiantes (incluye condiciones de limpieza y habitabilidad)	Cuestionario/Observación	Docentes/Aula
Empleo de recursos de aprendizaje de manera oportuna y coherente con los objetivos de aprendizaje	Cuestionario/Observación	Docentes/Aula
Existencia de mecanismos que favorecen la adecuada organización, distribución y uso de los útiles y materiales	Cuestionario	Docentes
Empleo eficiente del tiempo de clase (rutinas efectivas y transiciones fluidas)	Cuestionario/Observación	Docentes/Aula
Empleo del tiempo destinado principalmente a desarrollar actividades de aprendizaje más que en tareas administrativas o en mantener el orden	Cuestionario/Grupo focal/Observación	Docentes/Alumnos/Aula
Existencia de disposiciones institucionales que evitan las interrupciones del trabajo escolar al interior de la sala de clases	Cuestionario	Docentes
Subdimensión: Evaluación y retroalimentación		
Establecimiento de evaluaciones en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje	Cuestionario	Docentes
Planificación de estrategias diversas para el monitoreo permanente del progreso de los estudiantes y diseño de instrumentos de evaluación consistentes con los objetivos de aprendizaje y las bases curriculares	Cuestionario	Docentes
Uso de diversidad estrategias de evaluación del aprendizaje alcanzado	Cuestionario/Cuestionario	Docentes/Alumnos
Reformulación y adaptación de estrategias de enseñanza en función de las evidencias recogidas en la evaluación	Cuestionario	Docentes

Área: Convivencia escolar, apoyo a los estudiantes y participación

Indicador	Instrumento	Fuente
Dimensión: Convivencia escolar		
Subdimensión: Normas y reglamentos internos		
Existencia de normas de convivencia vigentes, conocidas y respetadas por la comunidad escolar para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento	Entrevista grupal/Grupo focal /Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Existencia de manual de convivencia o reglamento interno que explicita las normas de convivencia y orienta a los diferentes actores de la comunidad educativa	Análisis de contenido	Documentos del establecimiento
Subdimensión: Resolución de conflictos		
Establecimiento entrega a los estudiantes herramientas para la resolución de conflictos tanto dentro como fuera de la sala de clases	Grupo focal	Alumnos
Manejo activo contra el <i>bullying</i> , racismo, acoso sexual y discriminación de género	Entrevista grupal/Cuestionario/ Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Subdimensión: Clima establecimiento		
Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre docentes y estudiantes	Cuestionario/Cuestionario	Docentes/Alumnos
Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre docentes	Cuestionario/Cuestionario	Docentes/Alumnos
Establecimiento adopta medidas para generar un entorno de aprendizaje acogedor	Entrevista grupal/Grupo focal /Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos

Dimensión: Apoyo a los estudiantes		
Subdimensión: Apoyo para el aprendizaje		
Existencia de estrategias de apoyo y seguimiento de los aprendizajes de estudiantes con bajo rendimiento, problemas socio-conductuales y necesidades educativas especiales	Entrevista grupal/Grupo focal /Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Apoyo personal y de orientación a los estudiantes que lo necesiten tanto dentro como fuera del aula	Entrevista grupal/Grupo focal /Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Existencia de estrategias para maximizar los aprendizajes de estudiantes con talentos académicos, deportivos, artísticos, etc.	Entrevista grupal/Grupo focal /Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Subdimensión: Políticas de integración y atención a la diversidad		
Existencia de políticas y prácticas institucionales para favorecer la integración intercultural y social	Entrevista/ Entrevista grupal/Grupo focal /Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Ausencia de prácticas discriminatorias o sanciones indebidas	Entrevista grupal/Grupo focal /Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Erradicación, en los procesos de admisión al establecimiento, de prácticas de selección de estudiantes por nivel socioeconómico o rendimiento pasado o potencial	Entrevista grupal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes
Retención de estudiantes en condiciones de desventaja (sin que el rendimiento escolar o la repetición, al menos por una vez, obstaculice la renovación de matrícula)	Entrevista grupal/Grupo focal /Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Subdimensión: Educación integral		
Orientación vocacional y promoción de la continuidad de estudios, inserción social y/o laboral de los estudiantes	Grupo focal	Alumnos
Planificación y desarrollo de actividades formativo - complementarias relacionadas con objetivos transversales o temáticas que favorecen el desarrollo socioafectivo, tales como actividades artísticas, deportivas, entre otras	Entrevista grupal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Alumnos
Dimensión: Participación y trabajo colaborativo		
Subdimensión: Comunicación e información a padres		
Existencia de prácticas que aseguran la información y canales expeditos de comunicación para mantener informados a todos los actores de la comunidad educativa y recibir observaciones y sugerencias	Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal/Cuestionario	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos/Padres
Existencia de mecanismos efectivos y fluidos de comunicación con los padres, especialmente cuando los estudiantes tienen necesidades especiales de educación	Entrevista grupal/Grupo focal/ Grupo focal/Cuestionario	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos/Padres
Existencia de mecanismos sistemáticos y eficientes de información a las familias sobre los resultados académicos, avances y bienestar de sus hijos	Entrevista grupal/Grupo focal/ Grupo focal/Cuestionario	Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos/Padres
Existencia de mecanismos eficientes de información a las familias sobre la misión, objetivos y Planes de Mejoramiento para fomentar su compromiso con ellos	Entrevista grupal/Cuestionario	Cuerpo directivo/Padres
Existencia de mecanismos eficientes de información a las familias sobre aspectos curriculares como objetivos y contenidos de aprendizaje, sistema de tareas y fechas de evaluaciones	Entrevista grupal/Cuestionario	Cuerpo directivo/Padres
Subdimensión: Participación e involucramiento de padres		
Existencia y funcionamiento del Centro General de Padres y Apoderados (y su consiguiente participación en decisiones relativas al mejoramiento de la institución)	Grupo focal/ Cuestionario/Cuestionario	Docentes/Alumnos/Padres
Existencia de programas pedagógicos institucionales que orientan a los padres respecto de la mejor manera de apoyar al establecimiento y ayudar a sus hijos en su rendimiento académico	Entrevista grupal/Grupo focal/ Cuestionario	Cuerpo directivo/Docentes/Padres
Subdimensión: Consejo escolar e instancias de cooperación mixtas		
Existencia y funcionamiento de Consejo Escolar (u otras estructuras que permitan a estudiantes contribuir e influenciar la toma de decisiones sobre su aprendizaje y bienestar)	Grupo focal	Alumnos
Existencia y funcionamiento del Centro de Alumnos	Grupo focal	Alumnos

Área: Recursos

Indicador	Instrumento	Fuente
Dimensión: Recursos humanos		
Subdimensión: Conocimiento disciplina, técnico y del grupo		
Docentes demuestran ser competentes o destacados en procesos de evaluación externos	Cuestionario	Docentes
Subdimensión: Ámbito de trabajo, reglas definidas y consistencia con motivación		
Establecimiento ha implementado un proceso de evaluación de desempeño para docentes y directivos y los resultados han orientado acciones de mejoramiento	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Selección de personal docente y administrativo coherente con las necesidades y metas institucionales	Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes/Paradocentes
Evaluación del desempeño docente en función del cumplimiento de sus funciones y de los objetivos y metas institucionales	Entrevista grupal/Grupo focal	Cuerpo directivo/Docentes
Existencia de un sistema de reconocimiento a profesionales del establecimiento asociado al logro de metas institucionales y espacio para el surgimiento de nuevos liderazgos	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Establecimiento asegura que el personal reciba capacitación, orientación y supervisión para llevar a cabo la protección de los estudiantes	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes/Paradocentes
Calidad de las remuneraciones / hora	Cuestionario	Docentes
Subdimensión: Prácticas de mejoramiento y adaptación		
Existencia de prácticas de diagnóstico de necesidades del personal relacionadas con las competencias requeridas para implementar el PEI	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Existencia de una política de formación continua docente según sus necesidades y relacionada con los objetivos y metas institucionales	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Dimensión: Recursos financieros y materiales		
Subdimensión: Política y disposición de infraestructura		
Disposición de espacios para el desarrollo de actividades extracurriculares que funcionan sistemáticamente (culturales, deportivas, etc.)	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes/Alumnos
Disposición oportuna de los recursos pedagógicos necesarios y suficientes para el cumplimiento del currículo y el logro de aprendizaje de todos los estudiantes	Entrevista/Entrevista grupal/Grupo focal	Director/Cuerpo directivo/Docentes
Subdimensión: Política de administración eficiente y de financiamiento complementario		
Presupuestos establecidos son suficientes	Entrevista/Entrevista grupal	Director/Cuerpo directivo
Contabilidad de la institución organizada de acuerdo con los requisitos reglamentarios que diferencia claramente los servicios prestados	Entrevista/Entrevista grupal	Director/Cuerpo directivo
Existencia de transparencia y justicia en el manejo de los recursos financieros; los procesos son claros y conocidos por la comunidad	Entrevista/Entrevista grupal/Cuestionario	Director/Cuerpo directivo/Docentes

7.4.4.1 Entrevista al Director

Esta entrevista se aplicará en forma individual al Director. Tendrá como objetivo evaluar algunos aspectos que solo el Director podría proporcionar, dependiendo del grado de delegación que ejerza, y que no pueden ser pesquisados por medio de un cuestionario. Estos indicadores se refieren a las subdimensiones:

- Visión estratégica y planificación
- Sistemas de monitoreo y evaluación (indicadores referidos a sistematización y sistemas de registro de información)

- Toma de decisiones en función de resultados
- Algunos indicadores de planificación curricular
- Soporte institucional a la planificación (articulación curricular)
- Supervisión de logros (de aprendizajes esperados y cobertura curricular)
- Un indicador de políticas de integración y atención a la diversidad (existencia de políticas y prácticas institucionales para favorecer la integración intercultural y social)
- Ámbito de trabajo, reglas definidas y consistencia con motivación (proceso de evaluación de desempeño, reconocimiento a profesionales asociado al logro de metas, capacitación del personal)
- Prácticas de mejoramiento y adaptación
- Política y disposición de infraestructura
- Política de administración eficiente y de financiamiento complementario

Las preguntas centrales y las preguntas auxiliares deberán ser efectuadas de forma que posteriormente sea posible categorizar el indicador en dos, cuatro o seis categorías de calidad, según el indicador.

Esta entrevista al director puede ser contrastada con las percepciones de docentes, alumnos y padres recogidas en los respectivos instrumentos.

7.4.4.2 Entrevista Grupal al Cuerpo Directivo

Esta entrevista se aplicará en forma grupal a parte del cuerpo directivo. Tendrá como objetivo evaluar indicadores que podrían ser capaces de proporcionar, para no sobrecargar la entrevista al Director, o que sean aspectos más relacionados con sus funciones. Asimismo, se incluirán también indicadores sobre los que se pregunta al Director, con el propósito de triangular la información.

Por el momento, son demasiados los indicadores que suponemos podrían ser respondidos por el cuerpo directivo. Una vez seleccionados los definitivos por el panel de expertos, se deberán revisar para no alargar la duración de la entrevista. Si no fuere posible disminuir la cantidad de indicadores, esta entrevista grupal podría ser efectuada en dos momentos, abarcando algunas dimensiones en uno y otras en otro.

Estos indicadores se refieren a la mayoría de las subdimensiones, con excepción de las relativas a la dimensión Planificación y gestión curricular en el aula; y Conocimiento disciplina, técnico y del grupo de la dimensión de Recursos humanos.

Se propone seleccionar para esta entrevista al Sudirector (si existe), al Jefe de UTP, a los Coordinadores de Ciclo (si existen), al Inspector General, a tres inspectores (de básica y media) y al Orientador (si existe).

Tal como en la entrevista al Director, las respuestas que sean unánimes se deberán categorizar en dos, cuatro o seis categorías de calidad (según el indicador). En el caso que

en la entrevista haya puntos de vista diferentes de los actores, se deberá considerar la moda, pero la evaluación del indicador no podrá corresponder a un valor extremo.

7.4.4.3 Grupo Focal con Alumnos

El grupo focal con alumnos tiene el propósito de indagar sobre su percepción respecto de varios indicadores que los atañen como grupo o que han sido testigos que ocurren regularmente en el establecimiento. Los indicadores son aquellos que, por su naturaleza, permiten una visión de conjunto. Respecto de aquellos indicadores que también se sugiere incluir en los restantes instrumentos, el objetivo es triangular la información.

Se sugiere hacer dos grupos focales, cuando el establecimiento proporcione enseñanza básica y media: uno con alumnos de 4° y 8° básico y uno con alumnos de 2° y 4° medio.

Las subdimensiones a considerar serían:

- Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico (orientación de valores y objetivos y promoción de cultura institucional de altas expectativas)
- Algunos indicadores de sistema de monitoreo y evaluación
- Toma de decisiones en función de resultados (cuenta pública sobre resultados institucionales alcanzados)
- Supervisión de logros (horas efectivas de clases recibidas)
- Planificación del trabajo de aula (actividades desafiantes)
- Creación de ambiente propicio para la enseñanza
- Interacción pedagógica (empleo de tiempo en salas de clases)
- Evaluación y retroalimentación (diversidad de estrategias de evaluación)
- Normas y reglamentos internos (existencia de normas de convivencia conocidas)
- Resolución de conflictos (manejo activo de bullying y otras discriminaciones)
- Apoyo para el aprendizaje
- Políticas de integración y atención a la diversidad
- Educación integral
- Comunicación e información a padres (canales de comunicación e información a las familias)
- Consejo escolar e instancias de cooperación mixtas
- Política y disposición de infraestructura (disposición de espacios para el desarrollo de actividades extracurriculares)

También en este caso, las respuestas que sean unánimes en ambos grupos focales, se deberán categorizar en dos, cuatro o seis categorías de calidad (según el indicador). En el caso que ambos grupos focales difieran en opinión o haya opiniones distintas, se deberá considerar la moda, pero la evaluación del indicador no podrá corresponder a un valor extremo.

Habrá que seleccionar en cada grupo focal a un número de alumnos no mayor a 20 (10 de cada nivel-curso). Para seleccionarlos, los alumnos incluidos en todas las listas de cursos correspondientes al nivel deberán estratificarse por sexo y promedio de notas. Según la

cantidad de cursos en el nivel, se elegirá igual número de cada curso y, al azar, se seleccionará igual número de mujeres y hombres (si corresponde) y alumnos con bajo, mediano y alto rendimiento.

7.4.4.4 Grupo Focal con Docentes

El grupo focal con docentes tiene el propósito de indagar sobre su percepción respecto de varios indicadores que los atañen como grupo. Los indicadores son aquellos que, por su naturaleza, permiten una visión de conjunto.

Se sugiere hacer dos grupos focales con docentes, uno con docentes de básica (y parvulario, si existe) y uno con docentes de media, en el caso que corresponda. Respecto de aquellos indicadores que también se sugiere incluir en los restantes instrumentos, el objetivo es triangular la información, tanto respecto del cuerpo directivo como de los alumnos. En el caso del grupo focal con profesores de básica, se triangulará la información con el grupo focal y cuestionario de alumnos de básica; lo mismo respecto de educación media.

También en este caso son muchos los indicadores que pensamos pueden conformar los temas del grupo focal con docentes; habrá que revisar si algunos pueden trasladarse al cuestionario a profesores.

Las subdimensiones propuestas son:

- Visión estratégica y planificación (existencia de metas cuantificables)
- Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico
- Algunos indicadores de sistemas de monitoreo y evaluación
- Toma de decisiones en función de resultados
- Soporte institucional a la planificación
- Supervisión de logros
- Normas y reglamentos internos (normas de convivencia conocidas y respetadas)
- Clima establecimiento (medidas para generar entorno acogedor)
- Apoyo para el aprendizaje
- Políticas de integración y atención a la diversidad
- Comunicación e información a padres (canales de comunicación e información a las familias)
- Participación e involucramiento de padres
- Consejo escolar e instancias de cooperación mixtas (existencia de Equipo de Gestión)
- Algunos indicadores del ámbito de trabajo, reglas definidas y consistencia con motivación
- Prácticas de mejoramiento y adaptación
- Política y disposición de infraestructura

Cada grupo focal debe estar conformado por un máximo de 10 docentes y se elegirán al azar, cuidando que haya profesores hombres y mujeres, de distintas edades y distintas especialidades.

La categorización de las respuestas se tratará igual que lo señalado para el grupo focal de alumnos.

7.4.4.5 Grupo Focal con Paradocentes

El grupo focal con paradocentes tiene el propósito de indagar sobre su percepción respecto de varios indicadores que los atañen como grupo.

Las subdimensiones sugeridas son:

- Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico (trabajo colaborativo, ponerse objetivos altos, altas expectativas)
- Toma de decisiones en función de resultados (rendición de cuenta pública sobre resultados institucionales alcanzados)
- Ámbito de trabajo, reglas definidas y consistencia con motivación (selección de personal, capacitación)

El grupo focal debe estar conformado por no más de 10 personas con cargos administrativos y otros. Se seleccionarán al azar, cuidando que previamente se haya estratificado al grupo existente en el establecimiento por sexo, edad y cargo.

7.4.4.6 Cuestionario a Alumnos

El cuestionario a alumnos tiene como propósito indagar aspectos que son más personales y difíciles de tratar en un grupo focal o indicadores que son fáciles de evaluar por este medio.

Las subdimensiones serán:

- Evaluación y retroalimentación (uso de diversidad de estrategias de evaluación)
- Clima establecimiento (calidad de las relaciones entre distintos actores)
- Participación e involucramiento de padres (existencia y funcionamiento del Centro de Padres)

Las preguntas serán con alternativas cerradas, tratando de hacer categorías de evaluación a priori para facilitar el posterior análisis. Algunas, como el clima del establecimiento, se presentarán con alternativas en escala tipo Likert.

Se aplicará a un curso completo de 4° y 8° básico y 2° y 4° medio, seleccionados al azar de entre los existentes en el establecimiento.

7.4.4.7 Cuestionario a Docentes

El cuestionario a docentes tiene como propósito indagar aspectos que son difíciles de revelar en un grupo focal, los indicadores que están a nivel de aula y los indicadores que son fáciles de evaluar por este medio.

Las subdimensiones serán:

- Planificación del trabajo de aula
- Creación de ambiente propicio para la enseñanza
- Interacción pedagógica
- Evaluación y retroalimentación
- Resolución de conflictos (manejo activo de bullying y otras discriminaciones)
- Clima establecimiento (entre docentes y estudiantes y entre docentes)
- Conocimiento disciplina, técnico y del grupo
- Ámbito de trabajo, reglas definidas y consistencia con motivación (calidad de las remuneraciones / hora)
- Política de administración eficiente y de financiamiento complementario (transparencia y justicia en el manejo de los recursos financieros)

Las preguntas serán con alternativas cerradas. Algunas, como el clima entre docentes y estudiantes y entre docentes, se presentarán con alternativas en escala tipo Likert.

Del total de docentes del establecimiento, se elegirán todos aquellos que hagan clases en los niveles 4° y 8° básico y en los niveles 2° y 4° medio, cuidando de incluir en el cuestionario información respecto del nivel y curso (letra) en los que hacen clases, la especialidad, la o las asignaturas que imparten, su sexo y edad.

7.4.4.8 Cuestionario a Padres

En este cuestionario se indagará sobre:

- Sistemas de monitoreo y evaluación (comunicación sobre variables críticas y efectividad escolar)
- Toma de decisiones en función de resultados (rendición periódica y rendición de cuenta pública a la comunidad educativa sobre los planes y los resultados alcanzados)
- Comunicación e información a padres
- Participación e involucramiento de padres

También en este caso se construirán categorías cerradas de respuesta.

La muestra consistirá en los padres de los alumnos de los cursos seleccionados para aplicar el cuestionario a alumnos.

7.4.4.9 Observación de Aula

Las observaciones directas en las salas de clases permitirán evaluar *in situ* los siguientes aspectos:

- Creación de ambiente propicio para la enseñanza (clima de relaciones en la sala de clases, establecimiento de rutinas y un ambiente organizado, control oportuno y efectivo de los incidentes de comportamiento)
- Interacción pedagógica (condiciones de limpieza y habitabilidad, empleo oportuno y coherente de recursos de aprendizaje, empleo del tiempo).

Las categorías de evaluación consistirán en una escala tipo Likert de 4 o 6 puntos. También se hará un informe cualitativo, para verificar que el valor del indicador en la escala sea el correcto.

La observación se hará en una hora de clases al mismo curso seleccionado para la aplicación del cuestionario a alumnos.

7.4.4.10 Análisis de contenido

Se hará una lista de chequeo de la existencia y un análisis de contenido de los siguientes documentos del establecimiento:

- PEI
- Documento con metas cuantificables
- Sistemas de registro y comunicación con la familia de variables críticas y de efectividad escolar
- Sistematizaciones de información histórica de la evaluación institucional
- Sistemas de registro y análisis de la información sobre el grado en que los padres participan en el colegio
- Muestra de pruebas aplicadas por los docentes a sus estudiantes en el establecimiento
- Planificación curricular
- Manual de convivencia o reglamento interno sobre normas de convivencia

Las categorías de evaluación consistirán en una escala tipo Likert de 4 o 6 puntos. También se hará un informe cualitativo, para verificar que el valor del indicador en la escala sea el correcto.

7.4.4.11 Ficha del Colegio

Para cada establecimiento de la muestra se llenará una ficha que dice relación con aspectos contextuales que pueden dar cuenta de logros diferenciales en los alumnos.

Esta ficha será llenada según información existente en la base de datos del estudio, información que se solicitará a los directores antes de la aplicación de los instrumentos e información que será recabada en las entrevistas y grupos focales.

Estas variables serán:

- Región
- Comuna
- Área geográfica
- Tipo de dependencia
- Índice de vulnerabilidad
- Tamaño del establecimiento (matrícula)
- Niveles de enseñanza del establecimiento
- Cantidad de cursos en 4° básico, 8° básico, 2° medio y 4° medio
- Cantidad de docentes por nivel de enseñanza (parvulario, básica y media)
- Cantidad de paradocentes

Asimismo, se requerirá contar con:

- Lista de cursos de 4° básico, 8° básico, 2° medio y 4° medio.
- Lista de Subdirector, Jefe UTP, coordinadores de ciclos, inspectores generales, inspectores de ciclos y orientadores, edad y sexo
- Lista de docentes de 4° y 8° básico y de 2° y 4° medio, curso (letra) a los que imparten clases, área de especialidad, asignaturas que imparten, edad y sexo
- Lista de paradocentes, según cargo, edad y sexo

7.5 Procedimiento

7.5.1 Técnica Delfos con Expertos Educativos

La técnica Delfos es un procedimiento para obtener un consenso confiable de un grupo de expertos por medio del uso de una serie de cuestionarios de opinión. Con el objetivo de contar con la opinión de la mayor cantidad de expertos, se utilizará esta técnica que permite, por medio del envío de un cuestionario vía correo electrónico, llegar a expertos que estén en lugares lejanos, incluso en el extranjero. Permite, además, que todos tengan la oportunidad de expresar libremente su opinión, sin perder su anonimato y sin que sean influidos o “forzados” por liderazgos o condicionamientos, reduciendo así la influencia de factores psicológicos en las decisiones que adopten (Van Dijk, 1990).

El equipo que realice la validación de los indicadores, conjuntamente con el MINEDUC, deberá hacer una lista de todos los expertos en educación conocidos en Chile y en el extranjero que tengan experiencia en la calidad de la educación en Chile, clasificándolos según su área de experticia. Una vez construido el cuestionario de la primera ronda, el equipo de validación lo enviará vía correo electrónico con una carta explicativa.

Recibidos una cantidad suficiente de cuestionarios respondidos (aproximadamente 25) en un plazo prudente, el equipo de validación realizará el análisis correspondiente y el relativo al cuestionario a actores educativos. Con dicha información, deberá confeccionar el cuestionario de la segunda ronda y enviarlo por la misma vía que el primero.

7.5.2 Aplicación del Cuestionario a los Actores Educativos

Seleccionados los colegios de la muestra, el equipo de validación entregará al MINEDUC la lista de los mismos para que contacte a los directores de los establecimientos, explicándoles los objetivos del trabajo, la forma en la que se hará llegar el cuestionario a los actores seleccionados, solicitándoles motivarlos a dar respuesta al cuestionario y para que proporcionen la información necesaria sobre todo el plantel directivo y docente del establecimiento y el nombre del algún profesor que coordine la aplicación.

En cada región se contratará a un coordinador regional. Tendrá a su cargo la planificación del trabajo y la supervisión de la aplicación del cuestionario. El coordinador regional también tendrá a su cargo el reclutamiento de los “procuradores” de cuestionarios (ver más adelante), la capacitación a los mismos, la distribución del trabajo y la revisión y ordenamiento de los cuestionarios respondidos. Se le entregará una credencial para ser presentada a los colegios y se le hará firmar una carta compromiso de confidencialidad de la información y responsabilidad en la ejecución de su trabajo.

El coordinador regional contactará a los establecimientos seleccionados para recepcionar la información solicitada respecto del colegio y del plantel directivo y docente, la que enviará al equipo central de validación para que seleccione a los actores correspondientes. En el caso de los inspectores y docentes, los seleccionará al azar, cuidando de estratificarlos primero según nivel de enseñanza (básica o media). Será necesario que el coordinador regional visite a varios establecimientos para procurar la información.

El equipo central capacitará a los coordinadores regionales en una sesión conjunta, con el propósito de asegurar que los procedimientos en la recolección de la información sean estándares en todas las regiones y colegios y para entregarles la lista de actores seleccionados a quienes deberán enviar el cuestionario. Posteriormente, estará en contacto permanente con los coordinadores regionales para fiscalizar la marcha del trabajo y solucionar los problemas que puedan suscitarse en el terreno.

Los procuradores de cuestionarios serán alumnos universitarios o de institutos profesionales, egresados o profesionales de las ciencias sociales, educación u otras áreas humanistas. Serán capacitados por el coordinador regional, siendo requisito para ser procurador asistir a la sesión de capacitación, habiendo estudiado previamente el Manual del Procurador, que el equipo central debe elaborar.

El cuestionario será auto-administrado. Cada coordinador regional lo distribuirá a cada actor seleccionado vía correo electrónico o correo privado, si fuere necesario. Posteriormente, los procuradores de cuestionarios harán seguimiento vía correo electrónico y/o telefónica para que los actores educativos entreguen el cuestionario respondido, en la misma forma que les fue enviado. Esta manera de administrar los instrumentos ha resultado exitosa en otras oportunidades, siempre que el procurador sea persistente en solicitar la devolución del cuestionario respondido. En algunos casos, el procurador deberá recoger los cuestionarios en el mismo establecimiento.

7.5.3 Trabajo de Campo: Evaluación de los Indicadores

Seleccionados los colegios, el equipo de validación entregará al MINEDUC la lista de los mismos para que contacte a los directores de los establecimientos para comprometer su participación, explicándoles el objetivo del estudio y proporcionen oportunamente la información necesaria sobre el establecimiento: el nombre del algún profesor que coordine la actividad; la lista de alumnos de todos los cursos de los niveles 4° y 8° básico y 2° y 4° medio, en caso que corresponda, incluyendo nombre completo, RUT, sexo y promedio de notas.

Al igual que para la aplicación del cuestionario a actores educacionales, en cada región se contratará a un coordinador regional, quien tendrá a su cargo la planificación y supervisión de la aplicación de los instrumentos. El coordinador regional también tendrá a su cargo el reclutamiento de los administradores de instrumentos, la capacitación a los mismos, la distribución del trabajo de campo, la elaboración de itinerarios de trabajo para cada administrador, la recepción del trabajo y la revisión de las respuestas a los instrumentos y de los informes relativos a los grupos focales, entrevistas, observaciones y análisis de contenido de documentos.

El coordinador regional contactará a los establecimientos seleccionados para coordinar con sus autoridades los días y horarios de la aplicación de los instrumentos y la entrega de la información necesaria, en el caso que no haya sido enviada ante la solicitud por parte de MINEDUC. En varios casos deberá visitarlos personalmente.

El equipo central de evaluación de los indicadores estará en contacto permanente con los coordinadores regionales para fiscalizar la marcha del trabajo y solucionar los problemas que puedan producirse *in situ*.

El equipo central de evaluación de los indicadores capacitará a los coordinadores regionales. Los coordinadores que residen en las regiones deberán viajar a Santiago para dicha capacitación. La capacitación se hará conjuntamente a todos los coordinadores, con el propósito de asegurar que los procedimientos en la recolección de la información sean estándares en todas las regiones y colegios. Se les entregará un Manual del Coordinador, que será elaborado por el equipo central.

Se los capacitará respecto de:

- Los objetivos de la evaluación de los indicadores
- La metodología
- Una explicación detallada de los instrumentos, su formato y estructura
- El diseño muestral para la aplicación de cada instrumento
- Contacto con los establecimientos
- Reclutamiento y selección de los administradores de los instrumentos
- Capacitación de los administradores
- Forma de elaborar la programación regional
- Elaboración de itinerarios de trabajo para cada administrador
- La forma operativa de llevar a cabo la aplicación de cada instrumento

- Supervisión de los administradores
- Revisión de instrumentos completados, informes elaborados y las hojas de registro de los instrumentos aplicados
- Los aspectos financieros del trabajo de campo.

Se entregará a los coordinadores regionales una credencial para ser presentada a los colegios. Se les hará firmar una carta compromiso de confidencialidad de la información, buen uso y manejo de los materiales y responsabilidad en la ejecución de su trabajo.

Para la administración de los instrumentos los coordinadores regionales seleccionarán a evaluadores que sean cercanos al perfil que en definitiva tendrán los supervisores o consultores responsables de realizar la evaluación de las escuelas por encargo de la futura Agencia de Calidad. Este perfil será solicitado a la contraparte del Ministerio de Educación o elaborado en conjunto con ella. El propósito es que esta aplicación piloto de la evaluación de los indicadores que conformarán posteriormente los estándares sea lo más cercana posible a la que efectivamente se realizará posteriormente. Los administradores deberán acreditar experiencia en la aplicación masiva de instrumentos, en la realización de entrevistas, en la moderación de grupos focales, en la observación y en el análisis de contenido de documentos, según sea el caso. Además de los administradores titulares seleccionados, se mantendrá una lista de reemplazantes ante cualquiera eventualidad que surja. También se entregará una credencial a cada administrador.

Los administradores serán capacitados por el coordinador regional en una jornada prolongada. Será requisito para ser administrador o reemplazante asistir a la sesión de capacitación, habiendo estudiado previamente el Manual del Administrador.

La sesión de capacitación consistirá en:

- Una explicación del propósito de la aplicación de los instrumentos y de la importancia y envergadura del trabajo a realizar
- Una explicación detallada de cada instrumento, poniendo especial énfasis en la necesidad de motivar a los que respondan los instrumentos a contestar todas las preguntas y en forma sincera
- La forma operativa de llevar a cabo la aplicación de los instrumentos en cada establecimiento
- La forma de elaborar los informes respectivos y la categorización del indicador
- Dar respuesta a todas las dudas que pudieran haber surgido de la lectura del Manual del Administrador
- Los aspectos administrativos del trabajo (itinerario para cada administrador, antecedentes del establecimiento, listas de directivos, profesores y alumnos, según sea el caso, material a ser distribuido, etc.)
- Llenado de la Hoja de Registro para cada aplicación
- Revisión, orden y entrega del material, los instrumentos respondidos y los informes.

El equipo central elaborará un Manual del Administrador para la aplicación de los instrumentos, el que se distribuirá a todos los administradores y reemplazantes dos días antes de la respectiva sesión de capacitación. El Manual contendrá los siguientes temas:

- a. Actividades de capacitación y preparación
- b. Características de cada instrumento
- c. Preparación antes de la aplicación de los instrumentos
- d. Llegada al establecimiento educacional
- e. Instrucciones específicas para la administración de cada instrumento
- f. Instrucciones específicas para dar valor a cada indicador
- g. Instrucciones al retirarse del establecimiento educacional
- h. Instrucciones para después de la aplicación: revisión que las respuestas a cada instrumento estén bien completadas, elaboración de informes y entrega del material.

Las entrevistas al director y al grupo directivo serán realizadas en los colegios seleccionados, previo acuerdo entre el director y la persona nombrada por el director para coordinar la actividad, respectivamente, y el coordinador regional.

Los grupos focales a los alumnos, docentes y paradocentes serán realizados en cada colegio, para lo cual la persona nombrada por el director para coordinar la actividad deberá encargarse de gestionar el uso de una sala adecuada para cada grupo focal. Una vez seleccionados los participantes por el coordinador regional, con asesoría del equipo central, el coordinador de la actividad en el colegio los invitará a participar en el día y horario acordado entre este y el coordinador regional.

El cuestionario a ser administrado a los alumnos será aplicado en forma masiva en su propia sala de clase. Se enviará a un administrador por cada sala de clase. Debido a la escasa capacidad lectora de varios alumnos de 4° básico, en este el administrador leerá una a una las preguntas, para que los alumnos las respondan en una hoja diseñada para ello. En los cursos de los niveles de 8° básico hacia arriba, el cuestionario será auto-administrado.

En lo posible, el cuestionario a profesores también será aplicado en forma masiva por medio de un administrador, en la fecha, horario y sala que acuerden el coordinador del colegio y el coordinador regional. Sin embargo, según la realidad de cada establecimiento, es posible que algunos docentes no puedan concurrir en ese horario por sus distintas jornadas de trabajo y sus quehaceres docentes, por lo que será necesario aplicárselos en forma individual, entregándoles el cuestionario y retirarlo posteriormente una vez respondido en una hoja especialmente diseñada para ello.

Los cuestionarios a los padres, madres o apoderados serán entregados por intermedio de sus hijos para ser respondidos en sus casas, en sobre cerrado y con un instructivo específico, con ejemplos que los ayuden a responder en forma correcta. A cada cuestionario se adjuntará un sobre con franqueo pagado, para que los padres lo devuelvan por correo a la dirección que les señale cada coordinador regional o lo depositen en una caja sellada que se mantendrá en el curso de sus hijos. Se ha pensado en esta forma para asegurar la privacidad y confidencialidad de las respuestas.

La observación de aula se realizará posteriormente a la aplicación del cuestionario a alumnos y, en lo posible, con el mismo administrador, con el propósito de que los alumnos estén más familiarizados con el administrador y no se produzca tanta deseabilidad social en su comportamiento.

El análisis de los documentos se hará en el mismo establecimiento, para lo cual el coordinador regional deberá solicitar una sala para su trabajo y la lista de documentos que debe analizar. Si el coordinador de la actividad en el colegio le señalare que no existe tal o cual documento, inmediatamente lo anotará en la hoja de chequeo.

7.6 Plan de Análisis de la Información

7.6.1 Validación de Expertos Educativos

Para analizar las respuestas a las preguntas del cuestionario de la primera y segunda ronda de expertos, se elaborarán distribuciones de porcentajes de las respuestas a cada indicador, según el grado de relevancia otorgado. En el caso de la segunda ronda, también se hará una sistematización por indicador de las razones que tuvieron para mantener su posición inicial.

7.6.2 Validación de Actores Educativos

Para este cuestionario también se elaborarán distribuciones de porcentajes de las respuestas a cada indicador, tanto según el grado otorgado en utilidad como en aplicabilidad. Se hará un cruce entre tipo de actor y grados asignados, con el propósito de analizar si hay diferencias significativas de las proporciones por tipo de actor, calculando χ^2 .

Para cada establecimiento se construirá un índice con las respuestas de todos sus actores. Se otorgará un valor 0 cuando es *nada útil* o *nada aplicable*, 1 para *algo útil* o *algo aplicable*, 2 para *útil* o *aplicable* y 3 para *muy útil* o *muy aplicable*. Sumados estos valores para todos los actores del establecimiento, se calculará su promedio, transformándose este nuevamente en alguna de las categorías originales, que será la respuesta del establecimiento.

Con base en los resultados anteriores, el equipo que haga el análisis de la información deberá decidir si el porcentaje que se incluirá en el cuestionario de la segunda ronda a expertos corresponde al porcentaje general -incluyendo las respuestas de todos los actores en su conjunto-, al porcentaje relativo a algún o algunos actores específicos, o al porcentaje promedio de los establecimientos.

Además, se hará una sistematización por indicador de las observaciones que hicieron los actores educativos de las razones que tuvieron para clasificar como *poco* o *nada aplicable* el indicador en su establecimiento. Esta sistematización se hará por tipo de enseñanza del establecimiento, por tamaño del mismo y por el área geográfica donde está instalado el mismo. Todas estas razones deben incluirse, también, en el cuestionario de segunda ronda de expertos educativos.

7.6.3 Aplicación de la Evaluación de los Indicadores

Para cada indicador debe crearse una tipología descriptiva para determinar si se cumple o no y en qué grado. Cuando solo interesa calificar un indicador respecto de si se cumple o no en el establecimiento se dará valores 0 y 1. Puede ser el caso del indicador “Existe Centro de Padres y Apoderados”. En otros, en cambio, puede darse una gradiente de calidad, que puede ser *excelente, bueno, regular o deficiente*; o *excepcional, bueno, satisfactorio o inadecuado*. En este caso, el indicador podría tomar los valores, 3, 2, 1 y 0, respectivamente. Por último, podría quererse obtener una información más detallada del indicador, con una gradiente de 6 puntos, que podría ir desde *excelente* (5), pasando por *muy bueno* (4), *bueno* (3), *adecuado* (2), *débil* (1) hasta *insatisfactorio* (0).

Los indicadores propuestos están en tres niveles: insumo (*input*), establecimiento y aula. Corresponden a **insumo** el indicador de la subdimensión “conocimiento disciplina y técnico y del grupo” de la dimensión “recursos humanos” y uno de los dos indicadores de la subdimensión “política y disposición de infraestructura” de la dimensión “recursos financieros y materiales”. Corresponden al nivel de **aula** los 17 indicadores de la dimensión “planificación y gestión curricular en el aula”. El resto de los indicadores se requiere evaluarlos a nivel del **establecimiento**.

Todos los indicadores que están al nivel de insumo están en realidad a nivel de establecimiento, pero con otro rol en la explicación que las variables de establecimiento propiamente tal, pues pueden afectar no solo el nivel de logro de los alumnos sino también los elementos e indicadores del nivel de establecimiento y del nivel de aula. Por su parte, los indicadores que están a nivel del establecimiento pueden afectar las condiciones de aprendizaje a nivel del aula.

Por lo tanto, todos los indicadores de nivel de insumo y de establecimiento deberán tener un solo valor para este. Ya se comentó cómo otorgar un valor o categoría a aquellos indicadores que serán evaluados por distintos instrumentos y fuentes, triangulando la información. Respecto de los indicadores a nivel de aula, deberá considerarse un valor para cada profesor al que se le aplique el cuestionario, un valor por curso (promediando los valores de los profesores que impartan clase en dicho curso) y un valor para el establecimiento (promedio de los cursos).

Inicialmente, deberían hacerse análisis de regresiones lineales entre los indicadores de insumo y los de establecimiento, con el propósito de indagar el efecto de los primeros en los segundos.

Con los indicadores medidos a nivel de establecimiento, se propone también hacer análisis de regresión lineal, considerando como variable dependiente el puntaje promedio del establecimiento en el SIMCE y como variables independientes cada uno de los indicadores de cada subdimensión. Posteriormente, podrán hacerse análisis de regresión con estos indicadores pero incluyendo todos los de una dimensión. En este análisis se trabajaría con el supuesto de que los colegios no cambian mucho su puntaje promedio en el SIMCE a través de uno o dos años y que se espera que los colegios obtengan puntajes en el SIMCE,

durante el año de la evaluación de sus indicadores de calidad de las condiciones de aprendizaje, muy similares a los de uno o dos años previos.

En el caso que haya indicadores de insumo que muestren un efecto en los del establecimiento, se propone realizar un análisis de covarianza, introduciendo como covariantes estos indicadores de insumo, por medio de un modelo general univariado, de manera de controlar su efecto en los resultados del SIMCE.

También el índice de vulnerabilidad y el tamaño del establecimiento (matrícula) pueden estar condicionando los logros académicos, por lo que se propone considerar también estas variables como covariantes.

Dado que la región y el área geográfica son variables nominales, no es posible incluirlas en el modelo como covariantes. En este caso, se propone realizar los análisis anteriores controlando la región y el área geográfica, de manera de indagar si los indicadores que mostraron algún efecto en el nivel de logro de los alumnos son los mismos o no para cada región y para las áreas urbana y rural.

Para hacer regresiones lineales entre los indicadores a nivel del establecimiento y los indicadores a nivel del aula, solo es posible considerar a los últimos con un valor promedio para el establecimiento (valor promedio de cursos). Se podría complementar este análisis analizando si la diferencia que se produce a nivel de aula en el establecimiento afecta o no el valor de los indicadores a nivel de establecimiento.

Una vez realizados los análisis previos, se sugiere hacer un análisis discriminante entre los colegios con puntaje SIMCE promedio considerado *avanzado* y los colegios con puntaje considerado *inicial*, de manera de conocer los indicadores que proporcionan la mejor discriminación posible entre ambos grupos, habiendo considerado ya las otras variables que pueden estar incidiendo (índice de vulnerabilidad y matrícula). Se podría comenzar considerando los indicadores de insumo solamente, luego, los de establecimiento y, por último, los de aula, despejando del modelo los indicadores que no producen discriminación. Como última etapa, podrían incluirse solo los indicadores de distintos niveles que mostraron discriminación entre ambos grupos de colegios. Lo mismo se propone hacer con los grupos de colegios de logro *avanzado* y logro *intermedio*, por un lado, y de logro *inicial* e *intermedio*, por otro, con el propósito de indagar si los colegios con logro intermedio son más semejantes los con logro avanzado o a los con logro inicial, o si están en una posición intermedia, respecto de los indicadores.

Algunos estudios han aplicado modelos lineales jerárquicos que proponen una estructura de análisis en la cual se pueden reconocer los distintos niveles en que se articula la información, estando cada nivel representado por su propio modelo. Cada uno de estos submodelos expresa la relación entre los indicadores de un nivel y especifica cómo los indicadores de ese nivel influyen en las relaciones que se establecen en otros niveles, pudiendo así distinguir con mayor precisión los efectos debidos a cada uno de esos niveles (Murillo, 1999).

Sin embargo, para realizar estos análisis se requeriría tener datos sobre el puntaje del SIMCE en todos los niveles (al menos establecimiento y aula), lo que no ocurre en este estudio de validación, por lo que tenemos que descartar, por ahora, este tipo de análisis.

7.7 Análisis de los Instrumentos y Procedimientos de Evaluación Utilizados

La aplicación piloto de la evaluación de los indicadores permitirá simultáneamente evaluar la adecuación de los instrumentos y procedimientos utilizados para ser incorporados en los futuros procesos de evaluación de las escuelas. Para ello se incorporará una evaluación cualitativa por parte de los administradores y sus supervisores respecto de la aplicabilidad y validez de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos, se solicitará a los expertos internacionales que revisen los instrumentos que fueron utilizados y los contrasten con los que se usan en evaluaciones equivalentes de escuelas y se estimará el nivel de confiabilidad de los resultados obtenidos al ser aplicados por evaluadores diferentes, pero sometidos a la misma capacitación, en el caso de las observaciones y de los análisis documentales (los que serán realizados utilizando escalas de apreciación).

Como resultado de este análisis se harán sugerencias y recomendaciones de modificación o reemplazo de algunos instrumentos o secciones de ellos o del procedimiento de capacitación de los evaluadores.

7.8 Difusión y Devolución de Resultados

Los indicadores serán comunicados a varios expertos de educación, profesionales del MINEDUC y de gobiernos locales, conjuntamente con los resultados de la validación de los actores educacionales de una muestra representativa de colegios a nivel nacional, lo que constituye una difusión de una parte del estudio.

Como una forma de agradecer a los establecimientos que participen en la etapa de validación de los indicadores por parte de actores educacionales, se propone devolver a esos establecimientos los resultados de esta etapa a nivel nacional.

Y, como agradecimiento a los colegios que participen de la aplicación piloto de la evaluación de los indicadores, se sugiere que el MINEDUC también haga devolución a cada colegio de sus propios resultados en los indicadores que muestren afectar el nivel de logro académico de los alumnos, producto de ese estudio piloto. Esta retroalimentación puede gatillar iniciativas relevantes de mejoramiento en su gestión a nivel institucional y a nivel de las aulas de clase.

Los resultados de cada etapa del estudio de validación serán comunicados al MINEDUC mediante informes de avance. Los resultados del panel final de expertos y los indicadores que el equipo central de validación sugiera al MINEDUC serán expuestos ante los profesionales y actores educacionales que dicho Ministerio considere pertinente invitar.

7.9 Elaboración de una Propuesta de Estándares para Escuelas

Hasta aquí se ha trabajado con un conjunto de indicadores agrupados en dimensiones, los cuales constituyen los insumos para la elaboración de los estándares. Cada estándar estará probablemente expresado en un enunciado descriptivo de lo que se espera en cada dimensión de calidad de las escuelas y su respectivo conjunto de indicadores, expresados en distintos niveles de logro de los mismos.

Sobre la base de toda la información recogida respecto de los indicadores y el modo en que estos se comportan en las escuelas estudiadas, se escribirán los estándares con los indicadores seleccionados y los niveles de desempeño para cada uno de los estándares.

Asimismo, se establecerán recomendaciones respecto de los procedimientos e instrumentos de evaluación más apropiados para evaluar la calidad de las escuelas.

7.10 Costo de la Estrategia de Validación y Propuesta de Plan

Si bien no se plantea en los TDR la necesidad de estimar los costos de la estrategia de validación aquí propuesta, así como tampoco se solicita una propuesta de plan de aplicación, el equipo que desarrolla esta propuesta considera que un primer acercamiento a estas dimensiones puede ser interesante para el MINEDUC, en el entendido que éste sea un proceso que potencialmente deba ser desarrollado en el corto o mediano plazo.

Tabla 1. Costos Preliminares Estrategia de Validación

	Monto	%
Remuneraciones Equipo Central	\$ 26.700.000	4,76%
Gastos de Administración	\$ 366.181.875	65,24%
Honorarios	\$ 341.635.000	60,87%
Servicios de Terceros y Capacitación	\$ 16.114.475	2,87%
Materiales de Oficina e Insumos Computacionales	\$ 1.840.000	0,33%
Servicios Básicos	\$ 700.000	0,12%
Pasajes, Viáticos y Traslados	\$ 3.700.000	0,66%
Otros Gastos Generales	\$ 2.192.400	0,39%
Overhead (27%)	\$ 151.550.000	27,00%
Imprevistos (3%)	\$ 16.840.000	3,00%
Total	\$ 561.271.875	100%

Tabla 2. Propuesta Preliminar de Plan de Trabajo Estrategia de Validación

PLAN DE TRABAJO	May				Jun				Jul				Ago				Sep						
	4-8	11-15	18-22	25-29	1-5	8-12	15-19	22-26	29-3	6-10	13-17	20-24	27-31	4-8	11-15	18-22	25-29	31-4	7-11	14-19	21-25	28-2	
Elaboración examen																							
selección de temas		■																					
diseño examen			■																				
impresión examen			■	■																			
Aplicación examen																							
entrega listas inscritos por sala (VRA)			■																				
reclutamiento examinadores			■	■																			
capacitación examinadores					■																		
preparación material					■																		
aplicación					■																		
Corrección examen																							
reclutamiento correctores							■	■	■														
capacitación y marcha blanca										■													
Corrección examen										■	■												
Análisis de resultados												■	■	■	■	■							
Entrega Informes																							
Informe general																				■			
Innformación por alumno																				■			
Informe por carreras																						■	

8 RESUMEN Y CONCLUSIONES

El proyecto **Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos** aquí desarrollado ha tenido como objetivos generales los siguientes:

- Desarrollar estándares referidos a las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educativos, complementando las mediciones de logro, y permitiendo con ello monitorear el desempeño educativo en forma integral.
- Proponer el conjunto de indicadores que permitan caracterizar la calidad de las condiciones para el aprendizaje en los establecimientos educativos, y cuya evaluación permita dar cuenta del logro de los estándares de condiciones para el aprendizaje.

Estos objetivos se materializan en un producto específico, resultante del proyecto: el Mapa de Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos.

A fin de lograr los objetivos aquí planteados y materializar una propuesta de mapa específico de dimensiones, subdimensiones e indicadores de condiciones para el aprendizaje el equipo a cargo del proyecto desarrolló un proceso consistente en distintas etapas, las cuales incluyeron: i) revisión de experiencias nacionales e internacionales de supervisión, acreditación y evaluación de establecimientos educativos y diseño de las matrices originales; ii) consolidación de un mapa global de indicadores, sobre la base del marco conceptual modelo de gestión del MINEDUC y en el cual se integran aprendizajes y aportes tanto de las experiencias nacionales e internacionales, al mismo tiempo que integra elementos de contenido relevantes extraídos de la revisión de experiencias y de la revisión de la literatura; iii) readecuación y evaluación del mapa global, proceso que se basa en la identificación explícita de los procesos críticos transversales de los establecimientos escolares, y en el cual se integra de manera fundamental juicio experto; y, iv) propuesta de un mapa específico de dimensiones, subdimensiones e indicadores.

El proyecto aquí desarrollado concluye con una sección que desarrolla el proceso de validación del mapa propuesto, a fin de: i) Organizar y diseñar los futuros procesos de evaluación de los estándares en las escuelas, que deberá implementar la Agencia de Calidad a futuro; y, ii) Elaborar los estándares de escuelas, considerando el comportamiento de los indicadores en una fase piloto de evaluación.

Ahora bien, un elemento central que se deriva del proyecto aquí desarrollado dice relación con la aplicabilidad futura de un sistema de evaluación y supervisión de condiciones para el aprendizaje en establecimientos educativos como el propuesto, considerando las características del sistema educativo chileno y los recursos, financieros y humanos, disponibles para desarrollar un proceso de levantamiento de estándares que, al menos desde una mirada inicial, parece ser complejo y ambicioso.

Al respecto, si bien el equipo consultor considera que la respuesta a esta pregunta y la posibilidad de simplificación del proceso de evaluación y supervisión propuesto estará dada una vez desarrollado el proceso de evaluación de los elementos considerados en el mapa y sistematizados los principales hallazgos y aprendizajes del mismo, parece ser razonable preguntarse por la forma en que, a futuro, el MINEDUC podrá seleccionar o priorizar indicadores a evaluar en los establecimientos educacionales chilenos. Este aspecto resulta relevante tanto desde un punto de vista práctico, al mismo tiempo que desde un punto de vista que considere los énfasis de política educativa que en este marco se quieran resaltar.

Dado lo anterior, el equipo consultor considera pertinente concluir este trabajo con dos reflexiones finales respecto de la perspectiva sobre la cual es posible basar a futuro decisiones complejas como las que de este desarrollo se desprenden.

Para el desarrollo de esta perspectiva se sugiere considerar dos fuentes principales: (1) Las definiciones propias de un sistema de rendición de cuentas y que incide en la relevancia o tipo de información a considerar; y, (2) un concepto de calidad de resultados y de procesos para lograr dicha calidad y que ayude a definir o insistir en las variables/indicadores claves para el aseguramiento de tales resultados.

Respecto del primer punto, cabe recordar que la información en sí misma no producirá ningún cambio directo en la calidad de la educación si no forma parte de un sistema mayor de rendición de cuentas (accountability) que comprometa a los actores en las acciones que favorecen los buenos resultados.

Los nuevos sistemas de rendición de cuentas no están centrados en normas. La preocupación actual es lograr que las escuelas se preocupen y se hagan responsable de la calidad de los procesos y resultados educativos más que del cumplimiento detallado de normas y de reglamentos. Deben rendir cuenta a una autoridad interna y/o externa. Ello implica, por ejemplo, informar a instancias de supervisión; a organizaciones de más alto nivel tales como superintendencia u otra instancia y, a los propios padres y comunidad educativa.

Según Carnoy (2002) la rendición de cuentas implica establecer objetivos y hacer responsables de los resultados a quienes corresponde: alumnos, padres, directores de escuelas y funcionarios ministeriales. Los cambios ocurrirán si esta información tiene sentido para los actores involucrados (directivos, profesores, padres) y si dicha información orienta acciones que incidan en los procesos y factores asociados a la calidad de los aprendizajes.

Por ello, un criterio central es asociar la información a actores y responsables. Todos los actores involucrados en el sistema deben saber cuáles son los desempeños a lograr y quiénes son los responsables de ello. Por otra parte, los actores y usuarios del sistema deben tener acceso a la información con respecto a los indicadores que utiliza el sistema. Indicadores que no puedan asociarse a actores que son responsables de su logro no sería muy útiles para un sistema de rendición de cuentas.

Respecto de la pregunta por la calidad de la educación, aunque parezca evidente, conviene recordar que no existe un concepto único de calidad educativa ni tampoco una sola estrategia para alcanzarla.

La calidad –entendida principalmente como logros en los aprendizajes- depende de muchos factores asociados y los más importantes son los que están vinculados directamente con el trabajo pedagógico. En términos generales, es muy importante el tema de los factores asociados pero ello es diferente a lo que se requiere para un sistema de rendición de cuentas. Hay factores asociados al rendimiento que tienen un peso muy importante pero, desde el punto de vista de política pública no son deseables ni forman parte de un mínimo exigible. Por ejemplo, la selección de estudiantes. Por tanto, es necesario realizar la diferencia entre factores asociados importantes para el conocimiento y auto evaluación de los establecimientos y otros que son mínimos exigible para todos ya que se ha demostrado que inciden en la calidad de resultados.

Una perspectiva integral de la calidad educativa sugiere que, en los problemas que afectan la calidad de los aprendizajes y en los factores de su desarrollo, inciden un conjunto de dimensiones que actúan a nivel de alumno, aula, establecimiento y del contexto social de los establecimientos. Hay un mínimo deseable a lograr en cada uno de estos niveles y que debe estar garantizado a través de los estándares a definir.

De tal modo, en un contexto como el propuesto en el que hay varios indicadores definidos para estos distintos niveles, y frente a la pregunta sobre cuáles de ellos son los más importantes, una perspectiva que parece adecuada es evaluarlos en función de su cercanía o lejanía con ideas básicas consensuadas a nivel de investigación y que podemos expresar de la siguiente manera.

- A nivel del alumno, es necesario garantizar el ingreso temprano al sistema escolar y una trayectoria sin repitencia e interrupción. Al mismo tiempo, se debe favorecer la auto estima de los niños y su capacidad para aprender.
- En el nivel del aula los estudios demuestran la importancia del dominio del currículo y de la materia que tienen los profesores; expectativas positivas del aprendizaje de los alumnos y de una relación pedagógica que permita, por un lado, un uso efectivo del tiempo de enseñanza y, por otro, que los conocimientos curriculares tengan sentido para los estudiantes. Un buen desempeño y basado en una pedagogía dialógica.
- A nivel de la escuela, es importante que exista un proyecto educativo que identifique y comprometa a la comunidad escolar con metas compartidas; mayor tiempo de los profesores para su trabajo personal y en equipo y, por último, un director cuyo liderazgo genere una cultura de cooperación y una dirección efectiva de los diferentes equipos en función del logro de mejores aprendizajes. Para lograr una escuela de calidad es necesario que los directores y equipos directivos ejerzan un liderazgo pedagógico fuerte y que entusiasme a sus profesores.
- Por último, al nivel del contexto o del entorno la escuela se debe favorecer una relación de cooperación con la familia y permitir, a la vez, que los padres participen activamente en distintas acciones vinculadas con los aprendizajes de sus hijos e

incluso más, como ocurre en otros países, en la gestión y evaluación del proyecto educativo de la escuela.

Por otra parte, la calidad se relaciona, con el progreso de los estudiantes y la superación de las condicionantes del contexto. De este modo una escuela de calidad no es sólo aquella que, al compararla con otra en un momento determinado, tiene mejores resultados. Por el contrario, es aquella que logra en distintas mediciones un progreso significativo para su propio grupo de estudiantes. Es decir, es una escuela efectiva y de calidad aquella que agrega un valor que compensa el déficit de entrada que pueden tener los estudiantes ya sea por las dificultades de su trayectoria educativa previa o por razones estructurales de tipo social y cultural. Por ello la problemática del valor agregado debe ser desarrollada con mayor profundidad.

Finalmente, es importante que los indicadores, como se asumió en la propuesta desarrollada, consideren variables e indicadores de proceso que, de acuerdo a la experiencia internacional y de investigación, aseguran los logros de calidad buscados. De este modo, variables relacionadas con el liderazgo del director, la metodología de los profesores; el uso de la tecnología y la participación de padres, entre otros, constituyen dimensiones importantes a considerar con el fin de garantizar los resultados de calidad que todos deseamos.

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹³

9.1 Referencias Secciones Introductorias

Banco Mundial (2007) El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile

Cortés, C.; Gallego, F.; Lagos, F.; Stekel, Y. (2009) “El Rol de la Información en las Elecciones de Colegios: Un Estudio Empírico para Familias de Nivel Socioeconómico Bajo”. Camino al Bicentenario: Propuestas de Política Pública. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cronbach, L. J. (1980). Toward reform of program evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

Dear, K. B. G. & Begg, C. B. (1992). An approach for assessing publication bias prior to performing a meta-analysis. *Statistical Sciences* 7, 237-245.

Gallego, F. & Lagos, F. (2008) Marco de Referencia de Información de Contexto SIMCE. Documento de Trabajo, SIMCE.

Gigerenzen, G. (2004). Mindless statistics. *The Journal of Socio-economics* 33, 587-606.

Gigerenzen, G., Krauss, S. & Vitouch, O. (2004). The null ritual what you always wanted to know about significance testing but were afraid to ask. *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*, pgs. 391-408. Thousand Oaks, Sage.

Gomez, D., R. Chumacero, and R. Paredes (2009) “I would walk 500 miles: Vouchers and school choice in Chile”, presentado en Latin America Econometrica Society, Rio, Brazil, 2008.

Hanushek, E. (2006) “School Resources” En *Handbook of the Economics of Education*. Editado por Eric A. Hanushek y Finis Welch. Amsterdam: Elsevier.

Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical Method for meta-Analysis*. Academic Press, New York.

Hedges, L. V. (1992a), *Meta-Analysis*. *Journal of Educational Statistics* 17, 279-296.

Hedges, L. V. (1992b), *Modeling Publication Selection Effects in Meta-Analysis*. *Statistical Sciences* 7, 246-255.

Jansen, F. H., Lesaffre, E., Penali, L. K., García, M. –J. Die-Kakous, H. & Bissagnene, E. (2007). Assessment of the Relative of Various Artesunate-Based Combination Therapies by a Multi-Treatment Bayesian Random-Effects Meta Analysis. *Am. J. Trop. Med. Hyg.* 77, 1005-1009.

Raczynski, D. & Muñoz, G. (2006) *Experiencias Públicas y Privadas de Inspección Educacional: Lecciones y Aprendizajes para Chile*. División de Educación General, MINEDUC.

Ravitch, D. (1996) *Estándares Nacionales de Educación*. PREAL.

¹³ Para consultar referencias de los artículos citados en la sección de revisión bibliográfica, ver Anexos N° 2 y 3, cuadro resumen de los estudios revisados.

Ruz, M.A., Madrid, A., Cereceda, L., Pardo, M., & Valenzuela, F. (2006) Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar: Sistematización y Análisis Comparado. División de Educación General, MINEDUC.

Schram, C. M. (1996). A Meta-analysis of Gender Difference in Applied Statistics Achievement. *Journal of Educational and behavioural Statistics* 21, 55-70.

9.2 Referencias Revisión de Experiencias

9.2.1 Referencias Programas Nacionales

Baeza, J. y Fuentes, R. (2004). Antecedentes y Fundamentos de las Políticas de Gestión y Administración en el Sistema Educativo Chileno. Recuperado el 16 de diciembre de 2009 desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/200508021319210.antecedentes%20y%20fundamentos.pdf>

MINEDUC (2005). Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

MINEDUC (2006). Manual: Proceso de Autoevaluación 2006

MINEDUC (2007). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar: Calidad en todas las escuelas y liceos. Recuperado el 16 de diciembre de 2009 desde: <http://supervision.mineduc.cl/documentos.html>

Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando?. En: *Docencia* N° 31, páginas 30-38. Recuperado el 16 de diciembre de 2009 desde <http://mt.educarchile.cl/MT/lnavarro/archives/SACGE-navarro-DOCENCIA.pdf>

Baeza, J. y Fuentes, R. (2004). Antecedentes y Fundamentos de las Políticas de Gestión y Administración en el Sistema Educativo Chileno. Recuperado el 16 de diciembre de 2009 desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/200508021319210.antecedentes%20y%20fundamentos.pdf>

Carnoy, M., Brodziak, I., Molina, A. y Socías, M. (2007) The Limitations of Teacher Pay Incentive Programs Based on Inter-Cohort Comparisons: The Case of Chile's SNED . Recuperado el 18 de diciembre de 2009 desde <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/edfp.2007.2.3.189?cookieSet>

Mizala, A. y Romanguera, P. (2004). Teachers' Salary Structure and Incentives in Chile. Documento de trabajo, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile. Recuperado el 18 de diciembre de 2009 desde <http://ideas.repec.org/p/edj/ceauch/193.html>

9.2.2 Referencias Experiencias Internacionales

Colombia

Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional

Informe Nacional Sobre El Desarrollo de la Educación en Colombia, Bogota, D.C. Colombia Junio de 2001

Página Web: <http://www.mineducacion.gov.co>: Decreto 1283 de Junio 19 de 2002

Escocia

School Education Information Advisory Group: Targets and Performance Indicators in Education. Update of SEIAG/00/4. Mayo 2002.

<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/933/0020827.pdf>

Fecha: consultado en Agosto 2009

How good is our school? The Journey to Excellence. Part 1, Aiming to Excellence. Part 2, Exploring Excellence. HM Inspectorate of Education, Denholm House, Livingston. Marzo 2006. <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte.pdf>

Fecha: consultado en Agosto 2009

How good is our school? The Journey to Excellence. Part 3. HM Inspectorate of Education, Denholm House, Livingston. Marzo 2007.

<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf>

Fecha: consultado en Diciembre 2009

Her Majesty Inspectorate of Education (HMIE). Related Videos:

http://www.ltsotland.org.uk/video/h/video_tcm4531841.asp

Fecha: consultado en Diciembre 2009.

The Scottish Parliament: Information Centre. Education in Scotland. 1999.

http://www.scottish.parliament.uk/business/research/pdf_subj_maps/smda-10.pdf

Fecha: consultado en diciembre 2009

Inglaterra

Sitios Consultados:

http://www.tda.gov.uk/teachers/overseas_trained_teachers/english_education_system.aspx

Fecha: consultado en Diciembre 2009

<http://www.dcsf.gov.uk/educationandskills/>

Fecha: consultado en Diciembre 2009

<http://curriculum.qcda.gov.uk/>

Fecha: consultado en Diciembre 2009

The framework for school inspection in England under section 5 of the Education Act 2005. Ofsted. Septiembre 2009. <http://www.ofsted.gov.uk/publications/090019>

Fecha: consultado en Agosto 2009

The evaluation schedule for schools: Guidance and grade descriptors for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005. Ofsted. Septiembre 2009. <http://www.ofsted.gov.uk/publications/090098>

Fecha: consultado en Agosto 2009

Massachusetts

Academic Support Unit (2004): INDIVIDUAL STUDENT SUCCESS PLANS - Guidance Document for Districts, Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.

Center for School and District Accountability (2009): District Standards and Indicators, Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.

Office of Education Quality and Accountability (2008): School District Examination Standards and Indicators 2007-2008, Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.

Página Web del Departamento de Educación: <http://www.doe.mass.edu/>

Fecha: consultado en Enero 2010

Página Web: <http://www.infoplease.com/ipa/A0112617.html>

Nueva Zelanda

Education Review Office (2003): "Evaluation Indicatorss for education reviews in schools", Education Reviews in Schools.

Education Review Office (2009): "Framework for School Reviews", Education Reviews in Schools.

Página Web: <http://www.ero.govt.nz/>

Fecha: consultada en Enero 2010

Texas

Department of Assessment, Accountability, and Data Quality (2009): 2009 Accountability Manual: The 2009 Accountability Rating System for Texas Public Schools and School Districts; Texas Education Agency.

Página Web de la Agencia Educativa de Texas: <http://www.tea.state.tx.us/>

Singapur

Ng Pak Tee: The Singapore School and the School Excellence Model. Policy and Management Studies Academic Group. National Institute of Education, Nanyang Technological University. Singapore. Educational Research for Policy and Practice, 2003. <http://www.springerlink.com/content/k05v884u02223024/fulltext.pdf>

Fecha: consultado en Agosto 2009

Lan. S. and Leng. K.: The Quality Journey of Singapore Schools. 2003.
<http://www.worldedreform.com/intercon2/f14.pdf>
Fecha: consultado en Agosto 2009

Página web del Ministerio de Educación de Singapur, sección sobre el Sistema Educativo:
<http://www.moe.gov.sg/education/>
Fecha: consultado en Diciembre 2009

Informe Estadísticas de la Educación. Subdivisión de Gestión de Información e Investigación.
División de Planificación. Ministerio de Educación. 2009.
<http://www.moe.gov.sg/education/education-statistics-digest/>
Fecha: consultado en Diciembre 2009

Sudáfrica

Governance, Management, and Accountability in Secondary Education in Sub-Saharan Africa.
Africa Region Human Development series. N° 127 World Bank working paper. World Bank
Publications, 2008. Pág. 39-45

National Policy on Whole School Evaluation, 2001:
<http://www.education.gov.za/Documents/policies/NationalPolicy%20WholeSchool2001.pdf>
Fecha: consultado en Agosto 2009

Western Cape Education Department, Integrated Quality Management System Presentation:
http://wced.wcape.gov.za/dqa/iqms/documents/EXTERNAL_WSE.pps.
Fecha: consultado en Agosto 2009

National Policy on Whole School Evaluation: One way to improving quality of education in South
Africa: <http://www.education.gpg.gov.za/Legislation/policies.docx>
Fecha: consultado en Agosto 2009

Biputh, Barathwanth: An Investigation of Educators' Perceptions of the Integrated Quality
Management System in South African Schools, 2008.

Whole School Evaluation:
[http://www.kzneducation.gov.za/manuals/tesm/manuals/e_manual_3/EnglishManual3-
Part1Chapter2.pdf](http://www.kzneducation.gov.za/manuals/tesm/manuals/e_manual_3/EnglishManual3-Part1Chapter2.pdf)
Fecha: consultado en Agosto 2009

The National Policy on Whole School Evaluation. Department of Education, Pretoria. 2002.
<http://www.education.gov.za/Documents/policies/Nationalpolicywholeschool2002.pdf>
Fecha: consultado en Diciembre 2009

Whole School Evaluation Policy: Briefing Notes to the Education Portfolio Committee. 2002.
Fecha: consultado en Diciembre 2009

9.3 Referencias Bibliográficas Estrategia de Validación

- Aedo, C. (1997). Organización industrial de la prestación de servicios sociales (Documento de Trabajo R-302). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo, Red de Centros de Investigación. Extraído el 12 Octubre, 2009, de <http://grupobid.org/res/laresnetwork/files/pr28finaldraft.pdf>
- Bravo, D., Contreras, D. & Sanhueza, C. (1999). Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997. (Documento de Trabajo N° 163). Santiago, Chile: Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- Brunner, J. J., Elacqua, G., González, S., Montoya, A. M. & Salazar, F. (2006). Claves para el debate sobre calidad de la educación. La organización de los sistemas escolares en el mundo contemporáneo. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez y RIL Editores.
- Casassus, J., Cusato, S, Froemel, J. E. & Palafox, J. C. (2000). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe. Santiago, Chile: UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Concha, C. (2006). Estudio de 32 escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica y altos resultados de aprendizaje. En F. J. Murillo (Coord.), Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones (pp. 83-109). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Considine, G. & Zappala, G. (2002). Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. En T. Eardley & B. Bradbury (Eds.), *Competing visions: Refereed proceedings of the National Social Policy Conference 2001* (pp. 91-107). Sydney: University of New South Wales, Social Policy Research Centre.
- Flannery, D. J. & Wester, K. E. (2004). Risk factors related to academic achievement in adolescence. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Educating adolescents: Challenges and strategies* (pp. 1-31). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Gallego, F., Rodríguez, C. & Sauma, E. (2008). Public school outcomes in rural areas under management of local governments and soft budget constraints: Evidence from Chile. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Extraído 19 Septiembre, 2009, de http://www.economia.puc.cl/archivos_profes/63/Rural_Education_081119.pdf
- Haller, E. J., Monk, D. H. & Tien, L. T. (1993). Small schools and higher-order thinking skills. *Journal of Research in Rural Education*, 9(2), 66-73.
- Ferrer, G. (2009). Estándares de Aprendizaje Escolar, procesos en curso en América Latina. Serie Documentos de PREAL, N° 44.
- Martinic, S. (2005). Aportes de la investigación educativa latinoamericana para el análisis de la eficacia escolar. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Extraído el 12 Septiembre, 2009, de http://www.hist.puc.cl/historia/vinculos/material_2005/s_martinic.pdf

- Martinic, S. & Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar. En F. J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte* (pp. 93-123). Bogotá: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile (Serie Economía N° 85)*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.
- Murillo, F. J. (1999). Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 453-460.
- Patrinos, H. A. (2007). Factores determinantes del aprendizaje y calidad de la educación en México. En F. Miranda, H. A. Patrinos & A. López y Mota (Coord.), *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas* (pp. 13-26). Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sellström, E. & Bremberg, S. (2006). Is there a "school effect" on pupil outcomes? A review of multilevel studies [Abstract]. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 149-155.
- Van Dijk, J. A. G. M. (1990). Delphi questionnaires versus individual and group interviews: A comparison case. *Technological Forecasting and Social Change*, 37, 293-304.

**ANEXO 1: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS NACIONALES E
INTERNACIONALES (FICHAS)**

Como se ha indicado en el cuerpo del texto, las experiencias nacionales revisadas y expuestas en las fichas siguientes son:

- Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED)
- El Sistema de Evaluación Docente (Docentemás)
- El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)
- La Subvención Escolar Preferencial (SEP)
- El Modelo de Gestión Escolar de la Fundación Chile

En el caso de las experiencias internacionales los países/estados revisados fueron:

- Colombia: Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional
- Escocia: ¿Cuán buena es nuestra escuela? El Camino a la Excelencia
- Inglaterra: Sistema de Inspección de Escuelas
- Massachusetts – EEUU: Sistema de Responsabilidad y Asistencia de Colegios y Distritos
- Nueva Zelanda: Programa de la Education Review Office
- Singapur: Modelo de Excelencia Escolar
- Sudáfrica: Evaluación Completa de la Escuela o WSE
- Texas – EEUU: Sistema de Responsabilidad de TEA

Las fichas que se presentan a continuación se estructuraron de forma que la información puesta en ellas fuera relevante para comprender en qué consiste cada programa y especialmente cómo se aborda la evaluación de los mismos. Adicionalmente, debido a que el modelo adoptado para hacer la matriz era el MCGE del SACGE se agregaron apreciaciones sobre los aportes que se podían extraer de cada programa, política o sistema para enriquecer el modelo.

La estructura que sigue el análisis de cada una de las experiencias incluidas en el presente informe, y sobre la cual se construyen las fichas de programas y/o países, es la siguiente:

Nombre del País y/o Programa Analizado

- i. Sistema Educativo del país¹⁴
- ii. Reseña
- iii. Marco de referencia o marco conceptual
- iv. Características del sistema
 - Estructura institucional/operativa
 - Perfil de los evaluadores
 - Metodología:
 - i. Etapas del proceso
 - ii. Instrumentos de evaluación/Evidencia
 - Características de los indicadores/estándares/nivel de logro
 - Reportes producidos
- v. Aporte al modelo de gestión del MINEDUC

¹⁴ De manera evidente, esto aplica exclusivamente en el caso de la revisión internacional, no así en el caso de la revisión de experiencias nacionales.

vi. Consecuencias, programas asociados u observaciones

9.4 Fichas Resumen de Experiencias Nacionales

9.4.1 Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED)¹⁵

9.4.1.1 Reseña

El SNED se formula como un programa cuyo objetivo principal es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional subvencionado, sea de administración privada o pública, mediante el incentivo y reconocimiento a los profesionales de la educación (docentes y personal no-docente) de los establecimientos con mejor desempeño.

SNED surgió luego de una negociación con el Colegio de Profesores el año 1995 y su marco normativo quedó establecido en la Ley 19.410, de modo que comenzó a operar a partir del año 1996. Selecciona cada dos años a los establecimientos de mejor desempeño en cada región y les entrega un beneficio económico, denominado Subvención por Desempeño de Excelencia, que es distribuido entre los docentes de cada establecimiento seleccionado. De este modo, el SNED se considera una política de incentivos colectivos a establecimientos (Mizala y Romanguera, 1999). Otro objetivo no declarado en los documentos oficiales pero resaltado por autores como Mizala y Romanguera (2004) y Carnoy (2007) es contribuir a romper la estructura excesivamente plana del pago a docentes y generar un programa de incentivos para aquellos que laboran en escuelas que demuestren un mejor funcionamiento.

El incentivo es un monto mensual en pesos por alumno (en SNED 2008 fue 3.167 pesos) que se entrega trimestralmente cada año a los sostenedores de los establecimientos que hayan sido calificados como de excelente desempeño. Este debe ser distribuido entre los docentes: 90% de manera proporcional al número de horas semanales de trabajo de cada quien y 10% según consideraciones del propio establecimiento. Hasta la sexta aplicación del SNED, los beneficiarios de la *Subvención por Desempeño de Excelencia* fueron exclusivamente los docentes de los establecimientos seleccionados. A partir de la séptima (SNED 2008-2009) se incorporaron como beneficiarios del sistema los Asistentes de la Educación (Ley 20244), esto es los profesionales, paradocentes y auxiliares que laboran en los establecimientos.

Cabe señalar que la participación en la evaluación es obligatoria para todos los establecimientos subvencionados del país.

¹⁵ <http://www.sned.cl/appSned/Public/index.jsp>

9.4.1.2 Marco de referencia o marco conceptual

No existe un marco conceptual, al menos explícitamente declarado, detrás del SNED pese a ello se señalan las siguientes dimensiones como factores para la evaluación:

- **Efectividad**, se refiere al **resultado educativo** obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida.
- **Superación**, alude los **diferenciales de logro** educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional.
- **Iniciativa**, aborda la **capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas** y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.
- Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento.
- Igualdad de oportunidades, que apunta a la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la **integración** de grupos con dificultades de aprendizaje.
- **Integración y participación** de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.

Como se verá más adelante, en la ponderación de las dimensiones, lo característico del SNED es su focalización en los resultados de aprendizaje evaluados de manera estandarizada y externa (tanto en materia de sus resultados actuales y como de su tendencia a la superación). Así, si bien se incorporan elementos de proceso en la consideración del Índice de Calidad, la visión subyacente de calidad de establecimiento está claramente asociada a su capacidad de demostrar logros de resultados de aprendizaje o rendimiento académico.

9.4.1.3 Características del sistema

a) Estructura institucional

El SNED está a cargo del Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación. Se cuenta con la asesoría técnica del Centro de Economía Aplicada del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile (CEA), el que además está a cargo de la elaboración de los grupos homogéneos de establecimientos, cálculo de los Factores, Índice SNED y selección de establecimientos beneficiados.

b) Metodología

EL SNED establece grupos homogéneos dentro de cada región según los cuales clasifica a los establecimientos subvencionados.

Grupos homogéneos de comparación dentro de cada región

Nivel de enseñanza y ámbito					
	Básica Urbana	Media Urbana ¹⁶	Básica Rural	Media Rural*	Especial
GSE ¹⁷	Grupo 1	Grupo 1	Grupo 1	Grupo Único	Grupo Único
	Grupo 2	Grupo 2	Grupo 2		
	Grupo 3	Grupo 3	Grupo 3		

Posteriormente calcula el índice SNED para cada establecimiento dentro de cada grupo homogéneo y en función de este entrega la subvención a aquellas que satisfacen el punto de corte, que establecido normativamente.

Para medir los diferentes factores que componen el índice de desempeño SNED se procede a recolectar información de los establecimientos para los indicadores considerados en la medición de cada uno de ellos. Se utilizan diferentes fuentes de información: bases de datos del Ministerio de Educación (SIMCE, Sistema de Pago e Inspección de Subvenciones, información de procesos estadísticos como Matrícula, Idoneidad Docente, Rendimiento), Ficha SNED y Encuesta SNED.

La Ficha SNED corresponde a un cuestionario que es respondido por el Director de cada establecimiento, el cual recoge información desde los propios establecimientos para la medición de algunos factores del SNED.

Las respuestas ingresadas en la Ficha SNED por el establecimiento deben ser posibles de verificar a través de documentación actualizada (actas, libros, documentos, registros periódicos de información, etc.), la que debe permanecer disponible durante el año escolar.

La información que se recoge en la Ficha SNED es posteriormente validada en los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV). Si el DEPROV discrepa de la respuesta en una o más preguntas, éste podrá solicitar al establecimiento los antecedentes que respaldan la respuesta proporcionada en la Ficha. Estos antecedentes deben estar disponibles en el establecimiento para la eventualidad de ser requeridos por el DEPROV. Si el establecimiento no cuenta con los antecedentes necesarios para avalar la o las respuestas en cuestión, prevalece la visión del DEPROV. Además, si el DEPROV cuenta con antecedentes propios, que se contraponen a lo informado por el establecimiento en alguna pregunta, el DEPROV está facultado para cambiar la respuesta del establecimiento.

c) Características de los indicadores / estándares / niveles de logro

¹⁶ Incluyen Básica con Media o sólo Media.

¹⁷ El indicador de GSE se obtiene mediante metodología de análisis de cluster en función de tres variables: ingreso del hogar del alumno y educación promedio de los padres (tomados de los cuestionarios del SIMCE) e índices de vulnerabilidad JUNAE. El ordenamiento es relativo a cada región del país.

Según las fuentes oficiales, los indicadores que emplea SNED cumplen con los siguientes requisitos:

- Universalidad, el indicador existe o se puede levantar para todos los establecimientos.
- Objetividad, el indicador es válido para evaluar el comportamiento del factor sobre el que refiere.
- Verificable, el indicador es verificable a través de evidencia concreta.

El Índice SNED se construye considerando los siguientes indicadores y sus ponderaciones:

- **F1: Efectividad (37%)**, se refiere al resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida. Se mide a través del promedio obtenido en la evaluación SIMCE más reciente de lectura, matemática y comprensión del medio en los grados que se evalúan (4to, 8vo y II medio).
- **F2: Superación (28%)**, alude los diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional. Se mide a través de la diferencia en puntuaciones entre las dos evaluaciones consecutivas más recientes del SIMCE de lectura, matemática y comprensión del medio en los grados que se evalúan (4to, 8vo y II medio).
- **F3: Iniciativa (6%)**, aborda la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico. Considera los siguientes indicadores:
 - Desarrollo de actividades de trabajo pedagógico grupales.
 - Desarrollo de actividades formativo complementarias.
 - Desarrollo de actividades curriculares de libre elección.
 - Existencia de equipo de gestión representativo y periodicidad de reuniones.
 - Funcionamiento del Consejo Escolar.
 - Participación de alumnos/as en actividades interescolares.
 - Apoyo especializado efectivo a estudiantes integrados.
 - Definición de compromisos educativos y de gestión.
- **F4: Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento (2%)**. Considera los siguientes indicadores:
 - Clasificación de establecimientos según sistema de inspección.
 - Cumplimiento con procesos estadísticos solicitados por el MINEDUC.
- **F5: Igualdad de oportunidades (22%)**, apunta a la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje. Considera los siguientes indicadores:
 - Tasa de aprobación de alumnos/as
 - Tasa de retención de alumnos/as
 - Número de alumnos/as con discapacidad como porcentaje de la matrícula total.

- Incorporación de alumnos/as con discapacidad múltiple y/o severa. (solo para escuelas especiales)
 - Existencia y desarrollo de proyecto de integración escolar.
 - Ausencia de prácticas discriminatorias.
 - Ausencia de sanciones indebidas sobre alumnos/as.
- **F6: Integración y participación de profesores, padres y apoderados** en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento (5%). Considera los siguientes indicadores:
 - Funcionamiento del consejo general de profesores.
 - Funcionamiento del centro de padres.
 - Constitución, representatividad y funcionamiento del centro de alumnos.
 - Incorporación a la comunidad en compromisos educativos y de gestión.
 - Establecimiento informa/analiza resultados SNED
 - Establecimiento informa/analiza resultados SIMCE

No existe propiamente un estándar, el incentivo se otorga a:

- establecimientos con mayores puntajes –según índice SNED-, que representen hasta el 25% de la matrícula regional, les corresponderá por subvención de desempeño de excelencia el equivalente al 100% de su valor. Cabe señalar que la regla de selección está determinada por la matrícula y no por la cantidad de establecimientos, es decir, es incorrecto interpretar que en cada grupo se selecciona al 25% de los establecimientos.
- establecimientos con mayores puntajes, que representen hasta el 35% de la matrícula regional y que no se encuentren incluidos en el tramo anterior, tendrán derecho a una subvención por desempeño de excelencia equivalente al 60% de su valor.

De este modo la evaluación para obtener la subvención es referida a normas y no a criterios o estándares.

9.4.1.4 Aportes al modelo de gestión del MINEDUC

El SNED no aporta precisamente un modelo conceptual, sin embargo, se puede considerar una política precursora en materia de asociar incentivos al logro de metas institucionales, más específicamente, metas ligadas a mejores rendimientos. También introduce la consideración de grupos homogéneos en la comparación y establecimiento de metas, es decir, la noción de que los logros están condicionados en cierta medida a factores externos a la gestión del establecimiento. Además al ser un incentivo al desempeño colectivo, de alguna manera releva la importancia del trabajo en equipo a nivel institucional.

9.4.1.5 Observaciones

Mizala y Romanguera (2004) en su análisis de la estructura salarial docente muestran con datos del año 2003 que el incentivo SNED constituye tan solo un 0.9% del total del sueldo promedio de un docente que trabaja para el sector municipalizado. Siendo el sueldo base (42.5% del total del sueldo) el que conjuntamente con los incentivos tradicionales tales como experiencia laboral configuran la mayor parte del sueldo docente promedio. Solo el factor de experiencia laboral constituye el 28% del salario promedio docente en este sector. De acuerdo a las autoras, es de esperar que esta estructura salarial y de incentivos reduzca el impacto de un programa como el SNED (p.24-25). Las autoras también argumentan que comparativamente a otras profesiones y empleos, los salarios docentes muestran una estructura excesivamente plana (p.16).

Carnoy et al (2007) consideran que metodológicamente es limitada la posibilidad de evaluar el impacto del SNED en el rendimiento estudiantil en la medida que su implementación se ha desarrollado a nivel nacional y eso impide contar con un grupo de control (p. 192). Por otro lado, cuestionan el empleo del indicador de superación basado en la comparación entre cohortes distintas, en vez de la comparación de una misma cohorte en dos momentos pues, según señalan, eso estimula que las escuelas se concentren en los grados evaluados y no realmente en el progreso de los estudiantes a través de su escolaridad, además de otros problemas como que las mejoras se deban a fluctuaciones en los puntajes debidas a factores externos –como el comportamiento del grupo de comparación – y no a un real esfuerzo por parte de los docentes (p.196-197). También indican que el incentivo que se entrega a los docentes del SNED, constituye cada año un porcentaje menor del sueldo docente –al menos para aquellos que trabajan en escuelas municipalizadas- , ya que el incremento del incentivo ha sido sistemáticamente menor al incremento de los sueldos generales de los docentes, pertenezcan o no a escuelas seleccionadas por el SNED (p.196). Otro hallazgo del estudio de Carnoy et al (2007) es que las escuelas particulares subvencionadas que cobran dinero adicional a las familias tienen mayor probabilidad de obtener el SNED, pese a que este programa intenta controlar la variable socioeconómica (p.223).

En el estudio de la relación entre SNED y rendimiento, se plantea como problema adicional a la falta de grupo de control, el hecho de que dentro del cálculo de asignación del SNED se considera la propia variable de rendimiento (en los indicadores de efectividad y superación) lo que genera un problema de *endogeneidad* (Mizala y Romanguera, 2004; p.27). Pese a estos inconvenientes metodológicos las autoras generan modelos para explicar la variable efectividad de la escuela en función de características de la escuela – observables y no-observables – y la asignación en el periodo anterior de un incentivo SNED (p. 29). Concluyen preliminarmente que existe un efecto positivo de la asignación SNED sobre el rendimiento educativo especialmente en aquellas escuelas que se aproximan al punto de corte para obtener la asignación (p.38). Además consideran que la introducción del SNED ha impactado positivamente las actitudes de los docentes frente a la consideración de los incentivos por desempeño y las evaluaciones como aspectos útiles para el desarrollo de sus labores (p.38).

Gallego et al (2008) estudió los efectos ex –ante del SNED, es decir los efectos de la instauración del SNED como sistema de incentivos en todo el sistema educativo, y los efectos ex –post, es decir, los efectos que conlleva ganar el SNED. Los resultados de la

investigación sugirieron que los efectos ex – ante están asociados a la calidad educativa especialmente en colegios pequeños y donde no existían incentivos previos, como es el caso de los colegios municipales. Además, tienden a ser más importantes entre colegios que atienden alumnos con nivel socioeconómico bajo y tienen resultados educativos inferiores. Respecto de los efectos ex–post los resultados sugieren que existe un efecto positivo sobre los resultados educativos, especialmente en los colegios particulares subvencionados. Cabe señalar que en este mismo trabajo se señalan aspectos de la implementación que podrían estar mermando el efecto ex – ante del proyecto como una relativa poca difusión entre los actores (agentes y principales) de las características del SNED.

A nivel más estructural, sobre el diseño como política educativa, de acuerdo a Baeza y Fuentes (2007) el SACGE, programa que implementa el Modelo de Gestión del MINEDUC, se propuso pese a la existencia del SNED, ya que este último no contaba con los mecanismos institucionales apropiados para dinamizar la gestión pedagógica al interior de los establecimientos (p.12).

9.4.2 Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Docentemás)¹⁸

9.4.2.1 Reseña

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es una evaluación obligatoria para los docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. El sistema comenzó a operar el año 2003 evaluando a docentes generalistas de establecimientos municipales de 73 comunas del país y en los años siguientes se fueron incorporando paulatinamente las comunas restantes, así como los otros niveles y subsectores. Entre los años 2003 y 2008 han sido evaluados más de 52.000 docentes que ejercen en Enseñanza Básica, Media y Educación Parvularia.

En el año 2005 el sistema empezó a operar a nivel nacional y con carácter obligatorio de acuerdo con el *Reglamento sobre Evaluación Docente* aprobado en agosto de 2004 (documento que reglamenta la Ley N° 19.961).

La evaluación *Docentemás* se plantea como una herramienta de política educativa orientada a mejorar las prácticas docentes para el logro de una educación de mejor calidad en el sector público. Para ello se propone una evaluación con carácter formativo y, a la vez, con consecuencias asociadas. En primer lugar, tiene carácter formativo porque incluye procesos de autoevaluación y entrega de información detallada sobre fortalezas, debilidades y niveles de desempeño tanto a los docentes y establecimientos como a los sostenedores municipales. Además, conduce obligatoriamente a aquellos docentes mal evaluados (clasificados en los niveles *insatisfactorio* o *básico*) a participar en planes de superación profesional que buscan contribuir al mejoramiento de su desempeño profesional futuro. Tiene consecuencias asociadas, en tanto es requisito lograr una buena evaluación (es decir, ubicarse en los

¹⁸ <http://www.docentemas.cl/>

niveles *competente* o *destacado*) para poder postular, entre otros beneficios, a asignaciones económicas adicionales (como AVDI o como continuar recibiendo AEP) y, además, retira del sistema municipal a aquellos docentes con evaluación insatisfactoria reiterada (clasificados en el nivel insatisfactorio por tres veces consecutivas).

9.4.2.2 Marco de referencia / Marco conceptual

El marco de referencia de este sistema de evaluación es el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE), elaborado a partir de la reflexión conjunta de los equipos técnicos del Ministerio de Educación, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores y declarado el instrumento destinado a orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente.

El MBE define cuatro dominios de responsabilidad docente que se dan en el ciclo del proceso de enseñanza aprendizaje. Cada dominio se desagrega en criterios (en total 20), los que a su vez se desagregan en descriptores o indicadores que especifican acciones o prácticas docentes deseables e importantes para lograr un buen desempeño profesional. Los dominios son:

- Dominio A: Preparación para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este dominio se considera el manejo de aspectos curriculares, disciplinarios (en términos de los contenidos de las disciplinas que enseña) y de didáctica que el docente debe tener para lograr una adecuada planificación y organización de los contenidos y actividades de enseñanza en función de los objetivos curriculares y de las particularidades de los estudiantes que tiene a cargo. Incluye también la capacidad del docente de establecer un adecuado diseño de evaluación.

- Dominio B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

En este dominio se considera la capacidad del docente de promover un clima apropiado para la formación de los estudiantes, esto supone tanto el desarrollo de un marco de convivencia en el que priman las relaciones de respeto, aceptación, equidad y solidaridad; como el establecimiento de un ambiente cuya organización favorece el trabajo y aprendizaje de todos los estudiantes.

- Dominio C: desarrollo del proceso de enseñanza para el aprendizaje

En este dominio se incluyen las capacidades del docente para lograr, en la dinámica pedagógica, una comunicación eficiente, enfocada en los objetivos de aprendizaje, con rigor conceptual y comprensible para los estudiantes. Supone, además, la capacidad de proponer tareas estimulantes, desafiantes y significativas; así como evaluar adecuada y permanentemente el aprendizaje de los estudiantes.

- Dominio D: responsabilidades profesionales de los docentes.

En este último dominio se consideran aquellas prácticas que hacen del docente un profesional reflexivo, actualizado y comprometido con su profesión. Así mismo, incluye aquellas responsabilidades que el docente tiene más allá de los muros del aula. De este modo se presenta como un actor fundamental del establecimiento preocupado por la formación integral de sus estudiantes, por mantener una fluida comunicación con los padres de familia y con sus colegas dentro del establecimiento.

Cabe señalar que, como en todo modelo, la definición y desagregación de estos dominios en criterios y descriptores es básicamente un ejercicio analítico que separa aspectos muy interrelacionados en la realidad para facilitar su comunicación y evaluación. Así mismo, el MBE no pretende ser un marco rígido de análisis que limite los desempeños docentes como fines en sí mismos: todos los criterios del marco están orientados a servir al propósito final de lograr que los estudiantes aprendan.

9.4.2.3 Características del Sistema

a) Estructura institucional/operativa

La Evaluación Docente está a cargo del Ministerio de Educación, a través del *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas* (CPEIP) que contrata como ente ejecutor y asesor técnico para todo el proceso de la evaluación al *Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile* (MideUC). En este Centro se constituye el Equipo *Docentemás*, responsable de desarrollar las distintas acciones y materiales que requiere el proceso de evaluación, tanto en sus aspectos técnicos como operativos.

Las definiciones principales son tomadas en estrecha coordinación entre el CPEIP y el equipo *Docentemás* de MideUC. Este último es el que se encarga de elaborar herramientas tales como los instrumentos de evaluación, rúbricas de corrección, manuales de procedimiento y pautas de capacitación, dirigidas a los diferentes actores que participan en el proceso. Dichas herramientas son elaboradas en consonancia con los lineamientos del CPEIP y bajo su supervisión. Adicionalmente la entidad ejecutora, con la aprobación del CPEIP, determina calendarios y procedimientos para el proceso de evaluación. A su vez, el sistema de evaluación llega a los docentes a través de las coordinaciones comunales (a cargo del jefe DAEM)

b) Etapas del proceso

Los docentes deben evaluarse cada cuatro años, a excepción de aquellos que quedan clasificados en el nivel *insatisfactorio*, que están obligados a presentarse a la evaluación del siguiente año.

El ciclo de evaluación completo toma aproximadamente un año desde que se inicia el registro de los docentes a evaluar hasta que son entregados los Informes de Evaluación Individual. Consta de las siguientes etapas:

- **Inscripción de docentes:** Esta etapa está a cargo del Coordinador Comunal de Evaluación (Jefe de la DAEM) y consiste en levantar un catastro de los docentes que deben ser evaluados en el año, en correspondencia con los criterios de evaluación docente.
- **Aplicación de los instrumentos:** Cada docente recibe una carpeta que contiene el portafolio y la pauta de autoevaluación. Dicha carpeta incluye un manual explicativo de la forma en que deben ser llenados los instrumentos. Se dispone de 12 semanas para completar el portafolio que considera la filmación de una clase del subsector en el que se está evaluando el docente. Adicionalmente, cada docente es evaluado por un evaluador par, es decir, por otro profesor debidamente capacitado que le aplica una entrevista estructurada. Finalmente el director del establecimiento y el jefe UTP (si lo hubiera), completan cada uno un instrumento en el que valoran el desempeño de cada docente que trabaja en su establecimiento y participa en la evaluación.
- **Corrección de resultados:** Se contratan universidades para la implementación de centros de corrección en el país (por ejemplo en el último proceso se establecieron sedes en las ciudades de La Serena, Concepción, Viña del Mar y Santiago). Los centros de corrección convocan correctores de acuerdo a un perfil preestablecido por el equipo de *Docentemás*. Este último, además, aprueba la nómina final de las personas que realizarán la tarea. Los correctores son seleccionados en función del cumplimiento de los requisitos del perfil y de su desempeño durante una capacitación de dos días, en la que se les enseña a aplicar las rúbricas estandarizadas para la calificación de cada producto del portafolio. El proceso es monitoreado por personal técnico de *Docentemás*. Además, se establece un 20% de doble corrección como medio de aseguramiento de la consistencia de criterios.

Los evaluadores pares, por su parte, corrigen y registran los resultados de su entrevista de acuerdo a una rúbrica estandarizada en cuya aplicación han sido capacitados también.

Los datos provenientes de todos los instrumentos (incluidos la autoevaluación y la evaluación de terceros) se ingresan en un sistema computacional que calcula los puntajes y los niveles de desempeño correspondientes, generando un reporte para cada docente evaluado de acuerdo a una ponderación (ver instrumentos).

Este reporte lo recibe una Comisión Comunal de Evaluación, conformada por el Coordinador Comunal y los Evaluadores Pares, que analiza la información de contexto aportada por los instrumentos y emite una decisión final sobre cada docente evaluado. Al término del proceso de evaluación, el docente obtiene un resultado final que corresponde a una de las siguientes categorías (artículo 9° del Reglamento sobre Evaluación Docente): insatisfactorio, básico, competente y destacado.

- Entrega de resultados (ver apartado *f*)

c) Instrumentos de evaluación

Los instrumentos empleados y su ponderación en la calificación final son:

- Pauta de autoevaluación. (10%): cuestionario autoaplicado que evalúa la reflexión y evaluación que el docente hace sobre su propio desempeño.
- Entrevista por un evaluador par (20%): entrevista estructurada acerca de la práctica del docente evaluado.
- Informes de referencia de terceros (10%): son elaborados, sobre la base de una pauta, por el director y por el jefe de UTP del establecimiento en el que labora el docente.
- Portafolio (Ponderación 60%): evalúa un conjunto de evidencias directas del trabajo del docente en sus clases, incluye dos módulos: unidad pedagógica y clase filmada. En materia de lo que se evalúa, si bien se considera como marco de referencia el MBE, en este instrumento se valoran principalmente las siguientes dimensiones:
 - Dimensión A: Organización de los elementos de la unidad
 - Dimensión B: Calidad de las actividades de las clases
 - Dimensión C: Calidad de la evaluación de término de la unidad
 - Dimensión D: Reflexión a partir de los resultados de la evaluación
 - Dimensión E: Reflexión sobre el quehacer docente
 - Dimensión F: Ambiente de la clase
 - Dimensión G: Estructura de la clase
 - Dimensión H: Interacción pedagógica

Cabe señalar que cuando un docente fue evaluado como insatisfactorio y debe evaluarse al año siguiente la ponderación de los factores para el cálculo de los puntajes cambia a la siguiente:

- 80% portafolio
- 10% Entrevista por evaluador par
- 5% Informe de referencia de terceros
- 5% Autoevaluación

d) Perfil de los evaluadores

Requisitos para ser Evaluador Par:

- Ser docente de aula en ejercicio con al menos 5 años de experiencia en aula en el sistema escolar formal;
- Pertener al mismo nivel escolar, sector del currículo y modalidad del docente que le corresponde evaluar;
- No haber sido sancionado en un sumario administrativo en los últimos 4 años;
- Tener evaluación docente cuyos niveles de desempeño hayan sido Destacado o Competente.

Requisitos para ser Corrector de Portafolio:

- Ser profesor con título universitario y experiencia en el nivel y subsector de la evidencia que va a corregir;
- Tener mínimo 4 años de experiencia;
- No tener más de 3 años sin vinculación con el ámbito educacional

En ambos casos los procesos de capacitación respectivos contribuyen a determinar la idoneidad de los evaluadores y correctores. En el caso de los evaluadores pares reciben una capacitación de dos días para la adecuada aplicación del instrumento y la rúbrica de corrección. Los correctores, por su parte, son capacitados en la aplicación de la rúbrica de corrección en un proceso que toma aproximadamente dos semanas.

e) Características de los indicadores/estándares/niveles de logro

Los indicadores sobre los que son evaluados los docentes son una selección de los descriptores del MBE (ver matriz de revisión de experiencias nacionales). Estos son agrupados en las 8 dimensiones arriba mencionadas y corregidos de acuerdo a rúbricas que establecen niveles de logro para cada una. Las rúbricas son confidenciales.

Finalmente la integración de los resultados resulta en una clasificación final del desempeño docente en las cuatro siguientes categorías mencionadas:

Clasificación del Desempeño, Docente *Más*

<ul style="list-style-type: none"> • Destacado: Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.
<ul style="list-style-type: none"> • Competente: Indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aún cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
<ul style="list-style-type: none"> • Básico: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).
<ul style="list-style-type: none"> • Insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y estas afectan significativamente el quehacer docente.

f) Reportes producidos

La Evaluación Docente entrega los siguientes Informes de Resultados:

- **Informe de Evaluación Individual:** Es el informe que recibe el docente evaluado y es el más detallado de todos los que genera la Evaluación Docente. Consiste en un documento de aproximadamente 7 páginas, que reportan, a través de textos y tablas, los resultados obtenidos por el docente en los distintos instrumentos. Los informes de Evaluación Individual incorporan una descripción detallada de los aspectos evaluados en el Portafolio y las características del desempeño mostrado por el docente en cada uno de ellos. De esta forma, cada docente recibe retroalimentación en base la evidencia entregada para el proceso de Evaluación Docente, lo que contribuye a cumplir el propósito formativo del Sistema de Evaluación.
- **Informe de Resultados para el Establecimiento.** Este informe está dirigido al Equipo de Gestión del Establecimiento y se entrega al Director a mediados de abril del año siguiente a la evaluación. En el informe indica el nivel de desempeño final alcanzado por los docentes evaluados en ese establecimiento y, cuando éstos suman un total igual

o superior a 3 docentes, se entrega un gráfico con los promedios obtenidos en el Portafolio por el conjunto de profesores.

- Informe de Resultados para el Sostenedor Municipal. Este informe está dirigido al Jefe del DAEM o Director de la Corporación de Educación de cada comuna y se entrega con copia al alcalde respectivo, a mediados de abril del año siguiente a la evaluación. Este informe indica el nivel de desempeño final alcanzado por los docentes evaluados en esa comuna y, cuando éstos suman un total igual o superior a 3 docentes, se entrega un gráfico con los promedios obtenidos en el Portafolio por el conjunto de profesores.

9.4.2.4 Consecuencias y programas asociados a Docentemás

a) Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI)¹⁹

La *Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI)*, es una de las consecuencias de la **Evaluación Docente**, ya que a ella pueden postular quienes obtuvieron nivel de desempeño *Destacado* y *Competente* en los años anteriores. El propósito principal de AVDI es reconocer el mérito profesional de las y los docentes de aula, del sector municipal, que rindan una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

La AVDI es entregada por el o los años que corresponda, considerando el momento de su obtención y hasta que al docente le corresponda evaluarse de nuevo. En consecuencia, la duración de la AVDI varía entre 2 y 4 años en conformidad al momento elegido para rendir la prueba escrita. Un docente puede rendir la prueba AVDI solo en una ocasión, dentro de los 36 meses siguientes a la entrega de los resultados de su evaluación.

El resultado de la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos que da derecho a recibir la AVDI puede ser: *Destacado*, *Competente* o *Suficiente*, el cual combinado con el resultado de la Evaluación Docente (*Competente* o *Destacado*) determinará el monto asociado a la AVDI para cada docente postulante.

La no obtención de resultado *Competente*, *Destacado* o *Suficiente* en la prueba para postular a la asignación AVDI, no altera los resultados obtenidos previamente en el proceso de Evaluación Docente. Además, se recibe un bono por postular a la AVDI de 50.000 por una sola vez.

b) Planes de Superación Profesional²⁰

Tienen un carácter formativo y se traducen en una acción de aprendizaje y re-aprendizaje respecto de las competencias, conocimientos y habilidades, establecidos en el MBE y a partir de las necesidades de desarrollo profesional derivadas del informe de resultados entregado a cada docente.

¹⁹ <http://www.avdi.mineduc.cl/>

²⁰ <http://www.rmm.cl/>

El Ministerio de Educación, a través del CPEIP, transfiere a los municipios recursos económicos para financiar los planes de superación profesional, atendiendo al número de docentes ubicados en el nivel *básico e insatisfactorio*. Los municipios podrán gastar los recursos transferidos sólo en las actividades contenidas e indicadas en el diseño del Plan de Superación Profesional de la comuna. Dicho plan podrá contemplar actividades como las siguientes:

- Tutorías o asesorías provistas por profesionales idóneos;
- Participación en cursos, talleres o seminarios organizados por entidades académicas o de capacitación;
- Lecturas recomendadas, para las cuales se deberá proveer de material bibliográfico u orientaciones para acceder a información disponible en internet; y
- Observaciones de clases hechas por docentes destacados u otros profesionales calificados.

9.4.2.5 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC

El MCGE al ser un modelo de gestión observa los procesos de enseñanza desde una lógica de supervisión, monitoreo o apoyo externo a la dinámica propia del aula. Sin embargo, en un modelo de oportunidades de aprendizaje es sumamente importante observar también el desempeño docente y desarrollo de los procesos en aula propiamente, más allá de las políticas institucionales para promoverlos. Entonces se plantea que en un modelo desconcentrado de la función directiva esta dimensión de gestión curricular debería tener dos niveles, la gestión curricular a nivel de establecimiento y la gestión curricular a nivel de aula.

El *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE), que es el referente conceptual del *Sistema de Evaluación Docente* (Docentemás), proporciona una buena especificación de indicadores para aproximarse al rol docente en la dinámica de aula. Vinculados a su acción en este espacio especifica indicadores en tres dimensiones: *Preparación para el proceso de enseñanza aprendizaje* (Dominio A), *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* (Dominio B) y *Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje* (Dominio C). En el primer dominio se consideran aquellos atributos del docente que son requisito para desarrollar adecuadamente la enseñanza; principalmente: manejo disciplinario y curricular; manejo de la didáctica de las asignaturas que enseña; conocimiento de las particularidades y necesidades de sus estudiantes y capacidad de realizar una adecuada planificación de actividades pedagógicas y de evaluación. En el segundo dominio, el docente tiene que mostrar habilidad para promover un clima apropiado de aprendizaje, lo que supone poder favorecer un marco de convivencia respetuoso y clima de positivo de trabajo al interior de la clase. En el tercer dominio, se proponen indicadores fundamentales sobre la calidad de la implementación curricular: básicamente la calidad de la comunicación que establece el docente con sus estudiantes (por ejemplo que sus explicaciones sean comprensibles para sus estudiantes sin perder rigor conceptual), la capacidad de proponer tareas estimulantes, desafiantes y significativas, así como de evaluar permanentemente el aprendizaje.

Otro aporte del MBE a una posible revisión del SACGE es la idea de que el docente como profesional tiene algunas responsabilidades ligadas a la necesidad de mantenerse permanentemente actualizado y a la de reflexionar sobre su propia práctica. Esto a nivel de establecimiento aporta a una mejor gestión curricular porque implica que los docentes de un establecimiento forman parte de un equipo profesional dispuesto a compartir experiencias y a aprender de los otros, además de preocuparse de las políticas y funcionamiento del establecimiento y el sistema educativo. Así, de alguna manera la gestión curricular a nivel de establecimiento, si bien debe ser impulsada y cautelada por el equipo directivo, depende en gran medida de la capacidad del equipo docente para construir colectivamente una concepción de enseñanza y plasmarla en una planificación coordinada, así como de revisar y reflexionar críticamente sobre las prácticas y rescatar aquellas más exitosas de acuerdo a los objetivos institucionales y el marco curricular vigente.

9.4.3 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)²¹

9.4.3.1 Reseña

Los resultados SIMCE de la cohorte que rendía la prueba en el año 2000 trajeron consigo la noticia insatisfactoria de que las reformas emprendidas en la década del 90 no habían logrado los frutos esperados en materia de calidad educativa. Se consideró de este modo que, más allá del éxito logrado en materia de cobertura y abastecimiento de recursos, para lograr mejorar la calidad, en un sistema descentralizado como el chileno, era necesario enfocar la política educativa hacia el desarrollo de sistemas de evaluación, mejora y rendición de cuentas que promovieran cambios en los procesos pedagógicos e institucionales de los establecimientos educativos, responsables más directos de los resultados de aprendizaje (Navarro, 2007, Baeza y Fuentes, 2004). Dentro del paquete de políticas que se plantearon durante el 2000 con este propósito surge el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

El SACGE fue definido como un proceso que buscaba promover adecuadas prácticas institucionales, desarrollando un circuito de mejoramiento continuo a través de un Diagnóstico institucional en base al Modelo de calidad de la gestión escolar (MCGE) del Ministerio, la Planificación y ejecución de mejoras en los ámbitos relevantes evidenciados en el diagnóstico y la Cuenta pública de avances y desafíos pendientes relacionados con el mejoramiento educativo del establecimiento. Se implementó de manera piloto el año 2003 y operó como programa desde el año 2004 sumando anualmente alrededor de 400 establecimientos que respondían voluntariamente a la convocatoria. A partir de la promulgación de la Ley SEP, el SACGE dejó de convocar nuevas cohortes de establecimientos debido a que esta Ley, de mayor alcance y financiamiento, incorporó las bases del MCGE y varias características del Sistema de Aseguramiento (ver ficha SEP), además de que afianzó los mecanismos rendición de cuentas y accountability. De este modo se podría decir que el SACGE fue integrado a la SEP y actualmente opera como programa

²¹ <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestionescolar/>

solo con aquellos establecimientos que lograron ingresar en él mientras estaba vigente y que están concluyendo un ciclo de mejoramiento.

9.4.3.2 Marco de referencia o marco conceptual²²

El SACGE tiene como marco de referencia el *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar* (MCGE). Dicho modelo establece los ámbitos clave del funcionamiento institucional en todo establecimiento escolar a través de la definición de cuatro áreas de proceso y una de resultados, con 15 dimensiones en total. Consta, además, de desagregaciones de las dimensiones en un total de 57 elementos de gestión considerados clave para el funcionamiento escolar.

De acuerdo a Navarro (2007) las bases del MCGE, y del propio SACGE como sistema, encuentran sus fundamentos normativos “*en tres fuentes: a) la literatura sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas; b) la influencia del total quality management empresarial (TQM) y la de sistemas de acreditación o certificación de la calidad de la gestión (...), y c) por último, la tendencia internacional de reformas del sistema escolar basadas en estándares y marcos que orienten y presionen a los establecimientos...*” (p.31).

Los fundamentos del SACGE son presentados en detalle en el documento elaborado por el MINEDUC (2007) *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar: Calidad en todas las escuelas y liceos*, dicho documento es un referente necesario para comprender el MCGE, así como el ciclo de mejora continua propuesto por el SACGE.

EL SACGE adopta de la literatura sobre mejoramiento educativo la concepción de establecimiento educativo como una organización que es capaz de aprender y mejorar continuamente, adaptándose a los desafíos que las circunstancias cambiantes le plantean y formulando e implementando planes con líneas de acción definidas en función de metas de superación. La institución educativa se presenta de este modo como dinámica y en movimiento permanente hacia la mejora. Desde esta perspectiva, cobran vital importancia los procesos de evaluación (diagnóstica, de proceso y sumativa) y la planificación hacia la mejora (ligada a los hallazgos de la evaluación y a las nuevas metas que se establezcan en función de ellos).

De los estudios de eficacia escolar y escuelas eficaces, el SACGE asume la importancia de analizar no solo los resultados educativos finales sino principalmente los procesos y las prácticas que ofrecen un mayor valor agregado al aprendizaje de los estudiantes. Así, se considera que la calidad de establecimiento tiene relación sobre todo con el aporte que la escuela hace a la formación de los estudiantes, lo que obligadamente supone tomar en cuenta las condiciones de partida y aspectos contextuales para valorar dicho aporte.

Adicionalmente, el documento que fundamenta el SACGE rescata de los estudios de escuelas eficaces, los hallazgos que indican que escuelas que trabajan con población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja social pueden llegar a alcanzar buenos

²² <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestionescolar/>

resultados si los procesos institucionales y pedagógicos están alineados a una visión institucional compartida, clara y enfocada al logro, acompañados del trabajo comprometido y competente de los actores del establecimiento.

Aquí el rol del liderazgo y gestión directiva aparece como crucial en tanto se enfoque en la gestión curricular, es decir, que supere la tradicional práctica de gestión exclusivamente dedicada a asuntos burocrático - administrativos. La gestión de recursos (materiales, financieros y humanos), si bien presentados en el modelo como un área independiente, siempre se propone al servicio de la gestión curricular que es finalmente la instancia que impacta el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cabe señalar, que el Modelo del SACGE otorga gran importancia a la figura del liderazgo ejercido por la dirección del establecimiento educativo y establece, en términos generales, el impulso de los procesos escolares y de aula desde la mirada de la dirección. Así no es de extrañar que en vez de indicadores de calidad educativa se propongan elementos de gestión, incluso para la dimensión “Acción docente en el aula”. Esto podría revelar el influjo que tiene en el MCGE la visión proveniente de los modelos empresariales de calidad de la gestión o *management* que otorgan al líder de la institución un rol protagónico en su funcionamiento.

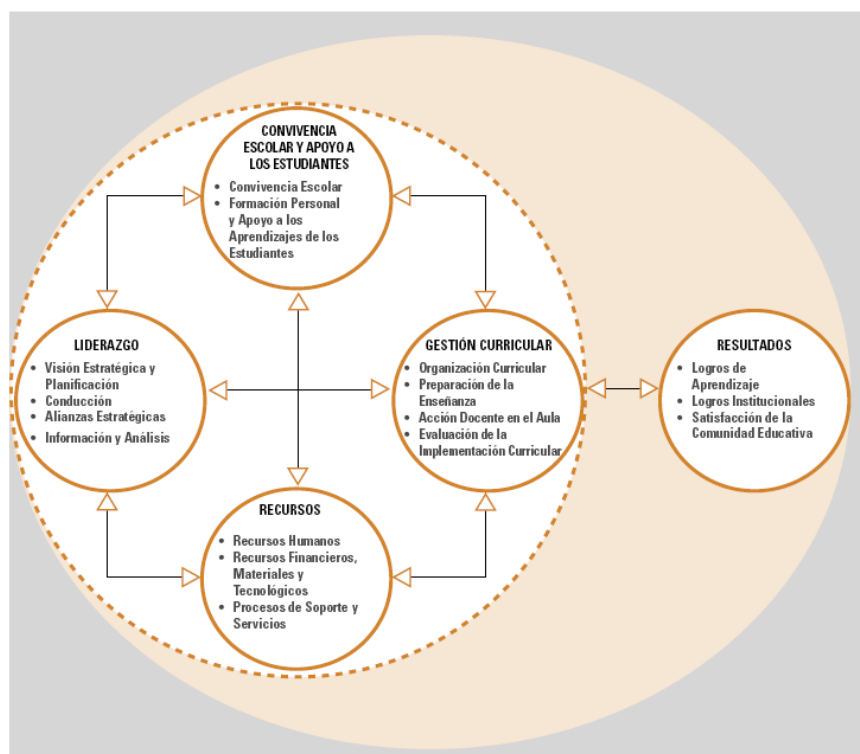
De la revisión de experiencias de otros países sobre reformas basadas en estándares y sistemas de *accountability* asociados a los sistemas de supervisión escolar, el SACGE como sistema se propone con fases de funcionamiento que incluyen el proceso final de Cuenta Pública, tal como veremos más adelante.

El Modelo que está a la base del SACGE se declara con una triple funcionalidad: *En primer lugar, este modelo contiene una función normativa, en tanto propone un marco de calidad para los procesos de gestión del establecimiento, que le permitan generar las condiciones más apropiadas para obtener resultados de calidad con sus estudiantes. En segundo lugar, desarrolla una función comprensiva que garantiza no sólo la claridad respecto a las metas que se deben alcanzar, sino particularmente de los posibles recorridos de mejoramiento y la factibilidad institucional de emprenderlos. Finalmente, implica una función transformacional que se concreta en la disposición permanente de los miembros de la comunidad educativa a evaluar, proyectar e implementar acciones de mejoramiento de su gestión.* (Mineduc, 2007; p. 22)

A continuación se presentan los elementos conceptuales del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar:

Modelo de Calidad de la Gestión Escolar

MODELO DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR



Fuente: Manual de autoevaluación 2006, Mineduc.

Áreas de procesos:

- **Gestión Curricular.** Se considera el área principal del modelo, en tanto es la más directamente vinculada con el fin último de toda institución educativa: el proceso de enseñanza - aprendizaje. Involucra a todas las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar desde la sustentabilidad del diseño e implementación de una propuesta curricular hasta la evaluación del mismo en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Tiene cuatro dimensiones: (i) Organización curricular, (ii) Preparación de la enseñanza, (iii) Acción docente en el aula, (iv) Evaluación de la implementación curricular
- **Liderazgo.** Conduce los procesos y da coherencia a la actuación de actores de la comunidad educativa. Comprende los procedimientos desarrollados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; así como también conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales. Tiene cuatro dimensiones: (i) Visión estratégica y planificación, (ii) Conducción, (iii) Alianzas estratégicas e (iv) Información y análisis.
- **Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes.** En esta área convergen las acciones que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales de los actores de la comunidad educativa y promover la convivencia de los mismos favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje. Tiene dos

dimensiones: (i) Convivencia escolar y (ii) Formación personal y apoyo a los aprendizajes de [todos] los estudiantes.

- Recursos. Envuelve la totalidad de las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar tanto el desarrollo de docentes y asistentes de educación como la organización y optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas institucionales. Tiene dos dimensiones: (i) Recursos humanos y (ii) Recursos Financieros.

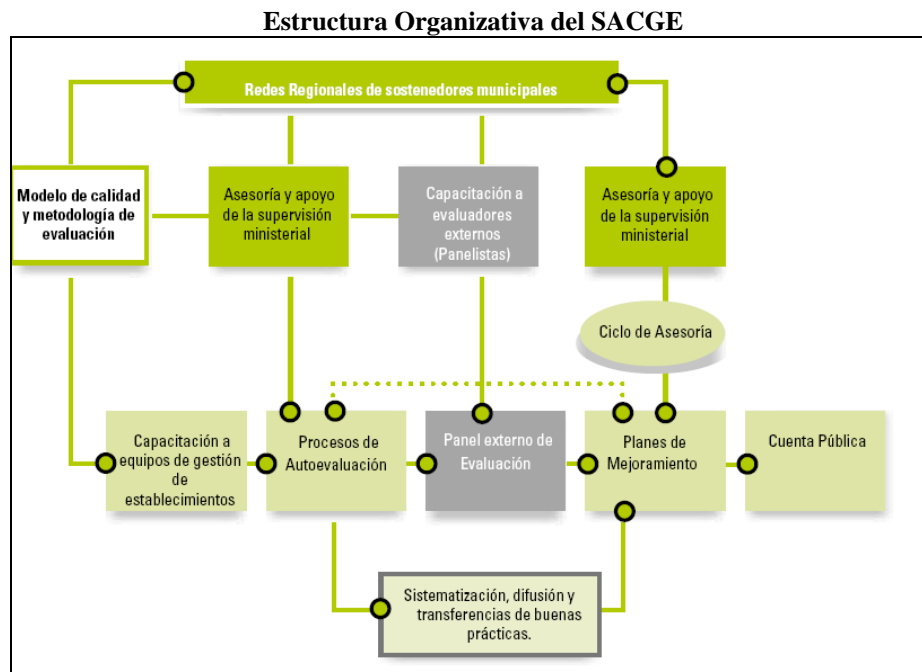
Área de resultados:

- Resultados. Abarca los datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales. Tiene tres dimensiones: (i) Logros de aprendizaje, (ii) Logros institucionales, y (iii) Satisfacción de la comunidad educativa.

9.4.3.3 Características del sistema

a) Estructura institucional/operativa

Originalmente el SACGE dependía de la Dirección General de Educación. Actualmente está a cargo del CPEIP del MINEDUC. En la figura que se presenta a continuación se muestra la estructura organizativa que tuvo mientras estuvo vigente, en función de las fases del Sistema:



Fuente: Mineduc (2005)

b) Metodología

Las etapas del SACGE son:

- **Autoevaluación institucional.** Su propósito es obtener un diagnóstico inicial que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión que el establecimiento realiza cotidianamente. Dado que la autoevaluación no es un fin en sí mismo, este ejercicio de reflexión que realiza la escuela o liceo busca identificar, incipientemente, aquellos ámbitos que pudieran ser definidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión escolar. Esta etapa se subdivide en las siguientes fases:
 - **Fase de capacitación a los establecimientos:** La capacitación combina la modalidad a distancia con modalidad presencial. En primer lugar se pone a disposición del establecimiento un módulo autoinstructivo e interactivo con ejercicios que permiten aprovechar mejor la capacitación presencial a la cual asisten tres miembros del establecimiento (el director, el jefe utp y un docente que idealmente tenga algún nivel de liderazgo) que será el equipo responsable de encaminar todo el proceso en su establecimiento.
 - **Fase de organización del proceso de autoevaluación:** Las personas capacitadas deben hacer una transferencia de los contenidos y metodologías, bajo la asesoría de los supervisores del MINEDUC y con ayuda del material proporcionado por el MINEDUC para tal efecto. A continuación se inicia una familiarización y profundización en el conocimiento de la guía de autoevaluación, la metodología de trabajo, la lógica de descripción de evidencias y de los niveles que se proponen para la valoración de cada elemento de gestión.
 - **Constitución de equipos de trabajo dentro de establecimiento:** Se sugiere como forma organizativa más adecuada la constitución de comisiones de grupos de trabajo para abordar la evaluación de cada área del modelo. Idealmente los grupos deben ser de composición heterogénea, de forma que se involucre a diferentes actores de la comunidad educativa, y deben participar en él aquellas personas que trabajan más a fondo en aspectos del área para que el diagnóstico pueda ser de mayor profundidad y precisión.
 - **Aplicación de la guía.** Las comisiones cumplirán las funciones de recopilar la información necesaria para fundamentar las valoraciones de las prácticas de gestión y los resultados del área que les corresponda, redactar la descripción de evidencias, valorar las evidencias de acuerdo a los niveles de calidad, participar en reuniones para revisar el trabajo realizado y registrar la información.
- **Paneles de evaluación externa,** en esta etapa se valida el proceso de autoevaluación. Consiste en un análisis exhaustivo, realizado por un equipo de profesionales del Ministerio de Educación y de las DAEM y corporaciones municipales de educación, que han sido capacitados y acreditados para evaluar, consistentemente con el MCGE, la validez del nivel de calidad presentado por las evidencias de las escuelas y su veracidad como práctica real de establecimiento. El panel externo valida las evidencias presentadas por el establecimiento considerando

los criterios de correspondencia (entre la información entregada y el elemento de gestión al que alude), coherencia (en la asignación del puntaje) y constatación de la evidencia). El panel, además, cumple la función de retroalimentar al establecimiento respecto a las oportunidades de mejoramiento que pueden establecerse como prioridades para la elaboración del Plan de Mejoramiento. Dicha retroalimentación se hace a través de una visita y de un informe escrito.

- **Plan de Mejoramiento (según SEP)**, constituye el centro de la estrategia de mejoramiento continuo, pues en esta fase se deben diseñar, planificar, ejecutar y evaluar acciones que permitan instalar o mejorar las prácticas, en los ámbitos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que el establecimiento necesita para optimizar sus sistemas de gestión y mejorar sus resultados.
- **Cuenta Pública**, cumple dos objetivos fundamentales: transparentar los avances, dificultades y desafíos de mejoramiento que se han registrado; y comprometer los esfuerzos de la comunidad interna y externa del establecimiento en las acciones que se hayan planificado.

Procesos y Fases de la Autoevaluación SACGE

PROCESOS	FASES	DISPOSITIVOS/HERRAMIENTAS
AUTOEVALUACIÓN	Capacitación	Modalidades: A distancia Presencial
	Transferencia de capacitación y organización del proceso	Reunión de trabajo, CD y apoyo a través de la página WEB MINEDUC
	Aplicación	Guía de Autoevaluación
	Validación	Panel Externo (Retroalimentación – Informe panel)
PLAN DE MEJORAMIENTO	Capacitación	Jornada
	Diseño del Plan de Mejoramiento	Autoevaluación e informe panel, formato, manual, separatas
	Ejecución y seguimiento del Plan de Mejoramiento	Sistema de seguimiento y retroalimentación
	Evaluación	Sistema de evaluación
DAR CUENTA A LA COMUNIDAD	Organización y Rendición de la Cuenta Pública	Informe Escrito: Metas y resultados de aprendizaje de los alumnos(as), logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa

Fuente: Manual de autoevaluación 2006

El instrumento que se aplica en el proceso de autoevaluación es una guía que el establecimiento debe completar. En él se le solicita que para cada elemento de gestión haga una redacción sobre la evidencia que tiene respecto de las prácticas relacionadas con cada elemento. Al redactar la evidencia se le solicita al establecimiento que considere los contenidos relevantes del elemento de gestión (datos en la pauta), la(s) fecha(s) de inicio de la(s) practica(s), la frecuencia de aplicación a de las mismas, la especificación de los procedimientos, mecanismos, metodologías o estrategias que se emplean y cómo se aplican.

Adicionalmente, el instrumento requiere que la descripción venga acompañada del listado de medios de verificación que hacen las veces de fuentes de información para sustentar la evidencia tales como documentos escritos (planificaciones, actas, etc), bases de datos, etc.

Por último se solicita que el establecimiento valore su nivel en cada elemento de gestión de acuerdo a una escala del 0 al 5.

c) Características de los indicadores / estándares / niveles de logro

El SACGE adopta el MCGE que no presenta indicadores propiamente sino elementos de gestión, estos son algo genéricos en su formulación debido a que se parte de la concepción de que distintas prácticas o mecanismos, dependiendo de las características y particularidades de cada establecimiento, pueden ser válidas para trabajar en dichos elementos clave. De este modo, los elementos de gestión aparecen como contenidos que operacionalizan las dimensiones del modelo e interrogan sobre procesos deseables pero no remiten ni a mecanismos ni a estrategias concretas. Es parte de la labor de autoevaluación y posterior validación de los paneles expertos, valorar la calidad de la práctica del establecimiento en función de cada elemento de gestión. Dicha valoración se hace considerando la siguiente escala:

Escala para la Evaluación de Elementos de Gestión SACGE

PUNTAJE	NIVEL	DEFINICIÓN DE LOS NIVELES DE EVALUACIÓN
0	No hay práctica	<ul style="list-style-type: none"> No hay relatos. Existen solo relatos anecdóticos. No hay un método, proceso o procedimiento específico que se realice sistemáticamente.
1	Práctica sistemática con despliegue parcial	<ul style="list-style-type: none"> La práctica es sistemática, es decir ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. La práctica tiene un despliegue parcial porque abarca solo algunos contenidos relevantes del elemento de gestión (no involucra a todos de los contenidos relevantes).
2	Práctica sistemática con despliegue total	<ul style="list-style-type: none"> La práctica es sistemática, es decir ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión.
3	Práctica sistemática con despliegue total y orientada a resultados	<ul style="list-style-type: none"> La práctica es sistemática, es decir, ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. La práctica está orientada a resultados porque contiene metas.
4	Práctica sistemática con despliegue total, orientada a resultados, evaluada y mejorada	<ul style="list-style-type: none"> La práctica es sistemática, es decir ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. La práctica incorpora su evaluación como parte de un proceso de mejoramiento continuo. Debe demostrar que ha evolucionado positivamente en el tiempo.
5	Práctica efectiva	<ul style="list-style-type: none"> La práctica es sistemática, es decir ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. La práctica incorpora su evaluación como parte de un proceso de mejoramiento continuo. Debe demostrar que ha evolucionado positivamente en el tiempo. La práctica de gestión ha demostrado resultados de alta calidad de acuerdo a las metas establecidas. Es decir, se puede demostrar con datos que ha generado los resultados esperados.

Fuente: Manual proceso de autoevaluación 2006.

Análogamente, para los elementos de gestión del área de resultados del MCGE se propone la siguiente escala de valoración:

Escala para la Evaluación de Resultados SACGE

PUNTAJE	NIVEL	DEFINICIÓN DE LOS NIVELES DE EVALUACIÓN
0	No hay datos.	No hay datos. Teniendo datos éstos son insuficientes para establecer tendencias.
1	Se reportan series de tiempo que muestran tendencias.	Hay datos. Las series de tiempo muestran tendencias.
2	Se reportan series de tiempo, en su mayoría ⁹ , con tendencias positivas.	Hay datos. Las series de tiempo muestran, en su mayoría, tendencias y su dirección es positiva, se está mejorando sostenidamente.
3	Se reportan series de tiempo con tendencias positivas en el 80% de ellas.	Hay datos. Las series de tiempo muestran tendencias y su dirección es positiva en la totalidad de ellas, se está mejorando sostenidamente.
4	Se reportan series de tiempo con tendencias positivas y comparadas con otros iguales no es favorable.	Hay datos. Las series de tiempo muestran tendencias y su dirección es positiva en la totalidad de ellas, se está mejorando sostenidamente. Al compararse con otros establecimientos de iguales características ⁹ , dicha comparación no es favorable para el establecimiento educacional.
5	Se reportan series de tiempo con tendencias positivas y comparadas con otros iguales son favorables.	Hay datos. Las series de tiempo muestran tendencias y su dirección es positiva en la totalidad de ellas, se está mejorando sostenidamente. Al compararse con otros establecimientos de iguales características, dicha comparación es favorable para el establecimiento educacional.

Fuente: Manual proceso de autoevaluación 2006.

Si bien, se propone una puntuación agregada en función de una tabla de ponderación, no se establece un estándar puesto que se espera que el establecimiento se plantee metas de mejora en aquellos aspectos de gestión en los que se encuentra más débil. La idea es precisamente ir estableciendo en cada ciclo metas más ambiciosas dentro de un proceso de mejoramiento continuo.

9.4.3.4 Observaciones

Tal vez la crítica más importante que se le hace al SACGE es que la política pone el énfasis en las fases de evaluación y planificación de la mejora pero no contempla un apoyo sustantivo a los establecimientos durante el periodo de implementación del plan de mejoramiento, de esta manera se levantan expectativas y se incluye una fase de rendición

de cuenta pública sin asegurar el respaldo suficiente para encaminar la mejora (Navarro, 2007).

Otro aspecto importante que se puede observar es que el Modelo de Calidad de Gestión Escolar del SACGE es con frecuencia referido como el modelo de calidad de establecimiento del Ministerio de Educación. Esto último es, a todas luces, discutible si se considera que el MCGE plantea aspectos claves desde la óptica de la dirección o el liderazgo del establecimiento. En tal sentido si bien como modelo de gestión puede resultar bastante completo, como modelo de calidad de establecimiento no tiene espacio para todos aquellos aspectos vinculados a los procesos e iniciativas de los demás actores y para la propia cultura institucional que se forja como producto de una historia, un contexto y una combinación de hábitos, intereses y visiones. Asumir el MCGE como un modelo de calidad de establecimiento supone aceptar un alto grado de determinismo de los procesos de conducción sobre el funcionamiento escolar. Si bien es indudable que la conducción y gestión de la dirección del establecimiento es crucial, otros aspectos igualmente importantes no están suficientemente tratados en el modelo.

9.4.4 Subvención Escolar Preferencial (SEP)²³

9.4.4.1 Reseña

La Subvención Escolar Preferencial (SEP), creada mediante la Ley 20.248 (enero de 2008), constituye una de las políticas educativas de mayor envergadura en el impulso de la calidad y equidad de los establecimientos subvencionados por el Estado, sean estos de administración pública o privada. Forma parte del conjunto de ajustes o reformas sistémicas, emprendidas desde la década del 90, que buscan generar políticas de compensación o discriminación positiva para reducir las brechas en los logros educativos asociadas a las condiciones de desventaja socio-económica.

Así, cautela el tema de la equidad en tanto aumenta la subvención de aquellos estudiantes considerados prioritarios (en función de un índice de vulnerabilidad socio-económica) e incluye, además, la creación de una subvención extra por concentración de alumnos prioritarios (artículo 16, Ley 20.248). Paralelamente al abordaje del tema de equidad, la SEP es una política que pretende impactar en la mejora de la calidad en la medida que asocia la entrega de recursos no solo a la prestación de servicios educativos sino al logro de mejores resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes atendidos en los establecimientos beneficiarios. Esto último se asegura a través de la suscripción del *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Académica* que compromete a los sostenedores, entre otras cosas, a presentar e implementar un *Plan de Mejoramiento Educativo*, elaborado con la participación de la comunidad educativa, a cuyo cumplimiento se destinarán los recursos de la subvención.

La SEP alcanza al primer y segundo nivel de transición de la educación parvularia y la educación general básica, si bien en su fase inicial el beneficio se otorgará sólo hasta los

²³ <http://www.planesdemejoramiento.cl/>

estudiantes del 4to básico y gradualmente se irán incorporando los estudiantes prioritarios del 5to al 8vo básico.

Para su implementación la SEP establece un mecanismo de clasificación de los establecimientos en tres categorías (*en recuperación, emergente, autónomo*). Este mecanismo conlleva un sistema de evaluación de altas consecuencias ya que la clasificación en una de las categorías implica cuotas diferentes de libertad para la ejecución y rendición de cuentas sobre el empleo de los recursos obtenidos. Además, los establecimientos *en recuperación* deben lograr en la evaluación siguiente (cuatro años después) superar este nivel, de lo contrario se arriesgan a la revocación del reconocimiento oficial del Estado para continuar operando.

9.4.4.2 Marco de referencia o marco conceptual

Si bien la SEP no asume explícitamente un modelo conceptual, en su artículo N° 8 establece cuatro áreas para las que plantea líneas de acción que han de ser desarrolladas por los establecimientos dentro de sus planes de mejora. Dichas áreas coinciden con las áreas de procesos del *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar* (MCGE) del Ministerio de Educación, sin embargo las definiciones y los énfasis no son del todo coincidentes.

De acuerdo a la Ley las áreas que deben ser consideradas son:

- Gestión del currículum: acciones tales como fortalecimiento del proyecto educativo; mejoramiento de las prácticas pedagógicas; apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales; mejoramiento de los sistemas de evaluación de los alumnos; modificación del tamaño de cursos o contar con profesores ayudantes; apoyos a alumnos rezagados en sus aprendizajes y desarrollo personal; giras y visitas a lugares funcionales al cumplimiento de los objetivos educativos, entre otras.
- Liderazgo escolar: acciones tales como fortalecimiento del Consejo de Profesores; participación en el establecimiento de personalidades de la vida cultural y científica y de profesionales o dirigentes de la sociedad local o nacional; proyección de la escuela en la comunidad; fortalecimiento de la formación valórica y cívica de los alumnos, entre otras.
- Convivencia escolar: acciones tales como apoyo psicológico y de asistencia social a los alumnos y a sus familias; mejoramiento de la convivencia y gestión del clima escolar; fortalecimiento del Consejo Escolar; fortalecimiento de las familias y de los apoderados en el vínculo educativo y afectivo con los alumnos y la escuela; apoyos a los aprendizajes de todos los alumnos, entre otras.
- Gestión de recursos: acciones tales como la definición de una política de perfeccionamiento para los docentes del establecimiento, destinada a fortalecer aquellas áreas del currículum en que los alumnos han obtenido resultados educativos insatisfactorios, y establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes, esto último en el caso de los establecimientos particulares subvencionados; fortalecimiento de los instrumentos de apoyo a la actividad educativa, tales como biblioteca escolar, computadores, Internet, talleres, sistemas de fotocopia y materiales educativos, entre otras.

9.4.4.3 Características del sistema

a) Estructura institucional/operativa

De acuerdo al artículo 23 del reglamento de la Ley SEP, será el Ministerio de Educación, directamente o por medio de organismos externos habilitados para ejercer esta función, el que evaluará el cumplimiento de los *Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa* suscritos por los establecimientos educacionales. La evaluación de los logros académicos se realizará a través de las mediciones de carácter nacional del Ministerio de Educación, aplicadas al 4to y 8vo año de educación general básica durante el período evaluado, actualmente administradas por el SIMCE.

En el caso de establecimientos emergentes y en recuperación la evaluación de los *Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa* se realizará anualmente, debiendo entregar un informe al sostenedor y director del respectivo establecimiento, quienes deberán ponerlo en conocimiento de la comunidad escolar.

b) Metodología

- **Primera fase: Comunicación y difusión de los aspectos clave de la SEP**

Los sostenedores y sus establecimientos reciben información general sobre la SEP (objetivos, condiciones, funcionamiento y fases de implementación). Luego, a través del portal www.comunidadescolar.cl se informan sobre la cantidad de estudiantes prioritarios matriculados entre primer nivel de transición y 4to básico, para cada establecimiento de su dependencia. La identificación de estudiantes prioritarios es realizada anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

Seguidamente, la SEP clasifica a los establecimientos educacionales, como una manera de reconocer las diferencias en sus condiciones y necesidades de mejoramiento (es decir, considerando el tipo de matrícula que atiende y los resultados de aprendizaje en las evaluaciones nacionales estandarizadas). Los sostenedores pueden revisar la clasificación asignada a cada escuela bajo su administración, e informarse acerca de los compromisos y obligaciones que asumen de acuerdo a ella.

Adicionalmente, se pone a disposición de toda la comunidad educativa y especialmente de las familias, el sitio Web Infoescuela (www.infoescuela.cl) que cuenta con información general y específica de las principales características de las escuelas.

- **Segunda Fase: Postulación y firma de los convenios.**

Una vez que el sostenedor cuenta con toda la información anterior, debe decidir con cuáles establecimientos desea participar.

En régimen, el proceso de postulación para ingresar a SEP es el mes de agosto del año anterior. El Secretario Regional Ministerial de Educación (SEREMI) recibe y valida la información y comunica la aceptación o rechazo de la postulación.

La aceptación supone la suscripción del *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa*, entre el sostenedor y el Ministerio de Educación, representado por el SEREMI. El convenio tiene una vigencia de cuatro años y posibilidad de renovación posterior por periodos iguales.

El convenio contiene una serie de compromisos que adquieren las partes que lo suscriben²⁴. Concretamente, en primer lugar, el establecimiento asume compromisos que resguardan el derecho de los estudiantes más vulnerables a no ser excluidos (por ejemplo evitando cobros indebidos y procesos de selectividad en la admisión por nivel socioeconómico, o resguardando la retención de estudiantes con bajo rendimiento). En segundo lugar, asume compromisos de mejoramiento del funcionamiento institucional y pedagógico (principalmente mediante el diseño e implementación de un *Plan de Mejoramiento Educativo*, la acreditación del funcionamiento efectivo de organismos intraescolares de participación y decisión como el Consejo Escolar y el Consejo de Profesores, y el desarrollo de una planificación curricular educativa anual). Un tercer grupo de compromisos que asume el establecimiento tiene relación con la adecuada información a las familias que atiende y a las autoridades del Ministerio. El Ministerio, por su parte, se responsabiliza por la administración de la SEP lo que implica, entre otras cosas, entregar oportunamente la información sobre la cantidad de estudiantes prioritarios y clasificación de los establecimientos, entregar los recursos SEP de acuerdo a dicha clasificación, elaborar un registro de entidades de Asistencia Técnico Educativa (ATE) a la que los establecimientos puedan acudir en busca asesoramiento, orientar y apoyar a los sostenedores para la elaboración de los planes de mejoramiento, aprobarlos y monitorear su implementación²⁵.

- **Tercera fase: Elaboración e implementación de Planes de Mejoramiento Educativo**

Como se dijo, el Convenio establece que sostenedores y establecimientos que participan de la SEP, deben diseñar e implementar un *Plan de Mejoramiento Educativo*, el cual debe contemplar cuatro años de duración. El plazo máximo para la elaboración del Plan es de un año. Éste debe ser construido de manera participativa con todos los integrantes de la comunidad educativa. El establecimiento, a través de su sostenedor, puede contratar una institución externa, inscrita en el registro ATE, que brinde asesoría tanto para la elaboración como para la posterior implementación.

El Plan de Mejoramiento Educativo es el instrumento a través del cual se planifica y organiza el mejoramiento educativo. Precisa los compromisos adquiridos durante la vigencia del *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa*.

²⁴ Los compromisos asumidos por el establecimiento han sido considerados en la matriz de revisión nacional de experiencias.

²⁵ Ver <http://www.asistenciatecnicaeducativa.cl/>

Establece las metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar, indicando los recursos asociados.

Cabe señalar que, el *Plan de Mejoramiento Educativo* en las escuelas rurales multigrado o aisladas requiere considerar, entre otras cosas, la necesidad de tener instancias de intercambio y desarrollo profesional de su o sus docentes, a través de redes, como los microcentros rurales.

Los requisitos del *Plan de Mejoramiento Educativo* varían de acuerdo a la clasificación del establecimiento:

- El sostenedor de una escuela autónoma debe cumplir con todas las obligaciones contenidas en el *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa*, en especial con la de retención de estudiantes prioritarios y la de cumplimiento de los logros académicos de todos sus estudiantes. Debe, así mismo, presentar su *Plan de Mejoramiento Educativo*, sin embargo este último no requiere aprobación ministerial para su implementación.
- El sostenedor de una escuela emergente, además de cumplir con las obligaciones del *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa*, debe incorporar en el *Plan de Mejoramiento Educativo* un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento, metas de resultados educativos a ser logrados durante la implementación del Plan, la coordinación de acciones con redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de estudiantes prioritarios y actividades docentes complementarias dirigidas a mejorar el rendimiento de los estudiantes prioritarios. Los *Planes de Mejoramiento Educativo* de establecimientos emergentes deben ser aprobados por el Ministerio antes de su implementación.
- El sostenedor de un establecimiento clasificado *en recuperación*, además de las exigencias anteriores se comprometerá a que el establecimiento alcance los estándares nacionales correspondientes a la categoría de escuelas *emergentes* en un plazo máximo de cuatro años, mejorando el rendimiento académico de los alumnos prioritarios. Adicionalmente, en el caso de estos establecimientos, se establece un equipo tripartito, conformado por un representante del Ministerio, el sostenedor o su representante y una persona o entidad externa con capacidad técnica para asesorar el diseño e implementación del plan. Esta persona o entidad elaborará un *Informe de Evaluación de la Calidad Educativa* del establecimiento desde el cual se propondrá el Plan de Mejoramiento Educativo. Los establecimientos en recuperación estarán sujetos a un mayor grado de monitoreo y supervisión externas.

Para la elaboración del diagnóstico institucional el Ministerio de Educación propone más de 350 indicadores divididos en las siguientes componentes, dimensiones y subdimensiones:²⁶

²⁶ Los indicadores del componente *aspectos institucionales que impactan lo aprendizajes* han sido considerados en la matriz de revisión nacional de experiencias.

Componentes, Dimensiones y Subdimensiones para el Diagnóstico Institucional SEP

Componente	Dimensiones y sub-dimensiones
Resultados SIMCE	
Dominio Lector	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación a la lectura (solo en Parvularia) - Velocidad (solo en Básica) - Comprensión (solo en Básica) - Calidad (solo en Básica)
Aspectos institucionales que impactan los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión curricular <ul style="list-style-type: none"> o Organización curricular <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calendarización anual ▪ Plan de estudios ▪ Planificación y horario escolar o Planificación de la enseñanza <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación de Clases / Experiencias de aprendizaje variables y regulares (Educación Parvularia) ▪ Planificación de las evaluaciones ▪ Metodologías de enseñanza y recursos pedagógicos o Acción docente en el aula <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambiente propicio para el aprendizaje ▪ Enseñanza para todos los estudiantes ▪ Acompañamiento a los docentes o Evaluación de la implementación curricular
	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo <ul style="list-style-type: none"> o Cultura de altas expectativas o Gestión con foco en lo académico
	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia escolar <ul style="list-style-type: none"> o Buen clima escolar o Apoderados comprometidos
	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos <ul style="list-style-type: none"> o Comunidad educativa o Pedagógicos

Como se dijo, la elaboración del diagnóstico es condición exigida a los establecimientos emergentes, y recomendada a los autónomos, para basar en ella la formulación de su plan de mejoramiento. Para realizar el diagnóstico se sugiere promover un proceso participativo con alta implicación de los diversos actores de la comunidad escolar. El Ministerio provee guías e instrumentos para ello.

Para evaluar el dominio lector el Ministerio, a través de su página WEB, pone a disposición de los establecimiento pruebas de velocidad y comprensión lectora (en el caso de los más pequeños se evalúa también conciencia fonológica), para cada grado del primer ciclo, con rúbricas de corrección y protocolos de aplicación. Las rúbricas de la prueba de comprensión lectora consideran los aprendizajes esperados de acuerdo a los Mapas de Progreso del propio Ministerio. Igualmente, se ofrecen instrumentos para evaluar competencias clave de matemática en los cuatro grados del primer ciclo. Estos son instrumentos de lápiz y papel, aunque contienen también una parte de evaluación de cálculo mental.

Sobre los procesos institucionales, el Ministerio propone una pauta de autoevaluación que idealmente debe ser completada con la participación de representantes de todos los estamentos de la comunidad escolar.

La pauta de evaluación de procesos institucionales propone indicadores de eficacia escolar o calidad educativa en las dimensiones y subdimensiones presentadas en la tabla anterior. Sobre cada indicador debe hacerse una valoración considerando la siguiente escala y criterios de discusión:

Categorías y Criterios para Discusión de Indicadores

Valor	Categorías	Criterios para discusión
0	El establecimiento no realiza prácticas institucionales	Los participantes no tienen evidencia de acciones que se realicen para abordar este aspecto en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.	El establecimiento realiza algunas acciones, aunque han sido irregulares en el tiempo y no han sido evaluadas. Los participantes reconocen que el establecimiento realiza acciones aisladas para abordar este aspecto, respondiendo más a iniciativas individuales y situaciones particulares que a un sistema de trabajo institucionalizado.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma	Los participantes reconocen que en el establecimiento existe un sistema institucionalizado para abordar este aspecto, pero que responde más a una costumbre o práctica formal que a las necesidades actuales del establecimiento.
3	Presencia de la práctica en forma sistemática, como parte de un sistema de trabajo que ha probado su efectividad en diversas oportunidades	Los participantes describen la forma en que el establecimiento aborda este aspecto, reconocen que forma parte de un sistema de trabajo institucionalizado y evaluado permanentemente para su actualización y perfeccionamiento

Una vez que todos los indicadores han sido valorados dentro de cada subdimensión se procede a hacer un balance de lo que se debe mejorar en la misma y esto se describe en la pauta de autoevaluación. Luego de realizado este proceso para todas las subdimensiones de cada dimensión, se pide que se realice una síntesis de lo que debe ser mejorado en este nivel más agregado.

c) Características de los indicadores / estándares / niveles de logro

En el caso de la SEP el sistema de indicadores es complejo y vasto. Para ser más precisos pareciera que coexisten sistemas de indicadores para propósitos distintos: En primer lugar, están los indicadores para la clasificación de establecimientos, fijados en la reglamentación de la Ley que crea la subvención. En segundo lugar están los compromisos que el establecimiento asume como parte del *Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa* (que tienen algunas especificaciones distintas dependiendo del tipo de establecimiento que se trate). En tercer lugar, están los indicadores propuestos en los instrumentos de diagnóstico para la elaboración del *Plan de Mejoramiento Educativo*, que como se dijo, son alrededor de 350. Además, se solicita a través de la WEB el registro de los llamados *indicadores de calidad* que incluyen los indicadores asociados a SEP (esto es, los valores finales –a nivel más agregado– en las dimensiones evaluadas en el diagnóstico) y también indicadores de eficiencia interna, formación y perfeccionamiento, entre otros.

Estos indicadores de calidad parecieran ser los privilegiados para el monitoreo y seguimiento del establecimiento. Sin embargo, las definiciones y consecuencias, se toman en función de la siguiente clasificación de los establecimientos:

Metodología de Clasificación de Escuelas SEP

Metodología de clasificación de escuelas

Se definen tres categorías de escuelas:

- **Autónoma.** Es la escuela que ha demostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus alumnos y alumnas, en relación a las mediciones de carácter nacional, aplicadas al 4° y 8° año de educación general Básica.
- **Emergente.** Es la escuela que no ha mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus estudiantes, en relación a las mediciones de carácter nacional, aplicadas al 4° y 8° año de educación general Básica. Se reconocen problemas específicos en algunas áreas de la gestión escolar. Aquellas escuelas con menos de 20 estudiantes que rinden SIMCE; las escuelas rurales que no han rendido SIMCE en las tres últimas mediciones; las escuelas que sólo imparten primer y segundo nivel de transición y los establecimientos educacionales nuevos, quedan clasificados en esta categoría.
- **En recuperación.** Es la escuela que ha presentado un historial de resultados de aprendizaje y condiciones institucionales deficientes. Las escuelas pueden ser clasificadas en **recuperación, solamente a partir del año 2010.**

Las escuelas son clasificadas según un Índice de Calidad Educativa para la Clasificación de Escuelas. Este índice se construye utilizando dos grandes insumos: SIMCE (70%) e Indicadores Complementarios (30%).

Para el factor SIMCE, se consideran los grupos similares: A, B, C, y (D+E), mientras que los indicadores complementarios consideran:

	Municipales	P. Subvencionadas
Tasa de Aprobación	25%	
Tasa de Retención	25%	
Mejora	17%	20%
Integración	13%	15%
Iniciativa	13%	15%
Evaluación Docente	7%	0%

} 50%
 } 50%

Si bien el estándar al que se apunta la SEP sería el nivel de establecimiento autónomo, se considera un mínimo aceptable la categoría *emergente*, mientras que la evaluación por dos veces consecutivas en la categoría *en recuperación* puede traer como consecuencia la revocación del reconocimiento oficial del establecimiento y, con ello, el cierre definitivo del establecimiento.

9.4.4.4 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)

La SEP no asume expresamente el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MCGE), sin embargo, dentro del área *Aspectos institucionales que impactan los aprendizajes* emplea los nombres de sus dimensiones de proceso. Ahora bien, aunque los nombres son coincidentes (a nivel de áreas y dimensiones), los indicadores que se consideran dentro de cada dimensión no se derivan necesariamente de las definiciones del MCGE.

En materia de formulación de indicadores, mientras en el MCGE aparecen los elementos de gestión planteados de forma genérica bajo la fórmula “existen prácticas para...”, los indicadores de diagnóstico y seguimiento de la SEP son más precisos y diversos en su formulación, sobre todo aquellos de seguimiento, que incluso están expresados en medidas cuantitativas (como porcentajes o promedios).

Más conceptualmente, los aportes fundamentales de la SEP a nuestro juicio tienen que ver con que supera la visión principalmente enfocada en la gestión desde la dirección o autoridad del establecimiento como principal motivador de los procesos escolares y considera una serie de aspectos que tienen relación con la participación activa de los demás actores escolares. Por ejemplo, dentro de los compromisos SEP y de los indicadores del diagnóstico, se incluye la preocupación por la existencia y funcionamiento de instancias de decisión, organización y participación de todos los actores (como por ejemplo, el Consejo Escolar, Consejo de Profesores, Asociaciones de Padres y Apoderados). En esta misma línea es destacable la diferencia entre MCGE y SEP respecto al rol que se le concede a las familias, mientras que en el primer modelo prácticamente son receptores de información como usuarios de un servicio en el segundo se explicita, adicionalmente, la necesidad de comprometerlos activamente con el proceso educativo de sus hijos y de involucrarlos en las definiciones escolares.

Otro aspecto destacable es que de acuerdo a los indicadores SEP se observa un mayor foco en los procesos relacionados a gestión del currículo y enseñanza que a aspectos como liderazgo o gestión de recursos (más enfocados conceptualmente en labores de dirección). Además, a diferencia del MCGE, concentrado principalmente en el nivel de establecimiento, en SEP se proponen indicadores tanto a dicho nivel como al de aula. De este modo, por ejemplo, mientras que en el MCGE los indicadores propuestos en el área *Acción docente en el aula* sugieren evaluar las prácticas de supervisión y apoyo a la acción docente, los indicadores SEP incluyen también aspectos que valoran más directamente el desenvolvimiento del docente cuando enseña. Así, en suma, se observa que la SEP ha desagregado y detallado mucho más que el MCGE la dimensión *gestión curricular*, asumiendo los nombres del área y dimensiones del MCGE, pero introduciendo un nivel de especificación mayor (sub-dimensiones) y proponiendo indicadores más específicos y, frecuentemente, orientados a evaluar más directamente lo que hace el docente o lo que sucede efectivamente en el aula.

Finalmente otro aporte de la SEP es el fuerte enfoque de igualdad de oportunidades y equidad. Mientras el MCGE se mueve más en un plano normativo negativo (no discriminar o sancionar indebidamente), la SEP asume, adicionalmente, medidas de discriminación positiva y de atención con especial énfasis a los estudiantes más vulnerables. En tal sentido, desarrolla más ampliamente el tema de equidad desde los procesos de selección de la matrícula (donde impide la selección por rendimiento previo o potencial, por ejemplo) hasta indicadores de resultado como la retención de estudiantes con dificultades o vulnerables.

9.4.5 Sistema de Autoevaluación y Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar de la Fundación Chile²⁷

9.4.5.1 Reseña

El objetivo de este sistema de Certificación de escuelas con gestión escolar de calidad de la Fundación Chile, es provocar una saludable tensión de cada establecimiento hacia el mejoramiento, contando con criterios y mecanismos nacionales para el control de la calidad de la gestión escolar, y con un Consejo que garantice públicamente que la institución cumple con los criterios y los estándares de calidad. Se espera que el proceso de evaluación externa, que constituye un requisito imprescindible para lograr la certificación, produzca en los establecimientos escolares efectos internos, tendientes al mejoramiento de sus procesos y resultados educativos y, a nivel del sistema educacional, una mayor transparencia de información y una sana competitividad por alcanzar los mejores resultados. Se cumplen así, dos finalidades: mejorar la calidad, y dar garantía pública de ella.

El proceso de acreditación es de carácter voluntario para cualquier tipo de establecimiento educacional (a la fecha se han certificado: 66 establecimientos, mientras que alrededor de 700 establecimientos han pasado por los procesos de autoevaluación).

Los objetivos declarados por la Fundación Chile respecto del proceso de evaluación y certificación son:

- Mejorar la calidad de la educación mediante el establecimiento de normas y estándares de excelencia en la gestión, que constituyen referentes para los establecimientos escolares y que son públicamente conocidos.
- Mejorar y garantizar procesos y resultados escolares: por sí misma, la revisión de la gestión genera un movimiento organizacional que desencadena cambios y promueve la disposición hacia la mejora. En los establecimientos que alcanzan el estándar, la certificación garantiza que los procesos y resultados reúnan ciertas características esperadas. En aquellas que no los alcanzan, la certificación ha contribuido a identificar cuáles son las variables e interacciones claves para mejorar la efectividad escolar.
- Mejorar la equidad de la educación: si bien la escuela no puede reducir la desigualdad social por sí misma, mediante la certificación, puede asegurar que su propio funcionamiento y desempeño no estén profundizando dichas diferencias y que, en el mediano plazo, puede mejorar las oportunidades y recursos de los más pobres.
- Informar en forma transparente sobre la calidad de la oferta educativa existente: La certificación ayuda a saber cómo funcionan las escuelas y cómo se han cumplido los objetivos, proporcionando criterios y argumentos para evaluar los logros y las acciones cuando sea necesario.

²⁷ <http://www.gestionescolar.cl/>, <http://www.consejogestionescolar.cl/>

- Definir contribuciones y responsabilidades de cada cual: la certificación permite identificar los establecimientos y sostenedores que son más efectivos en la administración de recursos y obtención de resultados, al igual que aquellos que cumplen con el estándar.
- Fortalecer las capacidades de aprendizaje y mejoramiento institucional: los establecimientos que participan de un proceso de certificación son organizaciones que aprenden de sí mismas, puesto que están dispuestas a revisarse y a ser revisadas, identificando fortalezas, debilidades y ausencias. La certificación despliega un proceso de preguntas sucesivas acerca de los criterios y prácticas de gestión vigentes, y el estándar actúa como criterio de contraste entre lo observado y lo no observado.
- Orientar políticas públicas: el Estado puede incluir los resultados de la certificación como un criterio para establecer el grado de impacto de las políticas educacionales; además, permite identificar a los establecimientos que cumplen con el estándar y focalizar la asignación de recursos y asistencia técnica focalizada a aquellos que no lo alcanzan.

9.4.5.2 Marco conceptual o de referencia

A continuación se presentan las dimensiones del modelo (para ver mayor desagregación de este modelo consultar: <http://www.consejogestionescolar.cl/interior.htm>).

- Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad (comprende 9 descriptores)
Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.
Ejemplo de descriptor: *Se dispone de sistemas y procedimientos que permiten conocer el grado de satisfacción de los padres y apoderados.*
- Liderazgo Directivo (comprende 15 descriptores)
Aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la 'agregación de valor' en el desempeño organizacional. También incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales. Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados de establecimiento.
Ejemplo de descriptor: *La Dirección promueve una cultura con una visión compartida, claridad de propósitos y cooperación docente.*
- Gestión de las Competencias Profesionales Docentes (comprende 10 descriptores)
Comprende el desarrollo de las competencias docentes y considera el diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo para generar un liderazgo pedagógico, la integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Se traduce en sistemas que suponen la existencia y uso de perfiles de competencias docentes, que posibiliten los procesos de selección, capacitación, promoción y desvinculación de los profesionales de la institución.

Ejemplo de descriptor: *Existen sistemas de seguimiento y evaluación del personal docente, en función del perfil de competencias definido por la institución.*

- Planificación (comprende 11 descriptores)

Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual) y el diseño del seguimiento y evaluación de los procesos y resultados de lo planificado.

Ejemplo de descriptor: *Existe un plan anual que aborda los desafíos institucionales en el ámbito de la gestión pedagógico-curricular (oferta curricular) que es coherente con el PEI, los objetivos estratégicos, las metas institucionales y los resultados de la evaluación del año anterior.*

- Gestión de Procesos (comprende 22 descriptores)

Aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular, pedagógico, administrativo y financiero.

- La dimensión curricular – pedagógica se refiere a los procedimientos y mecanismos que aseguran la adecuación y mejoramiento de la oferta curricular, su adecuada programación, implementación, seguimiento y evaluación en el aula, asegurando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Incorpora elementos de innovación y proyectos desarrollados al servicio de los aprendizajes. Ejemplo de descriptor: Se aplican sistemas de asesoría y supervisión docente que permita realizar una evaluación de las prácticas de enseñanza en el aula, orientada al mejoramiento de éstas.
- La dimensión administrativa se refiere a la instalación de los procedimientos de apoyo a la gestión educativa, tales como los reglamentos internos, registros, normas, definición de roles y funciones, recursos didácticos, infraestructura etc. Ejemplo de descriptor: Existen mecanismos y procedimientos que aseguran la información, solicitud y uso oportuno de los recursos bibliográficos, didácticos, computacionales y audiovisuales, de parte de profesores y alumnos.
- La dimensión financiera incluye los controles presupuestarios, sistemas de adquisiciones, obtención y asignación de recursos a proyectos institucionales. Ejemplo de descriptor: Existen y operan sistemas de control de uso de los recursos asignados en los ámbitos pedagógico- curricular.

- Gestión de Resultados (comprende 12 descriptores)

Incluye el análisis de los logros de aprendizaje de los alumnos, medidos en términos absolutos y relativos; la efectividad organizacional expresada en términos de satisfacción de los beneficiarios y usuarios; los resultados financieros y el logro de las metas anuales. Incluye la forma en que se utilizan los resultados para la toma de decisiones respecto de los procesos del establecimiento.

Ejemplo de descriptor: *Se utilizan sistemas de información y análisis de resultados de eficiencia interna del establecimiento (costo-efectividad).*

El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar está basado en las siguientes premisas:

- La gestión de calidad se fundamenta en el conocimiento profundo de las necesidades y expectativas de los usuarios y beneficiarios de la organización escolar.
- La visión y estrategia institucional consolidan la contribución y la forma en que la organización se propone responder a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar.
- Los integrantes de la comunidad escolar saben cómo contribuir al logro de los fines institucionales, siendo reconocidos por ello.
- Los procesos de gestión tienen como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño y efectividad que son monitoreados sistemáticamente.
- Los resultados son conocidos, analizados e informados a la comunidad escolar y se asume la responsabilidad pública por ellos.

9.4.5.3 Características del Sistema

a) Estructura institucional operativa

El Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar es un organismo creado y patrocinado por la Fundación Chile, de servicio público, sin fines de lucro, que certifica la calidad de la gestión de los establecimientos escolares reconocidos oficialmente, que imparten educación básica y media. Lo integran personalidades que representan al mundo de la educación, la gestión y la investigación académica. Su misión es fomentar e incentivar el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile, mediante el reconocimiento de las buenas prácticas de gestión escolar.

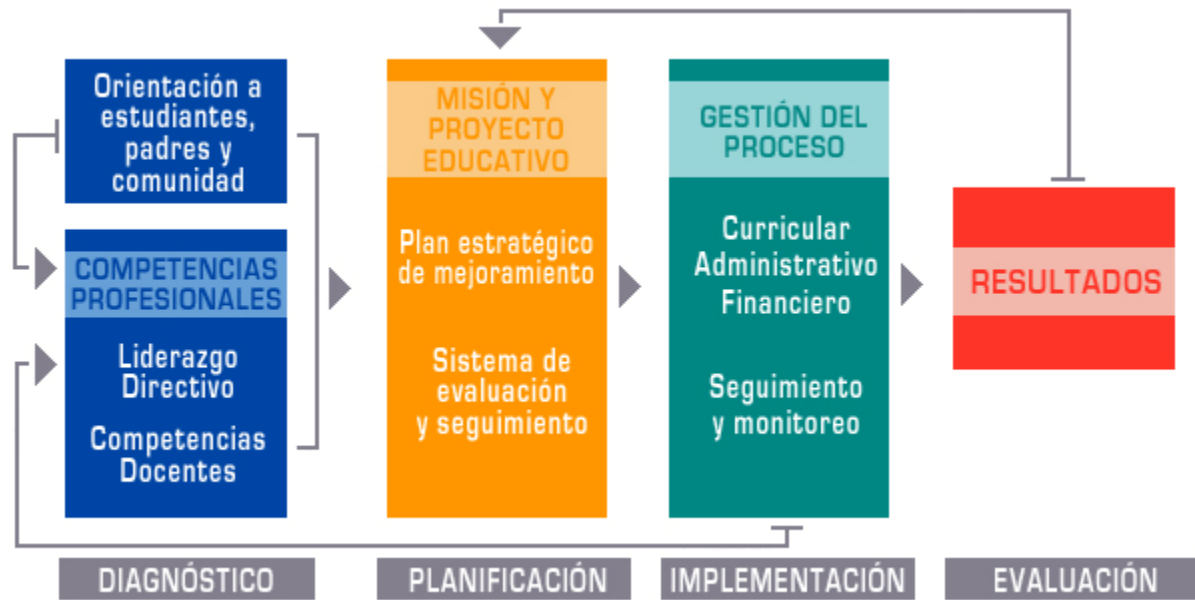
El Consejo Nacional de Gestión Escolar está conformado por un Consejo Directivo, cuya función es apoyada por la Secretaría Técnica y la Secretaría de Estudios.

- Consejo: es responsable de tomar las decisiones sobre la certificación de la gestión de los establecimientos que participan en el proceso de evaluación externa.
- Secretaría Técnica: es la responsable de ejecutar los procesos de evaluación en las instituciones y elaborar los informes técnicos. Cuenta con un equipo de profesionales, expertos en el área de gestión escolar y de evaluación institucional, quienes actúan en el proceso de evaluación externa y calificación del nivel de desarrollo de la gestión, de aquellos establecimientos que postulan a la certificación.
- Secretaría de Estudios: es responsable de desarrollar los estudios e investigaciones en el área, que inspiren y potencien la acción de las instituciones escolares en este ámbito.

b) Metodología

El gráfico a continuación presenta las etapas en las que se desarrolla el proceso:

Etapas del Modelo de la Fundación Chile



1) Autoevaluación diagnóstica:

A través de un proceso sistemático cada establecimiento extrae la información relevante, mediante la aplicación de los instrumentos de autoevaluación, que complementa otras fuentes de información disponibles; se trata de que, en función de resultados cuantitativos y cualitativos, se analice a sí misma y se compare con el estándar establecido. Ello permite a cada institución determinar autónomamente si está en condiciones de solicitar la certificación, pues una vez administrados estos instrumentos, el establecimiento dispone de un perfil del grado de desarrollo en sus procesos de gestión. Si determina que está en condiciones de solicitarla, entonces no emprende un proceso de mejoramiento y procede a su postulación. Si, en cambio, el análisis indica que no se cumple con el estándar establecido, o los resultados de la autoevaluación son insatisfactorios, el mismo instrumento sirve de guía para analizar las áreas deficitarias y adoptar las estrategias necesarias para su corrección y mejoramiento, a través de la implementación de un plan de mejoramiento.

Sub-etapas:

- Dimensionamiento (Caracterización del establecimiento)
- Autoevaluación (A través de la aplicación de encuestas a muestras representativas de actores relevantes, concretamente a alumnos (58 preguntas), apoderados (58 preguntas), docentes (118 preguntas) y directivos (118 preguntas)).
- Levantamiento de Evidencias (recojo de información complementaria que evidencia la existencia y calidad de los aspectos aludidos en los descriptores y complementa la información obtenida mediante las encuestas)

2) Mejoramiento de la gestión:

Para ayudar a los establecimientos en la mejora de su gestión, el Consejo de Certificación pone a disposición de los establecimientos una serie de herramientas, procedimientos e instrumentos que facilitan sus procesos de mejoramiento y posterior postulación a la certificación de la calidad, que se encuentran en los Manuales de Mejoramiento de la Gestión, los cuales son autoadministrables; en éstos, en función del modelo de gestión de calidad, se ofrecen estrategias que posibilitan que cada institución desarrolle el mejoramiento de los procesos de gestión.

Si el establecimiento requiere apoyo externo para el desarrollo del proceso de autoevaluación como para la formulación del plan de mejoramiento, puede recurrir a la Red de Consultores en Gestión Escolar - certificados por Fundación Chile- o a los profesionales que libremente determine.

Sub-etapas

- Análisis y clarificación de aspectos estratégicos básicos de la institución.
- Análisis y profundización de los resultados del Diagnóstico
- Identificación de las Preguntas Críticas y formulación de Líneas de Acción.
- Formulación del Plan de Mejoramiento de la Gestión Escolar
- Implementación del Plan

3) Evaluación externa y Certificación.

Cuando el establecimiento se siente listo para ser evaluado, debe solicitar la evaluación externa de modo que dos profesionales certificados por el Consejo llegan a la escuela y durante 5 días hábiles desarrollan la evaluación en la escuela. Una vez concluido el trabajo en terreno, entregan un informe que describe el nivel de presencia y desarrollo de los sistemas de gestión considerados en el estándar, basado en evidencias verificables de la gestión. El informe es analizado por el Consejo Nacional. Éste realiza una revisión de los pasos y procedimientos seguidos y de la consistencia del informe. Si éste es aceptado, el Consejo comunica al establecimiento el resultado y es paralelamente incorporado y publicado en el registro público de establecimientos certificados.

Si es rechazado, se envía un informe al establecimiento comunicando tal decisión, aportando orientaciones para que la escuela diseñe su propio proceso de mejoramiento a partir del análisis de las áreas deficitarias según los resultados del proceso de certificación.

Las ponderaciones que se usan en los informes para valorar los diferentes sistemas de gestión evaluados acorde al modelo son las siguientes:

- Orientación hacia las familias y comunidad: 12 %
- Liderazgo directivo 12%
- Gestión de competencias profesionales docentes 12%
- Planificación 18 %
- Gestión de procesos 22%
- Gestión de resultados 24 %

Sub-etapas

- Formalización de la postulación institucional a solicitud del establecimiento y con la aprobación del Consejo.
- Entrega del establecimiento de información escrita y electrónica sobre documentación oficial institucional y diversos aspectos relativos a la gestión.
- Trabajo en terreno de los evaluadores.
- Informe de certificación.

La vigencia de la certificación será de 3 años. Una vez cumplido este plazo, el establecimiento deberá repostular a la certificación, para mantener su actualización y validez.

Sin perjuicio de lo anterior, el Consejo podrá otorgar la certificación por un período inferior, dados los antecedentes e informes debidamente ponderados.

9.4.5.4 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC

En el modelo de gestión de la Fundación Chile existe dos áreas relacionadas con la Visión estratégica y la Conducción general del establecimiento: el área de *Liderazgo directivo*, análoga a la de *Liderazgo* del MCGE, y el área denominada *Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad* que marca la pauta central de la orientación del proyecto educativo en su conjunto y de los esfuerzos del establecimiento. El aporte de los indicadores de estas áreas a una futura revisión del MCGE consiste en el énfasis que colocan sobre la orientación hacia los usuarios del servicio, es decir, los estudiantes y sus familias. Así, mientras en el MCGE los indicadores están formulados en función de las metas y objetivos institucionales, el modelo la Fundación Chile es más enfático en indicar que dichas metas y objetivos necesariamente deben estar vinculados a las necesidades de los estudiantes y a lograr la satisfacción de éstos y sus familias con el servicio educativo. Además, hay claramente una orientación hacia los logros de aprendizaje que no se aprecia en la dimensión de Liderazgo del MCGE.

9.5 Fichas Resumen de Experiencias Internacionales

9.5.1 Colombia: Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional

9.5.1.1 Caracterización General del Sistema Educativo en Colombia²⁸

En Colombia, el servicio educativo comprende la educación formal, no formal, y la informal. La educación formal se imparte en establecimientos educativos aprobados, según una secuencia regular de niveles lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos. La educación no formal, tiene por objeto complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos por la educación formal. La educación informal se

²⁸ Informe Nacional Sobre El Desarrollo de la Educación en Colombia, Bogota, D.C. Colombia Junio de 2001.

define como el ámbito en que se realizan aprendizajes de manera libre y espontánea. tiene un gran dinamismo y evolución y su acción no tiene una política, gestión o dirección única.

La educación formal se organiza en 4 niveles: preescolar, básica, media y superior. Los niveles son etapas del proceso de formación de la educación formal, con objetivos definidos por la Ley y se asumen socialmente como indicadores del grado de escolaridad alcanzado por un ciudadano.

El ciclo es un conjunto de grados de un nivel que posee objetivos específicos definidos de acuerdo con la edad y el desarrollo de los estudiantes; el grado tiene la duración de un año lectivo.

El nivel preescolar comprende tres grados, que se prestan en las instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan este servicio; el último grado es obligatorio y gratuito en las instituciones del Estado.

La educación básica es obligatoria y gratuita en los establecimientos del Estado; con una duración de nueve grados comprende dos ciclos: el de educación básica primaria con 5 grados, atiende a niños entre los seis y los diez años y el de básica secundaria con cuatro grados, atiende a estudiantes entre los 11 y los 14 años.

La educación media comprende los grados décimo y onceavo. Tiene el carácter de académica o técnica y, a su término, se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus carreras.

Con respecto a la atención a poblaciones especiales, la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales está integrada a la educación formal regular. Para la atención de ciegos y sordos el País cuenta, desde 1972, con el INCI (Instituto Nacional para Ciegos) y el INSOR (Instituto Nacional para Sordos) como entidades Estatales adscritas al Ministerio de Educación Nacional.

En cuanto a los estudiantes con capacidades excepcionales, el gobierno facilita la organización de programas para la detección temprana de talentos los estudiantes y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral.

La Nación y las entidades territoriales ejercen la inspección y vigilancia de todos los aspectos relacionados con la prestación del servicio público educativo. Las funciones están definidas por la Ley para cada nivel así:

- Al Ministerio de Educación Nacional le corresponde la dirección del sector educativo, bajo la orientación del Presidente de la República. Por lo tanto, esta entidad formula en coordinación con el Departamento Nacional de Planeación las políticas, planes y programas del sector; cuantifica y asigna los recursos financieros y humanos, define las pautas de evaluación y control de la calidad del servicio y determina la normatividad que requiere el sector para su marcha.

- Las Asambleas departamentales y los Concejos Distritales y municipales regulan la educación dentro de su jurisdicción. Las Secretarías de Educación en coordinación con las autoridades nacionales velan por la calidad y cobertura de la educación; establecen políticas, planes y programas; organizan el servicio educativo estatal; fomentan la investigación, innovación y desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos; prestan asistencia técnica a los municipios y evalúan el servicio educativo.
- Las Secretarías de Educación de los municipios administran la educación haciendo énfasis en la organización, ejecución, vigilancia y evaluación del servicio educativo.
- Los establecimientos educativos elaboran e implementan el Proyecto Educativo Institucional - PEI - a través del cual se busca un plantel organizado, con una misión claramente definida, con pedagogías activas y programas curriculares acordes con las necesidades de formación de los alumnos.

9.5.1.2 Reseña del Sistema de Inspección de Escuelas²⁹

La evaluación de los establecimientos educativos en Colombia está fundamentalmente orientada a medir resultados de aprendizajes. La evaluación de los procesos internos al establecimiento queda suscrita a la autoevaluación institucional. Cabe mencionar que existen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales.

Existe un sistema que se encarga de la inspección de las escuelas llamado “Sistema de Inspección y Vigilancia” que abarca la educación preescolar, básica y media.

El objetivo fundamental del Sistema de Inspección y Vigilancia del servicio educativo de educación preescolar, básica y media, es garantizar la organización y prestación del mismo, cumpliendo los requisitos de calidad, eficiencia y cobertura, así como aquellos previstos en la Constitución Política.

Están sujetos al Sistema de Inspección y Vigilancia, todas las instituciones educativas que prestan el servicio público de educación en los niveles de preescolar, básica y media en las diferentes regiones, las entidades territoriales, los docentes, directivos docentes y los administrativos de las instituciones educativas estatales.

La operación del Sistema de Inspección y Vigilancia, requiere que se realicen las siguientes actividades:

- La identificación y el análisis de actos, hechos, estructuras y tendencias en el sector educativo;
- El análisis de la calidad, la eficiencia y la eficacia de los resultados obtenidos por las personas vinculadas al sector;
- La identificación de los incentivos y de los correctivos necesarios para conseguir que los actos de las entidades territoriales, las instituciones y de las personas aludidas se ciñan a las normas que se refieren de modo especial a la educación;

²⁹ Decreto 1283 de Junio 19 de 2002.

- La modificación de los actos, estructuras y tendencias que impidan el cumplimiento de las normas y la obtención de los resultados previstos en la Constitución.

Cabe mencionar que el Ministerio de Educación Nacional puede suspender la capacidad legal de las autoridades territoriales para la administración del servicio público educativo y designar de forma temporal un administrador especial que podrá ser un funcionario nacional o departamental, o a quien designe el Ministerio para que asuma por el tiempo y en las condiciones que se determine, la administración del servicio educativo en la entidad territorial.

Las facultades de las Autoridades para el ejercicio de las funciones de inspección y vigilancia son las siguientes:

- Solicitar la exhibición de documentos que tengan relación con la prestación misma del servicio y requerir la expedición y el envío de copias;
- Exigir la información necesaria para fines de evaluación;
- Definir si los actos de las personas y entidades sometidas a la vigilancia cumplen con la Constitución y las Leyes;
- Definir si las mismas entidades y personas del literal anterior están en capacidad de producir los resultados de cobertura, eficacia, eficiencia y calidad en el sector educativo.

Como ya se mencionó anteriormente, la evaluación de procesos está orientada fundamentalmente a la autoevaluación institucional y para orientar este proceso el Ministerio de Educación pone a disposición de la comunidad educativa la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional, la cual se detalla a continuación.

9.5.1.3 Modelo conceptual³⁰

El modelo conceptual de autoevaluación se basa en una escala de desarrollo institucional, la cual es una gradación con cuatro descriptores incluyentes, es decir, que recogen la categoría previa y que permiten ubicar el estado de un determinado proceso. Los niveles de esta escala son:

- Nivel 4: Mejoramiento continuo
- Nivel 3: Apropiación
- Nivel 2: Pertinencia
- Nivel 1: Existencia

El modelo evalúa las siguientes áreas de gestión:

La **gestión directiva** orientada hacia la planeación estratégica, los sistemas de comunicación y el desarrollo del clima organizacional los que identifican los componentes de la gestión escolar: académico, administrativo, financiero y comunitario. En cada aspecto se pueden crear las oportunidades de mejoramiento a través de la definición del horizonte

³⁰ Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional

institucional o de una visión compartida; la proyección y definición de las oportunidades; la determinación de los procesos comunicativos y la integración y consolidación de equipos de trabajo.

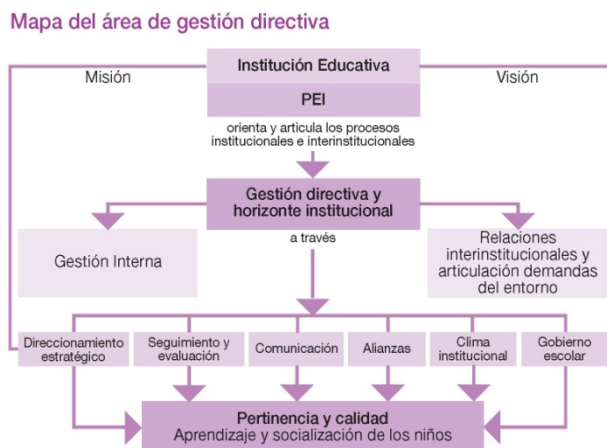
La **gestión académica** se refiere a la consolidación y puesta en marcha de los planes de estudio, de articulación de grados, niveles y áreas, y de aula. Los referentes para su caracterización son los resultados de las evaluaciones internas y externas, y los estándares de competencia. Las oportunidades de mejoramiento se crean con la integración curricular, el establecimiento de acuerdos pedagógicos, el diálogo entre grados, áreas y niveles, la definición de los tiempos para el aprendizaje, la consolidación de un sistema de evaluación interna, el uso de los resultados y la utilización pedagógica de los recursos.

La **gestión administrativa y financiera** apoya y existe en función de los componentes académico y directivo, además del logístico (biblioteca, laboratorios, inventario de bienes); el ofrecimiento de servicios complementarios y la administración de los recursos humanos. Las normas, procesos y procedimientos son insumos para determinar cómo se comporta este componente institucional, y crear las oportunidades de mejoramiento en la prestación de servicios internos. La reingeniería permite actuar por procesos, con actividades, indicadores y equipos responsables de cada política.

La **gestión comunitaria** se promueve la participación, prevención, convivencia, inclusión y permanencia dentro del colegio. Los referentes para su análisis son el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia, los resultados de las evaluaciones, los proyectos transversales y el contexto de la institución. Algunas actividades para crear las oportunidades de mejoramiento son la formación, el establecimiento de acuerdos de convivencia, la exploración y el apoyo a los proyectos de vida de los estudiantes y la utilización de su tiempo libre.

Para cada área se define un mapa, el que da cuenta de los procesos que permiten mejorar los resultados de la institución. Para visualizar esto a continuación se muestra el mapa del área Gestión Directiva:

Mapa del Área de Gestión Directiva, Sistema de Inspección, Colombia



9.5.1.4 Características de Sistema

a) Estructura institucional/operativa de los organismos evaluadores

La autoevaluación institucional, como una de las tareas fundamentales de la gestión directiva, se encuentra a cargo del director. Él es quien dirige el proceso, coordina los recursos y los equipos, asigna roles y tareas y responde por la calidad de sus resultados; para esta labor, cuenta con el apoyo de su equipo directivo institucional y del consejo directivo.

b) Perfil de los evaluadores

Dado que la autoevaluación es responsabilidad del director, es común que esta labor la asuma él, junto con el consejo directivo. Sin embargo, dado que dejar el diligenciamiento de la autoevaluación en manos de una sola persona o de una única instancia puede sesgar los resultados, la Guía de Autoevaluación recomienda organizar al menos cuatro (4) equipos de autoevaluación, uno por cada área de gestión, conformados por cinco (5) o seis (6) participantes por agrupación. En lo posible, se debe procurar que cada equipo esté constituido por distintos actores de la institución.

c) Metodología

Etapas del Proceso

Primer paso: Conocer el proceso y contenido de la autoevaluación

El primer paso es leer el manual para obtener una idea global de su finalidad, su contenido, los requisitos y procedimientos para la autoevaluación.

Segundo paso: Divulgar el proceso de la autoevaluación en la comunidad educativa

Comunicar adecuadamente el objetivo de la autoevaluación e informar con antelación cuándo se va a realizar, quiénes conforman los grupos de trabajo, cuáles son sus tareas (recolección de información, análisis, sistematización, entre otras). De igual modo, es clave diseñar la estrategia a través de la cual se presentarán los resultados del proceso evaluativo a la comunidad educativa.

Tercer paso: Conformar los equipos de trabajo

En esta etapa se organizan los equipos de trabajo según se especifica más arriba. Quienes participen en este proceso deberán familiarizarse primero con el manual en su totalidad, y no únicamente con el contenido específico del área de gestión que van a trabajar. Para favorecer la comprensión de los múltiples factores que pueden influir en los resultados encontrados, es necesario construir una visión sistémica e integrada de la institución.

Cuarto paso: Recoger la información necesaria para la autoevaluación

De forma paralela a los pasos 1, 2 y 3 los equipos conformados pueden asumir la tarea de recopilar las fuentes de información indispensables para el buen desarrollo de la

autoevaluación (documentos, actas, indicadores, testimonios, etc.). Para la organización de esta tarea, el grupo designado deberá tener en cuenta:

- Tipo de información que se recopilará.
- Responsable(s) de acopiarla.
- Término de su entrega.
- Responsable(s) de recibirla.

La claridad sobre el proceso de recolección de la información facilita a cada miembro del equipo conocer sus responsabilidades y actuar en consecuencia.

Quinto paso: Evaluar, analizar y valorar la realidad institucional

Una vez que el grupo a cargo de la autoevaluación de una de las áreas de gestión tenga a disposición la información requerida, podrá guiarse por el procedimiento que a continuación se expone.

- a. Lectura en común de la presentación de cada capítulo: ¿comprenden todos los participantes la definición del área de gestión que se evalúa?, ¿se generan debates alrededor de las preguntas clave?, ¿se cuenta con la información requerida para la autoevaluación?
- b. Aplicación de la Escala de desarrollo institucional: en cada área de gestión se deben trabajar uno a uno los aspectos que la conforman con el fin de identificar cuál de los cuatro descriptores se adecua más a la realidad de la institución; en esta instancia, la revisión de la información es clave para lograrlo. Cuando se haya logrado el consenso respecto del descriptor que corresponde a la realidad institucional, el resultado deberá transferirse a la Tabla de resultados. En caso de no llegar a consensos, será necesario profundizar más en la información disponible, buscar información adicional que ayude a esclarecer las diferentes posiciones y regresar al aspecto examinado para abordarlo con nuevos criterios. En este punto del proceso es pertinente recordar que el diligenciamiento puede llevarse a cabo en varios momentos, ya que lo ideal es tener tiempo para conocer y analizar la realidad de la institución y verificar y contrastar los juicios y las apreciaciones con las evidencias disponibles.
- c. Al terminar la labor de la Escala de desarrollo institucional, y previa verificación que la Tabla de resultados esté completa, el equipo procederá a sistematizar los puntajes arrojados en cada uno de los procesos así: se suman los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos de cada proceso y se divide este resultado por el número de aspectos evaluados en cada caso; de este modo, se logra una calificación por cada proceso.
- d. Al finalizar la autoevaluación de cada área de gestión, los equipos de trabajo o sus representantes deberán realizar el análisis y la valoración de los resultados obtenidos en cada área para lograr configurar una visión del desarrollo de la institución en su totalidad.

Sexto paso: Socializar el proceso de autoevaluación y sus resultados

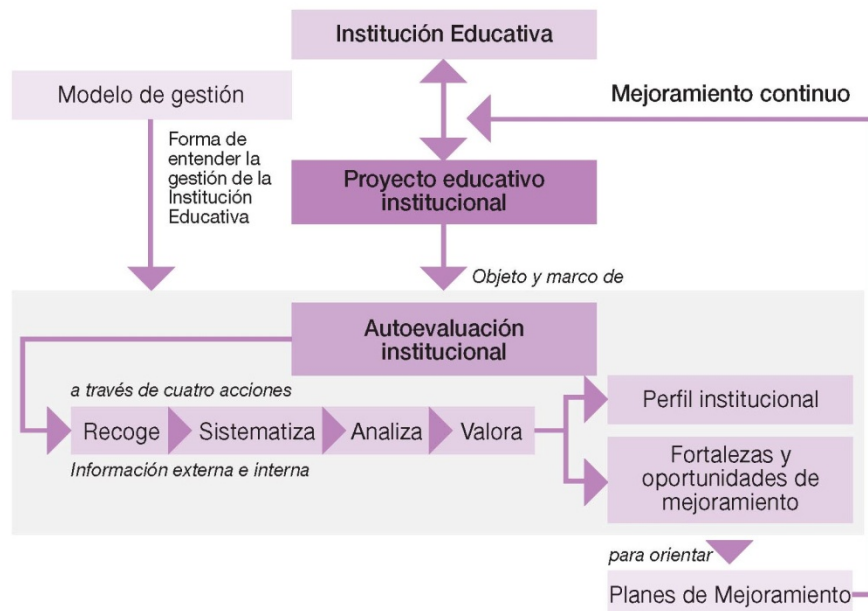
Para comunicarle a los otros equipos y a la comunidad en general cuál fue el proceso vivido y los resultados a los que se llegaron la Guía sugiere designar a una persona que elabore las relatorías de las reuniones o memoria del proceso. La memoria o documento escrito deberá

brindar información sobre los aspectos en el orden y bajo la dominación que a continuación se especifica:

- Planeación de la autoevaluación: detalla el objetivo de la autoevaluación y describe cómo y cuándo se llevó a cabo, quiénes participaron en el proceso y cuál fue su papel en él, cómo se organizaron los equipos y con qué mecanismos se mantuvo al tanto a la comunidad educativa.
- Proceso y dinámica de cada uno de los equipos de trabajo: presenta una relación organizada de las relatorías o memorias de trabajo de cada equipo e informa de su dinámica, puntos de reflexión y resultados por área.
- Resultados y conclusiones: exposición de la síntesis de los resultados y las conclusiones arrojados por la autoevaluación institucional y los compromisos y procesos de mejoramiento que de ella se derivaron.

Otro aspecto importante de la socialización es evidenciar que el proceso de autoevaluación no termina aquí, sino que permite pasar a la formulación de los Planes de Mejoramiento Institucional de modo que la autoevaluación y sus resultados adquieren sentido cuando da origen a los planes, programas y acciones que contribuyen a mejorar la institución, el tiempo y el trabajo que ha implicado el proceso de evaluación, se percibe como una inversión, que redundará en el compromiso de toda la comunidad educativa, para sacar adelante las mejoras que la institución define como prioritarias.

Mapa del proceso de autoevaluación institucional



d) Instrumentos de evaluación

Los instrumentos que se ocupan dentro de la evaluación son:

- 1.- Rubrica de cada uno de los indicadores que se evalúan de acuerdo a lo estipulado en la Guía.
- 2.- Tabla de resultados, en donde se anotan los resultados de cada uno de los indicadores observados en cada uno de los procesos de las cuatro áreas de gestión que se avalúan. Una parte de la tabla de resultados del área Gestión Directiva y Horizonte Institucional esta se muestra a continuación a modo de ejemplo:

Tabla de Resultados de Gestión Directiva y Horizonte Institucional, Colombia

PROCESO	ELEMENTOS	Escala			
		1	2	3	4
Direccionamiento estratégico y Horizonte Institucional	Misión, visión y principios institucionales				
	Metas institucionales				
	Articulación de planes proyectos y acciones				
	Cultura institucional				
	Apropiación del direccionamiento estratégico				
	Promedio				

- 3.- Tabla resumen que muestra el perfil del área evaluada. En donde se resumen los resultados de cada uno de los procesos. Para el caso del área Gestión Directiva y Horizonte Institucional la tabla es la siguiente:

Tabla Resumen según Perfil del Área Evaluada, Colombia

4						
3						
2						
1						
	Direccionamiento estratégico	Seguimiento y evaluación	Mecanismos de comunicación	Alianzas y acuerdos	Clima institucional	Gobierno escolar

e) Características de los indicadores y niveles de logro

Los resultados de la autoevaluación se obtienen a partir evaluar cada indicador con una escala que da cuenta del desarrollo institucional, la cual es una gradación con cuatro

descriptores incluyentes, es decir, que recogen la categoría previa y que permiten ubicar el estado de un determinado proceso.

Los niveles de esta escala son:

- *Nivel 4: Mejoramiento continuo*
La institución ha alcanzado un nivel de desarrollo que ya involucra la lógica del mejoramiento continuo, puesto que evalúa sus procesos y, en consecuencia, los ajusta y mejora.
- *Nivel 3: Apropiación*
El estado de la institución se caracteriza por la implementación del aspecto, es decir, hay evidencia de su nivel de desarrollo, ha sido difundido ampliamente y es reconocido por la comunidad educativa.
- *Nivel 2: Pertinencia*
El estado de la institución responde a dos condiciones básicas: los retos institucionales (articulación al PEI y a las necesidades de los usuarios) y las demandas externas (normatividad vigente y contexto).
- *Nivel 1: Existencia*
El estado de la institución se caracteriza por un desarrollo parcial, desordenado, incipiente o desarticulado, según el caso.

Para obtener una visión más clara de esto, a continuación se muestra un ejemplo, que abarca uno de los indicadores del área Gestión Directiva y Horizonte Institucional:

Ejemplo de Indicadores; Proceso: Gobierno Escolar, Colombia

ASPECTO	1 EXISTENCIA	2 PERTINENCIA	3 APROPIACIÓN	4 MEJORAMIENTO CONTINUO
Consejo directivo.	La institución no ha con formado su consejo directivo como institución integrada; o bien se ha establecido formalmente pero éste no funciona en la práctica.	El consejo directivo cuenta con un crono-grama y una agenda de trabajo clara para orientar los procesos de planeación y seguimiento a la acción institucional.	El consejo directivo se reúne periódicamente de acuerdo con lo propuesto en el cronograma y cumple la agenda de trabajo establecida.	La gestión del consejo directivo en los procesos de planeación y seguimiento de la gestión institucional es evaluada periódicamente y a partir de estas se mejora.
Consejo académico.	El consejo académico está conformado pero tiene escaso impacto en el diseño e implementación del proyecto pedagógico; sus miembros se reúnen ocasionalmente y, en la mayoría de los casos, se ocupan de atender asuntos administrativos. En otras instituciones, las distintas sedes se han encargado de organizar su propio consejo académico.	El consejo académico unificado para la integración cuenta con una metodología de trabajo orientada al diseño, la implementación y el seguimiento del proyecto pedagógico.	El consejo académico se reúne periódicamente para garantizar que el proyecto pedagógico propuesto se implemente en la diferentes se-des, áreas y niveles; además, resuelve las dificultades que se puedan presentar en el proceso y orienta ajustes cuando éstos son requeridos.	La gestión del consejo académico se evalúa, entre otros aspectos, por el nivel de apropiación de la propuesta pedagógica y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

f) Resultados y reportes producidos

Es posible obtener resultados cuantitativos que arrojen un perfil institucional y resultados cualitativos que se presentan en un balance de fortalezas y oportunidades de mejoramiento. A continuación, los equipos de gestión analizarán:

1.- El estado de sus evidencias en cada una de las áreas de gestión

Evidencias completas				
Evidencias claras aún no completas				
Algunas evidencias				
Evidencias anecdóticas				
Sin evidencias				
	Directiva y horizonte institucional	Académica	Administrativa	De la comunidad
	AREA DE GESTIÓN			

2.- El estado de sus indicadores

Indicadores de los últimos cinco años				
Indicadores del último año				
Algunos indicadores				
Sin indicadores				
	Directiva y horizonte institucional	Académica	Administrativa	De la comunidad
	AREA DE GESTIÓN			

3.- Estado de la documentación disponible

Evaluar si la documentación disponible de la institución es adecuada, organizada, cuenta con sistema de indicadores, está sistematizada.

4.- Perfil general de la institución, los resultados promedio de cada una de las áreas de gestión deberán trasladarse al cuadro inferior. De esta manera podrá visualizarse el estado global de la gestión institucional.

4				
3				
2				
1				
	Gestión directiva y horizonte institucional	Gestión académica	Gestión administrativa	Gestión de la comunidad

5.- Finalmente, se deberá redactar una síntesis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para cada una de las áreas y sus resultados deberán transcribirse al cuadro que figura a continuación.

ÁREA DE GESTIÓN	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORAMIENTO
Directiva y horizonte institucional		
Administrativa		
Académica		
De la comunidad		

9.5.1.5 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)

Las áreas que evalúa la Guía de Autoevaluación de Colombia están en su mayoría contenidas en el modelo del SACGE. El enfoque de ambos modelos es similar en cuanto a que se centran en elementos que dan cuenta de una buena gestión del establecimiento.

Si se observan las áreas de SACGE y los procesos que se definen en el modelo de Colombia³¹, se observa que uno de los procesos que tiene Colombia y que no se especifican claramente en el SACGE hace referencia al proceso de comunicación, el cual se define en el modelo de Colombia como: “Comunicación: orienta las estrategias para la coordinación de acciones, entre cada área y con los diversos procesos al interior de la institución, y permite compartir y socializar el conocimiento que se genera. Además, pondera, los mecanismos más adecuados para informar a la comunidad educativa e involucrarla en el trabajo de autoevaluación”.

Respecto del resto de las áreas que abordan ambos modelos, si bien el ordenamiento y definición de las áreas y procesos no son iguales, se puede decir que los procesos que se observan en el modelo de Colombia son observados también por el modelo del SACGE.

9.5.1.6 Consecuencias, programas asociados u observaciones

La autoevaluación en el sistema colombiano no conlleva consecuencias.

9.5.2 Escocia: ¿Cuán Buena es Nuestra Escuela? El Camino a la Excelencia

9.5.2.1 Sistema Educativo de Escocia

El sistema educativo en Escocia es diferente al resto del Reino Unido, pues tiene su propio marco legislativo, plan curricular y sistema de cualificaciones.

El Acta de 1998 define que el Parlamento Escocés tendrá la total responsabilidad por el sistema educativo. El Ejecutivo Escocés será el responsable de la elaboración de políticas pero éstas estarán sujetas a la aprobación parlamentaria. La Oficina del Departamento de Educación de Escocia administra la política nacional en educación, en tanto las Autoridades Locales Escocesas (SLA) son responsables de la provisión de educación en las escuelas que corresponden a su localidad.

La educación obligatoria en Escocia dura entre los 5 a 16 años de edad. La edad promedio para iniciar la escuela primaria en Escocia oscila entre los 4 y los 5 años, dependiendo de la fecha de cumpleaños del niño. Antes de esto existe la posibilidad de acudir a guarderías. La educación primaria dura 7 años, por lo que cumplidos los once o doce años los alumnos inician la escuela secundaria. La educación secundaria comprende 4 años obligatorios, y una vez que han completado esta etapa, pueden decidir si continuar o no con el 5° y 6° año.

³¹ Las áreas del SACGE corresponden en cuanto a su especificidad a los procesos del modelo de autoevaluación de Colombia.

No existen los exámenes nacionales para alumnos de pre-escolar ni de primaria, y no hay certificados para los alumnos que terminan la primaria. Por su parte, los estudiantes de secundaria se someten a exámenes nacionales al final del 4° año (Nivel Estándar) y en el 5° y 6° (Nivel Superior y Certificado del Sexto Año). En este nivel, los alumnos pueden optar por seguir estudios superiores.

Los profesores de pre-escolar, primaria y secundaria deben tener una Cualificación Docente (título a nivel de licenciatura) y estar registrados en el Consejo General de Docencia de Escocia.

El gobierno apoya la educación estatal y comunitaria a través de la Subvención de Apoyo al Financiamiento que se concede anualmente a las Autoridades Locales de Escocia. Las Autoridades Locales pagan la provisión de educación utilizando estos recursos, así como también los ingresos recaudados a través de impuestos municipales locales y de las tasas nacionales. La educación es el servicio más caro proporcionada por la Autoridad Local, lo que representa alrededor del 50% de sus gastos anuales.

Muy pocos niños en Escocia son educados de forma independiente, la mayoría de éstos en escuelas privadas que atienden a alrededor del 4% de los escolares. Las escuelas privadas no reciben fondos públicos, sino que requieren que los padres paguen por sus hijos.

Mientras que muchos niños con necesidades educativas especiales son educados en escuelas normales, también existe una gama de escuelas especiales para los alumnos con estas necesidades.

Por su parte, el gobierno garantiza un lugar para la educación pre-escolar a todos los niños del país.

9.5.2.2 Reseña Modelo “¿Cuán buena es nuestra escuela? El Camino a la Excelencia”³²

“¿Cuán buena es nuestra escuela? Un camino a la excelencia” (de ahora en adelante llamada MEE aludiendo a Modelo de Escuelas de Excelencia) consiste en un marco o guía que propone una serie de indicadores de calidad cuyo principal objetivo es proporcionar a las escuelas una herramienta central para su autoevaluación. Este marco de indicadores ayuda a las escuelas a resolver donde se encuentran y hacia donde deben ir para mejorar su calidad y orientarse a la excelencia.

Por su parte, el mismo conjunto de indicadores también es utilizado por los Inspectores de “Su Majestad” en inspecciones externas para confirmar dónde se encuentra cada escuela y ayudarles a planificar su camino futuro.

Las inspecciones y revisiones que se llevan a cabo por el HMIE (*Her Majesty's Inspectorate of Education*), unidas a significativos procesos de auto-evaluación en las escuelas, son parte central del enfoque en la mejora de la calidad en la educación escocesa. La efectiva

³² “*How good is our school? A Journey to Excellence*”

combinación de estos dos procesos constituye un medio eficaz para identificar las fortalezas y prioridades para mejorar todo el sistema.

Los indicadores que forman parte del MEE se centran específicamente en evaluar el impacto que efectivamente tienen las escuelas en mejorar la educación y la vida de los alumnos escoceses, a través del monitoreo de su aprendizaje y de sus éxitos y logros. Este énfasis en el impacto y los resultados refuerza el principio de que la autoevaluación no es un fin en sí mismo, sino que vale la pena sólo si conduce al mejoramiento en las experiencias y resultados educativos de los niños y jóvenes. El MEE se construye en base a las buenas prácticas en las escuelas y aulas de Escocia y el mundo, y está diseñado para ayudar al personal de las escuelas a evaluar su desempeño actual y determinar las prioridades en sus acciones.

Para el sistema Escocés, la autoevaluación no es un proceso burocrático o mecánico, sino un proceso de reflexión a través del cual las escuelas se pueden conocer bien a sí mismas e identificar el mejor camino a seguir para sus alumnos. El requerimiento más importante de los procesos de auto-evaluación es que éstos se implementen como parte del trabajo de la escuela y que tenga un foco claro en el aprendizaje y los logros de los alumnos. Todos los procesos claves de la educación, incluyendo las actividades de gestión y de liderazgo deben ser evaluados en función de sus repercusiones, es decir, a través de los resultados de los alumnos.

9.5.2.3 Marco conceptual

Los indicadores propuestos por el MEE se desprenden originalmente de 6 preguntas claves que orientan el proceso de evaluación de las escuelas en Escocia. Estas son:

1. ¿Qué resultados hemos logrado?
2. ¿Qué tan bien hemos satisfecho las necesidades de nuestra comunidad escolar?
3. ¿Cuán buena es la educación que ofrecemos?
4. ¿Cuán buena es nuestra gestión?
5. ¿Qué tan bueno es nuestro liderazgo?
6. ¿Cuál es nuestra capacidad de mejora?

Estas seis preguntas simples pero poderosas se plasman en nueve Áreas Claves, que son las estructuran los indicadores de este modelo de excelencia y evaluación de escuelas:

Áreas Claves:

1. **Los resultados claves de desempeño:** Incluye las mejoras en el rendimiento y el cumplimiento de las obligaciones legales
2. **El impacto en los alumnos:** Incluye las experiencias de los estudiantes y el éxito de la escuela en hacer participar a padres, apoderados y familias
3. **El impacto en el personal:** El compromiso del personal en la vida y trabajo de la escuela

4. **El impacto en la comunidad:** el éxito de la escuela en el trabajo conjunto y comprometido con la comunidad local, así como también con la comunidad más amplia.
5. **La entrega de la educación:** Contemplando aspectos tales como:
 - a. El plan curricular
 - b. La enseñanza para un aprendizaje eficaz
 - c. La satisfacción de las necesidades de aprendizaje
 - d. La evaluación para el aprendizaje
 - e. Expectativas y motivación del logro
 - f. La igualdad y la equidad
 - g. Las asociaciones con los alumnos y los padres
 - h. Cuidado, bienestar y desarrollo
 - i. Mejoramiento en base a auto-evaluaciones
6. **Desarrollo de políticas y planificación:** incluye la revisión y el desarrollo de políticas, la participación activa en estas y la planificación para el mejoramiento
7. **Gestión y apoyo del personal:** incluye el reclutamiento y retención; el despliegue del personal y el trabajo en equipo; y la capacitación y evaluación.
8. **Alianzas y recursos:** esto es;
 - a. Alianzas con la comunidad, establecimiento educacionales, agencias y empleadores;
 - b. Administración de las finanzas para el aprendizaje;
 - c. Gestión y uso de recursos y espacios para el aprendizaje;
 - d. Manejo de la información.
9. **Liderazgo:** contempla la visión, valores y objetivos; la planificación, el desarrollo del equipo y de alianzas; y el liderazgo de la mejora y el cambio.

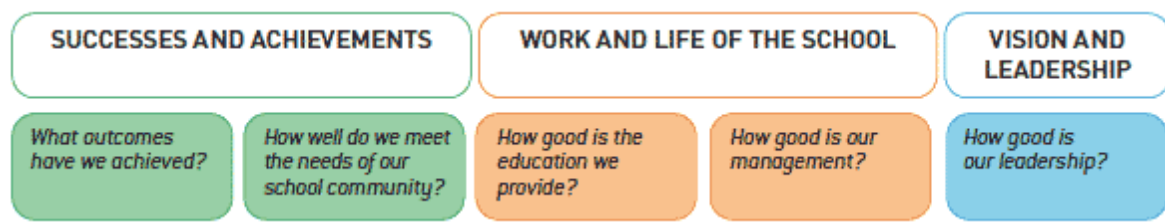
Estas nueve Áreas Claves cubren todos los aspectos de la labor esperada de una escuela y, en términos generales, se agrupan en tres categorías: los **éxitos y logros** de la escuela, su **vida y trabajo**, y su **visión y liderazgo**.

La categoría “**éxitos y logros**” es abarcada por las preguntas 1 y 2 (*¿Qué resultados hemos logrado? ¿Qué tan bien hemos satisfecho las necesidades de nuestra comunidad escolar?*), y las áreas claves 1 a 4. Estas dos preguntas se centran en los éxitos y los logros de la escuela en relación con su propósito fundamental: el impacto sobre los niños y los jóvenes, los padres y la comunidad en general. Incluye el cómo la escuela ha ayudado a los alumnos a convertirse en estudiantes exitosos, con confianza en sí mismos, en ciudadanos responsables y eficaces colaboradores en la comunidad.

No obstante, para evaluar los logros y conducir al mejoramiento, es necesario considerar los factores claves que podrían estar influyendo en estos resultados. Por lo tanto, las dos preguntas mencionadas respecto a los logros alcanzados, necesitan ser observadas a la luz

de otras preguntas, tales como *¿Cuán buena es la educación que ofrecemos?*; *¿Cuán buena es nuestra gestión?*; *¿Qué tan bueno es nuestro liderazgo?* (preguntas 3, 4 y 5). En este caso, las primeras dos preguntas (3 y 4) se asocian a la categoría “**vida y trabajo**” y la última (pregunta 5) a la de “**visión y liderazgo**”.

Diagrama Resumen Modelo Escocia



Este enfoque permite la reflexión sobre las prácticas en las escuelas y ayuda a interrelacionar los aspectos relativos al trabajo en la escuela con los éxitos y logros de los estudiantes. Así, cuando se identifican las mejores prácticas, deben ser celebradas y compartidas con otros.

El conjunto de indicadores que se desprenden de este modelo contienen *Indicadores de rendimiento* (por ejemplo, datos de los logros y resultados), *Indicadores de la ética de la escuela* (tales como puntos de vista de los alumnos) y aquellos que refieren a los juicios de los evaluadores basados en la *evidencia de la calidad de las prestaciones y las prácticas observadas*.

Otra característica de este modelo es que los aspectos abordados en cada una de las áreas clave están estrechamente relacionados entre sí. Esto significa que los puntos fuertes o débiles en un área pueden afectar la calidad en otra área. Las expectativas pueden influir en el aprendizaje, el trabajo con los organismos asociados afecta el cuidado y el bienestar de los niños, el liderazgo afecta y es afectado por la moral del personal. En otras palabras, el marco puede ayudar no sólo a diagnosticar fortalezas y debilidades de la escuela, sino las causas asociadas a estas.

9.5.2.4 Características de la Inspección basada en el MEE

a) Estructura institucional/operativa

El organismo responsable tanto de entregar los lineamientos para la auto-evaluación de las escuelas, como de implementar las evaluaciones externas es el “Her Majesty Inspectorate of Education's” (HMIE) o el Inspectorado de Educación de Su Majestad. Este organismo es el encargado de crear, actualizar y socializar el MEE para que sea usado por las escuelas.

A su vez, la principal misión de esta agencia es promover el mejoramiento en estándares, calidad y logro en la educación escocesa a través de una evaluación independiente de primera mano. A través de la publicación de evidencia de estas evaluaciones se informa a apoderados, escuelas, establecimientos de educación superior, Ministerios escoceses y a

otros proveedores de educación sobre los estándares y la calidad de la educación. Además el HMIE provee consejo profesional sobre políticas educativas a los ministerios y a departamentos ejecutivos, entre otros, y se compromete con una amplia gama de tareas que buscan apoyar el mejoramiento educativo.

El HMIE en Escocia es una Agencia Ejecutiva de los ministerios escoceses. Como agencia, opera independientemente e imparcialmente, y al mismo tiempo rinde cuentas a los Ministros por los estándares de su trabajo. Este estatus garantiza la independencia de las inspecciones, revisiones y reportes entregados por el HMIE, respecto a los objetivos estratégicos que cada ministerio tiene para la educación escocesa.

A través del tiempo varios Ministerios han enfatizado en la gran contribución al mejoramiento de la educación y al aumento de los logros educativos que el trabajo de la HMIE ha gatillado.

El HMIE es administrado por el Grupo de Administración Superior HMIE, constituido por el Inspector Jefe Superior, cinco Inspectores Jefe, un director y el Responsable de Servicios Corporativos. La responsabilidad diaria sobre la administración del HMIE recae en doce Inspectores Jefes Asistentes. Todos los inspectores del HMIE de Servicios para Niños trabajan como parte de un equipo de alrededor de diez HMI que reportan a un Inspector Jefe Asistente determinado.

b) Perfil de los evaluadores

El inspector jefe le hará saber al director de la escuela quienes estarán en su equipo de inspección. Los equipos de inspección suelen incluir parte, o quizás todos, de los siguientes miembros del equipo. En general, mientras más grande la escuela, más grande el equipo. En todas las escuelas el equipo inspeccionará los niveles primario y secundario. Cuando las escuelas incorporen también pre-escolar, el equipo incluirá un asesor de sala cunas asociado.

Organización de la Evaluación, Modelo Escocia

Director de Inspección (<i>Inspection Administrator - IA</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto con la oficina del HMIE • Dirección y planificación de la inspección
Inspector Ejecutivo (Jefe) (<i>Managing Inspector - MI</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad general de la inspección • Guía y planifica las actividades de inspección • Puede tener el rol de alfabetización/aritmética (<i>literacy/numeracy</i>) y/o de “satisfacer las necesidades” • Responsable de coordinar los hallazgos del equipo • Responsable de los hallazgos y presentación de informes • Presencia en la inspección completa
Inspector Ejecutivo Sustituto (<i>Depute Managing Inspector - DMI</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoya al Inspector ejecutivo en planificar y asegurar el buen funcionamiento de la semana de inspección • Puede tener un rol basado en una materia específica y/o de “satisfacer las necesidades” • Presencia en la inspección completa
Miembros del equipo CT1, CT2 (CLD), T1, T2	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo actividades de inspección • Se centra en el impacto de los alumnos de las Comunidades de Aprendizaje y Desarrollo y asociaciones más amplias • Generalmente tiene un rol basado en alguna materia y un rol más amplio en lo que refiere al curriculum/aprendizaje y enseñanza • Presencia por cuatro días
Miembro del equipo para pre-escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo actividades de inspección • Puede tener el rol de alfabetización/aritmética (<i>literacy/numeracy</i>) y/o de “satisfacer las necesidades” • Presencia por cuatro días en la escuela o 3 días en clases de sala cuna
Inspector de Salud y Nutrición (muestra de inspecciones)	<ul style="list-style-type: none"> • Parte del equipo para evaluar el impacto de la Promoción de Salud y Nutrición de las escuelas (<i>Act 2007</i>) • Presencia por dos días
Miembro No Profesional (en escuelas grandes)	<ul style="list-style-type: none"> • Observa las relaciones y las alianzas de la escuela con los padres y la comunidad • Normalmente presencia por un día
Inspector de Unidades Especiales (donde sea apropiado)	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en el servicio de la Unidad Especial • Normalmente presencia por dos días

c) Metodología

- *Etapas del proceso*

Cada cierta cantidad años, los inspectores del HMIE visitarán parte de las escuelas del país para inspeccionar y reportar la calidad de su educación.

PRIMEROS PASOS

El proceso comienza cuando un jefe de inspección contacta a su centro o escuela para definir todos los detalles sobre la inspección. Es importante que el centro o escuela tenga realmente claro cuál es la naturaleza y propósito de la visita del equipo de inspección, así como de cualquier documento o evidencia que pueda ser requerida.

Todo el personal, así como algunos estudiantes y apoderados, recibirán cuestionarios para averiguar sus puntos de vista sobre el centro o escuela.

El número de inspectores visitantes dependerá del tamaño de la escuela y de la naturaleza de ésta. En algunos casos, oficiales de la Comisión de Cuidado trabajarán con los inspectores para observar la calidad del cuidado y la educación de manera conjunta.

EL PRIMER DÍA

La inspección generalmente comienza con una reunión en la cual el director o el equipo directivo hablan con los inspectores sobre su escuela, en qué cosas es buena, sobre algunos de sus mayores desarrollos y áreas de buenas prácticas, y sobre sus planes de mejoramiento. Esta reunión dura alrededor de una hora y también puede involucrar discusiones sobre las experiencias educativas de los estudiantes, sus logros más allá de la jornada escolar, y cómo éstos podrían estar involucrados con sus comunidades locales.

La escuela proporcionará diferentes tipos de evidencia para mostrar que es capaz de reconocer sus propias fortalezas y áreas de desarrollo, así como su capacidad para generar mejoras.

Este es uno de los más importantes objetivos de la inspección: descubrir cuán bien el centro o escuela se conoce a sí misma.

Durante la inspección se da la posibilidad a las escuelas para demostrar que se conocen bien y que están utilizando la autoevaluación para centrarse en la mejora de los logros de todos sus estudiantes, siguiendo el “Currículum para la Excelencia”. De hecho, cuando la evidencia de la auto-evaluación es muy fiable y convincente, los inspectores la usan como parte importante de las tareas de inspección y esto permite terminar las actividades de inspección anticipadamente. En este caso, el equipo de inspectores sigue trabajando en colaboración con el personal para promover las buenas prácticas y la innovación, y apoyar las estrategias de mejora.

PLANIFICANDO EL CALENDARIO

El equipo de inspección se reunirá para discutir lo que han aprendido sobre la escuela a partir de la primera reunión y la evidencia recibida. Ellos realizarán un calendario de inspección, y decidirán qué necesita ser realizado por cada miembro del equipo. Algunos inspectores agendarán entrevistas con grupos de estudiantes, mientras otros planificarán observaciones sobre algunas experiencias particulares de los estudiantes.

INFORMANDO AL PERSONAL

Generalmente, al final del primer día, el inspector a cargo se reunirá con el personal de la escuela para explicarles el proceso de inspección y lo que ocurrirá en los días siguientes. El personal será invitado a realizar preguntas y a compartir cualquier inquietud. Esta etapa no

tardará más de veinte minutos, y su objetivo principal es el de informar y dejar tranquilo al personal sobre la naturaleza y propósito de la inspección.

HACIÉNDOSE UNA IDEA CLARA

Los inspectores tienen que estar seguros de que tienen una idea clara sobre qué está ocurriendo en la escuela que inspeccionarán.

Usualmente, la mejor forma de lograr esto es visitando las clases, espacios de juego y de trabajo para observar parte de las actividades o clases. Pueden participar de lo que están haciendo los estudiantes, conversar con los jóvenes sobre su trabajo u otros aspectos de la vida de la escuela. El inspector y el profesor pueden tomarse algunos minutos para discutir qué ha funcionado bien y de qué forma podrían mejorarse algunas cosas

DIÁLOGO PROFESIONAL

Durante la semana, los inspectores generarán oportunidades para un diálogo profesional con el personal de la escuela. Esto incluye una sesión en la cual el personal puede discutir aspectos de su trabajo (por ejemplo, la enseñanza y el aprendizaje, el cuidado de los estudiantes, o iniciativas de desarrollo a nivel nacional, como “Programas curriculares para la Excelencia”). También pueden haber oportunidades para reflexionar sobre el trabajo realizado por otras escuelas en el camino hacia la excelencia. Durante este espacio de la inspección también se debe reservar tiempo suficiente para que los inspectores puedan conversar informalmente con los miembros del personal, compartir buenas prácticas o clarificar evidencia.

REUNIÓN DE LOS ENCARGADOS

Cada día el inspector a cargo y el director del establecimiento trabajarán juntos para revisar los hallazgos de los inspectores. Esto asegurará que todos estén al día con lo que piensa el equipo de inspectores. El director puede proveer evidencia adicional o transmitirle al inspector cómo se está sintiendo el personal producto de la inspección, y si existen áreas de preocupación.

CONOCIENDO A LOS ESTUDIANTES

Los inspectores también se reunirán con grupos de estudiantes para averiguar cómo se sienten con su lugar de aprendizaje, y para escuchar cualquier sugerencia de mejora que ellos tengan. También les preguntarán sobre sus experiencias de aprendizaje, y averiguarán las formas en que están involucrados en sus comunidades locales.

Los equipos de inspección muchas veces incluirán a una persona llamada Miembro No Profesional (Lay Member’s Role School). Estos no poseen experiencia en educación pero proveen una perspectiva muy importante sobre la escuela a partir de las conversaciones que tienen con apoderados, con equipos de apoyo, miembros de la comunidad y jóvenes.

SALUD Y NUTRICIÓN

La mayor parte de los equipos de inspección incluyen un inspector de salud y nutrición. Esta persona se asegura de que la salud y el bienestar de todos los estudiantes se esté logrando.

El inspector se reunirá con los estudiantes, coordinadores de promoción de la salud, equipo encargado de los alimentos y otros, como enfermeras y coordinadores de deportes. Además, el inspector observará los efectos que los programas de salud escolar tengan sobre los estudiantes, y observará una variedad de actividades relacionadas con la salud, así como las instancias de almuerzo y colación.

RETIRADA

A veces los inspectores pueden empezar la observación del trabajo en las salas de clases o espacios de juego antes de lo originalmente previsto. Este proceso se llama *retirada*, y ocurre cuando los inspectores confían en que la evidencia recolectada por el equipo respalda la evaluación que la escuela hace sobre sí misma sobre sus fortalezas y aspectos por mejorar. Si esto sucede, el equipo de inspección se ofrecerá a trabajar con el personal de la escuela en las actividades de mejoramiento apropiadas en lo que resta de la visita.

RESULTADOS DE CALIDAD

Hacia el final de la semana, el equipo de inspección se reunirá para discutir sus hallazgos y para decidir cómo se desempeña la escuela en una serie de áreas clave. Usan indicadores de calidad para evaluar:

- Mejoramientos en desempeño
- Experiencias de los estudiantes
- Satisfacción de necesidades de aprendizaje
- Currículum
- Autoevaluación

Los inspectores compartirán su evidencia, y se basarán la autoevaluación de la escuela para llegar a una opinión compartida. Entre todos discutirán lo que consideran son las fortalezas clave y las principales áreas de desarrollo de la escuela

COMPARTIENDO LOS HALLAZGOS

Al final de la inspección, los inspectores se reúnen con los directores de la escuela y con representantes de la autoridad local o consejo de gobernadores para compartir sus hallazgos. La información provista en esta reunión es muy detallada, y ofrece un cuadro completo sobre lo que ha encontrado el equipo de inspección. Después de esto, el inspector a cargo se reunirá con el resto del personal para hacer un breve esquema con las fortalezas claves y las áreas de desarrollo.

EL INFORME

d) Instrumentos/Evidencias recogidas

Mediante el uso de una serie de indicadores y fuentes de datos se obtiene una visión holística de la calidad de la escuela, al mirarla desde diferentes ángulos y comprobar su coherencia con las evaluaciones.

Las fuentes principales de las que provienen las evidencias corresponden a la observación directa y a las opiniones de las personas que están estrechamente relacionadas con la escuela, como los estudiantes, los padres, los organismos asociados y el personal.

Cuando se detecten deficiencias en la práctica, también es útil consultar documentación por escrito de la escuela. Dicha documentación podría incluir programas de estudio, planes maestros, los materiales del curso, las políticas y directrices y las actas de las reuniones.

Tipos de Evidencias

DATOS CUANTITATIVOS

Hay una variedad de datos cuantitativos que pueden ser usados para ayudar en la auto-evaluación y la inspección. Esta lista, de todos modos, no es prescriptiva ni exhaustiva:

- Resultados de los exámenes
- Análisis STACS
- Niveles de Logro 5-14
- Medición de desempeño del valor agregado
- Progreso de los estudiantes en relación a niveles de logro previos
- Progreso de los estudiantes en lograr las metas
- Progreso global hacia las metas propuestas
- Datos recolectados nacional o localmente
- Análisis de otros datos claves de desempeño, como: finanzas, asistencia de estudiantes, tasas de exclusión de estudiantes, tasas de progresión y destino de quienes abandonan la escuela.

PERSPECTIVAS DE LAS PERSONAS

Esta lista ofrece algunas sugerencias:

- Entrevistas individuales con miembros del equipo directivo y profesores
- Entrevistas individuales con los apoderados
- Grupos de discusión
- Conversaciones con miembros del centro de alumnos
- Focus groups
- Equipos de trabajo
- Cuestionarios y encuestas para recoger la satisfacción y para recolectar sugerencias para mejorar la efectividad
- Respuestas escritas y comentarios detallados

- Reuniones de equipos en todos los niveles

OBSERVACIÓN DIRECTA

Observación directa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo:

- Seguimiento individual de estudiantes
- Seguimiento de una clase
- Observar una lección
- Grabar audiovisualmente su propia experiencia de enseñanza.
- Intercambiar clases
- Observarse mutuamente en parejas
- Trabajar en conjunto con otros profesores

También se puede observar directamente una variedad de documentos, por ejemplo:

- Del trabajo de los alumnos
- Informes a apoderados
- Los perfiles de las respuestas de los alumnos a sus tareas
- Diarios o grabaciones de trabajo
- Programas de estudio, o esquemas de trabajo
- Planificaciones de los profesores
- Reportes de progreso en el plan de desarrollo
- Materiales de curso a través de diversos niveles de habilidades
- Políticas y procedimientos
- Minutas de reuniones

e) Características de los indicadores/estándares/nivel de logro

Cada indicador del MEE se puede evaluar con en base a seis niveles de logro que reflejan la calidad observada de este indicador en la escuela. Los niveles de logro son:

Niveles de Logro Modelo Escocia

NIVEL 6	<i>Excelente</i>	Sobresaliente o Liderando el sector
NIVEL 5	<i>Muy Buena</i>	Principales fortalezas
NIVEL 4	<i>Buena</i>	Importantes fortalezas con áreas a mejorar
NIVEL 3	<i>Adecuada</i>	Fortalezas apenas superan a las debilidades
NIVEL 2	<i>Débil</i>	Importantes debilidades
NIVEL 1	<i>Insatisfactoria</i>	Principales debilidades

El sistema de evaluación escocés reconoce que cuando los puntajes se adjudican utilizando una escala de calidad, siempre responden más a una habilidad profesional que a un procedimiento técnico. Sin embargo, las siguientes directrices generales deben aplicarse de forma coherente:

Una calificación de “*excelente*” se aplica a la provisión de educación que es líder en el sector. Las experiencias de los alumnos y sus logros son de una calidad muy alta. Una evaluación de “*excelente*” representa un nivel excepcional en la provisión de educación,

que ejemplifica las mejores prácticas y vale la pena difundir más allá de la escuela. Esto implica que los altos niveles de rendimiento son sostenibles y se mantendrán en el tiempo.

Una calificación de “*muy buena*” refiere a la provisión de educación que se caracteriza por grandes fortalezas. Existen muy pocas áreas para mejorar y las que existen no disminuyen significativamente las experiencias de los alumnos. Si bien una evaluación de “*muy buena*” representa un alto nivel en la prestación de servicios educacionales, es un estándar que debería ser asequible para todos. Esto implica que es totalmente aceptado que siga educando sin hacer ajustes significativos. Sin embargo, existe la expectativa de que la escuela buscará oportunidades para mejorar y tratará de aumentar el rendimiento a “*excelente*”.

Una calificación de “*buena*” refiere a la provisión de educación que se caracteriza por tener importantes áreas de fortaleza, las que en su conjunto, superan claramente las áreas para mejorar. Esto significa que las fortalezas de la escuela tienen un impacto evidentemente positivo en la educación. Sin embargo, la calidad de las experiencias de los alumnos se ve disminuida debido a aquellos aspectos en los que es necesario mejorar. Esto implica que la escuela debe tratar de perfeccionar aún más las áreas de fortaleza, pero especialmente debe tomar medidas para abordar las áreas a mejorar.

Una calificación de “*adecuada*” se aplica a la provisión de educación que se caracteriza porque sus fortalezas justo sobrepasan sus debilidades. Una evaluación de “*adecuada*” indica que los alumnos tienen acceso a un nivel básico de educación. Representa un nivel donde las fortalezas tienen un impacto positivo en las experiencias de los alumnos. Sin embargo, aunque las dificultades no son lo suficientemente importantes como para tener un impacto negativo sustancial, éstas sí limitan la calidad de las experiencias de los alumnos. Esto implica que la escuela debe tomar medidas para abordar las deficiencias construyendo sobre la base de sus puntos fuertes.

Una calificación de “*débil*” se aplica a la prestación educacional que tiene algunas áreas fuertes, pero sobre todo importantes deficiencias. En general, una evaluación de *débil* puede ser alcanzada en una serie de circunstancias. Si bien puede tener algunos puntos fuertes, los puntos débiles más relevantes serán suficientes para dañar las experiencias de los alumnos de manera sustancial. Ello implica la necesidad de una acción rápida, estructurada y planificada por parte de la escuela.

Una calificación de “*insatisfactoria*” se aplica cuando hay deficiencias graves en la provisión de educación, las que requieren de una acción reparadora inmediata. Se ponen en riesgo las experiencias de los alumnos en aspectos significativos. En casi todos los casos, el personal responsable de una provisión de educación “*insatisfactoria*” requerirá del apoyo de los administradores con mayor experiencia en la planificación y la implementación de las acciones necesarias para producir la mejora. Esto puede implicar el trabajo junto a otros funcionarios u organismos dentro o fuera de la escuela.

f) Reportes producidos

Un informe es publicado luego de la inspección. El informe es corto y conciso, y escrito en una forma que pueda ser entendida por cualquier persona. No incluye todo el detalle provisto en el último día de inspección, pero cubre la mayoría de las cosas importantes sobre la calidad de la educación en la escuela.

El informe es especialmente significativo en la función de informar a los padres acerca de la calidad de la educación que están recibiendo sus hijos. En el caso de que la calidad en la provisión de educación sea deficiente, el informe debe ser especialmente claro en lo que refiere al trabajo conjunto que los inspectores continuarán haciendo con la escuela, la autoridad local y el personal, en orden de asegurar que la calidad de la escuela mejore.

9.5.2.5 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)

La organización del Modelo Escocés tiene una estructura que permite observar y evaluar la provisión de educación de una manera bastante integral. Esto, dado que el modelo es capaz de interrelacionar los indicadores de proceso, relativos al trabajo en la escuela, con los de resultado, relativos al éxito de la escuela y logros de los estudiantes. De esta manera, el modelo intenta asegurar que los resultados encontrados están directamente relacionados con las prácticas desarrolladas por la escuela.

La evaluación de las escuelas debe dar cuenta de que efectivamente existe esta interrelación y que las prácticas son evaluadas en función del impacto que tienen en otras prácticas y en los resultados. Es decir, el modelo puede ayudar no sólo a diagnosticar las fortalezas y debilidades de la escuela, sino también las causas asociadas a estas, lo que constituye un gran aporte al modelo SACGE.

Por otro lado, llama la atención la gran importancia que se da, tanto a nivel del modelo como a nivel del procedimiento mismo de inspección, al ítem “*mejoramiento producto de la auto-evaluación*”. Dentro del área clave N° 5: “Entrega de educación”, se observa este punto como una sub-dimensión de evaluación, del cual se desprenden indicadores específicos que harán posible la medición de ésta. Esto refleja la relevancia que tiene para el sistema de evaluación escocés la auto-evaluación en las escuelas, pero no como proceso aislado, sino como una herramienta a ser utilizada para los planes de mejoramiento continuo de la escuela. Esta noción también constituye una contribución significativa al Modelo SACGE, donde no se explicita la importancia de la auto-evaluación.

9.5.2.6 Consecuencias, programas asociados u observaciones

Si bien no se hace referencia a programas específicos asociados a la Evaluación ni a premiaciones o castigos, si se observa que el *seguimiento post-inspecciones* constituye una parte importante del proceso de inspección en Escocia. Este proceso permite a los alumnos, los padres y otros miembros de la comunidad educativa informarse sobre los progresos que ha hecho la escuela en aquellos puntos débiles identificados en la inspección y promover mayores logros entre los alumnos.

En los informes de inspección entregados al concluir la inspección, la HMIE indicará en términos generales la naturaleza de aquellas actividades que deberían ser realizadas por cada escuela para mejorar.

Las actividades que el HMIE lleva a cabo post-inspección para contribuir en el proceso de mejorar, incluye un amplio espectro de opciones:

- Visitas a buenas prácticas para examinar en profundidad aquellas prácticas notablemente buenas
- Visitas de moderación a una muestra de escuelas para ayudar a decidir si la autoridad educacional debería proceder a producir informes de post-inspección para los padres
- Inspecciones y reportes sobre las actividades post-inspección alrededor de 2 años después de la inspección inicial
- Inspección interina donde hayan sido identificadas debilidades significativas y haya una necesidad de informar a los padres dentro de un período menor
- Visitas de apoyo para trabajar con escuelas y el equipo de autoridades educacionales para mejorar aspectos de su trabajo.

9.5.3 Inglaterra: Inspección de Escuelas

9.5.3.1 Caracterización General del Sistema Educativo en Inglaterra

La educación obligatoria en el Reino Unido está dividida en cuatro etapas claves que se definen según los conocimientos que deben alcanzar los estudiantes en relación a su edad. La Etapa clave 1 comprende entre los 5 y los 7 años, Etapa clave 2 va de los 7 a los 11 años, Etapa clave 3, de los 11 a los 14 años y la Etapa clave 4 de los 14 a los 16 años. Durante este tiempo (de los 5 a los 16 años) los alumnos reciben educación tiempo completo, de acuerdo a su edad, habilidades, aptitudes y necesidades especiales de educación.

La educación primaria comprende las etapas clave 1 y 2 y la educación secundaria comprende las etapas clave 3 y 4. La educación secundaria abarca la escolaridad de los alumnos entre los 11 y los 18 años de edad, pero sólo es obligatoria hasta la edad de 16. La mayoría de los estudiantes pasan a secundaria a la edad de 11 años; no obstante también existe un sistema de “escuelas medias”, las que imparten normalmente estudios de cuatro años para los alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años (escuelas medias consideradas primarias), o entre los 9 y los 13 años (escuelas medias consideradas secundarias).

El año pasado, la Ley de Educación y Habilidades de 2008 (*Education and Skills Act 2008*) elevó a 18 la edad para terminar la educación obligatoria. El cambio entrará en vigencia el año 2013, para los 17 años de edad y el 2015 para los 18 años de edad.

Bajo esta nueva ley, los jóvenes estarán obligados a participar en la educación o la formación hasta los 18 años ya sea a través de:

- Educación o formación de tiempo completo; incluyendo la escuela, la universidad y la educación en el hogar;
- el aprendizaje basado en el trabajo; como aprendiz o ayudante, incluidos los contratos tradicionales de aprendices.

O,

- Educación o formación de medio tiempo; esto es si los jóvenes están empleados, o trabajan por cuenta propia o hacen voluntariado por más de 20 horas a la semana.

Las escuelas estatales son gratuitas para los estudiantes, pero también existe una tradición de “enseñanza independiente” o Escuelas Privadas, lo que permite que los padres puedan escoger educar a sus hijos a través del medio que le parezca conveniente.

La mayoría de las escuelas secundarias en Inglaterra son inclusivas y no operan con un sistema de selección para el ingreso. Sin embargo, en algunas partes de Inglaterra, también funciona el sistema de “Grammar Schools” donde los alumnos están obligados a pasar un examen de ingreso para medir su capacidad.

La educación en Inglaterra es supervisada por el Departamento de Niños, Escuelas y Familias (Department for Children, Schools and Families) y el Departamento de Negocios (Department for Business). A nivel local, las Autoridades Locales de Educación (LEA) tienen la responsabilidad de implementar las políticas para la educación pública y las escuelas del Estado.

9.5.3.2 Reseña del Sistema de Inspección de Escuelas

El sistema que evalúa el desempeño de las escuelas en Inglaterra lleva el nombre de “Inspección de Escuelas” (*School Inspection*), el cual es diseñado e implementado por la Oficina de Estándares o bien Ofsted (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*).

La Inspección de Escuelas consiste en una evaluación externa de la eficacia de las escuelas, con el fin de diagnosticar lo que ésta debería hacer para mejorar. Para lograr esto la inspección se basa en una serie de evidencias recopiladas, las que incluyen observación de primera mano.

El proceso de inspección apunta a informar sobre los siguientes puntos en general:

- La calidad de la enseñanza impartida en la escuela
- El grado en que la enseñanza responde a la amplia gama de necesidades de sus alumnos
- Los logros en el rendimiento alcanzados en la escuela
- La calidad de la dirección y la gestión de la escuela, incluyendo si los recursos financieros puestos a disposición de la escuela son administrados de manera eficaz.
- El desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos de la escuela
- La contribución que hace la escuela para el bienestar de sus alumnos
- La contribución que hace la escuela a la cohesión de la comunidad

La inspección de escuelas está principalmente orientada a promover el mejoramiento de las escuelas individuales y del sistema educativo en su conjunto. En orden de cumplir con esto y efectivamente impactar en el mejoramiento de las escuelas evaluadas, el proceso de Inspección de Escuelas se preocupa de:

- 1) Establecer claramente los estándares de desempeño y de eficacia esperados de las escuelas.
- 2) Promover la autoconfianza de las escuelas en aquellos casos en que los inspectores confirmen que los resultados de la auto-evaluación de la escuela respecto a su eficacia son correctos, o bien; fijarles un importante desafío (y el impulso para actuar) en el caso de que se considere que éstas deben mejorar.
- 3) Proponer cuáles deberían ser las prioridades para la acción futura de las escuelas y, cuando sea pertinente, comprobar el progreso de éstas.
- 4) Fomentar el diálogo constructivo entre los inspectores, los directores y el personal de la escuela.
- 5) Complementar la auto-evaluación de la escuela y promover su rigor, reforzando así la capacidad de la escuela para mejorar.

9.5.3.3 Modelo conceptual

El modelo conceptual para la Inspección de escuela contempla las siguientes cuatro áreas de evaluación:

- I. Los resultados de los alumnos
- II. La calidad de la provisión de la enseñanza
- III. La efectividad del liderazgo, la capacidad de gestión y de orientarse a la mejora
- IV. La eficacia general

Cada una de estas áreas está definida por sub-áreas que contienen un amplio abanico de tareas que se esperaría que una escuela desempeñe. A continuación, el detalle de dichas sub-áreas³³:

³³ Para la lista completa de indicadores que componen cada sub-área, remitirse al documento "[The Evaluation Schedule for Schools](#)".

Áreas y Subáreas del Modelo de Inspección, Inglaterra

I. LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS:	
a)	Los logros de los alumnos y el grado en que disfrutaron su aprendizaje Tomando en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> a) El logro de los alumnos³⁴ b) La calidad del aprendizaje de los alumnos y su progreso c) La calidad del aprendizaje y progreso de los alumnos con necesidades educacionales especiales y/o discapacidades
b)	El grado en que los alumnos se sienten seguros
c)	El comportamiento de los alumnos
d)	El grado en que los alumnos adoptan estilos de vida saludables
e)	El grado en que los alumnos contribuyen al colegio y a la comunidad ampliada
f)	El grado en que los alumnos construyen su lugar de trabajo futuro y desarrollan otras habilidades que contribuirán a su bienestar económico futuro Tomando en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La asistencia de los alumnos³⁵
g)	El grado de desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos
II. LA CALIDAD DE LA PROVISIÓN DE LA ENSEÑANZA:	
a)	La calidad de la enseñanza Tomando en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> ▪ El uso de evaluaciones para apoyar el aprendizaje
b)	El grado en que el plan curricular responde a las necesidades de los alumnos
c)	La efectividad del cuidado, orientación y apoyo
III. LA EFECTIVIDAD DEL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN:	
a)	La efectividad del liderazgo y la gestión en infundir ambición y conducir el mejoramiento Tomando en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La efectividad del liderazgo y la gestión de la enseñanza y el aprendizaje
b)	La efectividad del cuerpo directivo en desafiar y apoyar a la escuela, abordando las debilidades con decisión y cumpliendo con las responsabilidades legales
c)	La efectividad de de la escuela en comprometer a los padres y apoderados
d)	La efectividad de las asociaciones en la promoción del aprendizaje y el bienestar
e)	La efectividad con que la escuela promueve la igualdad de oportunidades y lucha contra la discriminación
f)	La eficacia de los procedimientos para mantener la seguridad
g)	La eficacia con que la escuela promueve la cohesión de la comunidad
h)	La eficacia con que cada escuela despliega los recursos para alcanzar el uso óptimo de estos

El proceso de Inspección de Escuelas apunta a evaluar el desempeño de las instituciones en su totalidad, por lo que cuando sea pertinente, los inspectores deben incluir en la Inspección la calidad de la *Etapa inicial de los primeros años*, en base a los mismos aspectos mencionados en las áreas I, II y III. Asimismo, cuando se trate de instituciones que

³⁴ Los niveles para medir el logro de los alumnos son: 1: Alto, 2: Sobre el promedio, 3: Alrededor del promedio, 4: Bajo

³⁵ Los niveles para medir la asistencia de los alumnos son: 1: Alto, 2: Sobre el promedio, 3: Alrededor del promedio, 4: Bajo

incorporen el *Sexto Grado*, los inspectores evaluarán la eficacia de este, tomando en cuenta las mismas dimensiones utilizadas en la evaluación general (I, II y III).

Finalmente, cuando se hace pertinente, los inspectores evalúan la eficacia de la *provisión de internado* de la escuela, incluyendo si ésta cumple con los estándares nacionales mínimos.

La evaluación de estas tres áreas (I, II y III), forman parte de la Inspección general de Escuelas y contribuyen al resultado final que se entregará de ellas:

Resultado del Modelo de Inspección, Inglaterra

IV. LA EFECTIVIDAD GLOBAL DE LA ESCUELA: ¿Cuán buena es la escuela?
a) Los resultados individuales y por grupos de alumnos (Según puntos de I)
b) La capacidad de la escuela para mejorar sostenidamente Tomando en cuenta: <ul style="list-style-type: none">▪ El historial de la escuela y si éste demuestra que ha mantenido un rendimiento excepcional o ha tenido éxito en mejorar la enseñanza, la provisión y los resultados de los alumnos desde su última inspección.▪ La auto-evaluación de la escuela y si ésta proporciona una evaluación certera de su eficacia, y si sus planes reflejan lo que debe hacer para consolidar su éxito y asegurar el mejoramiento continuo▪ La eficacia de los líderes y directivos actuales para hacer frente a las debilidades y superar los obstáculos para el mejoramiento

9.5.3.4 Características de Sistema

a) Estructura institucional/operativa de los organismos evaluadores

La Oficina de Estándares en Educación o bien, Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), es un departamento no ministerial de gobierno, es decir, que no es liderado por un Ministro o Secretario de gobierno sino que rinde cuentas directamente ante el Parlamento. Esta independencia significa que la información reportada por la Ofsted tiene carácter imparcial.

La Ofsted en sí no tiene existencia jurídica o reconocimiento legal, pero se identifica como parte de las funciones del HMCI (Her Majesty's Chief Inspector of Schools In England) o de la Jefatura de Inspectores de Escuelas de Su Majestad. Todas las atribuciones del proceso de inspección pertenecen a los Inspectores de Su Majestad (HMI) que son nombrados por Decreto del Consejo y por lo tanto son funcionarios titulares de la Corona.

Los inspectores de la Jefatura de Inspectores de Escuelas de Su Majestad (HMCI) son responsables de inspeccionar los estándares de las escuelas independientes y estatales, de las autoridades locales de educación, y también de las guarderías infantiles y salas cunas en Inglaterra.

Los Inspectores de Su Majestad (HMI) tienen el derecho y la obligación de proporcionar asesorías independientes al Gobierno y al Parlamento sobre cuestiones de política

educacional, así como de publicar un informe anual al Parlamento sobre la calidad de la oferta educativa en Inglaterra.

El Jefe de Inspectores de Escuelas de su Majestad (HMCI) tiene la total responsabilidad de la organización, administración y contratación de personal de la Oficina de Estándares (Ofsted).

A su vez, la Ofsted cuenta con un Consejo No-Ejecutivo que se reúne 4 veces al año para establecer las prioridades estratégicas, metas y objetivos de la Oficina; y garantiza que las funciones del Jefe de Inspectores de su Majestad (HMCI) sean llevadas a cabo de manera eficiente y efectiva.

b) Perfil de los evaluadores

Las inspecciones son llevadas a cabo por un equipo de inspección, entre los que hay inspectores que son funcionarios contratados directamente por la Oficina de Estándares y otros que trabajan para proveedores externos cuyos servicios son contratados por la Ofsted específicamente para las inspecciones. En general, los inspectores contratados por la Ofsted se concentran especialmente en evaluar una alta proporción de escuelas secundarias y una minoría sustancial de escuelas primarias. El resto de las inspecciones son conducidas por los llamados Inspectores Adicionales que son reclutados, entrenados, evaluados y contratados directamente por los Proveedores de Servicios de Inspección (ISP).

La Oficina de Estándares establece los estándares de las cualificaciones y la experiencia que deben cumplir los inspectores adicionales, así como la formación, inicial y continua, que deben recibir y las normas que están obligados a respetar. La Ofsted se encarga de publicar los nombres de los inspectores.

De esta manera, se distinguen dos tipos de inspectores:

- Los llamados Inspectores de Su Majestad (HMI) que trabajan directamente para la Ofsted y son contratados cada cierto tiempo por ésta misma.
- Los Inspectores Adicionales (AI), que trabajan para los Proveedores de Servicios de Inspección (ISP) con que cuenta Ofsted, y son contratados y entrenados por éstos de acuerdo a un estándar especificado por la Ofsted.

Los inspectores tienen un código de honor que deben respetar:

Los inspectores deben:

- Evaluar con objetividad, imparcialidad e inspeccionar sin temor ni favoritismos
- Evaluar la provisión en consonancia con los marcos, los estándares y los requisitos nacionales
- Fundamentar todas las evaluaciones en base a pruebas claras y estables
- No tienen ninguna conexión con los proveedores que pudieran afectar su objetividad
- Informar con honestidad y claridad, asegurándose de que los juicios sean justos y fiables
- Llevar a cabo su trabajo con integridad, tratando a todos aquellos con que se reúnen con cortesía, respeto y sensibilidad

- Esforzarse por reducir al mínimo la presión de quienes participan de la inspección
- Actuar en función del interés y el bienestar de los usuarios de los servicios
- Mantener un diálogo útil y productivo con los que están siendo inspeccionados, y comunicar con claridad y franqueza los juicios
- Respetar la confidencialidad de la información, especialmente sobre las miradas particulares, y responder adecuadamente a las solicitudes razonables
- Tomar medidas rápidas y adecuadas de cualquier asunto de protección o de salud y seguridad.

c) Metodología

Etapas del Proceso

- Las escuelas son avisadas que serán evaluadas con un rango de entre dos a cero días de anticipación. No obstante, la Jefatura de Inspectores de Su Majestad (HMCI) puede determinar que cualquier escuela sea inspeccionada sin aviso previo cuando considere que hay razones específicas para hacerlo, como por ejemplo, que esté en juego el bienestar de los alumnos o se observe una rápida decadencia en el desempeño de la escuela.
- Los inspectores se preocupan de obtener información y hacerse una idea de la escuela y sus principales problemas antes de comenzar el trabajo de inspección in situ, de modo de utilizar su tiempo en la escuela lo más eficientemente posible. Los inspectores jefes comienzan por la lectura y el análisis de SEF (Informe de Auto-evaluación) de la escuela, tomando en cuenta el análisis que la escuela hace de su propio desempeño. Esta auto-evaluación modela de manera importante los focos de inspección, aunque no limita el alcance de las investigaciones en caso de que los inspectores tengan preocupaciones que van más allá de los aspectos evaluados por la escuela. De esta manera, el Inspector Jefe prepara un breve documento con la información sobre la auto-evaluación de la escuela y otras evidencias previas complementarias (informes de inspecciones pasadas, entre otros) para informar al equipo de inspección.
- Dentro de las 24 horas siguientes de haber notificado a la escuela sobre la inspección, el Inspector Jefe se contacta con el director de la escuela en orden de establecer una comunicación fluida con este, discutir los resultados de la autoevaluación y acordar los temas de la inspección y otros arreglos necesarios (el inspector jefe no informa acerca de las clases que serán visitadas pero si se preocupa de coordinar reuniones con informante claves).
- Se requiere a las escuelas que tomen las medidas necesarias para notificar a los padres, incluyendo a aquellos padres de alumnos matriculados que se encuentran suspendidos o fuera de la escuela. Las escuelas también están obligadas a notificar a la autoridad local y a la Agencia de Aprendizaje de los Jóvenes. Ofsted ofrece una carta tipo con este propósito, la cual está disponible en la amplia gama de idiomas de la comunidad.
- La carta a los padres incluye un breve cuestionario para que los padres expresen sus puntos de vista de la escuela a los inspectores. Las respuestas al cuestionario se devuelven, en confidencialidad, al inspector jefe para su análisis. Si un padre

requiere reunirse con un inspector, el equipo hace todo lo posible para dar cabida a dichas solicitudes.

- Durante la inspección, los inspectores conversan con los alumnos a través de entrevistas o grupos de conversación. Además, se reúnen las opiniones de los alumnos a través de un cuestionario.
- Los inspectores también deben tener en cuenta los puntos de vista externos sobre el desempeño de la escuela. Esto puede incluir la evaluación que tiene la autoridad local sobre el rendimiento de la escuela.
- A partir de septiembre del 2009, los inspectores podrán recabar la opinión del personal a través de un cuestionario. Sin embargo, la participación en esta encuesta será de carácter voluntario.
- Gran parte del tiempo de los inspectores en la escuela está dedicado a la observación de clases, es decir, a evaluar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. La observación de la enseñanza y del aprendizaje proporciona una evidencia directa para la mayoría de los juicios que se harán sobre la Inspección. Se entrega evidencia sobre los resultados de los alumnos, la eficacia de la prestación de la enseñanza, el liderazgo y la gestión, y la capacidad de la escuela para la mejora. Es también un objetivo importante para los inspectores a la hora de establecer sus recomendaciones detalladas para la mejora.
- El tamaño de los equipos de inspectores se determina de acuerdo al número de estudiantes matriculados en el colegio.

Alcance:

La Inspección de Escuelas se aplica a todas las escuelas subvencionadas por el Estado, incluidas las escuelas especiales. No se aplica en cambio, a las escuelas independientes (particulares).

Duración:

Las inspecciones se llevan a cabo en un plazo de dos días máximo, y el diálogo con los directivos de las escuelas juega una parte central del proceso.

Frecuencia:

La frecuencia con que una escuela es inspeccionada depende de los resultados que obtuvo en la inspección anterior y de un chequeo anual de su desempeño post-inspección. Las escuelas que fueron evaluadas como “Satisfactorias” en su última inspección, serán nuevamente inspeccionadas dentro de tres años. Alrededor del 40% de estas escuelas recibirán una visita de monitoreo entre inspecciones para chequear el progreso. Las escuelas juzgadas como “Inadecuadas” en su última inspección continuarán recibiendo regularmente visitas de monitoreo y serán re-inspeccionadas después de un período específico. Escuelas “Excepcionales” o “Buenas” serán inspeccionadas una vez cada 5 años, a no ser que existan preocupaciones especiales sobre su desempeño, provisión de seguridad o manejo de bienestar. Las escuelas excepcionales o buenas que no vuelven a ser inspeccionadas dentro de los próximos tres años, recibirán una evaluación de su desempeño

llamada evaluación parcial o intermedia. Esta evaluación se basará en los resultados de pruebas estandarizadas y en información general sobre, por ejemplo, la asistencia de los alumnos. Esta evaluación parcial, explicará al personal de la escuela y a los padres por qué la escuela no será inspeccionada en ese año académico.

Relación entre la Auto-evaluación de la escuela y la Inspección

Según el sistema inglés de evaluación de escuelas, una rigurosa auto-evaluación es la clave para el mejoramiento efectivo de una escuela. Para esto han facilitado un formulario online de auto-evaluación para las escuelas (SEF), el cual les permita someterse enérgicamente a evaluación, dejar sus registros y actualizarlos cada vez que posean nuevos resultados. El SEF es un reflejo de la evaluación externa que realizan los inspectores de la Oficina de Estándares, por lo que las escuelas pueden usar la descripción de los niveles y la orientación que está contenida en el formulario. Esencialmente, se trata de que las escuelas puedan identificar de antemano que necesitan para subir de nivel.

Por su parte, el SEF es usado por los inspectores antes de realizar la inspección, con el fin de planificar la inspección e identificar donde deberán focalizar sus esfuerzos. La precisión y claridad de la auto-evaluación de la escuela también ayuda a formar una primera impresión en los inspectores sobre la calidad del liderazgo y de la gestión, así como de la capacidad que tiene la escuela para mejorar. Por su parte, el SEF puede jugar un rol determinante en confirmar si una escuela debe recibir una evaluación intermedia cuando los datos publicados son inconclusos.

Además del SEF, los inspectores se preocupan de recopilar y revisar cualquier otra evidencia que pueda servir como material pre-inspección. Por ejemplo, indicadores del RAISE online (base de datos a la cual las escuelas pueden adherirse voluntariamente), el informe de la inspección anterior, los informes de cualquier encuesta llevada a cabo por el Ofsted, los informes de las inspecciones de control realizadas por el Ofsted, la información de cualquier queja sobre la escuela hecha por los padres, los resultados de las encuestas de opinión a los alumnos y sus padres, y cualquier otra información adicional que la escuela solicite que los inspectores examinen.

d) Instrumentos de evaluación

Evidencias recogidas durante la Inspección

La información que posea la escuela debe ser puesta a disposición de los inspectores y la escuela debe cooperar en la labor de reunir evidencia que persiguen los inspectores

Para evaluar aquellas dimensiones que denotan resultados concretos (“Los logros de los alumnos”), se recurre a información obtenida por fuentes secundarias:

1. Revisión de resultados académicos tales como: resultados de pruebas nacionales estandarizadas, tasas de aprobación y de los diferentes niveles, entre otros.
2. Información de la tendencia que siguen los resultados durante los últimos tres años (tanto del logro de los alumnos como del desempeño general de la escuela)

3. Los inspectores también deben tomar en cuenta el rendimiento actual de los estudiantes: a partir de datos actuales que tenga la escuela o del historial de resultados en otras evaluaciones externas (tanto del desempeño de la escuela como de la calidad de los docentes), y los estándares alcanzados actualmente por los alumnos (incluyendo las diferencias entre los distintos grupos de alumnos: minorías étnicas, alumnos con necesidades de aprendizaje especiales, con dificultades económicas).
4. La evaluación de la calidad del aprendizaje de todos los grupos de estudiantes, incluyendo los con necesidades especiales o discapacidad.
5. Informes de evaluación externa de la calidad del aprendizaje, por ejemplo, otras visitas de estudio de la Ofsted o evaluaciones por parte de la autoridad local.

Y para la evaluación de aquellas áreas que involucran procesos, se usan instrumentos tales como:

1. Cuestionario a los padres: Se le requiere a los colegios informar a los padres acerca de la inspección y hacerles entrega de un folleto y una carta de los inspectores. La carta incluye un cuestionario confidencial preguntando el punto de vista de los padres y apoderados sobre la escuela. Los padres pueden pedir hablar con los inspectores durante la inspección y estos harán lo posible por reunirse con ellos.
2. Cuestionario a los alumnos: Cuando una escuela es inspeccionada, una muestra de estudiantes responde un cuestionario confidencial dando sus opiniones sobre el colegio. A menudo las escuelas realizan sus propias encuestas para conocer las opiniones de sus alumnos. En ese caso, los inspectores también verán los resultados de dichas encuestas y discutirán cómo la escuela ha tomado en cuenta la visión de sus alumnos. Los inspectores escriben una carta a sus alumnos después de la inspección para contarles los principales resultados de la inspección y cómo la escuela puede llegar más lejos.
3. Entrevistas y grupos de conversación con los alumnos: Los inspectores se reúnen con grupos de estudiantes para conocer sus opiniones sobre la escuela y lo que ésta les ofrece. Los inspectores conversan con los alumnos, incluyendo aquellos que pertenecen a diferentes grupos y aquellos que poseen alguna responsabilidad o son representantes, por ejemplo, como miembro del Centro de Alumnos.
4. Evidencias sobre opinión de otros externos: Esto puede incluir la evaluación de la escuela por parte de la autoridad local. En todos los casos, el inspector jefe solicita ver y leer el último informe de seguimiento de las asociaciones para la mejora de la escuela (o equivalente).
5. Cuestionario a los profesores: Los inspectores recogen las percepciones del personal de la escuela a través de cuestionarios de participación voluntaria. La visión del personal es usada por los inspectores para planificar la inspección, pero normalmente no son reportadas en el informe de inspección.
6. Observación de las clases: Constituye la principal actividad durante la inspección, en tanto proporciona evidencia sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en la sala de clases. Informa sobre los resultados de los alumnos, la efectividad

de la provisión, el liderazgo y gestión y la capacidad de mejora de la escuela. Proporciona el foco principal desde donde los inspectores elaboran recomendaciones detalladas para la mejora.

7. Seguimiento a alumnos potencialmente vulnerables: Inspectores ponen especial atención en la calidad del aprendizaje de diferentes grupos de estudiantes, como aquellos con necesidades educacionales especiales, con discapacidad, cuidados especiales o aquellos talentosos. Los grupos particulares a ser seguidos son identificados a través de los materiales recopilados pre-inspección.
8. Visita adicionales, cuestionarios o llamadas telefónicas a proveedores de la escuela

e) Características de los indicadores y niveles de logro

Para cada una de las áreas y sub-dimensiones de inspección mencionadas previamente en este documento, existen una serie de indicadores que describen específicamente lo que se debe observar para evaluar cada área³⁶. A su vez, existen 4 niveles según los cuales cada área, y la escuela en general, puede ser clasificada de acuerdo a su desempeño. Esto es:

Nivel 1	Excepcional	Las características de la escuela son altamente efectivas. Una escuela excepcional responde de manera excepcionalmente bien a las necesidades de todos sus alumnos.
Nivel 2	Bueno	La escuela tiene características muy positivas. Una escuela buena responde bien a sus alumnos.
Nivel 3	Satisfactorio	Las características de la escuela son de calidad razonable. Una escuela satisfactoria provee educación adecuada para sus alumnos.
Nivel 4	Inadecuado	Estas características no cumplen con un estándar adecuado. Una escuela inadecuada necesita hacer mejoras significativas para responder a las necesidades de sus alumnos. Los inspectores de Ofsted se mantendrán haciendo visitas hasta que ésta mejore.

Para cada área existe una tipología descriptiva de cada uno de los niveles de logro, de manera que esto sirva de guía a los inspectores para saber cómo evaluar y clasificar a la escuela. A continuación, un ejemplo específico de esto:

³⁶ Debido a la extensión de estos indicadores no los mencionaremos en este documento. Remitirse al documento: "The evaluation schedule for schools: Guidance and grade descriptors for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005." Ofsted. Septiembre. 2009. <http://www.ofsted.gov.uk/publications/090098>

Ejemplo de Evaluación de Indicadores; Área II: Poviaión, Inglaterra

a) La calidad de la enseñanza y el uso de evaluaciones para apoyar el aprendizaje:	
Descripción de los niveles:	
Excepcional (1)	La enseñanza es buena y muchas veces excepcional, y como resultado los alumnos hacen progresos excepcionales. Es muy efectivo en inspirar a los alumnos y garantizar que ellos aprendan bien. El excelente conocimiento de las materias es aplicado de forma coherente para desafiar e inspirar a los alumnos. Los recursos, incluidas las nuevas tecnologías, hacen una contribución notable a la calidad del aprendizaje, como lo hace también el apoyo con objetivos específicos que proporcionan otros adultos. Los profesores y otros adultos están muy conscientes de las capacidades de sus alumnos y sus niveles de aprendizaje y comprensión previos, por lo que se basan en esto para planificar eficazmente la enseñanza. El diálogo entre profesores, otros adultos y los alumnos, son siempre de alta calidad. Los alumnos comprenden bien cómo mejorar su trabajo y son apoyados para hacerlo. Los profesores examinan de manera sistemática y eficaz la comprensión los alumnos a lo largo de las clases, anticipando las áreas donde podría ser necesario intervenir y provocar un impacto sobre la calidad del aprendizaje.
Bueno (2)	La enseñanza es continuamente efectiva en asegurar que los alumnos están motivados y comprometidos. La gran mayoría de la enseñanza asegura un buen progreso y aprendizaje. Los profesores generalmente tienen sólidos conocimientos de la materia que desafían y entusiasman a la mayoría de los alumnos y contribuyen a su progreso. Los recursos se usan de manera provechosa y creativa, incluyendo a la nueva tecnología para mejorar el aprendizaje. El apoyo de otros adultos está bien orientado y hace aportes significativos a la calidad del aprendizaje. Como resultado de buenos procedimientos de evaluación, los profesores y otros adultos hacen buenas planificaciones para satisfacer las necesidades de los alumnos. Se retroalimenta el desempeño de los alumnos, tanto a través de la conversación y de las evaluaciones. Ellos saben qué tan bien lo están haciendo y pueden discutir acerca de lo que necesitan para mejorar. Los profesores escuchan, observan y cuestionan a grupos de estudiantes durante las clases, con el fin de reformular las tareas y explicaciones para mejorar el aprendizaje.
Satisfactorio (3)	La enseñanza puede ser buena en algunos aspectos y no hay problemas endémicos en materias específicas o entre cursos específicos. Los alumnos muestran interés en su trabajo y están mejorando de acuerdo a sus capacidades. El saber de los profesores en su materia es seguro. Una serie de recursos son adecuadamente utilizados, incluyendo las nuevas tecnologías, para garantizar el aprendizaje. El apoyo proporcionado por otros adultos es efectivamente desplegado. La enseñanza asegura que los alumnos están generalmente comprometidos con su trabajo y muy poco tiempo es desperdiciado. Se planifican evaluaciones periódicas y precisas, que en general responden a las necesidades de todos los grupos. Se informa a los alumnos sobre sus progresos y sobre cómo mejorar a través de evaluaciones y del diálogo con adultos. Los profesores monitorean el trabajo de sus alumnos durante las clases, recogen aquello que no se ha comprendido y ajustan sus planificaciones de manera de afianzar el aprendizaje.
Inadecuado (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Las expectativas son inapropiadas. Muchas de las clases son apenas satisfactorias o inadecuadas, y la enseñanza falla en promover el aprendizaje de los alumnos, la mejora y el disfrute. O, - Las evaluaciones escasamente toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, o la comprensión que éstos tienen de las tareas no es usado efectivamente para ayudarlos a mejorar.

Si los inspectores juzgan que la calidad general de una escuela es insuficiente, luego tienen que decidir si se trata de una escuela que requiere de *medidas especiales* o que requiere de una *mejora significativa* (comúnmente conocido como un “aviso para mejorar”):

- 1) Las escuelas que requieren medidas especiales son aquellas que no proporcionan a sus alumnos un nivel aceptable de educación y donde además las personas responsables de liderar o gestionar la escuela no demuestran la capacidad de proporcionar la mejora que la escuela necesita.
- 2) Las escuelas que requieren de una mejora significativa son aquellas que:
 - o bien, no proporcionan un nivel aceptable de educación, pero están demostrando que tienen la capacidad de mejorar,
 - o bien, proporcionan un nivel aceptable de educación, pero se desempeñan peor de lo que deberían en todos los demás aspectos que se espera que cumplan.

El inspector jefe tiene la responsabilidad de garantizar que las decisiones sobre la escuela son colectivamente acordadas por el equipo de inspección, y que se basan en los indicadores de calidad definidos para la evaluación y en la evidencia recogida. Los inspectores identifican las fortalezas y debilidades de la escuela, así como lo que ésta debe hacer para mejorar. Los resultados que van surgiendo se debaten con el director, a quien se le da la oportunidad de presentar nuevas pruebas si éste así lo desea.

f) Resultados y reportes producidos

Los informes de la Inspección de Escuelas elaborados por la Oficina de Estándares presentan los resultados obtenidos respecto a la calidad de la escuela, que incluye principalmente información sobre la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje, la eficacia del liderazgo y la gestión, y la capacidad de la escuela para efectivamente mejorar.

La Inspección de Escuelas se ha enfocado esencialmente en:

1. Proveer información a los padres o apoderados para que estos tengan conocimiento sobre la eficacia de la escuela a la que asisten o podrían asistir sus hijos.
2. Mantener al Estado (y al Parlamento) informados sobre el trabajo de las escuelas. Con ello se garantiza que éstas cumplan con los estándares mínimos y se transmite confianza respecto al uso del dinero público y a la rendición de cuentas.
3. Retroalimentar a las escuelas sobre la calidad de su desempeño y promover el mejoramiento de las escuelas individuales y del sistema educativo en su conjunto.

Durante la inspección, los inspectores reúnen, analizan y registran las evidencias, para luego hacer sus evaluaciones en formularios predefinidos. Los resultados globales de la escuela son registrados por el Inspector Jefe en una plantilla junto al Informe Final de resultados. Este informe indica en qué nivel se encuentra la escuela (*Excepcional, Bueno, Satisfactorio o Inadecuado*).

El informe se publica en el sitio web de la Ofsted dentro de los 15 días hábiles que siguen al término de la inspección. Además, el HMIE envía una copia del informe a:

- El director de la escuela
- La autoridad local
- El Consejo Directivo o el titular

- La persona u organismo responsable del nombramiento de los directores de la Fundación, si la escuela cuenta con las mismas
- Otras personas prescritas

Por su parte, es responsabilidad del Consejo Directivo o autoridad competente (o titular) enviar una copia del Informe de inspección a todos los padres y apoderados de la escuela dentro del plazo de cinco días hábiles después de su recepción. El HMCI también espera que las escuelas garanticen que todos los alumnos sean informados de los resultados de la inspección.

El Consejo Directivo o autoridad competente (o titular) también debe poner a disposición una copia del informe bajo petición de los miembros del público.

9.5.3.5 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC

Las áreas que conforman el Modelo de Inspección de escuelas en Inglaterra están prácticamente contenidas en su totalidad en el modelo SACGE. No obstante, existen enfoques y prioridades algo diferentes, y matices en lo que el Modelo de Inglaterra podría contribuir al SACGE.

En lo que refiere al área “*Resultados de los alumnos*”, el SACGE sólo considera los logros y progresos académicos de estos, además de algunos indicadores relacionados con la satisfacción.

En el Modelo de Inglaterra, en cambio, se entienden los resultados de los alumnos de una manera más integral, aludiendo no sólo a lo académico, sino también a la seguridad, a los estilos de vida saludables, a los patrones de comportamiento, el compromiso con la comunidad extendida, la orientación al logro futuro y el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos.

Es decir, se observa que en el modelo inglés la escuela se compromete con el éxito de sus estudiantes en áreas que van más allá de las académicas.

En términos generales, la principal divergencia entre el modelo SCAGE y el de Inspección de escuelas consiste en que el primero tiene el foco puesto en la gestión, mientras que el sistema inglés se focaliza en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se observa claramente en la operacionalización del área “Liderazgo” que se hace en cada modelo, pues el SACGE apunta a responder a las funciones generales de dirección y administración, mientras el modelo inglés se concentra específicamente en aquellas funciones del liderazgo que contribuyen a los procesos de enseñanza mismos.

Finalmente, el Modelo de Inspección de Escuelas se caracteriza por poner especial énfasis en “*la capacidad que tiene la escuela para mejorar sostenidamente*”, es decir, no sólo evalúa los logros de la escuela asociados a un momento específico, sino que considera el historial de logros, los progresos y los esfuerzos que la escuela hace para mejorar continuamente. Este es un foco que no se aprecia tan explícitamente en el SACGE.

9.5.3.6 Consecuencias, programas asociados u observaciones

Para contribuir a mejorar los servicios de las escuelas y sus resultados, la Ofsted se preocupa de informar con imparcialidad e integridad. Los resultados se comunican a todos los que tienen un interés en la mejora de ellos, desde los proveedores de servicios hasta los responsables de política pública. La Ofsted se propone elevar las aspiraciones y contribuir a una visión a largo plazo para el logro de estándares ambiciosos.

No hay programas específicos asociados.

9.5.4 Massachussets: Sistema de Responsabilidad y Asistencia Colegios y Distritos

9.5.4.1 Sistema Educacional de Massachussets

El sistema educacional de Massachusetts está enmarcado en el sistema estadounidense, que es provisto en su mayoría por el sector público. El financiamiento y control proviene de tres fuentes: federal, estatal, y local. En el estado de Massachussets, la educación es obligatoria entre los seis y dieciséis años de edad, y se divide en educación primaria (elementary school), media (middle, junior high) y secundaria (high school).

La educación en Massachussets es supervisada por el Departamento de Educación Primaria y Secundaria, institución de carácter federal. Existen distintos programas de apoyo y monitoreo a la educación: Asistencia al estudiante, Transparencia (accountability), Conformidad/Monitoreo, *No Child Left Behind*.

En el área de Transparencia, se encuentra el Sistema de Responsabilidad y Asistencia a Colegios y Distritos de Massachussets. Éste está diseñado para medir el progreso de escuelas y distritos para ayudar a que todos los estudiantes de Massachusetts alcancen el grado de competencia necesario para su nivel escolar en lenguaje y matemáticas para 2014, objetivo compartido con el programa federal *No Child Left Behind*. El sistema permite que políticos, padres y el público evalúen la efectividad y monitoreen las mejoras de todos los colegios públicos y distritos, hagan responsables a los líderes de la escuela por los resultados y las mejores, e identifiquen donde la intervención del Estado es necesaria.

En el área de Conformidad/Monitoreo, está el Programa de Aseguramiento de la Calidad (PQA, Program Quality Assurance) que implementa el monitoreo y cumplimiento de procedimientos de gestión en las escuelas. También provee asistencia técnica al personal de las escuelas.

La asistencia del Estado es provista mediante un enfoque por cohorte basado en el tamaño y el tipo de distrito escolar. La asistencia está hecha a medida de las necesidades del distrito y está diseñada para usar enfoques basados en la investigación para aumentar las capacidades del distrito para mejorar los resultados de la escuela.

9.5.4.2 Sistema de Responsabilidad y Asistencia Colegios y Distritos³⁷

En Massachusetts todas las escuelas son evaluadas, a través del “Progreso Adecuado Anual” (AYP), que mide el rendimiento de un grupo de alumnos en artes del lenguaje inglés y matemáticas. Los reportes del AYP, se entregan año a año y muestran el progreso de escuelas y distritos para alcanzar la meta de que todos los alumnos sean competentes el año 2014.

Las determinaciones AYP son hechas por separado para artes del lenguaje inglés y matemáticas. Para cada tema hay múltiples determinaciones, para todos los estudiantes agregados y por subgrupos de estudiantes. Los grupos de estudiantes para los cuales se toman determinaciones, incluyen estudiantes con discapacidades, estudiantes con capacidades limitadas en lenguaje, estudiantes desaventajados en lo económico, etc.

AYP mide el desempeño de los estudiantes para ciertas especificaciones, cada año. Para tener el “Progreso Adecuado Anual”, los colegios y distritos deben aprobar el requerimiento de participación estudiantil, asistencia adicional o requerimiento de graduación, y alcanzar la meta del estado, o del propio grupo.

Las escuelas y distritos que no cumplan el “Progreso Adecuado Anual” por dos o más años consecutivos, deben seguir un determinado curso de acción para aumentar el rendimiento de la escuela. El “status de transparencia” de la escuela o distrito lo determina. Este status incluye Mejora, Acción correctiva y Reestructuración. Para salir del “status de transparencia”, es necesario:

- Las escuelas deben tener “Progreso Adecuado Anual” en un tema para todos los grupos de estudiantes por dos o más años consecutivos.
- Los distritos tienen que tener el “Progreso Adecuado Anual” abarcando un grado por dos años consecutivos (Las determinaciones AYP para los distritos están basadas en tres extensiones de grados: grados 3-5, 6-8 y 9-12).

9.5.4.3 Marco de referencia o marco conceptual

La evaluación de los distritos, se hace en base a seis indicadores, que se pasan a describir.

I. Liderazgo, Gobierno y Comunicación: el comité de la escuela y los líderes establecen, implementan y evalúan continuamente el costo-beneficio y eficacia de políticas y procedimientos que están guiados por estándares y datos de logros de los estudiantes.

II. Curriculum e Instrucción: el currículum y las prácticas de enseñanza en el distrito están desarrolladas e implementadas para alcanzar altos niveles de logro para todos los estudiantes

³⁷ Página web Departamento de Educación Primaria y Secundaria de Massachusetts, www.doe.mass.edu

III. Evaluación de Programa: los líderes del colegio y el distrito usan resultados de evaluación de estudiantes, estándares locales y otros datos pertinentes para mejorar los logros de los estudiantes e informar todos los aspectos de sus mecanismos de decisión.

IV. Manejo de recursos humanos y desarrollo profesional: el distrito identifica, atrae y recluta personal efectivo y estructura su ambiente para desarrollar, promover y retener al personal efectivo.

V. Apoyo académico al estudiante, acceso y participación.

VI. Manejo efectivo y eficiente de las finanzas y activos: el distrito tiene un proceso presupuestario participativo, bien documentado y transparente, que toma en cuenta los logros de los estudiantes.

Para cada Estándar se definen indicadores y algunos se designan como indicadores prioritarios de cada estándar.

9.5.4.4 Características del sistema

a) Estructura institucional/operativa y perfil evaluadores

Antes de 2008, las actividades de revisión escolar eran compartidas por el Departamento de Educación Elemental y Secundaria de Massachussets (*ESE: Department of Elemental and Secondary Education*) y su agencia hermana, la Oficina de Calidad Educativa y Responsabilidad (*EQA: Office of Educational Quality and Accountability*). Por un cambio en la legislación de 2008, se creó el Centro para La responsabilidad de Escuelas y Distritos (*SDA*) dentro de *ESE*. Es esta nueva oficina, la *SDA*, la que en estos momentos tiene la función de evaluar a los distritos escolares y a las escuelas individuales.

Asociado al programa Sistema de responsabilidad y asistencia, está el programa del sistema de evaluación global de Massachussets (*MCAS: Massachussets Comprehensive Assessment System*). Este sistema está diseñado para cumplir con los requerimientos de la ley de reforma educacional de 1993 del Estado. Esta ley especifica que el programa de evaluación debe:

- i. Evaluar todos los estudiantes de escuelas públicas de Massachussets, incluyendo a aquellos con discapacidades.
- ii. Medir los logros basados en los estándares del marco de Currículum de Massachussets.
- iii. Informar sobre los logros de estudiantes individuales, escuelas y distritos
- iv. Este programa es usado dentro del sistema de responsabilidad para hacer responsables anualmente a los colegios y distritos.

b) Metodología: Etapas del proceso

La evaluación consiste de tres etapas:

(1) Clasificaciones de resultados de Escuelas son entregadas a todos los colegios públicos cada dos años. Las clasificaciones son usadas para destacar las escuelas con bajos resultados o mejoras y para identificar las escuelas que son potencialmente ejemplos de enseñanza efectiva y/o de prácticas administrativas.

(2) Paneles de revisión escolar: son conducidos anualmente en

(a) Escuelas seleccionadas por resultados muy bajos y una pequeña o nula mejoría en *MCAS* y otros criterios de selección

(b) Escuelas elegidas como candidatos finales para servir como ejemplos de enseñanza efectiva y/o prácticas de administración.

(3) Revisiones de diagnóstico: conducidas solamente en escuelas que la Comisión determina que aún están bajo el nivel de logro esperado tras el cierre del proceso del panel de revisión. Estas revisiones de diagnóstico sirven para asegurar que todos los niños en Massachussets tienen una igual y significativa oportunidad de obtener una educación de calidad.

c) Reportes producidos

Como resultado del proceso, se producen dos tipos de reportes:

(1) Los reportes técnicos son estudios en profundidad que clasifican a los colegios en todos los aspectos de su desempeño. Estos son escritos pensando en la administración del distrito escolar y combinan datos, clasificaciones, evidencia de apoyo y ejemplo de prácticas en diferentes niveles del distrito.

(2) Los reportes generales son resúmenes preparados para los miembros del público. Estos son mucho más cortos que los reportes técnicos y muestran hallazgos claves por área, tendencias globales y patrones en los datos del distrito.

9.5.4.5 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)

Como se puede apreciar, los indicadores que definen el marco conceptual del Sistema de Responsabilidad y Asistencia a los Colegios, son bastante parecidos a los del SACGE, En efecto, todos los indicadores caben dentro de las categorías de Liderazgo, Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, Gestión Curricular, o Recursos. Por lo tanto, se puede concluir que el sistema utilizado en Massachusetts reafirma al modelo utilizado, pero no representa un aporte para completarlo.

9.5.5 Nueva Zelanda: Programa de la Education Review Office (ERO)

9.5.5.1 Sistema Escolar

La educación en Nueva Zelanda es obligatoria y gratis entre los 6 y 16 años. Existen tres tipos de escuelas: estatales, escuelas integradas³⁸ y escuelas privadas (o independientes). Las dos primeras son financiadas por el gobierno, mientras que las privadas reciben un aporte menor. Actualmente, un 86% de los estudiantes van a escuelas estatales, un 10% a escuelas integradas y el 4% restante a escuelas privadas.

Un aspecto importante del sistema de educación neozelandés es que, a pesar de que el gobierno fija políticas y expectativas sobre los resultados de los estudiantes, incluidas asesorías y reportes, cada escuela es automanejada y autogobernada a través de su junta directiva.

A las escuelas se les exige legalmente que provean enseñanza y programas que permitan a los estudiantes tener resultados del currículo nacional. Los Lineamientos Nacionales de Educación (NEG's) proveen un contexto para los programas de enseñanza de escuelas estatales e integradas. Los NEG's y los Estatutos Nacionales de Currículos regulan el currículo obligatorio en las escuelas de Nueva Zelanda.

Los Estatutos Nacionales de Currículos para las siete Áreas Esenciales de Aprendizaje (ELA's) – que forman la base de enseñar y aprender en las escuelas neozelandesas – articulan el progreso esperados de aprendizaje a través de ocho niveles de objetivos de logros. Estas áreas son:

- Lenguaje y Lenguajes
- Matemáticas
- Ciencia
- Ciencias Sociales
- Tecnología
- Las Artes
- Salud y bienestar físico

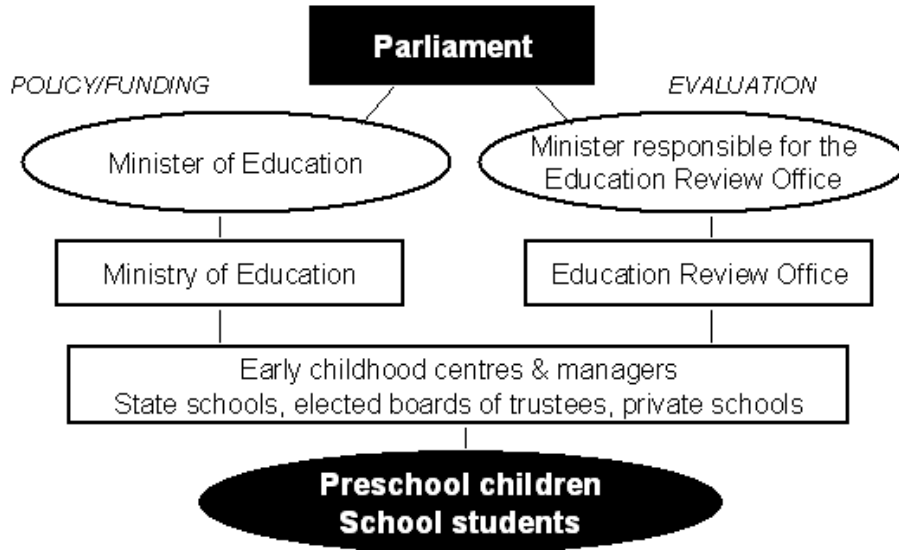
Las Áreas Esenciales de Aprendizaje son abiertas y obligatorias solo hasta el final del décimo año (cuarto grado).

En la Figura 12, se presenta un esquema del Sistema Escolar neozelandés, en general. Las políticas educativas y el financiamiento son provistos por el Ministerio de Educación, mientras que las tareas de evaluación son gestionadas por la Oficina de Revisión Educacional. Ambas entidades dependen del Parlamento.

³⁸ Son escuelas que en un principio fueron privadas y luego fueron integradas al Estado, con el compromiso de respetar el carácter especial de la educación que entregan.

Sistema Educativo Neozelandés

The New Zealand early childhood and school education system



9.5.5.2 Reseña Programa ERO

El programa de *ERO (Education Review Office)* se enfoca en evaluaciones de proceso de los establecimientos para proveer información a los diferentes actores como profesores, directores, gobiernos locales y nacionales.

Las revisiones educacionales de *ERO* comenzaron en 2002 y consisten en evaluaciones externas de la educación que es entregada a los estudiantes de todas las escuelas estatales, incluyendo las escuelas integradas y las *kura kaupapa Māori*. Estas revisiones se enfocan en las mejoras de las escuelas y los reportes de *ERO* están diseñados para facilitar que estas vean qué hacen bien, qué necesitan mejorar y que debiesen hacer a futuro.

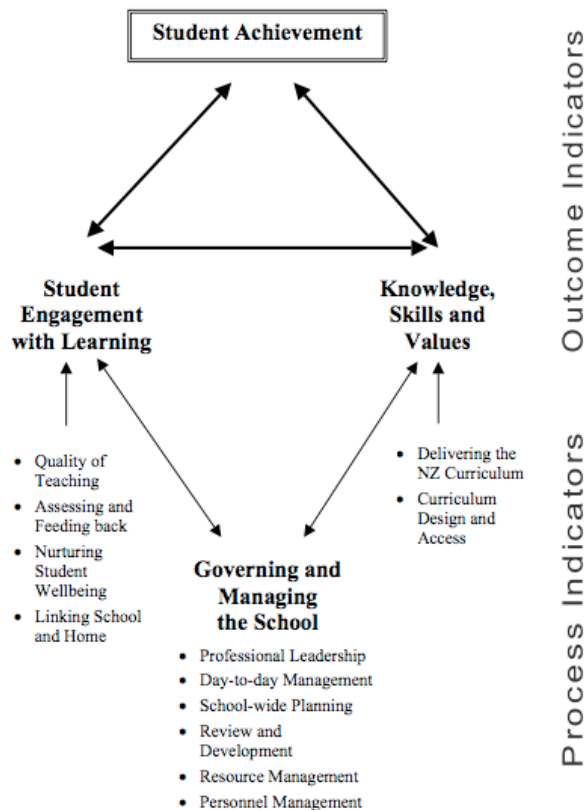
Parte importante de estas revisiones proviene de la auto-evaluación de cada establecimiento. Cada una comienza con una discusión con la consejo escolar para fijar los focos de la revisión, cuyo reporte reflejará la evaluación de *ERO* de lo que está pasando en la escuela en términos de tres áreas:

- i) Prioridades específicas del establecimiento
- ii) Prioridades del gobierno
- iii) Cumplimiento de normas

9.5.5.3 Marco de referencia o marco conceptual

El siguiente esquema es el usado por *ERO*:

Esquema Conceptual de ERO, Nueva Zelanda



Se distingue entre dos tipos de indicadores:

- i. Indicadores de resultado: cosas que están directamente conectadas al mérito de lo que se está evaluando; describen los criterios por lo cuales los juicios son hechos y pueden estar asociados a medidas de resultados específicas.
- ii. Indicadores de proceso: *proxies* de resultados deseables, pero no directamente conectados a ellos. Son indicadores indirectos de méritos, pero no garantizan por sí mismos niveles altos de logro de los estudiantes.

Los indicadores de proceso usados están basados en la visión de *ERO* sobre la mejor evidencia sobre cosas que contribuyen al logro de los estudiantes. Son usados como *proxies* de resultados deseados cuando la información sobre los logros es limitada, los resultados difíciles de medir o es difícil evaluar precisamente la contribución de los establecimientos educacionales.

Además, estos indicadores de procesos proveen una guía a las causas probables de resultados y, por lo tanto, son particularmente relevantes para revisiones centradas en mejoras. Cuando los indicadores de resultado sugieren un desempeño menor al esperado, *ERO* puede usar los indicadores de proceso para explorar las razones e esto y para desarrollar recomendaciones.

Por otro lado, el esquema anterior grafica otra separación de indicadores en:

a) Indicadores relacionados a logros de los estudiantes: estos son resultados de logros y son una medida directa de lo que se espera que los colegios alcancen. Sin embargo, no deben ser considerados aisladamente del resto de los indicadores.

b) Indicadores relacionados al compromiso de los estudiantes con el aprendizaje y con el conocimiento, habilidades y valores: Un buen desempeño en estas áreas es valorable por si mismo y también como un prerrequisito para un logro satisfactorio. Por eso, esta área provee de indicadores de desempeño para el trabajo del colegio y de indicadores de proceso para los logros de los estudiantes

c) Indicadores relacionados al manejo de las escuelas: todos estos son indicadores de proceso, puesto que el gobierno y manejo de las escuelas son contribuyentes indirectos al logro de los estudiantes.

9.5.5.4 Características del sistema

a) Estructura institucional/operativa y perfil evaluadores

Hay dos departamentos encargados de la evaluación en Nueva Zelanda; uno es la *New Zealand Qualifications Authority (NZQA)* y el otro la *Education Review Office (ERO)*. El primero elabora la *National Qualifications Framework* que describe lo que el estudiante debe saber y lo que debe estar capacitado para hacer. Su principal función es elaborar estándares para la obtención de títulos en la universidad y, desde 2002, para la obtención de los diplomas de secundaria. La *ERO*, en cambio, se enfoca en evaluaciones de proceso de los establecimientos para proveer información a los diferentes actores como profesores, directores, gobiernos locales y nacionales.

b) Metodología Etapas del proceso

La mayoría de los colegios y *kura* son examinados en promedio una vez cada tres años. Estas revisiones son hechas más frecuentemente (dentro de 12 o 24 meses) cuando el desempeño de una escuela o *kura* es pobre y hay riesgos a la educación y seguridad de los alumnos. Desde Marzo de 2009, *ERO* puede agendar una revisión en cuatro a cinco años para escuelas o *kura* que tengan una historia de reportes *ERO* estable y que puedan demostrar competencias para usar la auto-evaluación para mejorar la enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Los indicadores funcionan como un recurso para revisores y proveen un conjunto de herramientas para usar dentro del proceso de revisión. Deben ser usados más de manera holística que aisladamente y no constituyen un *checklist*.

Cada área de indicadores considerada cuenta con sugerencias respecto del tipo de evidencia que se puede usar. Dentro de las posibilidades está el auto-reporte, entrevistas, resultados de pruebas, conversaciones o la observación directa.

c) Instrumentos de Evaluación

ERO obtiene su información a través de inspectores que fiscalizan a las escuelas. Los inspectores son oficiales legales designados bajo la parte 28 de la Ley de Educación, y ejercen las atribuciones de entrada, investigación, y reporte.

La actividad principal de ERO en colegios es hacer Informes de Transparencia. Incluidos en estos informes están:

- Informes de Educación: revisiones regularmente calendarizadas en colegios, kura kaupapa Māori, servicios infantiles, y kōhanga reo.
- Informes suplementarios: desarrollados donde, como resultado de la evaluación, ERO no está satisfecho con el desempeño de una escuela o servicio y decide hacer un seguimiento en 12 meses más.
- Informes especiales: se hacen cuando un tema necesita ser revisado y reportado fuera del ciclo regular.
- Informes de Escuelas Privadas: hecho bajo el amparo de la sección 35 y la parte 28 de la Ley de Educación de 1989 (se le pide al Jefe de la ERO que se revisen las escuelas privadas registradas por lo menos una vez cada tres años).
- Informes de Enseñanza en Hogar: informe de los programas para estudiantes exentos de enrolarse en una escuela registrada
- Asistencia post-revisión: provista a escuelas a pedido.

d) Características de los indicadores/estándares/nivel de logro

No se tipifican niveles de logro, pero para cada indicador se provee de criterios para determinar si se cumplen o no.

e) Reportes producidos

Los reportes de *ERO* son enviados a los miembros del consejo del establecimiento y al Gobierno. Además, están disponibles al público en la página *Web* de *ERO*.

Los reportes producidos por *ERO* son:

- Reportes Educativos: En los comentarios educativos ERO investiga y reporta a la junta directiva, a los administradores de la educación infantil temprana y al gobierno de la calidad de la educación provista para niños y estudiantes en escuelas y centros educativos.
- Reporte de Enseñanza del Hogar: Comentarios para programas exentos de enrolarse en una escuela registrada y son usualmente realizadas a petición del Ministro o Ministerio de Educación.
- Reportes de Grupos: De vez en cuando ERO realiza reportes de educación que revisan grupos o áreas con características en común. Estos han incluido reportes en el desempeño de escuelas en un área geográfica definida, y en una población particular de estudiantes, como hombres, por ejemplo.

- Servicio de Evaluación de Contratos: ERO desarrolla contratos específicos con agencias de la Corona, como el Ministerio de Educación.
- Reportes de Evaluación: ERO publica reportes nacionales en un tema específico usando evidencia de las revisiones.

9.5.5.5 Aporte al modelo de gestión del Mineduc

El sistema ERO de Nueva Zelanda, divide al igual que el SACGE la calidad de la gestión en indicadores de proceso, y en indicadores de resultados.

Sin embargo, las dimensiones de Liderazgo y Recursos, se condensan en “Gobierno y Manejo de la Escuela”. Esta condensación es bastante lógica, ya que un buen liderazgo implica un buen manejo de los recursos humanos y financieros. De esta manera, se puede hacer menos complejo el modelo sin quitarle riqueza.

La otra diferencia con respecto al SACGE, es que en Nueva Zelanda todos los indicadores son formulados por las propias escuelas, de manera completamente independiente. Esto puede ser considerado como un aporte en la medida en que involucre más a las comunidades educativas en su proceso de evaluación y mejora, y que se convierta en una buena manera de ajustar el sistema de evaluación a las distintas realidades de cada escuela a lo largo del país.

9.5.6 Singapur: Modelo de Excelencia Escolar o SEM (*School Excellence Model*)

9.5.6.1 Sistema Educativo de Singapur:

Singapur es un país que se caracteriza por poner un gran énfasis en la educación. Asimismo, el sistema escolar de Singapur pone el acento en la evaluación y el seguimiento de los estudiantes y, dado que la educación es percibida como la clave para la movilidad social, esto suele llevar a altos niveles de competencia y presión en los estudiantes.

La educación en Singapur es administrada por el Ministerio de Educación (MOE), que está a cargo de dirigir las políticas educacionales. El principal objetivo del Ministerio de Educación es entregar una educación integral a los estudiantes y prepararlos para los desafíos del futuro.

Tanto para las escuelas públicas como para las privadas existen variaciones según el grado de autonomía que se le otorga a su plan curricular y según el apoyo y financiamiento que les da el gobierno. Dentro del sistema público están las Escuelas del Gobierno, las Escuelas Asistidas por el Gobierno, las Escuelas Autónomas y las Escuelas Independientes. Las Escuelas Privadas, por su parte, deben estar igualmente registradas en el Ministerio de Educación. Para conseguir esto, las escuelas privadas deben cumplir con requisitos legales básicos, como una construcción segura, un plan curricular aceptable y profesores calificados.

La educación primaria es gratuita, mientras que los estudiantes de nivel secundario y pre-universitario pagan tarifas escolares subvencionadas.

La educación obligatoria se implementó en Singapur a partir del 2003, sin embargo antes de esto la matrícula era casi universal. El año escolar está dividido en cuatro períodos de diez semanas cada uno y el idioma principal de instrucción desde la primaria es el inglés.

La estructura de la educación en Singapur se divide en 4 niveles:

1. *Educación Pre-escolar (Jardines infantiles)*: para niños desde los tres a los seis años. Los jardines infantiles funcionan cinco días a la semana, con horarios que van de tres a cuatro horas por día. Estos establecimientos son administrados por el sector privado, incluyendo algunas fundaciones comunitarias, entidades religiosas, y organizaciones sociales y empresariales. Se trata entonces de instituciones privadas pero que deben estar igualmente registradas en el Ministerio de Educación.
2. *Educación Primaria*: dura un total de 6 años y consta de dos sub-etapas, una *Etapas Inicial* de cuatro años (del Grado 1-4) y en una *Etapas de Orientación* de dos años, Grado 5 y 6. El objetivo general de la educación primaria es enseñar el idioma inglés, la lengua materna, matemáticas y ciencias. Al final de 6° Grado de primaria, se toma el Examen Nacional de Finalización de la Primaria (PSLE). El principal propósito de este examen es la colocación de estudiantes en escuelas secundarias, proceso que se realiza de acuerdo a la puntuación obtenida.
3. *Educación Secundaria*: dura entre cuatro y cinco años dependiendo de qué tipo que sea. De acuerdo a los resultados obtenidos en el PLSE, los estudiantes pueden ser colocados en cualquiera de los siguientes caminos educacionales: Especial, Express, Normal Académico y Normal Técnico.
La educación Especial y Express duran cuatro años y conducen al Examen Nacional: Certificado General de Educación Singapur – Cambridge o Nivel Ordinario (Nivel O).
Por su parte, la educación Normal se divide en Normal-Académica y Normal-Técnica y consiste en una trayectoria de cuatro años que llevan a un Examen Normal (Nivel N), con la posibilidad de hacer un quinto año para acceder a tomar el examen de Nivel O.
4. *Educación Post-Secundaria o Terciaria*: compuesta por diversas instituciones, tales como Junior Colleges, Centros Politécnicos, Institutos de Educación Técnica, Instituciones de Arte y Universidades.

9.5.6.2 Reseña del Modelo de Excelencia Escolar

El llamado “School Excellence Model” o SEM corresponde a una adaptación de un modelo de excelencia empresarial desarrollado por la Fundación Europea de Gestión de la Calidad (EFQM). La adaptación de este modelo ofrece un claro marco de referencia a las escuelas para motivar a su personal a alcanzar estándares superiores de rendimiento. El SME se

comienza a implementar como modelo de evaluación de escuelas a partir del año 2000 en todo Singapur.

El SEM se introduce para guiar a las escuelas en su capacidad de reflexión, de autoevaluación y mejoramiento de sí mismas, y para prepararlas enfrentar los continuos cambios del entorno. Se trata de proveer a las escuelas con un marco sistemático e integral que oriente su autoevaluación considerando tanto la revisión de los procesos como de los resultados, motivando a la escuela a no examinar sus prácticas de manera independiente sino como un todo.

El modelo sugiere que los líderes escolares deben centrarse en el contenido y no en la forma de la SEM, de manera que todas las escuelas sean capaces de alcanzar la excelencia. Por su parte, el SEM funciona tanto como modelo de autoevaluación como de evaluación externa, pues a partir del año 2001 las escuelas pueden solicitar al Ministerio de Educación una evaluación externa que utiliza el mismo modelo.

El SEM requiere que cada escuela cuestione continuamente sus prácticas actuales y establezca y piense en formas más creativas y eficaces de lograr los resultados deseados de la educación. También permite a las instituciones mirarse a sí mismas pero en relación a escuelas similares para comparar su rendimiento.

El SEM no es un modelo de talla única, sino que por el contrario, reconoce que existen muchos enfoques diferentes para lograr la excelencia sostenida, es decir, sostiene que las escuelas de excelencia no producen necesariamente el mismo tipo de buenos resultados.

El SEM se define por un conjunto de *siete valores y principios fundamentales*, que apuntan a subrayar el principio de que “el desarrollo de los estudiantes es el corazón de todo proceso educacional”:

1. Poner el aprendizaje de los estudiantes primero.
2. Los profesores como la clave para que ocurra una educación de calidad.
3. Dirección con propósito: los líderes establecen la línea de la escuela con su ejemplo y motivan a las personas que ellos lideran.
4. Sistemas de apoyo: sirven como la estructuras para lograr los resultados deseados.
5. Trabajar con los socios: sin socios la escuela es un sistema cerrado, que se mira a sí misma y está limitada en su capacidad para mejorar. Una escuela trabaja más eficazmente cuando crea relaciones de beneficio mutuo con sus socios claves.
6. Gestión por el conocimiento: Las escuelas inteligentes son las expertas en manejar, digerir y usar juiciosamente el conocimiento crítico para alcanzar sus objetivos.
7. La mejora continua: las escuelas deben tener la perseverancia y el valor para luchar por pequeñas y grandes mejoras.

Finalmente, el SEM reconoce que los resultados se extienden más allá de los logros académicos, pues, aunque éstos continúan siendo importantes, una escuela de excelencia es la que proporciona un educación integral y de calidad.

9.5.6.3 Marco conceptual

El marco conceptual del SEM se divide en dos grandes categorías: los "Habilitadores" y los "Resultados". La categoría de los "Habilitadores" -que comprende componentes culturales, de procesos y recursos- se refiere a cómo los resultados son alcanzados; mientras la categoría de «Resultados» refiere a lo que la escuela ha alcanzado o está alcanzando.

El SEM distingue *nueve criterios claves* (5 *Habilitadores* y 4 *Resultados*) en torno a los cuáles las escuelas son evaluadas:

1. *Liderazgo*: Cómo los líderes, junto al sistema de liderazgo vigente en la escuela, dirigen los valores y se concentran en el aprendizaje de los alumnos y en el desempeño de la excelencia; y cómo la escuela dirige sus responsabilidades con la sociedad.
2. *Planificación Estratégica*: Cómo la escuela plantea lineamientos estratégicos claramente centrados en los miembros de la comunidad educativa (stakeholders); desarrolla planes de acción para respaldar los lineamientos; despliega dichos planes y monitorea su desempeño.
3. *Gestión de Personal*: cómo la escuela desarrolla y utiliza el máximo potencial de su personal para crear una escuela de excelencia.
4. *Recursos*: Cómo la escuela administra sus recursos internos y sus alianzas externas en forma eficaz y eficiente, en orden de apoyar la planificación estratégica y el funcionamiento de sus procesos.
5. *Procesos enfocados en el estudiante*: Cómo la escuela diseña, implementa, administra y mejora los procesos claves para proporcionar una educación integral y trabajar para mejorar el bienestar de los estudiantes.
6. *Resultados administrativos y operacionales*: Lo que la escuela está logrando en términos de su eficiencia y eficacia.
7. *Resultados del personal*: Lo que la escuela está logrando en relación al entrenamiento, desarrollo y moral de su personal.
8. *Resultados de las alianzas y la sociedad*: Lo que la escuela está logrando en relación a sus socios y la comunidad en general.
9. *Resultados claves de rendimiento*: Lo que la escuela está logrando en el desarrollo integral de sus estudiantes, particularmente, la medida en la cual la escuela es capaz de alcanzar lo resultados educativos deseados.

Esquema Resumen del Modelo, Singapur

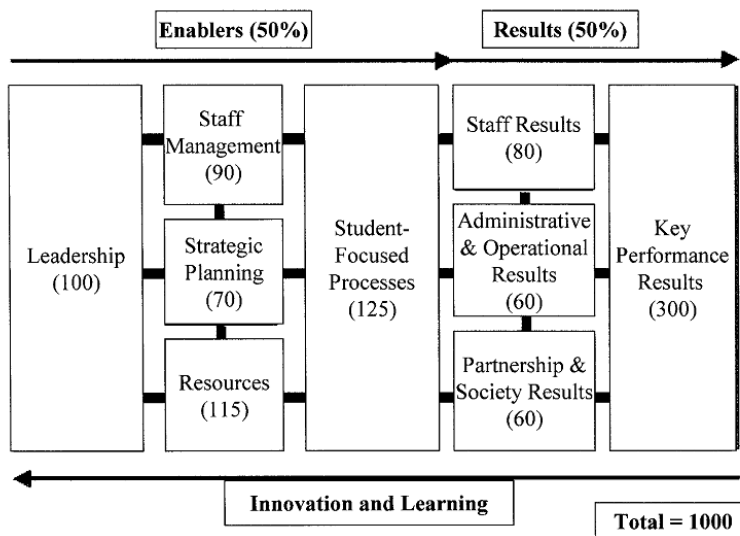


Figure 1. The School Excellence Model (SEM).

En la figura se observa que el SEM describe una excelente escuela como aquella en la cual los líderes (1) son capaces de dirigir al personal (2), elaborar estrategias (3), y movilizar recursos (4); todo lo cual es sistemáticamente complementado con procesos claramente centrados en los estudiantes (5). Así, la escuela se fija objetivos, gestiona y hace seguimiento de sus resultados (6-9). Es decir, los “Habilitadores” producen resultados en la satisfacción del personal y de los otros miembros de la comunidad educativa, impactando a su vez en la sociedad. Todo esto en su conjunto contribuye a obtener logros en los resultados y excelencia la escuela.

El SEM asigna el diez por ciento de su ponderación a la dirección de la escuela (Liderazgo). En lo que refiere específicamente a este criterio, las líderes deben demostrar que están aplicando los principios del SEM en los siguientes cuatro aspectos:

- desarrollan la visión de la escuela y establecen el enfoque y lineamiento estratégico;
- aseguran que el sistema de gestión de la escuela es desarrollado, aplicado y mejorado continuamente;
- Comunican los valores de la escuela al personal, los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa;
- Se comprometen con la excelencia en sus actividades cotidianas.

Las escuelas también pueden usar el SEM como un marco integral de desarrollo y gestión. Es decir, en lugar de sólo usarlo para medir cuán bien lo están haciendo, las escuelas también pueden usar el modelo para comprometerse activamente en la construcción de sus capacidades. Esto ayuda a la escuela a identificar continuamente tanto sus áreas a mejorar así como sus fortalezas.

Por su parte, el modelo de excelencia subraya la importancia de la auto-evaluación como el mecanismo inicial para conducir al mejoramiento de la escuela. La auto-evaluación es una

revisión interna exhaustiva, sistemática y regular de las actividades y resultados de una organización, basándose en el modelo de excelencia. Posterior a la Auto-evaluación, un equipo externo de asesores del Ministerio de Educación validará los resultados de la auto-evaluación usando el mismo criterio. Este proceso de validación se lleva a cabo aproximadamente cada 5 años.

9.5.6.4 Características del SEM

a) Estructura institucional/operativa

La Subdivisión de Evaluación de Escuelas es la responsable de las cuestiones relativas a la aplicación del Modelo de Excelencia Escolar (SEM) y del Plan Maestro de Premios (explicado en detalle en el punto v de este documento). La Subdivisión presta servicios de consultoría para la auto-evaluación de las escuelas y lleva a cabo el proceso de Validación Externa (VE) de las escuelas. También tiene el rol de validar a las escuelas aspirantes a la condición de “autónomas” y de ayudar a las escuelas en su postulación al premio de Categoría de Calidad de Singapur (*Singapore Quality Class*). La Subdivisión de Evaluación de Escuela proporciona información para el mejoramiento continuo de la escuela y permite a las escuelas estar bien organizadas y gestionadas para proveer educación de calidad.

b) Perfil de los evaluadores

El proceso de Validación Externa es una tarea que se lleva a cabo de manera intensiva por equipos que comprenden al menos 4 asesores, quienes previamente asisten a variados talleres de entrenamiento. Para fortalecer las alianzas y la participación del sector privado, los asesores pueden ser convocados de entre ciertos funcionarios claves del sector privado, o bien provenir de Institutos Politécnicos, Institutos Técnicos de Educación, Escuelas o de la oficina central del Ministerio de Educación.

c) Metodología

Etapas del proceso

La implementación del SEM está dividida en tres etapas: Primero, la escuela hace su auto-evaluación en curso. Luego, la Agrupación de Superintendentes de Escuelas facilita el proceso de mejora de la escuela. Finalmente, el Ministerio de Educación realiza el ejercicio de Validación Externa usando el mismo instrumento, una vez cada 5 años. La validación y revisión que hace el Ministerio de Educación proporciona la mirada externa y más amplia a la autoevaluación de la escuela.

Para que las escuelas acepten una autoevaluación basada en un modelo adaptado del mundo empresarial, se requiere un cambio de mentalidad. En orden de ayudar a los directores de escuelas a cambiar su mentalidad, se les invitó a participar en el desarrollo de los indicadores de éxito contenidos en el instrumento.

Para perfeccionar el instrumento y el sistema de puntajes del SEM, se hizo un pre-test en 38 escuelas del país el año 1999. Luego de esto, todas las escuelas fueron capacitadas en el uso de estos instrumentos y se realizaron ajustes finales en base a la retroalimentación recibida

por parte de las escuelas. Adicionalmente, en el año 2001, se entregó el Informe escrito del SEM a las escuelas y se realizaron talleres de capacitación en todas las escuelas programadas para la Validación Externa.

El proceso de Validación Externa (VE):

Cada cinco años las escuelas se someten a un ejercicio de validación externa, en el cual un equipo de asesores externos visita la escuela durante tres días para reunir información sobre sus procesos y resultados. Los asesores trabajan a partir del informe de auto-evaluación de la escuela, a través del cual se capturan las fortalezas y las áreas que ésta requiere mejorar.

Previo a la visita a la escuela, los asesores llevan a cabo una “evaluación de escritorio” en base al informe de autoevaluación de la escuela y luego se reúnen para discutir los temas claves que pretenden examinar en mayor profundidad. Durante la evaluación in-situ, los asesores entrevistan al personal, a grupos de estudiantes, miembros de la comunidad educativa y socios de la escuela. También llevan a cabo extensas revisiones de documentos. Al final de los tres días, los asesores se reúnen nuevamente para discutir sus hallazgos y para asignar puntajes a cada criterio.

La VE es por lo tanto, un acercamiento riguroso y estructurado para orientar la mejora de las escuelas. Es una evaluación basada tanto en los hechos como en las percepciones individuales. Es un medio para ayudar a las escuelas a alcanzar consistencia en la dirección y consenso en lo que necesita ser realizado.

d) Instrumentos de evaluación

No se encontró información referida a este tema específico.

e) Características de los indicadores/estándares/nivel de logro

El proceso de evaluación se implementa rigurosamente para cada uno de los nueve criterios claves especificados. Para esto, el evaluador debe juzgar y entregar evidencia acerca de cuán bien se han logrado los puntos que se especifican a continuación:

- Un lineamiento de acción acertado e integrado que orienta el mejoramiento continuo y sistemático en todos los criterios de calidad definidos en el modelo.
- Un despliegue sistemático de este lineamiento y del grado de implementación,
- Una evaluación regular y sistemática de los lineamientos y su despliegue, basado en el monitoreo y análisis de los resultados alcanzados y de las actividades en curso.
- La identificación, priorización, planificación e implementación de las actividades de mejoramiento.
- Un conjunto de objetivos de desempeño apropiados y desafiantes,
- Un continuo mejoramiento de los resultados a tres o cinco años
- La comparación del rendimiento con escuelas de referencia
- La identificación de las causas de los buenos o malos resultados

Por lo tanto, mientras mejor el logro de estos puntos, mayor el puntaje que obtiene el criterio evaluado.

Un punto relevante es que el proceso de evaluación requiere de evidencias para justificar un puntaje. No se permite a los evaluadores calificar en base a sus instintos o sensaciones. Además, para alcanzar un buen puntaje, una escuela no sólo necesita contar con evidencia explícita relacionada con un criterio, sino que también debe tener evidencia de una mejora continua en este. Así, se entiende que la información sobre análisis de tendencias son necesarios.

f) Reportes producidos

Los resultados del proceso se materializan en un reporte que entrega a la escuela información sobre las áreas a mejorar, las fortalezas y los puntajes específicos atribuidos a cada área desde la mirada de los asesores. Este informe que retroalimenta los resultados es también crucial para los procesos de auto-evaluación futuros, ya que gatilla iniciativas relevantes de mejoramiento.

9.5.6.5 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)

Las áreas claves comprendidas por el modelo del SEM se dividen en dos grandes categorías: los "Habilitadores" y los "Resultados". Esta categorización organiza el modelo en su conjunto y lo explica en base a una lógica de causa-efecto. Esta constituye la principal diferencia que tiene este modelo con el SACGE, pues si bien las áreas claves son similares en su contenido, difieren en su ordenación.

En este sentido, se puede decir que el SEM supera al SACGE en organizar las áreas de manera que no queden aisladas unas de otras, sino inter-relacionadas entre sí. La siguiente figura y su descripción ejemplifican de buena manera la lógica “causa-efecto” del modelo de excelencia de Singapur:

Lógica del Modelo, Singapur

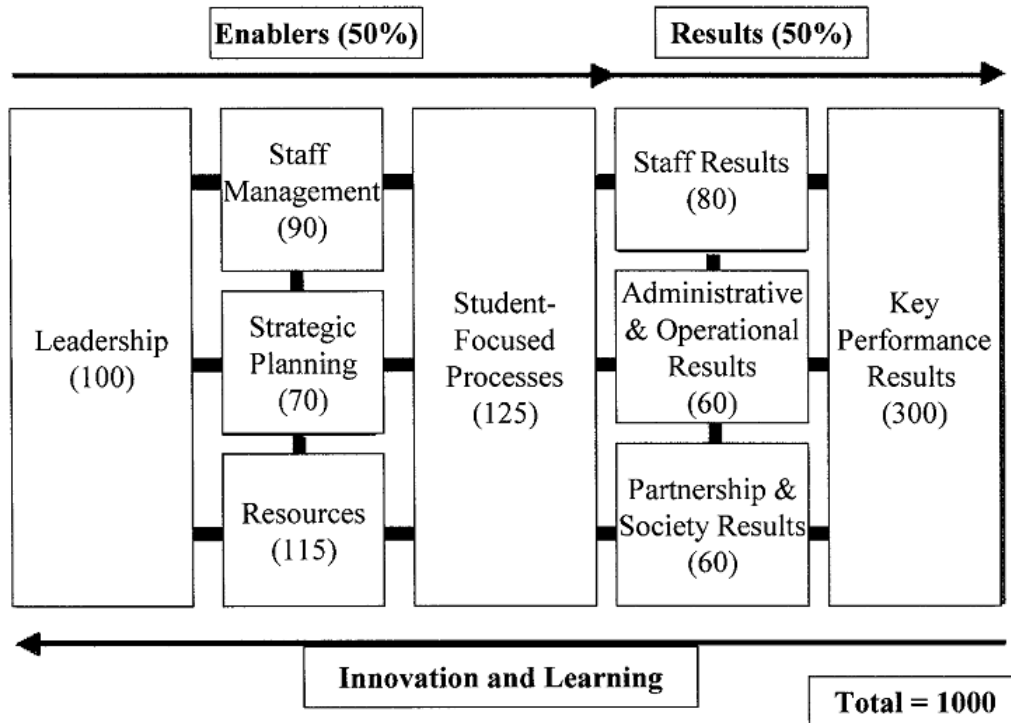


Figure 1. The School Excellence Model (SEM).

En la figura se observa que el SEM describe una excelente escuela como aquella en la cual los líderes (1) son capaces de dirigir al personal (2), elaborar estrategias (3), y movilizar recursos (4); todo lo cual es sistemáticamente complementado con procesos claramente centrados en los estudiantes (5). Esto permite que la escuela se fije objetivos, gestione y haga seguimiento de sus resultados (6-9). Es decir, los “Habilitadores” producen resultados en la satisfacción del personal y de los otros miembros de la comunidad educativa, impactando a su vez en la sociedad. Todo esto en su conjunto contribuye a obtener logros en los resultados y excelencia la escuela.

Esta organización causal, sistémica e integral del SEM constituye el principal aporte al modelo SACGE en Chile.

9.5.6.6 Consecuencias, programas asociados u observaciones

Vinculado al SEM existe un programa llamado Plan Maestro de Premiación de escuelas. Dentro de este Plan Maestro hay diferentes niveles de premios:

El primer nivel comprende el *Premio a los Logros*, entregado a las escuelas anualmente de acuerdo a los logros alcanzados ese año.

El segundo nivel comprende dos premiaciones:

- el *Premio a las Mejores Prácticas*, que hace un reconocimiento a las escuelas que obtienen altos puntajes en la categoría de los “Habilitadores”, es decir, reconoce a las escuelas por sus prácticas y sistemas eficaces que conducen a buenos resultados tanto en áreas académicas como no académicas;
- y el *Premio a los Logos Sostenidos*, que condecora a las escuelas que sostenidamente obtienen buenos puntajes en la categoría de “Resultados”.

En la cumbre de los premios se encuentra el *Premio a la Excelencia de la Escuela*, que otorga reconocimiento a las escuelas por su excelencia tanto en los procesos educativos como en los resultados. Este premio es el más prestigioso que se encuentra bajo la estructura del Plan Maestro.

Existen también dentro del Plan Maestro el *Premio al Desarrollo* y el *Premio al Desarrollo Sobresaliente*, que son parte de la evaluación de un proceso educativo llamado Educación para la Nación (NE). Este proceso educativo apunta a entregar los conocimientos, experiencias y herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan su país, confíen en las formas de vida de Singapur y piensen críticamente en cómo ellos pueden contribuir al futuro de éste. Así, el *Premio al Desarrollo* y el *Premio al Desarrollo Sobresaliente*, reconoce a las escuelas por los esfuerzos que hacen para entregar Educación para la Nacional.

Asimismo, existe otro *Premio al Desarrollo* y el *Premio al Desarrollo Sobresaliente*, pero relacionado a la capacidad de las escuelas para desarrollar el carácter de sus alumnos, es decir, se premia a las escuelas que hacen esfuerzos especiales y tienen sistemas innovadores para la enseñanza de valores y de competencias sociales y emocionales.

Las escuelas también pueden postular al *Premio de Calidad de Singapur*, al cual se presentan también organizaciones de cualquier sector industrial o comercial.

Es relevante mencionar que las escuelas pueden solicitar evaluaciones externas adicionales a la validación obligatoria que se hace cada 5 años, en orden de calificar para estos premios.

9.5.7 Sudáfrica: Evaluación Completa de la Escuela o WSE (*Whole School Evaluation*)

9.5.7.1 Caracterización General del Sistema Educativo en Sudáfrica

La educación formal en Sudáfrica está categorizada de acuerdo a tres niveles:

1. Educación y Formación General (GET),
2. Educación y Formación Continua (FET), y
3. Educación Superior (ES)

El primer nivel, GET, comprende desde el Año de Recepción (Grado R) hasta el Noveno Grado (Grado 9) en las escuelas.

El segundo nivel, FET, consiste en los Grados 10 a 12 en las escuelas, o bien, desde el Nivel 1 al Nivel 6 en el caso de los Colegios FET (Instituciones de educación vocacional/técnica/profesional).

Por su parte, el Nivel de Educación Superior (ES) está compuesto por una serie de títulos, diplomas y certificados que incluyen hasta el postdoctorado.

Todos estos niveles se integran en el Marco Nacional de Calificaciones proporcionado por la Autoridad Sudafricana de Cualificaciones (SAQA) en el acta de 1995.

A partir del año 1996 mediante el Acta de Escuelas Sudafricanas, se reconocen dos categorías de escuelas en el sistema de educación sudafricano:

1. Escuelas Públicas, o controladas por el Estado
2. Escuelas Independientes, que incluyen tanto a las escuelas privadas tradicionales como aquellas escuelas que son dirigidas privadamente. Para este tipo de escuelas las subvenciones del Estado son permitidas, pero no están garantizadas. La mayoría de las escuelas independientes son escuelas comunitarias. Otra categoría de gran tamaño corresponde a las escuelas religiosas sin fines de lucro. No obstante, la categoría de escuelas independientes laicas, que pueden ser con o sin fines de lucro, ha crecido significativamente los últimos años.

A mediados del año 2007, en el sistema de educación público sudafricano habían 12,3 millones de estudiantes, 387.000 educadores, 26.592 escuelas, 50 instituciones públicas FET, 4.800 Centros de Desarrollo de la Infancia (ECD) y 23 Instituciones de Educación Superior. De las 26.592 escuelas, 1.000 eran independientes, 400 era escuelas con necesidades especiales y el resto eran escuelas ordinarias. De todas las escuelas, 6.000 eran secundarias (Grado 7 al grado 12) y el resto primarias (Grado R al 6).

Los estudiantes en Sudáfrica asisten a la escuela por 13 años (Grado R a 12), aunque el primer año de la educación, Grado R, y los tres últimos años (10, 11 y 12) no son obligatorios. La educación obligatoria en Sudáfrica está definida para alumnos desde los 7 a los 15 años, o bien, que concluyen el 9º Grado.

Muchas escuelas primarias ofrecen también el Grado R, pero éste también puede ser completado en una institución pre-escolar independiente.

El Ministerio o Departamento Nacional de Educación tiene el poder para determinar las normas y estándares nacionales para la planificación, el suministro, la gestión, seguimiento y evaluación de la educación. Por lo tanto, el Departamento Nacional de Educación es responsable de establecer un marco nacional para la política educacional del país en su conjunto, mientras que la responsabilidad administrativa recae en las provincias (pues cada una de las 9 provincias tiene su propio Departamento de Educación Provincial).

9.5.7.2 Reseña del Modelo WSE

En Sudáfrica se cuenta actualmente con el llamado Sistema Integrado de Gestión de Calidad de la educación escolar (IQMS), el cual se propone asegurar la calidad de la educación pública para todos y orientar el mejoramiento continuo de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas. Este sistema aglutina 3 programas:

1. **Evaluación del desarrollo docente:** Su objetivo es evaluar a los educadores de manera individual y transparente, en orden de determinar sus fortalezas y debilidades, para luego brindarle programas de desarrollo individual.
2. **Evaluación del desempeño docente:** Su objetivo es evaluar a educadores individualmente en miras de aumentos de sueldo, ascensos y ratificación de nombramientos.
3. **Evaluación completa de la escuela (Whole School Evaluation, WSE):** Tiene como propósito evaluar la efectividad total de una escuela así como la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este último programa llamado WSE es el que se revisó en esta oportunidad, pues está directamente relacionado con la evaluación del desempeño global de las escuelas.

La Evaluación Completa de la Escuela (WSE) es un sistema a través del cual se busca evaluar la calidad global de las escuelas en Sudáfrica. Esto incluye la observación de aspectos tales como la relación de la escuela con el distrito, la administración de la escuela, la infraestructura y recursos de aprendizaje, así como también la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La WSE busca garantizar que todos los niños obtengan las mismas oportunidades para desarrollar al máximo sus capacidades. Se trata de un sistema de apoyo y de desarrollo más que de castigo, es decir, apunta a mostrar cómo las escuelas de excelencia deberían ser reconocidas y como las escuelas de bajo desempeño deberían ser apoyadas.

Su principal objetivo es orientar y apoyar el proceso de mejora del desempeño de las escuelas a través de un enfoque basado en las alianzas, la colaboración, las tutorías y la orientación a las escuelas. Para esto, debe estar alineado con la Evaluación del Desarrollo Docente, de manera que los profesores confíen en que aquellos rasgos evaluados en la WSE son los mismos que se les ha reforzado en los programas de evaluación y desarrollo docente.

La WSE se caracteriza por incluir en su modelo, tanto las autoevaluaciones internas que realizan las escuelas como la evaluación externa realizada por las unidades supervisoras. Sus procesos y herramientas son construidos en base a criterios y metodologías de acuerdo nacional, de manera que todas las escuelas sean evaluadas bajo los mismos requerimientos.

Los principales objetivos de esta política de Evaluación de Escuelas son:

- a. Familiarizar a las escuelas con el proceso y los beneficios que trae la auto-evaluación.
- b. Monitorear externamente, sobre una base de muestreo, los resultados de la autoevaluaciones llevadas a cabo por las escuelas;
- c. Evaluar la eficacia de una escuela de acuerdo a los objetivos nacionales, usando el criterio nacional;
- d. Aumentar el nivel de rendición de cuentas dentro del sistema educativo;
- e. Fortalecer el apoyo dado a las escuelas por los servicios de apoyo profesional del distrito;

- f. Proporcionar información a todos los miembros de la comunidad educativa (*stakeholders*) como un medio para lograr la mejora continua de la escuela;
- g. Identificar rasgos de excelencia dentro del sistema que sirvan como modelos de buenas prácticas e;
- h. Identificar los rasgos de las escuelas eficaces y mejorar la comprensión general de los factores que crean las escuelas eficaces.

Por su parte, la WSE funciona en base a los siguientes principios:

- a. La WSE se lleva a cabo de manera abierta y acorde a los procedimientos concertados a nivel nacional
- b. La WSE busca medir el éxito de una escuela en relación a sus propias circunstancias. Por esto es necesario tomar en cuenta, por ejemplo, el grado de vulnerabilidad social de las zonas de donde provienen sus alumnos.
- c. La WSE apunta a identificar el grado en que una escuela contribuye a los conocimientos, la comprensión y las habilidades del alumno.
- d. La WSE apunta a reforzar los esfuerzos del personal, los estudiantes y los demás actores de la comunidad escolar para mejorar el rendimiento de una escuela.
- e. La WSE utiliza un conjunto común de indicadores para evaluar el desempeño de una escuela. Estos muestran dónde se ubica la escuela en términos de sus recursos, de los procesos existentes para hacer uso de esos recursos, y de los resultados del desempeño de sus alumnos en una serie de actividades, incluyendo los estándares académicos.
- f. La WSE es un proceso diseñado para posibilitar a las escuelas y a los supervisores externos (Oficina de Estándares en Educación) trabajar en conjunto para identificar las fortalezas de las escuelas y las áreas que deben desarrollar.
- g. La WSE se caracteriza por asegurar que las escuelas que necesitan apoyo lo reciban a través de los Servicios de Apoyo del Distrito.

La Evaluación Completa de la Escuela no es un fin en sí mismo, sino el primer paso en el proceso de mejora de la calidad de la escuela. La Política Nacional de la WSE fue diseñada para alcanzar el objetivo de mejorar las escuela a través de la asociación entre supervisores, escuelas y servicios de apoyo, en un nivel; y del gobierno nacional y los gobiernos provinciales, en otro.

9.5.7.3 Modelo conceptual

El sistema de Evaluación de Escuelas (WSE) en Sudáfrica se estructura en base a 9 áreas claves del desempeño de una escuela. Estas áreas son:

1. Funcionamiento básico de la escuela
2. Liderazgo, gestión y comunicación
3. Gobernanza y relaciones
4. Calidad de la enseñanza y desarrollo del profesor
5. Provisión curricular y recursos
6. Logro del alumno
7. Seguridad del colegio, protección de los alumnos y disciplina

8. Infraestructura del colegio
9. Padres y comunidad

La evaluación para cada una de estas áreas se basa en indicadores de input, de proceso y de resultados, según corresponda.

a. Indicadores de Input: Refiere a aquello con lo cual la escuela ha sido provista con anterioridad para llevar a cabo su tarea. Incluye las principales características de los alumnos por nivel, la infraestructura de la escuela, el financiamiento y las características del personal profesional y de apoyo. En detalle, se trata de:

- Las principales características de cada cohorte de alumnos cuando entran a la escuela:
 - Aspectos socioeconómicos;
 - Logros al momento de ingresar;
 - Rango de idiomas³⁹;
 - Número de alumnos según edad y sexo en la escuela y clase.
- Recursos físicos:
 - Salas de clases;
 - Salas y zonas de usos comunes;
 - Instalaciones exteriores;
 - Apoyos pedagógicos, materiales y equipos.
- Financiamiento:
 - Ministerio;
 - Provincia;
 - Alumnos;
 - Otras fuentes de financiamiento.
- Personal profesional y de apoyo:
 - Cantidad de personal por género;
 - Cualificaciones y experiencia;
 - Desarrollo de los profesores y capacitación.

b. Indicadores de Proceso: miden cómo la escuela intenta alcanzar sus objetivos. Se incluye: la eficacia con que la escuela asegura una gestión eficaz, el liderazgo y la gestión, las medidas de seguridad y cuidado, y la calidad de la enseñanza. Por ejemplo:

- Qué hace la escuela para garantizar un funcionamiento correcto;
- Cómo la dirección y gestión de la escuela se orienta a lograr los objetivos de la escuela;
- Cómo es dirigida la escuela

³⁹ Sudáfrica tiene 11 idiomas oficiales.

- Cómo la escuela asegura una enseñanza de calidad, planificación curricular y una evaluación efectiva de lo que aprenden de los estudiantes;
 - La disposición de todo el personal y los directores de la escuela para llevar a cabo a conciencia y de manera efectiva cualquier responsabilidad que les sea dada;
 - El éxito de la escuela en incitar a los estudiantes a llevar a cabo a conciencia y de manera efectiva cualquier responsabilidad que les sea dada, incluyendo la asistencia y puntualidad;
 - Qué hace la escuela para garantizar la seguridad y protección de los alumnos;
 - El lenguaje de la enseñanza;
 - El apoyo y la orientación que la escuela ofrece a los estudiantes para apoyar su desarrollo intelectual y personal;
 - Qué hace la escuela para evaluar al personal y para ayudarles a desarrollar sus habilidades y eficacia;
 - Cómo la escuela busca potenciar la participación de los padres y de la comunidad;
 - Cómo la escuela gestiona sus recursos;
 - Qué hace la escuela para garantizar el uso y desarrollo de la información y las tecnologías de la comunicación tanto para objetivos del curriculum como de gestión;
 - Orientación y asesoramiento.
- c. *Indicadores de resultado*: refiere a los logros de la escuela, incluyendo aquellos que refieren a estándares académicos, a estándares de comportamiento y a las tasas de puntualidad y asistencia. Por ejemplo:
- Estándares de aprendizaje de los alumnos al final de cada etapa de su educación;
 - Qué progreso han hecho los alumnos en la escuela;
 - La calidad de la respuesta de los estudiantes a la enseñanza y a la provisión de la escuela en general;
 - Estándares de conducta de los estudiantes;
 - La disciplina de la escuela;
 - Las condiciones del emplazamiento y mobiliario de la escuela y la eficacia con la que son utilizados;
 - El compromiso de los padres y la comunidad con la escuela y sus estudiantes;
 - La eficiencia con que la escuela utiliza sus recursos / financiamiento;
 - La prestación de seguridad y protección.

9.5.7.4 Características de Sistema

a) Estructura institucional/operativa de los organismos evaluadores

Para llevar a cabo la WSE existe una cadena de responsabilidades entre las instituciones educacionales del país, que va desde el Departamento Nacional de Educación hasta las

escuelas individuales. Las principales funciones definidas para cada nivel se explicitan a continuación:

1. El Departamento Nacional de Educación (también llamado Ministerio de Educación):
 - determina la política global, así como las áreas y características de la escuela a ser evaluadas,
 - decide el tamaño de la subvención condicional que es entregada a las provincias para llevar a cabo la WSE (éste afectará el número de escuelas a ser evaluadas),
 - determina los puntos de referencia respecto a los cuales las escuelas son juzgadas,
 - selecciona las escuelas a ser evaluadas (usando datos de la provincia), y
 - asegura que las unidades de supervisión son competentes, bien capacitadas y acreditadas.
2. La Provincia:
 - proporciona apoyo administrativo para garantizar una evaluación efectiva,
 - organiza el trabajo para cumplir con el requerimiento de muestreo nacional,
 - proporciona apoyo, consejo y orientación para ayudar a las escuelas a atender las recomendaciones,
 - informa a las escuelas sobre su responsabilidad en lo que respecta a la WSE,
 - monitorea el trabajo de apoyo que es hecho,
 - genera un base de datos con los resultados provinciales
3. Unidades Provinciales de Supervisión (PSU's)⁴⁰
 - son responsables de la operación día a día de la WSE,
 - ayudan a orientar a los funcionarios del distrito para el proceso de la WSE,
 - proporcionan asistencia para apoyar los servicios que mejoran los estándares, particularmente en escuelas de bajo rendimiento.
4. Servicios de Apoyo del Distrito (DDS)
 - Cuenta con equipos de apoyo profesional con experticia en prácticamente todos los aspectos de la vida escolar,
 - Monitorean y apoyan a las escuelas en sus esfuerzos por elevar sus estándares,
 - Guían a las escuelas en la implementación de las recomendaciones reportadas por la WSE,
 - Establecer agrupaciones para generar la integración de iniciativas para mejorar el desempeño
5. Escuela
 - lleva a cabo la evaluación interna (o auto-evaluación),
 - coopera durante la evaluación externa,
 - revisa las recomendaciones del reporte,

⁴⁰ Se trata del organismo evaluador en si mismo

- genera un plan de mejoramiento de la escuela,
- implementa el plan de mejoramiento de la escuela dentro del marco de tiempo estipulado,
- informa a los padres y otros miembros de la comunidad educativa; primero, sobre la evaluación pretendida y, luego, sobre las principales conclusiones y recomendaciones.

b) Perfil de los evaluadores

Los supervisores de la Unidad Provincial de Supervisión son los encargados de llevar a cabo la evaluación externa, y corresponden a profesionales capacitados, acreditados, y registrados por el Departamento de Educación para ejecutar dichas evaluaciones.

La capacitación de los supervisores es fundamental para el correcto funcionamiento del sistema de evaluación, en orden de asegurar que éstos comprenden bien la Política Nacional de Evaluación de Escuelas y pueden aplicar las directrices y criterios nacionales en forma consistente. Los supervisores recibirán un diploma indicando que ellos pasaron esta primera etapa de capacitación.

Para evaluar las escuelas, los supervisores deben ser entrenados y acreditados en concordancia con las condiciones establecidas por la Dirección de Aseguramiento de la Calidad (Quality Assurance Directorate). En general, se trata de educadores que han estado enseñando por al menos 5 años y que se han comprometido con su formación continua como educadores, de manera de mantener y mejorar sus habilidades.

La capacitación entregada a los supervisores tiene por objetivo proporcionar a los supervisores:

- La preparación para evaluar una o más de las 9 áreas centrales que constituyen la WSE.
- La capacidad de hacer declaraciones generales sobre la calidad de la provisión para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La competencia para ayudar al desarrollo de una escuela. Para esto los supervisores deben estar familiarizados con las técnicas de autoevaluación de la escuela y los planes de mejora que desarrolla la escuela. Deben ser capaces de formular recomendaciones útiles que ayuden a la escuela y a otros grupos que apoyan a la escuela para tomar decisiones efectivas acerca de su desarrollo futuro.
- El entrenamiento de habilidades como el manejo, análisis e interpretación de datos, y la comunicación y habilidades interpersonales.

Los supervisores acreditados tendrán luego una capacitación práctica en las escuelas, luego de la cual deben ser aprobados como competentes para supervisar todo tipo de escuelas. A su vez, al comenzar el servicio de la WSE se brindará capacitación especializada, de modo que los supervisores puedan desarrollar conocimientos en áreas específicas tales como las necesidades educativas especiales (NSE).

Una vez que han recibido entrenamiento y han sido acreditados, todos los supervisores serán registrados en la base de datos del Ministerio.

c) Metodología

Etapas del Proceso de WSE

Previo a la implementación de la WSE, existe una Política de Comunicación que debe ser respetada:

1. Primero se determina la muestra nacional de colegios seleccionados para la evaluación.
2. Luego se le comunica a las Provincias, éstas comunican a los Distritos y los Distritos informan a sus colegios seleccionados, los que:
 - Deben ser informados 4 semanas antes de las visitas de evaluación
 - Deben confirmar la recepción de la notificación
3. El colegio se encarga entonces de informar a toda la comunidad educativa (cuerpo directivo del colegio, profesores, padres, sindicatos y estudiantes) sobre la evaluación.

El procedimiento completo de la WSE incluye:

1. Visitas de pre-evaluación por un supervisor externo de la Unidad Provincial de Supervisión
2. La auto-evaluación de la escuela: La escuela lleva a cabo su propia auto-valoración y los resultados de ésta son usados por los supervisores de la Unidad Provincial de Supervisión como el punto de partida para la evaluación externa.
3. Una detallada evaluación in situ por los supervisores externos de la Unidad Provincial de Supervisión
4. Informes escritos post-evaluación que son publicados,
5. El apoyo posterior a la evaluación que proporcionan los Servicios de Apoyo del Distrito (SSD)

A continuación, el detalle del proceso de WSE según cada etapa:

1. Actividades de Pre-evaluación: El supervisor principal (jefe de equipo de supervisores) y su equipo de WSE:
 - Acuerda con la escuela las fechas para: la visita de pre-evaluación, la recolección de documentación de la escuela y la retroalimentación de información post-evaluación con el personal apropiado.
 - Visita la escuela para: coordinar, explicar los procedimientos al personal y responder sus inquietudes.
 - Toma decisiones sobre: la naturaleza de la evaluación y cómo las responsabilidades de la evaluación serán repartidas.
 - Provee a la escuela de: un breve perfil de los miembros del equipo, información acerca la duración de la visita a la escuela y los temas, áreas de aprendizaje y programas en que la escuela será evaluada.

- Prepara un programa para asegurar que se recoge una muestra apropiada de datos. La información proporcionada por esta muestra será la que lleve a emitir juicios acerca de la efectividad de la escuela.
- Examina archivos relevantes del distrito.

Previo a la evaluación, el equipo de WSE analiza los documentos recopilados por el supervisor principal en cada escuela y preparan un Reporte de Pre-evaluación. Este reporte es presentado en una reunión con los supervisores, en la cual se definen los últimos detalles antes de comenzar las actividades de la Evaluación in-situ. En esta reunión:

- Se examinan los documentos para la WSE
- Se selecciona la muestra de profesores a ser observados
- Se envían los calendarios propuestos a cada escuela 5 días antes de comenzar la visita in-situ.
- El supervisor principal termina los calendarios junto con el Coordinador WSE para cada escuela.

2. Actividades en el sitio: En esta etapa toma lugar la evaluación de las 9 áreas de interés definidas en el punto ii.

- a. Se examinan todos los archivos relevantes, tales como registros de asistencia, registros del rendimiento de los alumnos, planificaciones curriculares, registros personales de los alumnos y cuadernos.
- b. Se realizan entrevistas a:
 - Equipo administrativo de la escuela
 - Profesores
 - Personal de escuelas públicas
 - Cuerpo directivo de las escuelas (School governing body)
 - Padres
 - Alumnos
- c. Se observa a profesores en la práctica, recogiendo información respecto a los primeros 4 estándares de desempeño:
 - Creación de Ambiente de Aprendizaje Positivo
 - Conocimiento del Currículo y de Programas de Aprendizaje
 - Planificación, preparación y presentación de las clases
 - Evaluación del alumno

La observación del profesor comprende además:

- La utilización de recursos
- La implementación de políticas
- Los registros del profesor
- El trabajo de los alumnos
- El manejo del aula

Los supervisores deben usar al menos su 50% de su tiempo en la escuela observando clases.

- d. Supervisores observan actividades fuera del aula y estudian la infraestructura y recursos de la escuela
- e. Supervisores entregan retroalimentación oral de lo que han observado.
- f. La evaluación in-situ concluye con un reporte de los resultados respecto a las 9 áreas de interés, distinguiendo las áreas de fortaleza como las áreas que requieren de un mayor desarrollo.

La cantidad de supervisores requerida para cada evaluación va normalmente entre cuatro y seis, dependiendo del tamaño de la escuela y los recursos disponibles.

Las evaluaciones normalmente se llevarán a cabo en un rango de entre tres y cuatro días de la semana, dependiendo del tamaño de la escuela.

d) Instrumentos/evidencia de evaluación⁴¹

Los documentos y formularios utilizados para la evaluación externa son prácticamente idénticos a aquellos usados en al auto-evaluación.

Los documentos usados para evaluar las áreas claves:

- A. Para cada área de evaluación existe un documento que contiene:
 - a. El título del área a ser evaluado (una de las 9 áreas claves)
 - b. El propósito de evaluar esa área
 - c. Fuentes de información sugeridas en esa área clave
 - d. El criterio que aplica específicamente a esa área
 - e. Descriptores: tres escenarios breves que describen diferentes niveles de logro.

- B. Existe un formulario para completar la información de cada área:
 - a. El nombre del área
 - b. El propósito de su evaluación
 - c. Una instrucción que lleva a los que encargados de llenar el formulario a la página de documentos de apoyo
 - d. Espacios para ser llenados con evidencia de la fortalezas, áreas para desarrollar y comentarios
 - e. Tablas de calificación con nota de 1 al 5: el evaluador circula la nota seleccionada.

⁴¹ Los instrumentos son especificados en el punto anterior “Actividades en el sitio”

Otra documentación utilizada:

- A. Entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios para ser usados con informantes tales como: miembros del cuerpo directivo, alumnos, padres y profesores. Estos formularios contienen preguntas guía y temas de discusión.
- B. Formularios para la observación de clases que contienen espacios para completar todos los detalles requeridos (fecha, profesor, curso, número de alumnos, entre otros). Estos formularios contienen tablas en las cuales el evaluador comenta y evalúa: la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y del logro. Hay también un espacio para *otra evidencia significativa*.
- C. Un formulario de clasificación de escuelas que es un resumen detallado donde las calificaciones para todas las áreas revisadas son calificadas. Además de los espacios para *Características de la Escuela y Cuán bien lo está haciendo la escuela*, cada área clave es desglosada en varias categorías que deben ser evaluadas. Las notas adjudicadas deben verse reflejadas en el informe de resultados.

e) Características de los indicadores y niveles de logro

El desempeño general de las escuelas será evaluado usando una escala de 5 puntos:

- | | |
|---|------------------------|
| 5 | Excepcional |
| 4 | Bueno |
| 3 | Aceptable |
| 2 | Necesita mejorar |
| 1 | Necesita apoyo urgente |

En los casos en que no sea posible dar una calificación, se usará 0.

f) Resultados y reportes producidos

- a. Los supervisores entregan un informe escrito al Distrito
- b. El Distrito envía el informe escrito a la escuela
- c. La escuela entrega un resumen del informe a los padres
- d. Provincia entrega Informe de resultados provinciales al Departamento Nacional de Educación (anualmente)
- e. El Departamento de Educación hace entrega de un Informe Nacional al Ministro de Educación.

Después de la evaluación, el equipo de supervisores de la WSE deben proporcionar: retroalimentación individual a los profesores observados en lo que refiere a la calidad de su trabajo; comentarios a los jefes de cada asignatura/área de aprendizaje o programa de evaluación sobre la calidad del trabajo; un informe al director, al equipo de gestión de la escuela, al equipo de desarrollo del personal, al Consejo Directivo de la escuela, al personal y a un representante de los servicios de apoyo del distrito/regional, sobre las principales conclusiones y recomendaciones que han de tomar en cuenta respecto a cómo la escuela podría mejorar su práctica.

9.5.7.5 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC

En primer lugar, se observa que el modelo de la WSE se estructura de una manera diferente a como lo hace el SACGE, pues clasifica sus indicadores en Inputs, Procesos y Resultados (distinción que el Modelo de gestión escolar chileno no realiza).

Por lo tanto, partiendo por la estructura del modelo, existe una diferencia de base con el modelo SACGE, el que explicita claramente sus variables de Proceso y de Resultados, pero no así lo que se define como Input.

De acuerdo a esto, la estructura del modelo de evaluación sudafricano va más allá del SACGE en claridad y exhaustividad; y aporta al SACGE con el esclarecimiento de las variables de Input, que refieren a las características iniciales de los alumnos, de los profesionales, de la infraestructura, los recursos y el financiamiento.

Por otro lado, se observa que las 9 áreas claves del WSE están contenidas de una u otra manera en las áreas del SACGE, aunque con nombres, estructuras y prioridades distintas.

9.5.7.6 Consecuencias, programas asociados u observaciones

A partir del reporte de resultados de la WSE se desprenden recomendaciones para ser consideradas en el Plan de Mejoramiento de las Escuelas ya existente. Es rol de los Servicios de Apoyo profesional del Distrito (SSD) apoyar a las escuelas en la implementación de estas recomendaciones.

La política del WSE indica claramente la manera en que las buenas escuelas deberían ser reconocidas y entrega las instancias para esto. Las escuelas que se desempeñan bien, sobre los estándares esperados serán reconocidas, por ejemplo, otorgándoseles un diploma de excelencia en nombre del Ministro de Educación y publicando información de ella en periódicos educacionales y en la prensa general.

El propósito de la WSE no es simplemente “juzgar y luego largarse”, sino que proporcionar apoyo a las escuelas que se están esforzando. Los principales objetivos son:

- Fortalecer y mejorar el apoyo dado a las escuelas
- Luchar por el mejoramiento continuo de la escuela

En el caso de las escuelas individuales, el Servicio de Apoyo profesional (SSD) debe enlazarse con el equipo directivo, el personal y el Consejo Directivo (SGB) de la escuela, a fin de apoyar la implementación de las estrategias de mejora recomendadas por los supervisores e identificadas en el plan de mejora de la escuela.

El Servicio de Apoyo profesional debe apoyar a las escuelas en generar un plan de acción general y coherente para abordar la mejora de las necesidades expresadas tanto por la autoevaluación escolar como por los informes de evaluación externa de los supervisores.

El Servicio de Apoyo profesional es responsable de recuperar la información clave de los

Informes a fin de planificar el apoyo y desarrollo profesional requerido en su distrito. Esto debería conducir a la provisión de un programa de formación integral que puede ser entregado en cooperación con otras escuelas y otros actores: tales como los Centros Docentes; Colegios de Educación, Institutos Técnicos, Universidades; Sindicatos de profesores y Organizaciones No Gubernamentales.

Los informes de la WSE y los planes de mejora deberían conducir naturalmente a la mejora del distrito, de la provincia y de los planes nacionales dentro de plazos determinados. Además, estos reportes constituyen la base para futuras revisiones y sirven como una importante herramienta para la autoevaluación de las escuelas. Por otro lado, se utilizan para poner de relieve las buenas prácticas de educación en las escuelas.

9.5.8 Texas: Sistema de Responsabilidad de TEA (Texas Education Agency)

9.5.8.1 Sistema educacional de Texas

El sistema educacional de Massachusetts está enmarcado en el sistema estadounidense, que es provisto en su mayoría por el sector público. El financiamiento y control proviene de tres fuentes: federal, estatal, y local. En el estado de Texas, la educación es obligatoria entre los seis y dieciséis años de edad, y se divide en educación primaria (elementary school), media (middle, junior high) y secundaria (high school).

El sistema escolar público de Texas es administrado por la Agencia de Educación de Texas (TEA). Texas tiene más de 1000 distritos escolares – todos excepto un distrito escolar están separados de cualquier gobierno municipal. Los distritos pueden cruzar límites de ciudades y condados.

Texas también tiene numerosas escuelas privadas, de todo tipo. La TEA no tiene autoridad sobre la operación de los colegios privados. Éstos pueden estar acreditados, y no se exigen tests de resultados a las escuelas privadas. Aún así, muchas escuelas privadas se someten a los test, para mostrar a los apoderados su interés por mejorar.

El estado de Texas es uno de los que tiene menos restricciones a la educación en el hogar. Ni la TEA ni el distrito escolar local tiene autoridad para regular las actividades de enseñanza en casa. No hay un mínimo de días al año, u horas al día que se deba cumplir, y no se exigen pruebas de desempeño.

9.5.8.2 Reseña del Sistema de Responsabilidad

En 1993, la legislatura de Texas aprobó los estatutos que ordenaban la creación de un sistema de responsabilidad de los colegios públicos (*state accountability system*), de lo cual se hizo cargo la *Texas Education Agency (TEA)*. El sistema de responsabilidad del estado asigna cada año clasificaciones a cada campus y distrito del sistema educativo público. En la mayoría de los casos el sistema asigna una de cuatro etiquetas, desde la más baja a la más alta: académicamente inaceptable (*academically unacceptable*), académicamente aceptable (*academically acceptable*), reconocida (*recognized*) y ejemplar (*exemplary*). Es importante

destacar que, aunque se evalúa a cada establecimiento, el sistema en rigor está dirigido a que los distritos se hagan responsables de sus resultados.

Para determinar estas etiquetas, el sistema evalúa indicadores de resultado y tasas de finalización longitudinal y tasas de deserción anual. Generalmente, los campus y distritos obtienen su clasificación por desempeños que alcanzan estándares absolutos o por demostrar suficientes mejoras hacia ese estándar. Además de evaluar el desempeño de todos los estudiantes, el desempeño de estudiantes de grupos individuales de estudiantes es analizado. Estos grupos son definidos por los mayores grupos étnicos y por aquellos estudiantes designados como económicamente desfavorecidos.

Su principal objetivo es mejorar los resultados de los estudiantes. El sistema intenta fijar estándares razonables de adecuación e identifica y reconoce públicamente niveles altos de resultados y de mejoras de desempeño. El sistema provee información acerca de los niveles de resultados de los estudiantes en cada distrito escolar y en cada campus, e identifica los colegios y distritos con desempeño inadecuado y provee ayuda.

9.5.8.3 Marco de referencia o marco conceptual

Con el pasar de los años, la TEA ha trabajado cercanamente con el personal de las escuelas públicas y otros para desarrollar un sistema de auditoría integrado. Los principios que rigen el programa son:

- Desempeño de los estudiantes: Este es el objetivo fundamental
- Reconocimiento de la diversidad: El sistema es justo y reconoce la diversidad dentro de los campus y estudiantes
- Estabilidad del sistema: El sistema es estable y provee una línea de tiempo realista y práctica para medir, recolectar datos, planificar, desarrollo de personal y reporte
- Cumplimiento de los Estatutos: El sistema está diseñado para cumplir con los requerimientos legales
- Consecuencias Apropriadas: El sistema fija estándares razonables de adecuación, identifica y públicamente reconoce altos niveles de desempeño y de mejoras de desempeño, e identifica campus con niveles inadecuados y provee asistencia.
- Flexibilidad para programas locales: El sistema permite flexibilidad en el diseño de programas que satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes.
- Responsabilidad local: El sistema cuenta con los distritos escolares locales para desarrollar e implementar sistemas de contabilidad locales que complementan el sistema estatal.
- El derecho a la información del público: El sistema apoya el derecho del público para conocer los niveles de desempeño estudiantil en cada distrito y campus.

9.5.8.4 Características del sistema

a) Estructura institucional/operativa y perfil evaluadores

Tanto las pruebas *TAKS* como el sistema de responsabilidad están a cargo de la *Texas Education Agency (TEA)*. Esta agencia está compuesta por el Comisionado de Educación y un consejo estatal de educación de 15 miembros.

b) Metodología : Etapas del proceso

La clasificación se realiza anualmente. El principal instrumento es el test *TASK* junto con un conjunto de reglas fijas para tomar en consideración el contexto de la escuela, tanto en cuanto a su entorno como a su trayectoria de los últimos años. La tabla con los resultados de los análisis es entregada a la escuela y esta puede apelar algunas de las cifras.

c) Características de los indicadores/estándares/nivel de logro

La evaluación considera a A) indicadores de base, que se usan para clasificaciones de responsabilidad y B) otro tipo de indicadores para destacar a aquellos distritos que tienen buenos resultados en los indicadores. Para los indicadores (3) y (6), se usan los resultados de *TAKS (Texas Assesment of Knowledge and Skills)*, una prueba estandarizada que se aplica en escuelas primarias y secundarias de Texas para evaluar el logro de los estudiantes en lectura, escritura, matemáticas y ciencia.

A) Indicadores de base:

- 1) Tasas de completación
- 2) Tasa anual de deserción
- 3) Estándar de Mejora en los tests *TASK*. Esto se fija en función del contexto demográfico de cada escuela y se hace considera la desigualdad de resultados para los diferentes grupos.

B) Reconocimiento de resultados (The Gold Performance Acknowledgement):

- 4) Completación de cursos avanzados / inscripción doble (*high school* y *college*)
- 5) Tasa de asistencia
- 6) Mejora Comparable en matemáticas / lectura / escritura / ciencias: Es una medida de cómo los resultados de los estudiantes en los tests *TASK* ha cambiado de una año al siguiente, y compara ese cambio con las 40 escuelas que son demográficamente más parecidas a la escuela en cuestión.

Para cada indicador, se presentan reglas de cálculo precisas para clasificar a los distritos dentro de cuatro categorías, desde la más alta a la más baja: ejemplar (*exemplary*), reconocida (*recognized*), académicamente aceptable (*academically acceptable*) y académicamente inaceptable (*academically unacceptable*). Estas reglas no sólo consideran

el resultado promedio de la establecimiento en el indicador, sino que también los resultados para diferentes grupos, si el establecimiento ha mejorado o no y otros factores de contexto. Por ejemplo, para algunos indicadores se compara la cifra con los 40 establecimientos más similares en términos demográficos.

d) Reportes producidos

Hay varios reportes asociados al programa. Los más importantes son:

- Tablas de datos de responsabilidad (*accountability*): estas tablas muestran los resultados que se usan para medir las clasificaciones de responsabilidad. Estos datos son públicos.
- Sistema de indicadores de excelencia académica (*AEIS*): Se reportan todos los indicadores, con desagregaciones que indican los resultados de cada nivel educativo y de diferentes poblaciones. Además, los *AEIS* muestra información demográfica sobre estudiantes, profesores, información del programa y financiera, de modo de proveer un contexto para interpretar los resultados. Los distritos locales tienen la responsabilidad de diseminar estos reportes, incluyendo gestar ocasiones para la discusión pública del contenido de los *AEIS*.
- Tarjeta de reporte escolar (*SRC*): También exigido por el estatuto estatal, este reporte generado por la agencia provee un subconjunto de información que se encuentra en el reporte AIES y es producido a nivel de campus solamente. Los campus deben proveer el SCR a cada familia de los estudiantes.
- Fotografía de Perfiles de Distritos de Escuela: Esta publicación de la TEA provee una visión general a nivel de estado y distrito de la educación pública en Texas. Aunque ya no está disponible en una versión impresa, la sección más corriente de “Fotografía” (Detalles del Distrito), está disponible en la página web de la agencia.
- Edición de bolsillo: Este folleto

9.5.8.5 Aporte al modelo de gestión del MINEDUC (análisis general)

El Sistema de Responsabilidad de la TEA es bastante diferente al modelo del Mineduc. Con el acento en los resultados, los principios regidores que tienen que ver con procesos, son distintos. En el caso del Sistema de Responsabilidad de la TEA, en los principios se pone el acento en la adaptabilidad a la situación local, el reconocimiento de la diversidad, y el cumplimiento de las normas. La gestión de las escuelas, a nivel de liderazgo, recursos y la convivencia escolar, no entra en los principios regidores.

Por lo tanto, la estructura y sentido del Sistema de Responsabilidad de la TEA no es una experiencia que sea un aporte en la mejora del SACGE, ya que es bastante distinta en términos de lo que se busca priorizar.

9.5.8.6 Consecuencias, programas asociados u observaciones

Cada comité de distrito o campus debe tener al menos una reunión pública anual tras la clasificación de responsabilidad anual para discutir los resultados y sus objetivos de logros.

La confidencialidad de los resultados debe ser asegurada antes de la publicación de la tabla de datos. Tras esta reunión, los datos están disponibles en la página Web de la *Texas Education Agency*, pero modificados para proteger la confidencialidad del estudiante individual.

Para aquellos distritos con clasificación *académicamente inaceptable* o con acreditación en prueba deben seguir las directivas de la comisión designada para remediar los problemas identificados. Los requerimientos dependerán de las circunstancias de cada distrito individual.

ANEXO 2: CUADRO RESUMEN DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
SIMCE	Monetary incentives for teachers and school performance: Evidence for Chile	1. Contreras, D; Flores, L; Lobato, F; Macías, V. (2005)	MUN - PS	Cuantitativo	Mat 8º año 2000	Regresión Lineal	Alumno	Años de escolaridad de la madre	Sí
								Años de escolaridad del padre	No
								Ingreso del hogar	Sí
							Establecimiento	Índice de vulnerabilidad	Sí
								Urbano/Rural	Sí
								Dependencia	Sí
								Ptje promedio en Matemáticas del resto del grupo de colegios similares	Sí
								Ptje SIMCE 1996 Matemáticas	Sí
Metropolitana/No Metropolitana	Sí								
SNED 1998-1999	Sí								
SIMCE	Competencia y resultados educativos: teoría y evidencia para Chile	2. Gallego, F. (2002)	MUN - PS	Cuantitativo	Mat y Leng 4º y 8º años 1994 a 1997	Regresión Lineal	Establecimiento	Indicador de la mayoría de los padres con al menos educación media completa y gasto educacional anual mayor o igual a 300.000 pesos de 1999	Sí
								Indicador de la mayoría de los padres con media superior o básica completa o incompleta y gasto anual entre 150.000 y 300.000 pesos de 1999	Sí
								Indicador de la mayoría de los padres con educación media incompleta o básica y gasto anual entre 60.000 y 150.000 de 1999	Sí
								Dependencia	Sí
								Porcentaje de los estudiantes matriculados en un colegio particular subvencionado respecto de la matrícula total por comuna	Sí
SIMCE	Evaluación del impacto de la Jornada Escolar Completa	3. García, A. (2006)	MUN - PS. Sólo escuelas urbanas	Cuantitativo	Mat y Leng 4º Básico años 1999 y 2002	Regresiones de Primeras Diferencias	Establecimiento	Jornada Completa	Sí
								Porcentaje de repitencia por escuela	Sí
								Porcentaje que ha asistido a preescolar por escuela	Sí
								Promedio educacional de los padres de la escuela	Sí
								Porcentaje de hogares con ingresos entre \$100 mil y \$200 mil	Sí
								Porcentaje de hogares con ingresos entre \$200 mil y \$400 mil	Sí

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas		Significativa
SIMCE	La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile	4.Bravo, D; Falck, D; González, R; Manzi, J; Peirano, C. (2008)	PS - MUN	Cuantitativo	Mat 4° Básico 2002	Regresión Lineal	Alumno	Género	Sí
								Escolaridad de los padres	Sí
								Repitencia	Sí
							Establecimiento	Comuna	No
								Dependencia	Sí
								N° alumnos por curso	No
								Ptje SIMCE previo del establecimiento	Sí
								Nivel de equipamiento del establecimiento	No
							Docente	Resultado Evaluación docente: AEP y AVDI	Sí
								Género	Sí
								Edad	Sí
								Tipo institución titulación (Normalista)	Sí
								Cargo al interior del establecimiento	Sí
Realización Perfeccionamiento									
Uso Computador									
SIMCE	Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena.	5. Mizala, A; Romaguera, P. (1998)	PS - MUN - PP	Cuantitativo	Leng y Mat 4° Básico 1996	Regresión Lineal	Alumno	Género alumnos	Sí
								Índice vulnerabilidad familia	Sí
							Establecimiento	NSE colegio	Sí
								Índice geográfico establecimiento	Sí
								Existencia nivel preescolar	Sí
								N° profesores	Sí
								Tasa alumno/profesor	Sí
								Años servicio promedio del profesorado	Sí
								Segregado/Mixto	Sí
								Dependencia	Sí
SIMCE	A Hierarchical model for studying equity and achievement in the chilean school choice system	6. Mizala, A; Romaguera, P; Ostoic, C. (2004)	PS - MUN - PP	Cuantitativo	Mat 4° Básico 1999	Modelos Jerárquicos	Alumno	SES alumno	Sí
							Establecimiento	Dependencia	Sí
								Urbano/Rural	Sí
								Jornada Completa	Sí
								Segregado/Mixto	Sí
								Años experiencia profesor	Sí
								Tasa alumno/profesor	No
								N° alumnos por curso	No
Porc de alumnos con SES similar	Sí								

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
SIMCE	Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997.	7. Bravo, D; Contreras, D; Sanhueza, C. (1999)	PS - MUN - PP	Cuantitativo	Mat 4° Básico y 8° Básico 1996	Regresión Lineal	Alumno	Índice vulnerabilidad familia	-
							Establecimiento	Índice geográfico establecimiento	-
								Características geográficas: ciudad, tipo de ciudad, accesibilidad	-
								Rural/Urbano	-
								Segregado/Mixto	-
								Calidad de la labor educacional: desarrollo personal del alumno, creatividad de los profesores, ambiente educacional.	-
								Tasa alumno/profesor	-
								N° profesores	-
								P-900	-
								Existencia nivel preescolar	-
Dependencia	-								
SES establecimiento	-								
SIMCE	Recursos diferenciados a la educación subvencionada en Chile	8. González, P; Mizala, A; Romaguera, P. (2002)	PS - MUN	Cuantitativo	Leng y Mat II° Medio 1998 y 4° Básico 1999	Regresión Lineal	Alumno	Género	Sí
								Promedio educacional de los padres	Sí
								Ingreso del hogar	Sí
								Desviación del ingreso	Sí
								Aporte total por alumno	Sí
							Establecimiento	Dependencia	Sí
								Científico - Humanista	Sí
								MECE	Sí
								Jornada Completa	Sí
								N° alumnos por curso	Sí
Tasa alumno/profesor	Sí								
Años experiencia profesor	Sí								

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
SIMCE	Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia.	9. Cristián Bellei. (2007)	PS - MUN - PP	Cuantitativo	Leng y Mat 4° Básico y II° Medio 2002 y 2003	Regresión Logística y Regresión Lineal	Alumno	Género alumnos	Sí
								Selectividad por habilidad	Sí
							Establecimiento	Promedio de la educación de la madre	Sí
								Desviación estándar de la educación de la madre	No
								Promedio de libros en el hogar	Sí
								Porc de alumnos seleccionados	Sí
								Dependencia	Sí
								Escolaridad de la madre	Sí
								Escolaridad del padre	Sí
								Ingreso del hogar	Sí
Nº de libros en el hogar	Sí								
SIMCE	Teacher Quality and School Performance in Chile: Evaluating Teacher's Evaluation	10. León, G; Manzi, J; Paredes, R.	MUN	Cuantitativo	Leng y Mat 4° Básico 2006	Regresión Lineal y Modelos Jerárquicos	Alumno	Ingreso del hogar	Sí
								Escolaridad de la madre	Sí
								Escolaridad del padre	Sí
								Género alumnos	Sí
							Establecimiento	Efecto composicional del ingreso Urbano/Rural	Sí
								Resultado Evaluación docente: AEP	Sí
							Docente	Estudios de postgrado	Sí
								Años de experiencia	Sí
								Contenidos cubiertos	Sí
								Ingreso del hogar	Sí
SIMCE	Reducing the educational gap: good results in vulnerable groups	11. García, C; Paredes, R.	PS - MUN - PP	Cuantitativo	Mat 4° Básico 2005	Modelos Jerárquicos	Alumno	Género alumnos	Sí
								Escolaridad del padre	No
								Escolaridad de la madre	Sí
								Gasto directo en educación	Sí
							Establecimiento	Presencia de equipo directivo	No
								Presencia de profesores monitores	No
								Programa de desarrollo de competencias	Sí
								Existencia de evaluaciones docentes	Sí
								Existencia de participación de los padres	Sí
								Urbano/Rural	Sí
Dependencia	Sí								
SIP	Sí								

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas		Significativa
SIMCE	Should for profit schools be banned?	12. Chumacero, R.; Paredes, R. (2008)	PS - MUN - PP	Cuantitativo	4° Básico 2005	Modelos Jerárquicos	Alumno	Género alumnos	-
								Escolaridad de la madre	-
								Ingreso del hogar	-
							Establecimiento	Selectividad	-
								Ptje promedio por curso	-
								Capacidad administrativa de los directivos	-
								Urbano/Rural	-
SIMCE	El rendimiento académico y la gestión de la educación en un régimen de empleo carente de flexibilidad	13. Paredes, R.; Paredes, V.	MUN	Cuantitativo	Mat, Leng y otra que no se especifica. 4° Básico. No se indica el año	Modelos Jerárquicos	Alumno	Ingreso del hogar	Sí
								Género alumnos	No
								Gasto por estudiante	Sí
							Establecimiento	Gastos operativos	No
								N° de alumnos por curso	No
								Tasa alumno/profesor	Sí
								Gasto del personal	Sí
								Urbano/Rural	Sí
								Promedio de escolaridad del padre	No
								Promedio de escolaridad de la madre	Sí
								Promedio de los ingresos	Sí
								Dependencia	No
							Cobertura	Sí	
							Docente	Pago de bienes	Sí
SIMCE	The performance of private and public schools in the Chilean voucher system	14. Sapelli, C; Vial, B. (2002)	PS - MUN - PP	Cuantitativo	Leng 2° Medio 1998	Regresión Lineal	Alumno	Ingreso del hogar	Sí
								Escolaridad del padre	Sí
								Escolaridad de la madre	Sí
								Pertenencia a comunidad indígena	Sí
							Establecimiento	Número de escuelas MUN por km2	Sí
								Número de escuelas PS por km2	No
								Razón entre PS v/s (PS+MUN)	Sí
SIMCE	The Chilean voucher system. Some new results and research challenge	15. Sapelli, C. (2003)	PS - MUN	Cuantitativo	Mat. 4° Básicos 1999	Regresión Lineal	Alumno	SD educación de la madre	-
								SD educación de la madre* área (rural/urbana)	-
							Establecimiento	SD educación de la madre* tipo de escuela	-
								Área (rural/urbana)	-
								Tipo de escuela	-
								LN promedio de educación de la madre	-

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
SIMCE	The Private-Public School Controversy: The Case of Chile	16. Cristian Bellei (2005)	PS - MUN - PP	Cuantitativo	Leng y Mat 2° Medio 2003	Regresión Lineal	Alumno	Escolaridad del padre	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Escolaridad de la madre	Sí-Sí (Mat-Leng)
								LN ingreso familiar	Sí-Sí (Mat-Leng)
								N° de libros en el hogar	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Género	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Repitencia	Sí-Sí (Mat-Leng)
							Establecimiento	Selección de admisión	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Promedio por escuela años de educación del padre	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Desviación estándar por escuela de los años de educación de la madre	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Promedio por escuela de la variable "libros en el hogar"	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Estudiantes admitidos por proceso de selección (%)	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Tipo de escuela	Sí-Sí (Mat-Leng)
						Modelo de Regresión Multinivel	Alumno	Educación de la madre	Sí-Sí (Mat-Leng)
								LN del ingreso familiar	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Número de libros en el hogar	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Género	Sí-Sí (Mat-Leng)
							Establecimiento	Repitencia	Sí-Sí (Mat-Leng)
								Tipo de escuela	Sí-Sí (Mat-Leng)
Establecimiento	Promedio de educación de los padres por escuela	Sí-Sí (Mat-Leng)							
	Promedio por escuela del número de libros en el hogar	Sí-Sí (Mat-Leng)							
	Estudiantes admitidos por proceso de selección (%)	Sí-Sí (Mat-Leng)							

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
SIMCE	Quality of Education in Chile	17. Manzi, J; Strasser, K; San Martín, E; Contreras, D. (2008)	PS - MUN - PP	Cuantitativo	Leng y Mat 4° Básico 2005	Modelos Jerárquicos	Alumno	Nivel socio económico creado en base a la educación de los padres y el ingreso familiar	Sí
								Género alumnos	Sí
								Número de personas en el hogar	Sí
								Número de libros en el hogar	Sí
							Establecimiento	Dependencia	Sí
								NSE colegio	Sí
								Rural/Urbano	Sí
								Región	Sí
								Selectividad	Sí
							Docente	Tamaño promedio de los cursos	Sí
Evaluación docente ADP	Sí								
SIMCE	Conclusiones del SIMCE (facta non verba)	18. Ricardo Aravena C, Guido del Pino, Ernesto San Martín. (2003)	PS-MUN-PP	Cuantitativo	Leng y Mat 2° Medio 2001	Modelos Jerárquicos	Alumno	Género	Sí
								Educación del padre	Sí
								Educación de la madre	Sí
								Computador e Internet	Sí
								Libros en el hogar	Sí
							Establecimiento	Colegio Hombres o Mujeres	Sí

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
SIMCE	Chile: rendimiento académico y gestión de la educación en un contexto de rigidez laboral	19.Paredes, R; Paredes, V. (2009)	PS-MUN	Cuantitativo	Promedio Mat-Leng.Cs 4° Básicos 2003	Regresión Lineal	Alumno	Ingreso del hogar	Sí
								Género	No
								Educación de la madre	Sí
								Educación del padre	Sí
							Establecimiento	Localidad de la escuela	No
								Corporaciones Municipales	No
								Cobertura	Sí
								Número de escuelas Municipales	Sí
								Pago de Bienios	Sí
								Gasto por estudiante	Sí
								Gastos operativos	No
								Inversión	No
			Establecimiento			Estudiantes Registrados	No		
						Estudiantes por docente	Sí		
						Gastos del personal	Sí		
						Alumno	Ingreso del hogar	Sí	
							Género	No	
							Educación de la madre	Sí	
							Educación del padre	Sí	
						Establecimiento	Localidad de la escuela	No	
			Corporaciones Municipales				No		
			Cobertura				Sí		
			Número de escuelas Municipales				Sí		
			Pago de Bienios				Sí		
Estudiantes por docente	Sí								
Estudiantes Registrados	Sí								
Gasto del personal	No								
Gastos operativos	No								
Equipo administrativo	Sí								
Evaluación de docentes	No								
Participación de los padres	Sí								
Planificación anual	Sí								
Participación de la comunidad	Sí								
Informe de resultados	Sí								

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
NAEP	School sector and academic achievement: a multilevel analysis of NAEP mathematics data	20.Lubienski, ST; Lubienski, C. (2006)	Public Non-Charter - Charter - Catholic - Lutheran - Conservative Christian - Other Private	Cuantitativo	Mat 4° y 8° año 2003	Modelos Jerárquicos	Alumno	Promedio de recursos en la casa	Sí
								LEP: Limited english proficiency	Sí
								IEP: individualized education plan	Sí
								Raza	Sí
								Género	Sí
								Free/reduced lunch	Sí
							Establecimiento	N° de recursos en la casa	Sí
								Dependencia	Sí
								Porc de alumnos con free/reduced lunch	Sí
								Porc estudiantes LEP	Sí
NAEP	National assessment of educational progress: comparing private schools and public schools using hierarchical linear modeling	21. US Department of Education. (2006)	Public - Private (Catholic - Lutheran - Conservative Christian)	Cuantitativo	Lectura y Mat 4° y 8° año 2003	Modelos Jerárquicos	Alumno	Género	-
								Raza	-
								Presencia de discapacidad	-
								Inglés segunda lengua	-
								Computador en la casa	-
								Free/reduced lunch	-
								Ayuda financiera gubernamental (Title I program)	-
								N° de libros en el hogar	-
							Establecimiento	N° de ausencias	-
								Años de experiencia del profesor	-
								Certificación de los profesores	-
								Porcentaje de ausentismo escolar	-
								Porcentaje de estudiantes excluidos del estudio	-
								Porcentaje de estudiantes en grupos étnicos	-
								Porcentaje de retención escolar en un año	-
								Localización de la escuela: central city, urban fringe/large town and rural/small town	-
								Región	-
								Porc de alumnos con free/reduced lunch	-
								Porc estudiantes IEP	-
								Porc estudiantas ELL: inglés segunda lengua	-
Porc estudiantas con ayuda financiera gubernamental (Title I)	-								

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
NAEP	Closer Look at Charter Schools Using Hierarchical Linear Modeling, National Assessment of Educational Progress	22. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. (2006)	Públicos Subvencionados- Públicos No Subvencionados	Cuantitativo	Lectura y Mat 4to grado	Modelos Jerárquicos	Alumno	Género	Sí
								raza/etnia	Sí
								Nivel de discapacidad	Sí
								Estudiantes del idioma inglés	Sí
								Elegibilidad para el programa de almuerzos	Sí
								Computador en el hogar	Sí
								Libros en el hogar	Sí
								Ausentismo	Sí
							Establecimiento	Años de experiencia del profesor	No
								Certificación de los profesores	No
								Ausentismo de los estudiantes	No
								Estudiantes expulsados (%)	No
								Estudiantes pertenecientes a alguna raza/etnia	No
								Movilidad estudiantil	No
								Localidad de la escuela	No
								Región del país	Sí
							Establecimiento Subvencionado	Estudiantes elegibles para el programa de almuerzos(%)	No
								Estudiantes del idioma inglés (%)	No
								Estudiantes con alguna discapacidad (%)	Sí
								Dispensas o exenciones de políticas de estado/distrito	No
								Areas monitoreadas por el estado o agencias que entregan subvención	Sí
								Grupos que requieren información sobre el progreso de la escuela	No
								Agencias que dan subvención	Sí
								Población de buenos estudiantes	Sí
Escuela nueva o pre-existente	No								
Contenidos del programa	Sí								
Escuela dirigida por una organización o compañía a cargo de más escuelas	No								
Estado con fuertes leyes de subvención	No								
Escuela es parte de otro distrito escolar público o de una agencia local.	No								

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
PISA	The effective schools: a multilevel study of explanatory factors of the school performance in the area of mathematics	23. Ruiz de Miguel, C. (2007)	-	Cuantitativo	Mat 15 años año 2003	Modelos Jerárquicos	Alumno	Recursos educativos en el hogar	No
								Recursos culturales en el hogar	No
								NSE familia	Sí
								Género	Sí
								Tpo dedicado a tareas en Mat	Sí
								Aspiraciones educativas de los estudiantes	Sí
								Actitudes de los estudiantes hacia la escuela	No
								Sentimiento de pertenencia al centro	No
								Autoeficacia en Mat	Sí
								Autoconcepto en Mat	Sí
								Control (estrategia de aprendizaje)	No
								Elaboración (estrategia de aprendizaje)	No
								Interés en Mat	No
								Disciplina en el aula	Sí
								Relaciones entre alumnos y profesores	No
							Apoyo del profesor	No	
							Establecimiento	Porc de profesores con certificación en Mat 5a	Sí
								Calidad de los recursos físicos de la escuela	Sí
								Calidad de los recursos educativos de la escuela	Sí
								Tasa alumno/profesor de matemáticas	No
								Frecuencia de las evaluaciones	Sí
								Agrupamiento de los alumnos	Sí
								Actividades extraordinarias de Mat	No
								Cursos extraordinarios de refuerzo	Sí
								Autonomía de recursos	No
								Autonomía curricular	No
								Autonomía de la escuela	Sí
Participación de los profesores	No								
Relaciones entre profesores y alumnos	Sí								
Entusiasmo y compromiso de los profesores	No								
Entusiasmo y compromiso de los estudiantes	No								
Conducta del profesor	Sí								
Conducta de los alumnos	Sí								
Consenso entre los profesores	No								

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
PISA	Peer effects in Austrian schools	24. Schneeweis, N; Winter-Ebmer, R. (2006)	-	Cuantitativo	Lectura y Mat 4° y 8° año 2000 y 2003. Austria	Regresión Lineal	Alumno	Género	Sí
								Curso	Sí
								Estructura familiar	Sí
								Etnicidad	Sí
								Nivel educacional de la madre	Sí
								NSE	Sí
								N° de libros en el hogar	Sí
								Recursos educativos en el hogar	Sí
								Padre cesante	Sí
								Padres trabajan a tiempo completo	Sí
							Establecimiento	Tamaño del colegio	Sí
								Semanas escolares al año	Sí
								Urbano/Rural	No
								Evaluaciones regulares	Sí
								Cursos extraordinarios en Mat para alumnos destacados	Sí
								Cursos de refuerzo	No
								Falta de material	No
								Escasez de profesores	No
							Docente	Comportamiento de los profesores	Sí
								NSE promedio	Sí
Tipo de colegio	Sí								
Tasa alumno/profesor	No								
	Porc de profesores con grado universitario en pedagogía	Sí							

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
PISA	Factors influencing reading achievement in Germany and Spain: evidence from PISA 2000	25. Kotte, D; Lietz, P; Martínez, M. (2005)	-	Cuantitativo	Lectura año 2000 Alemania y España	Modelos Jerárquicos	Alumno	Curso	Sí
								Ausencia en las últimas 2 semanas	Sí
								Recursos educativos en el hogar	Sí
								Interés por la lectura	Sí
								Nº estudiantes	Sí
								Autoconcepto	Sí
								NSE	Sí
								Género	Sí
							Logro en lectura	No	
							Establecimiento	Acceso a fuentes de lectura	Sí
								Política de evaluación	Sí
								Importancia dada a los logros	Sí
								Nº clases a la semana	No
								Nº profesores part-time del colegio	Sí
								Colegio con educación primaria	Sí
								Dependencia	Sí
								Tasa de computadores por estudiante	Sí
								Clima escolar	Sí
								Proporción hombres/mujeres	No
Tamaño del colegio	Sí								
Recursos de instrucción	Sí								
Participación de los profesores	No								

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
PISA	Resultado educativo en España: ¿éxito o fracaso?	26. González, SM; López, AJ. (2006)	Público - Privado	Cuantitativo	Mat año 2003 España	Regresión Lineal y Regresión Cuantífica	Alumno	Género	Si
								Estructura familiar	No
								Nivel educacional de la madre	No-Si
								Nivel educacional del padre	Si-Si
								Madre trabaja a tiempo completo	No-No
								Padre trabaja a tiempo completo	No-No
								Posesión en el hogar	Si-Si
								Recursos educativos en el hogar	No-No
								Posesiones culturales en la familia	No-No
								Recursos informáticos en el hogar	Si-No
								Madre inmigrante	No-Si
								Padre inmigrante	No-No
								Alumno inmigrante	No-No
								Alumno segunda generación inmigrante	No-No
								Se habla segunda lengua extranjera en el hogar	No-Si
							Llegó tarde a la escuela	Si-Si	
							Interés en Mat	Si-Si	
							Establecimiento	Tpo dedicado a tareas en Mat	Si-Si
								Tamaño del curso	No-No
								Porc de mujeres	No-Si
								Dependencia	Si-No
								Autonomía de la escuela	Si-Si
								Tasa alumno/profesor	Si-Si
								Selectividad	Si-No
								Evaluaciones regulares	No-Si
Escasez de profesores	No-No								
Calidad de los recursos educativos de la escuela	No-No								
Nº computadores cada 100 alumnos	No-Si								
Porc computadores conectados a internet	Si-Si								
Moral del alumnado	Si-Si								
Moral del profesorado	No-No								
Comportamiento de los profesores	Si-No								
Apoyo del profesor	Si-No								

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas		Significativa
SERCE	Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe	27. UNESCO, LLECE. (2008)	-	Cuantitativo	Mat año 2003 España	Regresión Multinivel	Alumno	Género	Sí
								Dominio de lengua indígena	No
								Trabaja fuera de la casa	No
								Años de escolarización previa a la primaria	Sí
								NSE	Sí
								Clima escolar estudiante	Sí
							Establecimiento	Rural/Urbano	Sí
								Director con formación superior	No
								Años de experiencia del director	No
								Nº de computadores disponibles para estudiantes del grado	Sí
								Nº de libros en la biblioteca	Sí
								Índice de Infraestructura de la escuela	Sí
								Índice de servicios públicos disponibles en la escuela	Sí
							Docente	NSE escuela	Sí
								Clima escolar	Sí
Docente con formación superior	No								
Años de experiencia del docente	Sí								
Género	No								
Docente	Trabajo adicional	No							
	Índice de satisfacción del docente	Sí							
	Alumno	Género							
		Recursos educativos en el hogar							
Establecimiento	Dependencia								
	Docente	Edad de los profesores							
Certificación de los profesores									
Formación Educacional									
Nivel Educacional									
TIMSS	Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS 2003	28. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, Chile. (2004)	PS-MUN-PP	Cuantitativo	Matemáticas y Ciencias 8vo Básico 2003	Estadísticas Descriptivas y Comparaciones de Promedios			

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas		Significativa
TIMSS	TIMSS 2003 International Mathematics Report	29. Mullis, I.V.S; Martin, M.O; Gonzalez, E.J; Chrostowski, S.J. (2004)	PS-MUN-PP	Cuantitativo	Matemáticas y Ciencias 8vo grado 2003	Estadísticas Descriptivas y Comparaciones de Promedios	Alumno	Género	
								Educación de los padres	
								Expectativas académicas	
								Idioma hablado en el hogar	
								Libros en el hogar	
								Uso Computador	
							Establecimiento	Dependencia	
								Clima escolar	
								Seguridad de la zona en la que se encuentra la escuela	
							Docente	Edad de los profesores	
								Certificación de los profesores	
								Formación Educacional	
								Nivel Educacional	
								Tipo de test aplicados	
TIMSS	TIMSS 1999: International Mathematics Report.	30. Mullis, I.V.S; Martin, M.O; Gonzalez, E.J; Gregory, K. D; Garden, R.A; O'Connor, K.M; Chrostowski, S.J; Smith, T.A. (2000)	PS-MUN-PP	Cuantitativo	Matemáticas 8vo grado 1999	Estadísticas Descriptivas y Comparaciones de Promedios	Alumno	Género	
								Libros en el hogar	
								Uso Computador	
								Diccionario	
								Escritorio	
								Expectativas académicas	
								Actitud positiva hacia la materia	
							Establecimiento	Planes curriculares	
								Escuela con deficiencia de recursos	
								Participación de los padres	
								Ausentismo de los estudiantes	
							Docente	Género profesores	
								Certificación de los profesores	
								Formación Educacional	
								Auto-confianza profesores	
								Horas semanales del curso	
								Interrupciones en clases	
							Uso de computadores en clases		

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas		Significativa
TIMSS	TIMSS – R: Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias 1999	31. Unidad de Currículum y Evaluación, UCE Departamento de Estudios (DIPLAP), Ministerio Educación, Chile	PS-MUN-PP	Cuantitativo	Matemáticas y Ciencias 8vo grado 1999	Estadísticas Descriptivas y Comparaciones de Promedios	Alumno	Recursos educativos en el hogar	
								Auto-confianza alumnos	
							Establecimiento	Jornada Escolar	
								Recursos educativos en los establecimientos	
								Planes curriculares	
							Docente	Ausentismo escolar	
								Formación Educacional	
Auto-confianza profesores									
TIMSS	Gender differences in Year 8 science achievement in Australia	32. Thomson, S. (2008)		Cuantitativo	TIMSS 2003 Ciencias	Modelos Jerárquicos	Alumno	Indígena	Si
								Numero de libros	Si
								Nivel educacional del padre	Si
								Recursos educativos en el hogar	No
								Segunda lengua Ingles	Si
								Aspiracion educacional de estudiante en relacion a nivel educacion padres	Si
								Uso de computador (uso educativo u otros)	Si
								Percepcion de nivel de seguridad de la escuela	Si
								Autoconfianza en ciencias	Si
							Valor de la ciencia	Si	
							Establecimiento	Percepcion profesores de ciencia del clima escolar	No
								Percepcion profesores de ciencia de la seguridad escolar	Si
								Reporte de profesores de ciencia acerca de clases de ciencia sin limitaciones	Si
								Porcentaje de alumnos de hogares con desventajas economicas	Si
Percepcion general del clima escolar	Si								
TIMSS	Test-Taking Motivation and Mathematics Performance in TIMSS 2003	33. Eklöf, H. (2008)		Cuantitativo	TIMSS 2003 Matematicas (puntajes nacionales suecos escalados con IRT)	Regresion Multiple	Alumno	Test-Taking Motivation Questionnaire	Si
								Mathematics Self-concept	Si
								Valor de las matematicas	No

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
TIMSS	Using International Comparative Studies to Develop the Theoretical Framework of Educational Effectiveness Research: A secondary analysis of TIMSS 1999 data	34. Kyriakides, L. (2006)		Cuantitativo	TIMSS 1999	Modelos Jerárquicos a tres niveles	Alumno	Genero	Si
								Nivel educacional madre	Si
								Nivel educacional padre	Si
								Posesiones	Si
								Expectativas que tiene madre y amigos acerca de importancia de hacer matematicas	No
								Tiempo en hacer tareas y tutoria privada	No
								Frecuencia de inasistencia	Si
							Profesor	Promedio de educacion madre	Si
								Promedio educacion padre	No
								Promedio de posesiones	No
								Porcentaje de niñas	Si
								Proveer oportunidades para colaboracion	Si
								Proveer oportunidades de practica y aplicación	Si
								Usar varios medios de enseñanza	Si
							Pais	Cantidad de tareas para la casa	Si
								Corregir y usar tareas complementarias	No
								Interrupcion de clases	Si
								Política de admisión	Si
	Severidad de comportamientos que causann problemas	Si							
	Ausentismo	Si							
	Involucramiento de padres	Si							

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa	
TIMSS	Korean and US families, schools, and learning	35. Paik, S. J. (2004)			TIMSS 1995 para Japon y USA	Regresion Multiple		Regresion Japon	
								Desarrollo (edad)	Si
							Actitud	Actitud hacia matematica	Si
								Expectativas academicas	Si
								Motivacion para el logro	Si
								Aspiracion para llegar al college	Si
							Instrucción	Tiempo invertido para estudiar matematicas	Si
								Tiempo invertido en lecciones de matematicas	Si
								Dias instruccionales en un año escolar	No
								Metodos tecnologicos centrados en estudiante	Si
								Metodos de evaluacion centrados en el profesor	Si
							Ambiente relacionado con hogar	Esparcimiento cultural	Si
								Expectativas academicas de los padres	Si
								Herramientas educacionales en la casa	Si
								Backgorund educacional de padres	Si
								Vive con mama	Si
								Vive con papa	No
								Libros en el hogar	Si
								Lectura fuera de la escuela	Si
							Clima clase	Medio de aprendizaje seguro	Si
								Clase desordenada	Si
								Tamaño clase	No
								Problemas como retrasos, drogas, etc	No
								Ausentismo	No
								Retencion	No
								Efecto migratorio (cambio escuela)	No
							Relaciones familia-escuela	No	
Tiempo fuera de escuela	Expectativas académicas de los pares	Si							
	Tiempo viendo TV	Si							
	Tiempo jugando	Si							
	Tiempo trabajando	Si							
	Tiempo deporte	Si							
	Genero	Si							

Prueba	Título	Autor	Dependencia	Cualitativo/Cuantitativo	Datos	Modelo Estadístico	Variables Consideradas	Significativa		
TIMSS	An empirical assessment of the absolute effect of schooling: regression-discontinuity applied to TIMSS 95	36. Luyten, H. (2006)		Cuantitativo	TIMSS 1995	Modelo jerárquico para cada país		Chipre		
								Nivel de curso	Si	
								Fecha de nacimiento	Si	
								Nivel*Fecha Nac	No	
								Niña	Si	
								Niña*Nivel	No	
								Numero libros en casa	Si	
								Numero libros en casa*Nivel	No	
								Numero libros en casa promedio a nivel escuela	SI	
								Escuela niños	No	
								Escuela niños*Nivel	No	
	Escuela niñas	No								
	Escuela niñas*Nivel	No								
							Math			
TIMSS	Teacher's qualifications and their impact on student achievement: Finding from TIMSS 2003 data for Israel	37. Zuzovsky, R. (2004)		Cuantitativo	TIMSS 2003	Modelo jerárquico	Estudiante	Numero libros en hogar	Si	
									Autoconfianza estudiante en aprender lo que se enseña	SI
									Aspiracion educacional de estudiante	Si
							Profesor		Formacion postgrado profesor	No
									Lengua profesor (Arabe/Hebreo)	Si
									Genero profesor	NO
									Experiencia profesor (años)	No
									Profesor enseña dentro de su area de expertise	No
									Profesor se siente preparado para enseñar	No
									Participacion en formacion en contenido	Si
	Participacion en formacion pedagogica	Si								
TIMSS	Mathematics Beliefs and Achievemnt of Elementary School Students in Japan and the United States: Results from the Third International Mathematics and Science Study	38. House, J.D. (2006)		Cuantitativo	TIMSS 1996	Regresion Multiple	Creencias acerca de mat		Japon	
									Éxito en mat si se memoriza libro y notas	Si
									Éxito en mat se necesita trabajar duro en casa	Si
									Me gustan las mat	Si
									Éxito en mat se necesita buena suerte	Si
									Mat es aburrida	Si
									Éxito en mat se necesita talento natural	Si
									Mat es una materia facil	No

Estudio	Nivel/Tipo de Análisis	Variables	Año/Grado	Diferencia S.D Privado/Público por materia	R2		
39. Bravo et al., 1999	Escuela/MCO	SES Escuela (Promedio educación padres y gasto familiar en educación) Localidad geográfica	1982/4to	Lenguaje:	0,42		
			1983/4to	Subvencionado:			
			1984/4to	+ * 1982, '83, '84, '88, '92, '94, '96			
			1988/4to	(+) 1990			
			1990/4to	No Subvencionado:		0,64	
			1992/4to	+ * '82, '84, '88, '92, '94, '96			
			1994/4to	+ 1983, 1990			
			1996/4to	Matemáticas:			
				Subvencionado:			0,42
				+ * 1982, '83, '84, '88, '94			
				+ 1990, '92, '96		0,57	
				No Subvencionado:			
			+ * '82, '83, '84, '88, '94, '96				
			+ 1990, '92				
			1982/8vo	Lenguaje:	0,42		
			1983/8vo	Subvencionado:			
			1984/8vo	+ * '82, '83, '84, '89, '93, '95, '97			
			1989/8vo	(+) 1991	0,59		
			1991/8vo	No Subvencionado:			
			1993/8vo	+ * '82, '83, '84, '91, '95, '97			
			1995/8vo	+ '89, '93			
			1997/8vo	Matemáticas:			
				Subvencionado:	0,43		
				+ * '82, '83, '84, '93, '95, '97			
		(+) 1991	0,54				
		No Subvencionado:					
		+ * '82, '83, '84, '97					
		+ '91, '95					
		n '89, '93					

Estudio	Nivel/Tipo de Análisis	Variables	Año/Grado	Diferencia S.D Privado/Público por materia	R2
40. Gallegos, 2002	Escuela/MCO	Nivel SES escuela (1-4) % matriculados escuelas subvencionadas en la comuna		Leng/Mat Promedio	
			1994/4to	0.08* Subvencionado	0,26
			1996/4to	0.05* Subvencionado	0,31
			1995/8vo	0.14* Subvencionado	
			1997/8vo	0.11* Subvencionado	
41. Carnoy and McEwan, 2000	Escuela/MCO	Escolaridad promedio de los padres % de madres con menos/más de 8 años de escolaridad Indice SES Localidad geográfica (rural-urbana) Tamaño de la ciudad (1-5)		Lenguaje:	
				(*)-0.05 No-religioso Sub.	
				(*) 0.31 Católico Sub	
			1990/4to	(*) 0.63 No Sub	0,6
				(*)-0.10 No-religioso Sub.	
				(*) 0.23 Católico Sub	
			1992/4to	(*) 0.61 No Sub	0,63
				(*) -0.07 No-religioso Sub.	
				(*) 0.25 Católico Sub	
			1994/4to	(*) 0.66 No Sub	0,64
				(*) -0.07 No-religioso Sub.	
				(*) 0.27 Católico Sub	
			1996/4to	(*) 0.38 No-Sub	0,54
				Matemáticas:	
	(*) -0.04 No-religioso Sub.				
	(*) 0.28 Católico Sub				
1990/4to	(*) 0.67 No-Sub	0,55			
	(*) -0.10 No-religioso Sub.				
	(*) 0.19 Católico Sub				
1992/4to	(*) 0.58 No-Sub	0,55			
	(*) -0.08 No-religioso Sub.				
	(*) 0.17 Católico Sub				
1994/4to	(*) 0.65 No-Sub	0,56			
	(*) -0.08 No-religioso Sub.				
	(*) 0.24 Católico Sub				
1996/4to	(*) 0.40 No-Sub	0,47			

Estudio	Nivel/Tipo de Análisis	Variables	Año/Grado	Diferencia S.D Privado/Público por materia	R2	
42.McEwan, 2001	Estudiante/MCO	Género / madre indígena / educ. padre y madre/ ingreso familiar / libros en hogar / localidad geográfica / % estudiantes indígenas en clase / promedio por clase educ. madre / promedio por clase educ. padre / ingreso familiar promedio por clase	1997/8vo	Lenguaje:		
				(*)-0.07 No-religioso Sub.	0,08	
				(*).09 Católico Sub	0,19	
					(*).46 No-Sub	
					Matemáticas:	
					(*)-0.12 No-religioso Sub.	0,08
					(*).12 Católico Sub	0,17
					(*).47 No-Sub	
		MCO + Modelo de elección	Género / madre indígena / educ. padre y madre/ ingreso familiar / libros en hogar / localidad geográfica / % estudiantes indígenas en clase / promedio por clase educ. madre / promedio por clase educ. padre / ingreso familiar promedio por clase/ variable selectiva (Modelo logit multinomial)		Lenguaje:	
	-0.12 No-religioso Sub.				0,09	
-0.06 Católico Sub	0,19					
0.12 No-Sub						
				Matemáticas:		
				-0.26 No-religioso Sub.	0,08	
				-0.11 Católico Sub	0,17	
				0.03 No-Sub		

Estudio	Nivel/Tipo de Análisis	Variables	Año/Grado	Diferencia S.D Privado/Público por materia	R2
43.Mizala and Romaguera, 2003	Estudiante/MCO	SES (media ponderada educ. padre y madre e ingreso familiar) / Índice SES escuela (%) / género/ curriculum escuela /largo jornada escolar / tamaño de escuela / experiencia profesores / razón estudiante vs profesores.	1998/2do medio	Lenguaje: 0.27* Sub	0,26
				0.35* No-Sub	
	HLM entre escuelas	SES (media ponderada educ. padre y madre e ingreso familiar) / escuela de hombres o mujeres / tamaño de escuela / experiencia profesores / razón profesores.vs estudiantes con logros similares SES*tipo de escuela (interacción)/Estudiantes con logros similares*tipo de escuela/Escuela de hombres o mujeres/tamaño de escuela / experiencia profesores / razón profesores.vs estudiantes		Lenguaje (Promedio escuela) 0.27* Sub - 0.06 No-Sub Lenguaje (Promedio escuela) 0.28* Sub 0.36* No-Sub	
44.Sapelli and Vial, 2002	Estudiante/MCO	Ingreso familiar/ educación de la madre/ educación del padre/ familia indígena Ingreso familiar/ educación de la madre/ educación del padre/ familia indígena/ modelo de auto selección	1998/2do medio	Lenguaje (MCO) 0.19* Sub -0.05 Sub (ATE) (*) 0.14 Sub (TTE)	0,14
45.Mizala et al., 2004	Estudiante/ HLM entre escuelas	SES escuela* tipo de escuela/ área geográfica/ escuela de hombres o mujeres/ duración jornada escolar/ tamaño de la escuela/ experiencia del profesor/ razón entre estudiantes y profesores/ estudiantes con logros similares	1999/4to	Matemáticas (Promedio escuela): 0.04* Sub 0.39* No-sub	
46.Mizala and Romaguera, 1999	Escuela (MCO)	Nivel SES escuela(1-4) / Índice SES escuela (%)	1996/4to	Promedio Leng/Mat -0.02 Sub 0.18* No-Sub	0,42
		Nivel SES escuela(1-4) / Índice SES escuela (%) / área geográfica/ escuela de hombres o mujeres/ tamaño de la escuela/ experiencia profesores/ nivel pre-escolar en la escuela		0.03 Sub 0.45* No-sub	
47.Sapelli, 2003	Escuela (MCO)	Educación de la madre/ localidad geográfica	1999/4to	Matemáticas: 0.79* Sub	0,17
48.Vegas, 2002	Escuela (MCO)	Índice SES escuela (%) / características profesores (educación, años experiencia, grado académico, salario) / gestión escolar (descentralización de la toma de decisiones, ausentismo de docentes, autonomía y satisfacción de los profesores)	1999/4to	Matemáticas: 0.01 No-religioso Sub. 0.30* Católico Sub 1.04* No-Sub	0,69

ANEXO 3: FICHAS ESTUDIOS NACIONALES E INTERNACIONALES

Anexo 3.1: Artículos Generales

SIMCE

4)⁴² David Bravo, Denise Falck, Roberto Gonzalez, Jorge Manzi, Claudia Peirano, (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile

Se busca relacionar el resultado de los alumnos en el SIMCE con los resultados obtenidos por sus profesores es las evaluaciones docentes individuales tanto como para colegios subvencionados, como para los municipales. Se construyeron bases de datos para poder vincular a los docentes con sus respectivos alumnos y sus rendimientos en el SIMCE de matemática de 4to básico del año 2002. El objetivo de este estudio es estimar el efecto de la calidad de los docentes sobre los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Para esto se estimó una **función de producción** donde la variable a estimar es el puntaje SIMCE a nivel de alumno y las variables explicativas incluyen un conjunto de características de los alumnos, de sus familias, de los establecimientos y de sus docentes. Entre estas últimas destacan los resultados obtenidos por los profesores en los distintos programas de evaluación docente.

Como resultado se obtuvo que los docentes mejor evaluados afectaban positiva y significativamente los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Además se observa que el efecto de un buen profesor es considerablemente mayor para los establecimientos con alumnos de menores recursos.

También se obtuvo que los alumnos hombres alcanzaban mejores resultados en las pruebas de matemáticas y que la repitencia de un curso en educación inicial tiene un efecto negativo muy importante en los resultados de 4to básico. Asimismo, la escolaridad de los padres, como Proxy del nivel socioeconómico de las familias es la variable que más explicaba los resultados de los alumnos.

5) Alejandra Mizala, Pilar Romaguera (1998). Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia Chilena

Se discute la distribución geográfica de los colegios como medida de disparidad en los resultados obtenidos en el SIMCE tanto como para los colegios municipales como para los subvencionados. Se postula además que posiblemente las diferencias en los procesos de enseñanza de los colegios y las diferencias en las características de los alumnos también podrían influir en el resultado del test.

⁴² Los números que anteceden a cada uno de los trabajos aquí citados corresponden al número que se asignó al mismo estudio en los cuadros presentados en el Anexo N°2. Se producen saltos de número entre un trabajo y otro en la medida que, como se ha señalado en el cuerpo del texto, sólo se resumen aquí los trabajos principales, citados en el cuerpo del texto.

Se realizan regresiones lineales para ver el efecto de la dependencia de los colegios (pagados, subvencionados y municipales) en el rendimiento del SIMCE de 1996 para los 4tos básicos. (La variable dependiente es el promedio del test). Los resultados brutos de los test señalan que los establecimientos particulares pagados obtienen en promedio 19 puntos más en la prueba SIMCE que los establecimientos municipalizados, en tanto los establecimientos particulares subvencionados obtienen 4,5 puntos más.

Ahora, cuando se incluyen tanto el nivel socioeconómico como las características de los establecimientos (como localización geográfica, número de profesores, experiencia de éstos, si el establecimiento tiene enseñanza preescolar y si es mixto o no), las diferencias entre los establecimientos municipalizados y los particulares subvencionados no son estadísticamente significativas, para el caso de las pruebas de 4º año básico.

Se sabe que se podrían obtener mejores resultados si se incluyera como una variable independiente el valor rezagado del test en un período previo para el mismo grupo de estudiantes, pero se disponen de los resultados del test sólo una vez para cada generación por lo cual se realiza una estimación de valor agregado (“synthetic gain scores”) para incluir en la regresión. Con esto se obtiene que las diferencias iniciales que se observaban entre los establecimientos subvencionados y municipalizados dejan de ser estadísticamente significativas. Lo mismo ocurre para establecimientos rurales y urbanos.

En conclusión tendríamos que consecuente con la noción que se tiene, los particulares pagados se diferencian bastante de los municipales y subvencionados, pero éstos últimos no tendrían diferencias entre sí al controlar adecuadamente por el nivel socioeconómico de los alumnos.

6) Alejandra Mizala, Pilar Romaguera, Carolina Ostoic (2004). A Hierarchical Model for Studying Equity and Achievement in the Chilean School Choice System

Se analizan los puntajes de la población entera de alumnos (22.6860) que rindieron el SIMCE en 4to básico en el año 1999, además de una encuesta aplicada a sus respectivos padres que entrega información del nivel socioeconómico de las familias.

Se aplicaron modelos jerárquicos. El primer modelo es para el análisis dentro de las escuelas, la variable dependiente es el resultado en el test de matemáticas de un determinado alumno, que asiste a una determinada escuela. Las variables independientes son: nivel socioeconómico (variable obtenida mediante un análisis factorial de varias características de cada familia), número de horas de estudio en su casa, si ha repetido algún curso antes y si tuvo o no educación pre-escolar.

En el análisis dentro de las escuelas se pudo ver que hay diferencias significativas en los logros y equidad en educación entre los colegios particulares pagados y los otros dos tipos de colegios (municipales y subvencionados). En este caso los dos últimos tipos de colegios presentan un comportamiento similar.

En el modelo que se hizo para entre las escuelas se ajustó un modelo en el que el logro fue explicado por el tipo de escuela y la interacción entre dicha variable y el nivel

socioeconómico, se agregó información sobre si el colegio era rural o no, si era un colegio de hombres solamente, de mujeres solamente, o mixto, el número de estudiantes en cada colegio e información sobre los años de experiencia de los profesores.

En el análisis entre las escuelas se puede ver que entre los colegios particulares pagados y los municipales existe una gran diferencia entre las clases sociales de los alumnos, mientras que en los colegios subvencionados se aprecia una gama más amplia de clases sociales.

Además se puede ver que los las escuelas municipales que tienen como base alumnos de clases sociales más bajas obtienen mejores resultados que los colegios subvencionados que tienen como base alumnos de aquella clase social. La relación anterior es inversa para escuelas compuestas de una clase social un tanto más alta.

También se puede ver que existen algunas escuelas subvencionadas compuestas de una clase social más elevada que son más efectivas que escuelas particulares pagadas.

Se concluye que la diferencia en los logros educacionales que se dan debido a que un alumno provenga de una clase socioeconómica alta es mucho más fuerte entre los tipos de colegios que dentro de éstos, por lo que se propone que el sistema de educación mediante “bonos” debería tener en cuenta estas diferencias socioeconómicas para entregar las subvenciones.

7) David Bravo, Dante Contreras, Claudia Sanhueza (1999), Rendimiento Educativo, Desigualdad, Y Brecha De Desempeño Privado/Público: Chile 1982-1997

Se busca evaluar el desempeño entre privados y públicos mediante una regresión lineal que utiliza como variable dependiente el promedio del SIMCE (Matemática y Castellano) y como variables independientes la dependencia del colegio (privado o particular), algunas variables socioeconómicas, tales como: nivel socioeconómico, índice de vulnerabilidad. Además se considera un índice geográfico, la calidad de la labor educacional y características propias de los establecimientos educacionales.

Estos modelos se ajustan para los 4tos básicos desde 1982 hasta 1996 y para los 8vos básicos desde 1982 hasta 1997. Las conclusiones relevantes son las siguientes. La brecha de desempeño en favor de los establecimientos privados disminuye notablemente al controlar por variables socioeconómicas, sin embargo, solamente en los dos últimos períodos se hace negativa y no significativa en privados subsidiados, y positiva no significativa en privados pagados. Las variables socioeconómicas nos indican que los establecimientos con alto nivel socioeconómico tienen mejores puntaje que los otros.

Las variables geográficas señalan que establecimientos ubicados en ciudades con mejores condiciones de urbanización y mejor accesibilidad, tiene mejor rendimiento educacional. Los colegios donde el alumnado es sólo hombres o sólo mujeres tiene mejor desempeño que los establecimientos mixtos. Además, mientras mejor es la labor educacional por parte de alumnos, profesores y padres, mejor es el promedio de la prueba SIMCE.

10) M. Gabriela León, Jorge Manzi, Ricardo D. Paredes
Teacher Quality and School Performance in Chile: Evaluating Teacher's Evaluation

Se busca analizar la relación entre el desempeño de los profesores, medido a través del sistema de evaluación chileno con el desempeño de los estudiantes y sus logros académicos. Además se quiere analizar si las diferentes medidas para evaluar a los profesores tienen un efecto en el logro de los alumnos.

Para esto se plante un modelo que tiene como variable dependiente el resultado en matemáticas, lenguaje y un promedio de ambos del SIMCE 2006 de alumnos de 4to básico. Además se utilizaron las evaluaciones de los profesores de los años 2005 y 2006. Dentro de las variables independientes se utiliza información del alumno, como por ejemplo, su sexo, el ingreso familiar, años de estudio de los padres, características de la escuela, como por ejemplo, cantidad de alumnos por curso, localidad (urbana o rural), calidad de los profesores, como por ejemplo, su sexo, experiencia, estudios, etc. Se ajustaron modelos de regresión lineal y modelos jerárquicos, por no diferir en los resultados entregados sólo se reportan los del HLM.

Resultó que el desempeño de los profesores tenía un efecto significativo sobre el desempeño de los alumnos, incluso era más significativo que el ingreso familiar, pero menos significativo que la educación de los padres.

Incluyendo tanto las variables del nivel estudiante, como del nivel profesores el modelo logra explicar un 30% de la variabilidad del logro académico entre las escuelas y un 5% de la variabilidad de los puntajes entre los estudiantes.

Además se tiene que la experiencia de los profesores y su nivel de perfeccionamiento también influyen positivamente en los puntajes de los estudiantes. En resumen se muestra que las evaluaciones a los profesores serían más importantes que el ingreso familiar para obtener un buen puntaje en las pruebas estandarizadas.

11) Cristián García Palomar, Ricardo D. Paredes
Reducing the Educational Gap: Good Results in Vulnerable Groups

Se busca estudiar el por qué a pesar de que la inversión en educación es cada vez mayor no se obtienen buenos resultados al medir la calidad de ésta. Se citan una serie de estudios internacionales que coinciden en que la gestión, los profesores, estudiantes y padres son los actores clave que afectan al rendimiento de los alumnos.

Para el caso particular de Chile la literatura ofrece una serie de sugerencias para hacer frente a la falta de trabajo de cohesión en las escuelas de Chile, un tema clave relacionados con la gestión escolar.

Se plantea la importancia de exigir a los directores a que presenten informes detallados a los padres y maestros sobre el desempeño del estudiante, además que es de suma importancia que en las escuelas municipales los directores tomen decisiones relacionadas con la gestión pedagógica, tales como, la modificación de los reglamentos que premiar o castigar a los profesores sin tener que pasar por las municipalidades. También se hace énfasis en que se debieran establecer distintas evaluaciones externas, junto con un sistema que permita un mayor control de los resultados de los alumnos.

Se utiliza la base de datos del SIMCE del 2005 de los alumnos de 4to básico junto con la encuesta que es entregada a padres y profesores.

El modelo utilizado es una función de producción cuya variable dependiente es el puntaje en el SIMCE de matemáticas y utiliza como variables independientes características de los niños, como por ejemplo su sexo, características acerca de su familia, como el ingreso monetario de ésta, años de estudio de los padres. También características de las escuelas y de los profesores, incluyendo una variable dicotómica que indica si la escuela pertenece a la asociación SIP ("Sociedad de Instrucción Primaria", que es una institución que busca entregar educación de excelencia a alumnos de escasos recursos), el modelo incluye además la localidad geográfica a la cual pertenece la escuela (rural o urbana).

La idea es estimar el efecto medio de asistir a una escuela SIP en comparación con otra escuela particular subvencionada. Se incluyen en el estudio los 4 tipos de colegios: Municipales, subvencionados, particulares pagados y los pertenecientes a alguna corporación. Además se incluyen 5 variables dummy que entregan información sobre: Si existe o no un equipo directivo en las escuelas que tome las decisiones en conjunto, la presencia de profesores monitores, si tiene o no la escuela algún plan que se preocupe de estar constantemente desarrollando las competencias de los académicos, si existen evaluaciones a los profesores y si existe participación activa de los padres en las actividades escolares.

Se utilizaron modelos de regresión lineal y modelos jerárquicos (HLM). Los resultados son los siguientes:

Las escuelas SIP obtienen resultados significativamente más altos que las otras escuelas subvencionadas, e incluso casi tan altos como los de colegios particulares pagados.

En las escuelas SIP hay una alta proporción de "buenas prácticas educativas" como la existencia de equipos directivos, profesores monitores y desarrollo de las competencias de los académicos. Lo que finalmente se traduce en mayores logros académicos.

Las escuelas SIP seleccionan a sus estudiantes mayormente por las habilidades que éstos demuestran y no por temas religiosos ni por ser padres de hijos separados, etc.

Los ingresos familiares tienen un efecto positivo y decreciente (beta menor que 1) sobre los resultados de los estudiantes, además los gastos de la familia también tienen un impacto positivo y significativamente mayor que los ingresos. También se puede ver que los niños se desempeñan mejor que las niñas, y que los estudiantes en las zonas urbanas parecen tener mejor desempeño que los de zonas rurales.

Los años de estudio de los padres tienen un efecto positivo y significativo en el logro de los estudiantes.

Los resultados sugieren que se debieran aplicar una reforma a gran escala que permitiera introducir las normas de buenas prácticas educativas para poder comenzar a tener un cambio en la educación Chilena.

12) Chumacero, Romulo - Paredes, Ricardo (2008) Should for-profit schools be banned?

Se explica que el sistema de escuelas en Chile está compuesto por 3 tipos de establecimientos: Públicos, Subvencionados y Privados. Dentro de los dos últimos grupos se puede distinguir entre escuelas financiadas por organizaciones con y sin fines de lucro.

En este estudio se busca analizar la relación de los logros obtenidos por los alumnos en test estandarizados diferenciando por el tipo de institución a la que pertenecen las escuelas privadas.

Se utiliza la base de datos del SIMCE de 255.431 alumnos de 4to básico del año 2005 que entrega información aparte de los puntajes obtenidos por los alumnos en el test, como por ejemplo: género del niño, las características de los hogares de los estudiantes, como los años de escolaridad de los padres, los ingresos y gastos registrados en la educación; características de la escuela, tales como su ubicación, tipo de colegio (público, subvencionado o privado), el número de escuelas administradas por un administrador, el número de estudiantes, criterios utilizados para la admisión de estudiantes y las características de gestión. (Con esta información no puede distinguir entre las escuelas con fines de lucro y sin fines de lucro).

Para poder distinguir las escuelas según si tenían o no fines de lucro se utilizó el RUT de cada institución (se obtuvo a través del número ID de cada una), pudiendo así encontrar dos tipos de administradores en dichas escuelas: municipalidades y compañías establecidas por municipalidades. En el caso de las escuelas subvencionadas se pudo ver que las escuelas sin fines de lucro se pueden subdividir en las administradas por fundaciones y las por organizaciones religiosas.

Con estos datos se realizaron regresiones lineales multivariadas. El 32.4% de los alumnos de la muestra pertenecían a una escuela pública administrada por una Municipalidad, y el 17% por corporaciones establecidas para dicho propósito por las Municipalidades.

El 34% de los alumnos pertenecían a escuelas con fines de lucro, las cuales en su mayoría eran escuelas subvencionadas.

Los estudiantes de escuelas sin fines de lucro correspondían a no más del 17% de la muestra y en su mayoría eran administradas por organizaciones religiosas. Se obtuvo que escuelas subvencionadas lograban mejores resultados que las públicas, y que no existía diferencia significativa en el resultado entre los dos tipos de escuelas públicas (municipales o de corporación municipal).

En promedio, no hay diferencias en el desempeño de las escuelas administradas por fundaciones sin fines de lucro u organizaciones religiosas. Además las escuelas subvencionadas sin fines de lucro tienden a tener mejores resultados que las sin fines de lucro. Cuando se controla por otras variables, tales como: el ingreso familiar, el gasto en educación y la educación de la madre tiende a disminuir la brecha entre los colegios privados y los públicos. Además las escuelas subvencionados sin fines de lucro continúan obteniendo mejores resultados que los con fines de lucro.

Finalmente se plantea que a pesar de que queda demostrado que las escuelas sin fines de lucro obtienen mejores logros, no es una buena idea prohibir las escuelas con fines de lucro, ya que es bastante probable que los padres que envían ahí a sus hijos estén en busca de otros valores y principios que quieren que sean incorporados en la educación de éstos. Otra razón sería que posiblemente dichas escuelas se transformarían en escuelas totalmente privadas y eso afectaría el equilibrio del mercado de las escuelas, ya que la gente que está interesada en pertenecer este tipo de instituciones quedaría sin alternativas.

13) Ricardo D. Paredes, Valentina Paredes

El rendimiento académico y la gestión de la educación en un régimen de empleo carente de flexibilidad

En la mayoría de los estudios realizados en Chile se han considerado los factores socioeconómicos como determinantes de los resultados en materia educativa. En todos los análisis internacionales se ha visto que las variables socioeconómicas repercuten de manera significativa en los resultados académicos. En este estudio se utilizan regresiones con mínimos cuadrados ordinarios (MCO) y modelos jerárquicos lineales. En ambos tipos la variable respuesta es el logro académico medido a través de puntajes en la prueba SIMCE y las variables explicatorias contienen características de los estudiantes, tales como: sexo, nivel de instrucción de la madre e ingresos del núcleo familiar. En el segundo nivel del modelo se incluyen características de las escuelas (por ejemplo, ubicación rural, índice de vulnerabilidad escolar, promedio de ingresos de los núcleos familiares y promedio de nivel de instrucción de las madres).

En ambos casos, se consideran los ingresos del núcleo familiar, la instrucción de los padres, el género, la ubicación (urbana) y las variables institucionales ficticias vinculadas a los dos tipos de escuelas municipales (departamentales y corporativas), tomándose como base las escuelas privadas subsidiadas y los gastos escolares directos.

Del mismo modo, como ocurre en muchos otros estudios, ambas estimaciones muestran que las escuelas municipales tienen un desempeño más bajo que las instituciones privadas subsidiadas, diferencia que se vuelve especialmente notoria en el caso de las corporaciones municipales.

Luego se ajustó el modelo pero sólo para las escuelas municipales además se incluyó el índice de vulnerabilidad escolar estimado por el MINEDUC, el promedio de estudios y el promedio de ingresos en el distrito municipal como una forma de control del capital social.

El R cuadrado es de 0.1, lo cual muestra el enorme grado de dispersión que hay entre los municipios. Los resultados indican que a las escuelas municipales gestionadas por corporaciones municipales les va peor que a las administradas por departamentos municipales. Entre la gran cantidad de variables consideradas, en la literatura sobre el tema se ha destacado la importancia de las siguientes: i) la existencia de un equipo administrativo; ii) la frecuencia con que el equipo administrativo se reúne; iii) el seguimiento y la evaluación de los docentes; iv) la existencia de programas que comprendan la capacitación y el desarrollo de las competencias del personal; v) la planificación anual; vi) la participación activa de la asociación de padres y la comunidad escolar en los equipos administrativos; vii) la aceptación de compromisos específicos por parte de la escuela, y viii) la comunicación a los padres de los resultados de la prueba de rendimiento.

Los autores analizaron los efectos de la rigidez del sistema de empleo en el rendimiento académico en el contexto de las escuelas municipales y llegaron a la conclusión de que la mayoría de las diferencias en el rendimiento de esas escuelas obedecían a factores socio-demográficos. Además se plantea que las diferencias atribuibles exclusivamente a la gestión administrativa, medidas con simples indicadores monitoreados por el programa del SNED, son las que repercuten más significativamente en la variación del rendimiento de las escuelas entre los distintos municipios. Todo esto hace pensar que el bajo rendimiento académico en Chile puede estar estrechamente relacionado con la gestión administrativa.

14) “The performance of private and public schools in the Chilean voucher system” Sapelli, C. y B. Vial (2002).

Se realiza una descripción del sistema educacional Chileno y se analizan las características del sistema de “vouchers” y las fuentes de financiación en las escuelas privadas subvencionadas del Chile. La idea del estudio es realizar una estimación del efecto de asistir a una determinada escuela dada su dependencia (pública o privada), es decir, se quiere calcular la ganancia asociada de asistir a una escuela privada subvencionada en comparación con asistir a una escuela pública para estudiantes con las mismas características.

Se exponen los hallazgos publicados en la literatura acerca del tema, refiriéndose particularmente a que las variables que han resultado sistemáticamente significativas han sido las relacionadas con el medio ambiente de los niños, tales como la educación de los padres, el índice de vulnerabilidad (principalmente relacionado con el ingreso familiar) y la dependencia de las escuelas (municipales, privadas subvencionadas, con y sin financiamiento compartido, escuelas religiosas y particulares pagadas).

Se hace hincapié en que los resultados obtenidos antes del año 2000 no tenían en cuenta el denominado sesgo de selección. En consecuencia se plantea utilizar un modelo generalizado de Roy para caracterizar el proceso de selección.

Se define el efecto ATE como la ganancia esperada en el puntaje del test asociada con asistir a una escuela subvencionada para cualquier persona elegida aleatoriamente.

Y el efecto TT como la ganancia esperada en el puntaje del test asociada con asistir a una escuela subvencionada (versus asistir a una escuela pública) para una persona que ya asiste a una escuela privada subvencionada.

Para la estimación de dichos efectos se realizan regresiones controlando por ingreso familiar, educación de los padres, pertenencia a una comunidad indígena, el número de escuelas municipales y subvencionadas por km², además de la razón entre número de estudiantes en escuelas subvencionadas versus estudiantes en total de escuelas municipales y subvencionadas por área geográfica (provincias para regiones y distritos electorales dentro de Santiago). La base de datos está compuesta por los resultados del SIMCE de lenguaje de 1998 de alumnos de segundo medio. Cuando se controló por las características propias de los estudiantes y del proceso de selección se obtuvo una estimación negativa para ATE (quiere decir que el asistir a una escuela subvencionada reportaría menores resultados en el puntaje del SIMCE en comparación con asistir a una pública para una persona tomada al azar) y una baja, pero significativa estimación para TT (quiere decir que para una persona que asiste a una escuela subvencionada obtiene mejores resultados que una que asiste a una escuela pública).

Las diferencias entre los presupuestos que maneja ambos tipos de escuelas también influyen en el logro académico, ya que se obtuvo que si las escuelas municipales cuentan con un presupuesto que es en promedio un 70% más grande, éstas obtienen en promedio resultados sustancialmente mejores que las escuelas subvencionadas. Luego se concluye que no se debieran tratar al sistema de “voucher” Chileno como está descrito en la literatura internacional, ya que las escuelas en nuestro País tienen clara diferencia en sus presupuestos y en las estructuras de incentivos y financiamiento que enfrentan.

15) “The Chilean voucher system. Some new results and research challenge” -Sapelli, C. (2003)

Se analizan las características del sistema de vouchers en Chile y lo que se ha dicho en la literatura sobre el tema. Además se propone realizar una mayor investigación a la regulación del sistema por parte del ministerio de educación y al efecto de los propios pares de los alumnos en las escuelas. En Chile las escuelas reciben distintos tipos de financiamientos, por lo que no tienen los mismos presupuestos e incentivos, luego los estudiantes más pobres son quienes están más propensos a ser captados por la educación pública. Es por esta razón que el sistema Chileno no puede ser tratado como clásico sistema de bonos usado internacionalmente.

Se establece que el tema de la elección de las escuelas es importante, ya que se ha visto que los bajos resultados en los colegios públicos de una comuna conllevan a aumentar las matrículas en los colegios subvencionados.

Para realizar el análisis se utilizó la base de datos de los resultados del SIMCE de 1999 de los 4tos básicos en conjunto con una encuesta realizada a los padres, de la cual se extrajo la educación de la madre y se usó como proxy para la habilidad del estudiante. Luego se ajustó una regresión utilizando como variable respuesta el puntaje de los estudiantes en matemáticas, y como variables independientes: la desviación estándar de la educación de las madres por escuela, la variable anterior en interacción con el área (rural o urbana) y el

tipo de escuela (privado o municipal), además se incluyeron variables dummy para el área, el tipo de escuela y el logaritmo de la media de la educación de las madres por escuela.

Los resultados son siempre mejores cuando la SD de la educación de la madre es pequeña (excepto para escuelas rurales municipales). Además se obtuvo que las escuelas subvencionadas urbanas eran mejores que las municipales. En resumen se tiene que la elección (forma de selección de estudiantes) de las escuelas es productiva y se obtienen mejores resultados si los estudiantes son “similares.

16) “The Private-Public School Controversy: The Case of Chile” -Cristian Bellei (2005)⁴³

Se realiza un análisis de algunos estudios basados en el sistema de vouchers en la educación chilena y de la efectividad entre escuelas públicas y privadas. La mayoría de dichos estudios comparan a las escuelas públicas con 2 categorías de escuelas privadas: las con sistema de “vouchers” (católicas y no religiosas) y las que no tienen subvención. Mientras algunos autores encontraron ventajas para las escuelas privadas, otros las hallaron para las escuelas públicas y algunos otros no encontraron diferencias significativas entre ambas. Dichas diferencias son explicadas debido a que según el autor existirían 3 factores que dificultan la comparación entre los tipos de escuelas, éstas son: la oferta de escuelas privadas no es igualmente distribuida entre las distintas zonas geográficas, cada tipo de escuela operan con diferentes niveles de recursos y finalmente los procesos de selección de alumnos son bastante complejos (test de selección, preferencias de los padres, etc.). Dicho sesgo de selección es la mayor problemática para estimar la brecha entre los puntajes en las pruebas estandarizadas para los distintos tipos de escuelas. Luego las capacidades cognitivas, la motivación y la disciplina son elementos sumamente importantes, por lo que sólo controlar por las características familiares no es suficiente para acabar con tal sesgo.

Se realiza un análisis con los puntajes en Lenguaje y Matemáticas del SIMCE 2003 de alumnos de segundo medio. Primero se ajustaron 2 modelos de regresión lineal, uno con variable respuesta dada por el puntaje en matemáticas y el otro con puntaje en lenguaje. Las variables que se utilizaron fueron: años de educación de los padres (por separado), logaritmo natural del ingreso familiar, número de libros en el hogar, género del estudiante, si éste ha repetido o no algún curso, tipo de selección de admisión, promedio por escuela de los años de educación del padre, desviación estándar por escuela de los años de educación de la madre, promedio por escuela de la variable “libros en el hogar”, porcentaje de estudiantes que fueron admitidos a través de un proceso de selección y tipo de escuela (pública, privada con sistema de “voucher” y privada no subvencionada).

En el modelo para matemáticas resultó un R² de 31%, mientras que en de lenguaje se obtuvo un R² de 28%. Ambos análisis entregan resultados bastante similares y dan indicios de que ajustar un modelo de regresión multinivel de dos niveles (estudiante y escuela) sería

⁴³ Nota: el artículo de Bellei (2005) incluye referencias que en el cuadro resumen de artículos (ver Anexo N° 2) han sido enumerados desde el 39 al 48.

una mejor opción para realizar la estimación de la brecha educacional entre los tipos de escuela, ya que de esta forma se podría separar entre la variabilidad dentro de las escuelas y entre ellas.

Las variables incluidas en el nuevo análisis son:

- Nivel estudiante: Educación de la madre, log del ingreso familiar, número de libros en el hogar, género del estudiante y si éste ha repetido algún curso.
- Nivel escuela: Tipo de escuela, promedio de educación de los padres por escuela, promedio por escuela del número de libros en el hogar y el porcentaje de estudiantes que fueron admitidos a través de un proceso de selección.

(Los puntajes pertenecen a los estudiantes de segundo año medio)

En ambos modelos (Matemáticas y Lenguaje) se obtienen mejores puntajes en las escuelas públicas. El modelo para matemáticas explica un 1% de la variación inicial de los puntajes dentro de las escuelas y deja de explicar un 50% de la variación de éstas. Además explica un 36% de la variación entre las escuelas y no explica un 13% de ésta.

El modelo para lenguaje explica un 3% de la variación de los puntajes dentro las escuelas y deja de explicar un 60% de la variación dentro de éstas. Además explica un 30% de la variación entre las escuelas y deja de explicar un 7% de la variación entre éstas.

Se realiza un nuevo análisis para incluir la información sobre la movilidad estudiantil de los alumnos, es decir, las razones que los han llevado a cambiarse de un colegio a otro (migración de la familia, expulsión de un colegio, cambio voluntario por parte del alumno, etc.)

Para esto se utiliza la base de datos del SIMCE 2002 de matemáticas de los alumnos de 4to básico. Las variables incluidas en esta parte fueron: expectativa de los padres acerca de la educación futura de sus hijos (nivel estudiante), porcentaje de alumnos que han repetido un curso en al menos una oportunidad, si la escuela expulsa a los alumnos que repiten, porcentaje de estudiantes que han asistido a la misma escuela desde el primer grado, promedio de los años que el estudiante lleva en la escuela (nivel escuela). Los resultados muestran que los estudiantes de escuelas subvencionadas tienen en promedio: padres más educados y con mayores expectativas sobre el nivel de estudios de sus hijos, altos ingresos familiares y mayor cantidad de libros en el hogar. Como consecuencia, aproximadamente 2 de cada 3 estudiantes de escuelas públicas asisten a una institución con una población de estudiantes clasificados con bajo o medio-bajo índice SES (estatus socioeconómico).

Mientras que en el caso de estudiantes de escuelas subvencionadas, la proporción desciende a 1 de cada 5 alumnos. También se puede ver que el número de alumnos repitentes en escuelas públicas es 2 veces más grande que el de las escuelas subvencionadas.

Según encuesta a los padres, el 31% de las escuelas subvencionadas expulsan a los alumnos repitentes, mientras que sólo el 14% de las escuelas públicas realiza la misma práctica. Al incluir las nuevas variables al modelo se puede ver que las políticas de expulsión de

repitentes generan mejores puntajes en los test, lo cual concuerda con la hipótesis de que los colegios subvencionados tienden a tener mejores resultados debido a su capacidad para seleccionar y atraer a estudiantes con mayores habilidades.

17) Ricardo Aravena, Guido del Pino, Ernesto San Martín. Conclusiones del SIMCE (facta non verba) (2008)

Se analizan los datos del SIMCE aplicado a los alumnos de segundo medio del año 2001. El análisis estadístico se basa en un modelo de multiniveles. Las variables analizadas son:

Nivel estudiante: Género del alumno, nivel educacional de los padres, número de libros en el hogar, posesión de un computador y conexión a internet.

Nivel Establecimiento: Tipo de dependencia del colegio, su grupo socioeconómico (GSE), así como el nivel educacional promedio de los padres cuyos hijos asisten a colegio determinado.

El GSE es un indicador con cinco niveles, asociado a cada colegio, el cual toma en cuenta la educación de los padres, la vulnerabilidad económica y otros aspectos.

Se utiliza como variable dependiente el número de respuestas correctas que el alumno tuvo en la prueba.

El efecto bruto obtenido al comparar a los alumnos por tipo de colegio se ve aminorado en presencia de las variables familiares. Los hombres tienden a tener mejores resultados que las mujeres en matemáticas, mientras que en lenguaje la diferencia favorece a las mujeres (en todos los tipos de colegios). El número de libros en el hogar muestra una diferencia positiva importante en los resultados (el efecto no depende mucho del tipo de colegio). El efecto de tener computador e internet genera un efecto positivo en el número de respuesta correctas, dicho efecto es mayor en matemáticas y en los colegios municipales.

Con respecto a la variabilidad, se tiene que la desviación estándar entre los colegios es consistentemente menor que la dentro de los colegios, por lo cual se debe tener cuidado con hacer afirmaciones sobre alumnos individuales.

Con respecto a los factores que son medidos y que pudiesen explicar las diferencias observadas, se destaca el nivel educacional de los padres y en especial el nivel educacional de la madre. Por otra parte, características asociadas a la familia, que se reflejan en la tenencia de libros y la existencia de computador y/o su posible conexión a internet, son factores que permiten incrementar el rendimiento individual en términos estadísticamente significativos.

Uno de los aspectos más relevantes que se enfatizan es la necesidad de complementar el SIMCE con diseños experimentales que permitan aislar y evaluar, por una parte, los factores que explican las diferencias y, por otra parte, evaluar el impacto de los programas educativos sobre el desempeño y rendimiento de los alumnos.

18) Ricardo D. Paredes y Valentina Paredes (2003). Chile: rendimiento académico y gestión de la educación en un contexto de rigidez laboral

Se utilizan los datos del SIMCE 2003 de los alumnos de 4to básico y se ajustan dos modelos: uno de regresión (MCO) y un modelo jerárquico lineal.

La variable respuesta está dada por el rendimiento de los alumnos en el test.

El nivel 1 (estudiante) del modelo de efectos mixtos tiene como variables independientes una serie de características del estudiante (sexo, nivel de instrucción de la madre e ingresos del núcleo familiar)

El nivel 2 (escuela) contiene características de ésta (por ejemplo, ubicación rural, índice de vulnerabilidad escolar, promedio de ingresos de los núcleos familiares y promedio de nivel de instrucción de las madres).

Ambos modelos muestran que las escuelas municipales tienen un desempeño más bajo que las instituciones privadas subsidiadas, diferencia que se vuelve especialmente notoria en el caso de las corporaciones municipales.

Se enfoca un nuevo análisis sólo en las escuelas municipales y por presentar ambos métodos resultados muy similares, sólo se muestran los de MCO. Se utilizó las mismas variables antes descritas y se incluyó el índice de vulnerabilidad estimado por el MINEDUC, el promedio de estudios y el promedio de ingresos en el distrito municipal como una forma de control del capital social, el gasto por estudiante notificado por los municipios, la proporción de docentes y alumnos, la cantidad de escuelas municipales en el distrito municipal, la permanencia de un docente en el cargo según el pago de bienios (refleja el grado en que el Estatuto Docente afecta a los salarios).

Por último, se incluyeron variables que reflejan la distribución de los gastos entre el personal, los costos operativos y las inversiones. Los resultados muestran que a las escuelas municipales gestionadas por corporaciones municipales les va peor que a las administradas por departamentos municipales, aunque tienen menos restricciones institucionales.

Además las variables socio demográficas continúan siendo importantes desde el punto de vista estadístico y económico, con la introducción de controles institucionales el coeficiente vinculado a los bienios —que refleja el envejecimiento del personal docente— es negativo y relevante. También se puede ver que las diferencias atribuibles exclusivamente a la gestión administrativa, medida con el SNED, son las que repercuten más significativamente en la variación del rendimiento de las escuelas entre los distintos municipios.

Luego mediante estas estimaciones se puede predecir el rendimiento de los estudiantes y por ende de los municipios, luego se obtienen los ranking para los municipios ajustando por factores socio demográficos, y también ajustando por factores municipales.

Un hecho muy importante es que las diferencias en los puntajes medios de los 20 municipios de mejor y peor desempeño, respectivamente, tripliquen a las atribuidas a la iniciativa de la jornada escolar completa, lo cual hace pensar que el bajo rendimiento académico en Chile puede estar estrechamente relacionado con la gestión administrativa.

19) Ricardo D. Paredes (2009). Educational Performance and Efficiency: Comparing Chile and Latin America

Se busca establecer una comparación del desempeño educacional de un grupo de países de Latinoamérica (Chile, Argentina, Brasil, México y Perú) y distinguir entre los componentes atribuibles a "haber dedicado más recursos a la educación" y los componentes asociados con la "utilización más eficiente de los recursos".

Se utiliza la base de datos del test PISA (matemáticas, comprensión de lectura y ciencias) del 2000, el cual incluye un cuestionario en el cual se pregunta a los niños con edades que fluctúan entre los 15 años y 3 meses y los 16 años y 2 meses, acerca de sus familias y diferentes características de su propia escuela.

Se utilizan dos tipos de modelos: una regresión lineal multivariada y un modelo lineal jerárquico. El primero utiliza la información sobre los estudiantes, esto es: utiliza como variable dependiente el puntaje del alumno en comprensión de lectura y como variables independientes el sexo, el nivel educacional de los padres, el número medio de libros en el hogar, el grado que cursa el niño, además se incluyen variables relativas a las escuelas, tales como: dependencia de ésta, selección de los alumnos, falta de material instructivo, horas de clase y la existencia de test estandarizados.

En el caso del modelo jerárquico se tiene que el primer nivel considera: sexo, años repetidos, nivel escolar de los padres y número de libros en el hogar. El segundo nivel contiene características tales como: selección académica, horas de clases, falta de material didáctico, la existencia de pruebas estandarizadas y el tipo de contribuciones financieras. Éste modelo permite separar el efecto dentro de las escuelas y entre ellas.

En general se obtiene que ambos modelos reportan resultados consistentes con la teoría económica y la evidencia internacional. En cada país hay efectos positivos y significativos en cuanto a las variables de capital humano asociados con el entorno familiar y, en particular, el nivel de educación de los padres, la selección académica y la disponibilidad de materiales de instrucción.

En particular para el caso de Chile se ve que los alumnos que han repetido un año tienen una significativa baja en sus puntajes. Además se tiene que las horas de clases no parecen tener un efecto estadísticamente significativo, lo mismo ocurre con la falta de material didáctico, aunque esto cambia cuando dicha falta es muy grande.

Las diferencias entre los distintos países se deben a la cantidad de recursos invertidos, es por esto que Chile se muestra un tanto superior a sus "colegas" de América Latina, pero esto resulta engañoso, ya que no necesariamente un gran aumento de los recursos se

traduce en un uso eficiente de estos, ya que al hacer un análisis mediante "**Blinder Decomposition**" se obtuvo que nuestro país no presenta un buen uso de dichos recursos, por lo tanto es en ésta área donde Chile debe trabajar.

NAEP

20) Sarah Theule Lubienski (2006). School Sector and Academic Achievement: A Multilevel Analysis of NAEP Mathematics Data.

El estudio se enfoca en investigar las diferencias entre los logros académicos de las escuelas públicas y las públicas subvencionadas (charter), católicas y privadas después de controlar por la locación geográfica de éstas. Se utiliza la base de datos de matemáticas de NAEP del año 2003 del 4to y 8vo año.

Se utiliza un modelo lineal jerárquico que tiene un nivel para los estudiantes y otro nivel para las escuelas. La variable respuesta es el puntaje en la prueba de los alumnos y se utilizan como variables predictoras: el tipo de escuela (privada, subvencionada católica Luterana, etc.) , si es rural o urbana, también se utilizan variables para las características demográficas de los alumnos, tales como la raza, el género, nivel socioeconómico, recursos culturales en el hogar (como acceso a revistas, periódicos, computador, enciclopedia, atlas, libros en general), si tenían un dominio limitado del inglés, si se les proporcionaba o no almuerzo a los estudiantes.

Resultó que en ambos grados (4to y 8vo) las escuelas públicas subvencionadas obtuvieron puntajes más bajos en Matemáticas comparadas con otras escuelas públicas, y a su vez estas últimas obtenían menores puntajes que las privadas. Luego de controlar por las características demográficas se obtuvo que las escuelas privadas tenían mejor desempeño que las públicas. Además se obtuvo que la locación donde se encuentra ubicada la escuela no tenía un rol importante en el logro académico, en cambio las características demográficas de los estudiantes sí lo tenían.

Dentro de las escuelas privadas, las de religión católica tenían un desempeño bastante más alto que las demás.

También se puede ver que los alumnos de raza negra obtenían puntajes significativamente más bajos que los blancos dentro de las mismas escuelas.

Dentro del grupo de los alumnos de 4to grado se obtuvo que las escuelas públicas tenían puntajes significativamente más altos que las escuelas privadas y las públicas subvencionadas.

En el grupo de los alumnos de 8vo año se obtuvo que los alumnos de escuelas públicas subvencionadas obtenían puntajes un poco mayores en comparación con los de escuelas públicas. Finalmente se establece que la condición de pública o privada de una escuela tiene un rol relativamente pequeño a la hora de predecir el logro académico de las escuelas cuando se está en presencia de las variables propias de los alumnos.

21) U.S. Department of Education (2006), National Assessment of Educational Progress: Comparing Private Schools and Public Schools Using Hierarchical Linear Modeling

Se busca realizar un análisis entre las escuelas públicas y privadas, para esto se utiliza la metodología de los modelos lineales jerárquicos. Se construyó un modelo con 2 niveles. El primero incluía todas las variables relativas a los alumnos como sus características demográficas (sexo, raza, si tenían o no alguna discapacidad, si faltaban mucho a clases) e información relativa a sus estatus socio-económicos (si tenían computador en casa, si tenían beneficio de almuerzo, número de libros en sus casas, etc.).

El segundo nivel era para las escuelas e incluía variables como: la experiencia de los profesores, la certificación de éstos, el ausentismo escolar, porcentaje de alumnos pertenecientes a alguna raza o etnia, movilidad estudiantil, locación de la escuela, región del País, porcentaje de alumnos que contaban con beneficio de almuerzo, porcentaje de alumnos con discapacidad alguna, tamaño de la clase, etc.).

Se ajustó un modelo para los alumnos de 4to grado de Matemáticas para ver si existían diferencias entre todas las escuelas privadas y todas las escuelas públicas, aquí se obtuvo que los establecimientos privados tenían mayores puntajes en la parte de matemáticas en comparación con las escuelas públicas, pero que cuando se introducían las variables relativas a las características propias de los alumnos y las del nivel de las escuelas esta relación se invierte. Dicho patrón se mantuvo cuando se compararon todas las escuelas públicas con las escuelas Católicas, y luego con las escuelas Luteranas.

La descomposición de la varianza asociada con el análisis entre todas las escuelas públicas con todas las privadas indica que hay una mayor variabilidad entre los estudiantes dentro de las escuelas que entre las escuelas. Alrededor de un tercio de la variabilidad total puede explicarse por una combinación entre los estudiantes y las covariables asociadas a la escuela.

Cuando se realizó el modelo para comprensión de lectura se obtuvo que las escuelas públicas obtenían en promedio mejores puntajes, pero cuando se incluyeron las variables relativas a las características propias de los alumnos y las del nivel de las escuelas se obtuvo que ambos tipos de escuela no presentaban diferencias significativas entre sus promedios en lectura. A pesar de que la varianza total en matemáticas es ligeramente más de la mitad de la varianza en lectura, el patrón de descomposición de ésta es bastante similar al que se obtuvo en el caso de la lectura.

Además se realizaron análisis para los alumnos de 8vo año. En éste caso los análisis para lectura realizados entre todas las escuelas privadas en comparación con todas las escuelas públicas arrojaron resultados bastante similares a cuando se compararon todas las escuelas públicas con las escuelas Católicas y luego con las Luteranas, pero no ocurrió lo mismo cuando se compararon con las escuelas Cristianas conservadoras. Cuando no se ajusta por las diferencias entre estudiantes, se tiene que el promedio en lectura es mayor para las

escuelas privadas en comparación con las públicas (también cuando se comparan sólo con las católicas y sólo con las luteranas).

Cuando se incluyen las covariables relativas a los estudiantes en el modelo, todas las escuelas privadas (como también separadamente las católicas y luteranas) mantienen el alto rendimiento en comparación con las escuelas públicas.

La descomposición de la varianza asociada con el análisis que compara todas las privadas con todas las públicas es mayor entre los estudiantes dentro de las escuelas que entre éstas. Cerca de dos quintos del total de la varianza pueden ser explicados por una combinación entre las covariables de los estudiantes y de las escuelas.

En el caso de la prueba de matemáticas se obtiene que cuando se comparan todas las escuelas privadas con todas las escuelas públicas, las primeras presentan un mayor rendimiento medio (menor al que se da en el caso de lectura). Cuando se incluyen las variables relativas a los estudiantes no habría diferencias significativas entre los promedios de los dos tipos de escuelas. Lo mismo ocurre cuando se comparan todas las escuelas públicas con las católicas, pero no cuando se comparan con las luteranas y las cristianas conservadoras por separado. Las luteranas tendrían mejor rendimiento que las públicas, pero no así las cristianas conservadoras. En este caso la variabilidad total en matemáticas es casi igual a la que se da en el caso de la lectura. Además, los patrones en las descomposiciones de varianza son muy similares para los dos temas.

22) Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education (2006), A Closer Look at Charter Schools Using Hierarchical Linear Modeling. National Assessment of Educational Progress.

Se utilizan los datos de la NAEP 2003 de los alumnos de 4to grado para realizar dos tipos de análisis, tanto como para matemáticas, como para lectura. El primer análisis utiliza los modelos jerárquicos (HLM) para determinar el tamaño de la diferencia promedio del rendimiento entre colegios públicos subvencionados y los públicos no subvencionados. Para esto se realizan 3 fases:

- i) Las escuelas subvencionadas son comparadas con todas las demás públicas utilizando una combinación de características de los estudiantes y las escuelas.
- ii) Las escuelas subvencionadas son divididas de acuerdo a su pertenencia a un distrito de escuelas públicas, ya que por estudios anteriores se cree que dicha condición estaría asociada con diferencias en el logro académico entre las escuelas públicas subvencionadas
- iii) Se toma un conjunto de escuelas públicas (con o sin subsidio) de ciudades centrales, en las cuales al menos el 50% de la población de estudiantes sean blancos o hispanos.

Luego los análisis de la fase 1 y fase 2 son aplicados a ésta muestra.

El segundo análisis se centra sólo en las escuelas subvencionadas y se utilizan modelos jerárquicos (HLM) para investigar si ciertas características de dichas escuelas están relacionadas con las diferencias en logro académicos de sus estudiantes.

Las variables que se utilizan en el análisis son:

En el nivel estudiante: Género, raza/etnia, nivel de discapacidad, si son estudiantes del idioma inglés, elegibilidad para el programa de almuerzos, si tienen computador en su hogar, número de libros en el hogar y ausentismo a clases.

En el nivel escuela: Años de experiencia del profesor, certificación de los profesores, ausentismo de los estudiantes, porcentaje de estudiantes expulsados, porcentaje de estudiantes pertenecientes a alguna raza/etnia, movilidad estudiantil, localidad de la escuela, región del país, porcentaje de estudiantes elegibles para el programa de almuerzos, porcentaje de estudiantes del idioma inglés y porcentaje de estudiantes con alguna discapacidad.

En el nivel escuela-subvencionada: Dispensas o exenciones de políticas de estado/distrito, áreas monitoreadas por el estado o agencias que entregan subvención, grupos que requieren información sobre el progreso de la escuela, agencias que dan subvención, población de buenos estudiantes, escuela nueva o pre-existente, el foco primario de los contenidos del programa, escuela dirigida por una organización o compañía a cargo de más escuelas, estado con fuertes leyes de subvención y si la escuela es parte de otro distrito escolar público o de una agencia local.

Primer Análisis:

Lectura:

En el primer análisis todas las escuelas subvencionadas fueron comparadas con todas las públicas sin subvención, luego se obtuvo que las primeras lograban puntajes significativamente más bajos que las últimas, incluso después de ajustar por las características de los estudiantes. Dicha diferencia corresponde a un efecto ajustado de 0,11 desviaciones estándar.

En la segunda fase se separó a las subvencionadas por distritos de escuelas públicas y cada uno de estos grupos se comparó con todas las escuelas públicas sin subvención.

En promedio los puntajes de las escuelas subvencionadas pertenecientes a distritos públicos no fueron significativamente distintos de las demás escuelas públicas. Al contrario, las que no pertenecían a dichos distritos, obtenían puntajes más bajos en comparación con la demás escuelas públicas (el efecto ajustado fue de 0.17 desviaciones estándar).

En la tercera fase, la comparación entre tipos de escuela se limitó a las escuelas con una ubicación céntrica y con una alta población de las minorías (alumnos en riesgo), ya que ha habido un interés particular en aquellos estudiantes que, tradicionalmente, no le fue bien en las escuelas públicas.

En dicho conjunto de escuelas (61) no hubo diferencias significativas entre los promedios de las escuelas subvencionadas y las demás públicas.

Matemáticas:

En el primer análisis todas las escuelas subvencionadas fueron comparadas con todas las públicas sin subvención, luego se obtuvo que las primeras lograban puntajes significativamente más bajos que las últimas, incluso después de ajustar por las características de los estudiantes. Dicha diferencia corresponde a un efecto ajustado de 0,17 desviaciones estándar.

En la segunda fase se separó a las subvencionadas por distritos de escuelas públicas y cada uno de estos grupos se comparó con todas las escuelas públicas sin subvención.

En promedio los puntajes de las escuelas subvencionadas pertenecientes a distritos públicos no fueron significativamente distintos de las demás escuelas públicas. Al contrario, las que no pertenecían a dichos distritos, obtenían puntajes más bajos en comparación con la demás escuelas públicas (el efecto ajustado fue de 0.23 desviaciones estándar).

En la tercera fase, la comparación entre tipos de escuela se limitó a las escuelas con una ubicación céntrica y con una alta población de las minorías (alumnos en riesgo).

En dicho caso se encontraron diferencias significativas entre las escuelas subvencionadas y las demás públicas, favoreciendo a las públicas no subvencionadas. El tamaño del efecto de la diferencia ajustada fue de 0.17 desviaciones estándar

Segundo Análisis: (sólo subvencionados)

Lectura:

Cerca de 2/3 de la variación de todos los estudiantes, puede ser atribuible a la variación entre los estudiantes dentro de las escuelas.

Las variables propias de los alumnos representan el 57% de la variación entre las escuelas, mientras que un conjunto de 10 características de las escuelas (como la experiencia de los profesores, la región del país, áreas en las que las escuelas subvencionadas son monitoreadas, si pertenece a un distrito de escuelas públicas, etc.) explican el 27% de la variación total.

Matemáticas:

Cerca de 2/3 de la variación de todos los estudiantes, puede ser atribuible a la variación entre los estudiantes dentro de las escuelas.

Las variables propias de los alumnos representan el 57% de la variación entre las escuelas, mientras que un conjunto de 7 variables relativas a las escuelas (tales como exenciones para ciertas necesidades, áreas de seguimiento, la existencia de una agencia concesionaria, etc.) representan un 11% de la variación total.

En conclusión, después de ajustar por las características propias de los estudiantes el promedio en matemáticas y lectura de las escuelas subvencionadas fue más bajo que el de las demás escuelas públicas. El tamaño de las diferencias fue menor en lectura que en matemáticas.

Las escuelas subvencionadas difieren entre ellas de muchas maneras, algunas características pertenecen a todas las escuelas públicas, mientras que otras, tales como: políticas escolares sobre dispensas y excepciones, áreas en las que la escuela es supervisada, las entidades a las que la escuela tiene que informar, la población estudiantil eficiente y el contenido del programa. Pertenecen sólo a las subvencionadas. Dichas características representan algunas de las causas de las variaciones entre los logros de las escuelas.

Por ejemplo: las escuelas subvencionadas no pertenecientes a distritos de escuelas públicas obtienen en promedio puntajes estadísticamente más bajos que el resto de las escuelas públicas.

22a) Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education NAEP 2008 Trends in Academic Progress READING 1971–2008 - MATHEMATICS 1973–2008 Nation's Report Card

Se realiza un análisis de la prueba NAEP para estudiar el desempeño de los estudiantes en matemáticas y comprensión de lectura a largo plazo. Para esto se utilizan las evaluaciones desde la década del 70 en ambas materias y se comparan con los resultados obtenidos en 2004, ya que en este último año se introdujeron cambios en los contenidos para incluir a los alumnos con discapacidades y a los alumnos del idioma inglés.

Además se comparan los resultados desde el 2004 al 2008.

La muestra contiene los resultados de alumnos de 9, 13 y 17 años de cerca de 26.000 escuelas públicas y privadas.

En lectura los alumnos de los 3 grupos de edad fueron aumentando el puntaje promedio en los 3 años siguientes al 2004. El puntaje promedio fue 12 puntos más alto que en 1971 para los alumnos de 9 años y fue de 4 puntos más alto para los de 13 años, mientras que en el grupo de los de 17 años no hubo diferencias significativas desde 1971.

En matemáticas el puntaje promedio desde el 2004 crece para los alumnos de 9 y 13 años, mientras que no varía significativamente para el grupo de 17 años.

En el análisis a largo plazo ocurre lo mismo, es decir los alumnos obtienen puntajes mayores a los obtenidos en 1973, salvo el grupo de 17 años que no presenta diferencias significativas.

Desde 1971 al 2008 los estudiantes de raza negra de los 3 grupos de edad obtuvieron mejores puntajes promedio en lectura que los de raza blanca. En los grupos de 9 y 13 años

los estudiantes hispanos obtuvieron puntajes mayores a los de estudiantes de raza blanca desde 1975 al 2008 en la prueba de lectura.

Desde 1973 al 2008 el logro académico en matemáticas fue mayor para hispanos y negros en comparación con los estudiantes de raza blanca. En comparación con el 2004, los estudiantes blancos de 9 años obtuvieron mayores puntajes en el 2008, mientras que en los 3 grupos de edad, los estudiantes negros e hispanos no tuvieron diferencias significativas en matemáticas.

El puntaje promedio de los alumnos cuyos padres no terminaron la secundaria fue más alto que hace 30 años. Los alumnos de 13 años cuyos padres tenían altos niveles educacionales, mostraron puntajes más alto en el 2008 en comparación con 1978, pero dicho puntaje no fue significativamente diferente al obtenido en 2004.

Los alumnos de 13 y 17 años que tomaban cursos avanzados en matemáticas obtuvieron en promedio mayores puntajes.

Tanto hombres como mujeres en el grupo de 9 años obtuvieron promedio más altos en lectura en el 2008, en comparación con el año 2004.

En el grupo de 13 años, los hombres también presentaron mejoras en el rendimiento en lectura, pero las mujeres no presentaron diferencias significativas en el periodo 2004-2008. En cambio, en comparación con 1971, ambos sexos obtuvieron puntajes mayores en promedio en lectura. En el grupo de 17 años, ni los hombres ni las mujeres presentan cambios significativos en el periodo 1971-2004.

En el periodo 2004-2008 sólo los hombres obtuvieron puntajes mayores. En el año 2008 cerca de un 90% de los estudiantes asisten a escuelas públicas, dicha proporción se ha mantenido similar desde 1980. El porcentaje de alumnos de 9 y 13 años que asisten a escuelas católicas en el 2008 fue más bajo que en 1980. El promedio en lectura en los 3 grupos de edad, de escuelas públicas, fue más alto en 2008 comparado con el 2004. Mientras que en el periodo 1980-2008, sólo los alumnos de 9 años de escuelas públicas obtuvieron mejores resultados. Los alumnos de 9 años de escuelas privadas obtuvieron mayores puntajes en el 2008 en comparación con el año 1980. Además los de colegio católicos presentaron puntajes más altos que en 1980 y en el 2004. Los alumnos de 9 y 13 años de escuelas públicas obtuvieron puntajes significativamente más bajos que sus pares de escuelas privadas.

22b) Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education Mathematics 2009: National Assessment of Educational Progress at Grades 4 and 8 Nation's Report Card

Para la evaluación en Matemáticas del año 2009 se utilizó una muestra nacional significativa de 168.000 estudiantes de 4to grado de 9510 escuelas y de 161.700 alumnos de 8vo grado de 7.030 escuelas. La prueba tiene una escala de 0 a 500 puntos y tiene 3 niveles de logro académico definidos, estos son: básico, competente y avanzado.

En el análisis para los alumnos de 4to grado se puede ver que no hay cambios significativos en el puntaje promedio de éstos en comparación con el año 2007. Cuando se controla por raza o etnia se obtiene que los blancos y los asiáticos/habitantes de islas del Pacífico tiene puntajes en promedio más altos que los negros, los hispanos y los indios americanos/nativos de Alaska.

Los puntajes promedio no son diferentes a los del 2007 al separar por sexo, es decir, los hombres continúan obteniendo puntajes significativamente mayores a los de las mujeres.

El 2009 el puntaje promedio en matemáticas para los alumnos de 4to grado pertenecientes a escuelas públicas fue menor al de los estudiantes de escuelas privadas y de escuelas católicas.

Se utiliza como indicador del ingreso familiar si el estudiante es o no candidato a participar en el programa nacional de almuerzos en las escuelas. Luego los estudiantes que no son elegibles para dicho programa tienden a tener puntajes más altos que quienes si lo son. Se tiene entonces que no hay diferencias con el año 2007.

En el análisis para los alumnos de 8vo grado se puede ver que en el año 2009 obtuvieron el puntaje más alto en matemáticas a lo largo de los años de la aplicación del test. Al analizar por raza/etnia se obtuvo que los blancos y los asiáticos de las islas del pacífico lograron puntajes más altos que los demás.

Luego la brecha entre blancos y negros se mantiene igual que en años anteriores. Los puntajes también aumentan, tanto para hombres, como para mujeres. Los alumnos de escuelas públicas aumentaron su puntaje en comparación con el año 2007, mientras que los de escuelas privadas no presentaron un cambio significativo. Los estudiantes que eran elegibles para tener una rebaja en su almuerzo alcanzaron puntajes más altos que en el año 2007. Lo mismo ocurrió con los que no eran elegibles para el programa de almuerzo.

Al igual que en el caso de 4to grado, los estudiantes no elegibles para dicho programa (mayores ingresos) obtuvieron puntajes más altos que quienes tenían beneficio de reducción de precio, teniendo estos últimos a su vez, puntajes más altos que quienes eran elegibles para tener almuerzo gratis. En el 2009 los alumnos que vivían en áreas suburbanas (rurales) tenían puntajes más altos en promedio que los que vivían en ciudades y pueblos.

22c) M^a Isabel Barbero García, Pedro Prieto Marañón

Evaluación del rendimiento en ciencias de los niños y niñas de 13 años de las distintas comunidades autónomas: impacto o sesgo

Se propuso el llevar a cabo un primer estudio internacional «International Assessment of Educational Progress» (IAEP) como una extensión del estudio NAEP. Se busca evaluar mediante dicho estudio el rendimiento de niños de 13 años en España, para esto interesa ver si existen diferencias reales (impacto) entre los niños de las distintas comunidades autónomas, y de existir, se quiere ver si éstas diferencias se deben a un funcionamiento diferencial de los ítems de la prueba, debido a factores ajenos a los que realmente están midiendo (sesgo).

Para analizar si existen discrepancias entre dos grupos respecto a las propiedades psicométricas de un ítem en relación con las del resto de los ítems se utilizaron 3 métodos: Análisis factorial, el procedimiento Mantel-Haenszel y una aproximación basada en la teoría de respuesta al ítem (TRI ó IRT por sus siglas más conocidas, en inglés), se refiere a un modelo matemático propuesto para medir el funcionamiento mental humano.

El análisis factorial arrojó la inexistencia de discrepancias entre los ítems de la prueba. Según el procedimiento de Mantel y Haenszel había 6 comunidades Españolas con diferencias entre los ítems.

Según el procedimiento de TRI se realizó un modelo logístico de 2 parámetros que también detecto ítems que muestran un comportamiento diferencial en las distintas comunidades. Como conclusión se establece que es necesario depurar la prueba puesto que se detectaron ítems susceptibles de mostrar diferencias significativas entre las medias obtenidas en la prueba de Ciencias por las distintas Comunidades.

PISA

23) Covadonga Ruiz de Miguel (2007). The effective schools: a multilevel study of explanatory factors of the school performance in the area of mathematics

El estudio analiza los datos del estudio PISA 2003, con los cuales se elaboró un modelo de tres niveles (estudiantes, escuelas y países), explicativo del rendimiento en matemáticas de los alumnos de 15 años. Se propone un modelo que reúne los elementos clásicos propuestos por la literatura en los diferentes estudios realizados como determinantes de la eficacia escolar. Dichos elementos son: recursos familiares, características personales del alumno, recursos de la escuela, contexto educativo de los establecimientos y el clima escolar. Además el modelo incluye variables de tipo económico, como por ejemplo lo que cada país invierte en educación.

La muestra utilizada estaba compuesta por 35 países y 100.325 estudiantes. La variable respuesta utilizada como variable dependiente fue elaborada a partir de los cinco los valores plausibles en matemáticas, que el estudio PISA asigna para cada estudiante en esta materia.

El área principal en PISA 2003 fue la competencia en matemáticas, mientras que la lectura, las ciencias y la solución de problemas fueron áreas secundarias. Los datos cognitivos se escalaron con el modelo de Rasch y el rendimiento de los alumnos se expresó mediante la asignación de valores plausibles.

Se realiza un modelo jerárquico de 3 niveles (estudiantes, escuelas y país). Como resultado se obtuvo en primer lugar que el sexo del alumno sigue siendo un importante predictor de su rendimiento en Matemáticas, ya que los hombres tienden a obtener mayores puntajes que las mujeres.

Mientras mayores aspiraciones educativas tenga el alumno mayor será su rendimiento. Dicho resultado es importante ya que se está hablando de una variable sobre la cual es posible influir por medio de campañas de información o de otro tipo. La auto-percepción de la eficacia en el desarrollo de actividades matemáticas, el auto-concepto en esta materia y la disciplina que se percibe en la sala de clases también hacen que el rendimiento aumente.

La interacción entre el sexo y el nivel socioeconómico se muestra significativa, es decir los hombres de bajo nivel tienden a presentar puntajes más bajos. La existencia de una mala relación entre profesor y alumno supone una baja importante del rendimiento de éstos últimos. En la misma línea, el entusiasmo y compromiso, tanto de profesores como de alumnos, favorece el rendimiento en matemáticas, por lo que puede considerarse un factor más de eficacia escolar. La alta calificación pedagógica de los profesores y los recursos educativos de la escuela se muestran decisivos para obtener buenos resultados.

El modelo no concuerda con investigaciones pasadas, ya que se obtuvo que cuando las evaluaciones (pruebas) se hacen demasiado frecuentes (más de 20 al año), el rendimiento de los alumnos desciende. Lo mismo ocurre cuando se realiza agrupación homogénea de los estudiantes (asignación a clases de iguales aptitudes). Por último, dentro del nivel de escuela, se confirma que la autonomía de ésta, en lo que a toma de decisiones se refiere, influye positivamente sobre el rendimiento de los alumnos en matemáticas. Por último en el nivel País, se obtuvo que el porcentaje del PIB que se invierte en educación sería significativo para obtener buenos resultados.

24) Nicole Schneeweis, Rudolf Winter-Ebmer (2006) Peer effects in Austrian schools

Se plantea que los alumnos en las escuelas no sólo aprenden de sus profesores, sino que también aprenden de sus mismos compañeros, los cuales actúan como fuente de motivación e inspiración.

Los niños son influenciados indirectamente mediante el aprendizaje observacional, de ésta forma los pares actúan como un modelo capaz de transmitir aptitudes y patrones de comportamiento. Se utiliza una función de producción con los datos de PISA 200 y 2003 de los estudiantes secundarios de Austria, la cual estima el puntaje en dicho test utilizando como variables explicativas las características individuales de los estudiantes, antecedentes familiares y atributos del grupo de compañeros. Además se agregaron el tipo de escuela, los recursos con los que ésta cuenta y un efecto fijo dado por la escuela.

Los resultados fueron los siguientes: Se encontró que los compañeros tenían un efecto positivo en el rendimiento en comprensión de lectura, pero que este logro era menor para los alumnos que tenían un mayor estatus socioeconómico. Por lo tanto los niños que se veían más beneficiados del “efecto pares” eran aquellos que tenían un bagaje socio cultural menos desarrollado. Dicho efecto pareciera ser asimétrico a favor de los estudiantes con menos habilidades, aunque quizás se podría estar sobredimensionando, ya que los pares en este estudio son representados por alumnos del mismo grado y no de la misma clase.

Se plantea además que dicho efecto de los pares no se evidencia en los alumnos con nivel socioeconómico estándar, lo cual podría hacer pensar en la posibilidad de establecer pequeños grupos de trabajo en donde se reúna a los alumnos más aventajados con los que

tienen menos habilidades, para de esta forma, poder nivelar a los alumnos en su capacidades de aprendizaje.

25) Dieter Kotte, Petra Lietz, María Martínez López (2005). Factors influencing reading achievement in Germany and Spain: Evidence from PISA 2000

En este estudio se buscó analizar los resultados de PISA del año 2000 para España y Alemania, ya que ambos países fueron los que obtuvieron los menores puntajes promedio en Lectura, Matemáticas y Ciencias de todos los países integrantes de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), la cual es un organismo internacional que ayuda a los gobiernos a encarar los desafíos económicos, sociales y de gobierno en una economía global.

Luego como el desempeño de los alumnos de ambos países fue bastante similar, se intentará buscar en ellos factores comunes de influencia sobre el rendimiento escolar. Como no se tenía información sobre los profesores, el estudio se realizó mediante modelos lineales jerárquicos para dos niveles (estudiante y escuela). Dichos modelos se ajustaron primero para cada país por separado, y luego para ambos juntos. La variable respuesta fue el rendimiento de los alumnos en comprensión de lectura.

En el modelo para Alemania se obtuvo el tamaño de la clase como un predictor bastante significativo en el rendimiento. También el grado del estudiante y la percepción que éste tenía sobre sí mismo mostraron un efecto similar. Un efecto más pequeño mostraron variables como: posesiones del hogar, interés del alumno por la lectura, estatus socio-económico y ausentismo escolar, siendo ésta última la única que tuvo un efecto negativo sobre el rendimiento.

Además se obtuvo que los alumnos alcanzaban mayores logros en lectura cuando en las escuelas se utilizaban las evaluaciones con fines de instrucción, también cuando los padres participaban activamente en conjunto con el establecimiento, y cuando la escuela ofrecía fácil acceso a libros y revistas.

En el modelo para España se obtuvo que los alumnos lograban buen rendimiento cuando: estaban en grados mayores y no eran repitentes, cuando provenían de hogares con mayor nivel socio-económico, cuando demostraban un mayor interés por la lectura y cuando no faltaban a la escuela. También se lograban buenos resultados cuando las escuelas eran privadas, cuando los cursos eran grandes en número de alumnos, cuando existía un buen clima escolar y cuando los establecimientos le daban más importancia a los logros de los estudiantes.

En el modelo común para ambos países se obtuvo que los alumnos lograban mejor rendimiento cuando: no eran repitentes, tenían un gran interés por la lectura, no faltaban a clases y provenían de familias con alto estatus socio-económico. Cuando se analiza la proporción de varianza explicada, se puede ver que en el caso de España la mayoría de ésta es explicada por el nivel del estudiante (84%), mientras que en el caso de Alemania la mayor parte de la varianza está asociada con el nivel de las escuelas (54%).

Así, este hallazgo sugiere que los esfuerzos para mejorar la habilidad lectora en Alemania tendrían que centrarse en el apoyo a las escuelas, mientras que en España, las medidas correctivas deberían girar en torno a proporcionar mayor asistencia a nivel de cada estudiante.

26) Sara M. González Betancor, Alexis J. López Puig (2006). Resultado educativo en España: ¿éxito o fracaso?

Se quiere evaluar cuáles son los aspectos que influyen sobre el rendimiento de los estudiantes en España, para esto se utilizó la base de datos de los resultados del programa PISA 2003. Dicho programa evalúa a alumnos cuyas edades oscilan entre los 15 años y 3 meses y los 16 años y 2 meses en las materias de matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas. Asimismo recopila información adicional sobre el entorno socioeconómico y cultural de la familia del alumno, así como de las escuelas. Dicho estudio profundizó en Matemáticas, por lo que se entenderá como el resultado educativo el resultado obtenido en ésta área.

La muestra está compuesta por 10761 alumnos de 383 escuelas concentradas en las comunidades autónomas del País. Como metodología se utilizó una función de producción educativa donde la variable respuesta fue la puntuación obtenida en las evaluaciones de matemáticas y se estima a través de las características individuales y familiares del alumno así como también de las características de las escuelas.

Primero se realizó una estimación por MCO, la cual entregó los siguientes resultados: Los hombres y los estudiantes cuyos padres presentaban un nivel educativo alto obtenían mejores resultados. Asimismo influye positivamente el disponer de recursos necesarios para el desarrollo de las actividades educativas en sus propias casas. Además el interés que el alumno pueda tener en la materia evaluada también produce un impacto positivo en el rendimiento.

Por otra parte se puede ver que los estudiantes de escuelas públicas tienden a obtener peores resultados que los de escuelas privadas, además se puede apreciar que si existen malas relaciones entre profesor-alumno y se tiene un alto ausentismo escolar, el rendimiento baja notoriamente.

Posteriormente se realizó una regresión cuantílica para ver si los resultados obtenidos antes se mantenían en el caso de los estudiantes más rezagados, así como también para el caso de los más aventajados. Dicho análisis se realizó con principal enfoque en el primer y noveno decil.

En el caso del 10% de los alumnos con peores resultados, nuevamente resultó que éstos son globalmente mejores para los hombres. Además aparece como aspecto positivo el hecho de que el alumno viva con ambos padres.

El que la madre tenga un bajo nivel de estudios se muestra como influencia negativa para el rendimiento del alumno, así como que se hable un idioma extranjero en el hogar y que el alumno llegue tarde a clases.

Observando las características relacionadas con las escuelas, se aprecia que el hecho de que exista una elevada proporción de alumnas en la clase, que las escuelas posean cierto nivel de autonomía, que se realicen pruebas periódicamente y que se tenga acceso a internet favorecería el rendimiento de éste grupo de alumnos.

En cambio, variables como la situación laboral de los padres, el tamaño de la clase de matemáticas, el tipo de escuela a la que asisten, la calidad de los recursos educativos, la escasez de los docentes o el comportamiento y actitud de estos, no influyen en sus resultados.

Al centrarse en la parte alta de la distribución, es decir en los alumnos más aventajados, se aprecia que los hombres logran un rendimiento superior. Nuevamente el impacto de la educación de sus padres viene dado solo por la influencia positiva de un nivel de estudios alto por parte del padre. Las posesiones en el hogar siguen siendo importantes para aumentar el resultado académico de los alumnos, al igual que el interés que pueda mostrar éste por la materia.

Por otra parte se aprecia una relación negativa entre tener una madre inmigrante y los resultados obtenidos, así también como llegar tarde a la escuela. Que la escuela sea pública, que tenga una alta tasa alumno/profesor, que tenga una admisión selectiva, que realice pruebas objetivas y que tenga escasez de docentes, conlleva peores resultados.

En el caso de la escuela se obtiene que tanto ésta tenga una elevada proporción de alumnas, como también una alta calidad de recursos (incluyendo el número de computadores conectados a Internet) y las actitudes y comportamiento del profesorado y el alumnado sean buenos, produciría efectos positivos en los resultados académicos.

SERCE

27) UNESCO, Llece (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.

Analizan datos de España de 2003, resultados de matemáticas. Por medio de un análisis de multinivel concluyen que

- 1) Los factores a nivel de alumno que son significativos son: .género, años de escolarización previa nivel socio-económico, clima escolar percibido por el estudiante. Los factores que no son significativos son: dominio lengua indígena, si padres trabajan fuera de hogar.
- 2) Los factores a nivel de establecimiento que son significativos son ruralidad, número de computadores disponibles para estudiantes, número de libros en biblioteca, índice de infraestructura de la escuela, índice de servicios públicos disponibles en la escuela, nivel socio-económico de la escuela y clima escolar. En cambio, los años de experiencia del director y su formación superior no resultaron factores explicativos del rendimiento en matemáticas.

- 3) Los factores a nivel de profesores que resultaron estadísticamente significativos son años de experiencia del docente, e índice de satisfacción del docente; en cambio, factores como docente conformación superior, género y trabajo adicional no resultaron estadísticamente significativos.

TIMMS

28) Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, Chile. (2004), Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS 2003.

Análisis cuantitativo que utilizó los datos del TIMSS de 2003. Se trata de análisis descriptivos y comparaciones múltiples de promedios de los puntaje de las pruebas para los distintos países, controlando además por otras variables importantes.

El promedio nacional de matemáticas y ciencias en TIMSS 2003 ubicó a Chile por debajo del promedio internacional. En ciencias, los estudiantes chilenos tuvieron un rendimiento similar al de los estudiantes de Egipto e Indonesia, superaron a los de Túnez, Arabia Saudita, Marruecos, El Líbano, Filipinas, Botswana, Gana y Sudáfrica, y estaban por debajo de los estudiantes de treinta y cinco países. En matemáticas tuvieron un rendimiento similar al de los estudiantes de tres países: Palestina, Marruecos y Filipinas; superaron a los de cuatro: Botswana, Arabia Saudita, Sudáfrica y Gana, y estaban por debajo de los estudiantes de treinta y ocho países.

Se realiza un análisis descriptivo, cuyo objetivo es comparar distintas categorías de estudiantes de acuerdo con algunas características individuales, familiares y de su establecimiento, y observar cuáles de estas características están acompañadas de diferencias en el rendimiento promedio de los estudiantes chilenos en matemáticas y ciencias TIMSS 2003.

Las variables que se utilizan en el análisis son “género”, “dependencia del establecimiento” e “índice de recursos educativos en el hogar”, las que en los estudios nacionales, y también en los internacionales, han mostrado relacionarse con el rendimiento de los estudiantes. Se puede apreciar que los hombres tenían promedios significativamente más altos que las mujeres en matemáticas y ciencias.

Luego se analiza el efecto conjunto del género y los recursos educativos de los estudiantes. Debido a que el número de estudiantes hombres y mujeres en la categoría nivel de recursos altos era muy baja (inferior al 5%), éstos se excluyeron del análisis. Por lo tanto se obtuvo que a igual índice de recursos educativos en el hogar, los hombres rendían significativamente mejor que las mujeres en matemáticas y en ciencias. Luego las mujeres superaban significativamente a los hombres en matemáticas y ciencias solamente cuando el nivel de recursos educativos de ellas era medio y el de los hombres era bajo.

La distribución por nivel de recursos educativos en el hogar está muy relacionada con la dependencia del establecimiento. Por esta razón se calcularon los promedios en

matemáticas y ciencias para dichas categorías de estudiantes, combinando ambas variables. Lo primero que se aprecia es que había muy pocos casos de estudiantes con altos recursos educativos en el hogar que en establecimientos municipales y subvencionados, así como también había muy pocos estudiantes con bajos recursos en establecimientos particulares.

Además se puede apreciar que siempre rendían más los estudiantes con mayor nivel de recursos educativos en el hogar. Luego tener más recursos educativos hacía también una diferencia entre los estudiantes de establecimientos municipales y los de establecimientos subvencionados que tenían menos recursos educativos. En síntesis, los hombres rendían más que las mujeres cuando tenían el mismo nivel de recursos educativos en el hogar. Al mismo tiempo, a más alto nivel de estos recursos, se daba un mejor rendimiento independiente de la dependencia y el género. Los establecimientos particulares pagados rendían más que los subvencionados y éstos más que los municipales. Esto se mantenía cuando todos los estudiantes tenían un nivel medio de recursos educativos en el hogar. La falta de casos en algunas categorías no permitió concluir respecto a los otros niveles.

Luego se comparó el rendimiento en matemáticas y ciencias entre 1999 y 2003.

En 2003 se contaba con el mismo indicador de recursos educativos en el hogar construido en 1999. En primer lugar, se observó que los estudiantes con bajos recursos educativos habían disminuido de 38% a 33%. Probablemente esto se debía a una mejor situación general de los ingresos. De acuerdo a este indicador la movilidad se daba para familias orientadas a la educación y probablemente para estudiantes con mayor rendimiento en comparación con sus pares.

Por otra parte, al comparar las distintas categorías de acuerdo con el índice de recursos educativos en el hogar, se observaba que los estudiantes con altos recursos educativos mostraban estabilidad en el puntaje de matemáticas y ciencias. Los de nivel medio tenían un promedio en matemáticas similar al obtenido por los estudiantes de ese nivel en 1999, pero su promedio en ciencias era inferior al de aquéllos.

Los estudiantes con bajos recursos educativos en el hogar en 2003 tenían promedios inferiores, tanto en matemáticas como en ciencias, que los de similar nivel en la medición 1999.

Otras variables relevantes se analizaron, tales como: la edad de los profesores, la certificación de éstos, la formación educacional, el nivel educacional, etc.

Al comparar los datos de TIMSS 2003 con los de la medición anterior, se observó que, en Chile, los profesores tenían mayor edad, tanto en matemáticas como en ciencias. La comparación con 1999 mostró un aumento del porcentaje de estudiantes con profesores que superaban los 50 años. En el promedio internacional había un mayor porcentaje de estudiantes con profesores menores de 40 años y la distribución de edad de éstos no había cambiado.

En general, la mayoría de los estudiantes chilenos tenían profesores que no eran especialistas en su disciplina como sí solían serlo los profesores de la gran mayoría de los países participantes. Más de un 90% de los estudiantes chilenos tenían profesores con un

grado universitario o similar que los habilitaba para ejercer; sin embargo, sólo una pequeña minoría había realizado estudios de posgrado, al contrario de lo que ocurría en los países más desarrollados y cuyos estudiantes alcanzaban altos rendimientos.

El énfasis que los profesores daban a las tareas para la casa –frecuencia con que las daban y tiempo que implicaban para el estudiante– no mostró tener un efecto similar en todos los países. En el caso de Chile, se observó que el mayor énfasis en las tareas estaba asociado a un promedio más alto en matemáticas y ciencias. Se propone profundizar el análisis de este aspecto como un factor asociado a los rendimientos, a fin de estimar su real impacto.

29) Mullis, I.V.S; Martin, M.O; Gonzalez, E.J; Chrostowski, S.J. (2004). TIMSS 2003 International Mathematics Report

Análisis cuantitativo que utilizó los datos del TIMSS de 2004. Se trata de análisis descriptivos y comparaciones múltiples de promedios de los puntaje de las pruebas para los distintos países, controlando además por otras variables importantes.

Se analizan los resultados del TIMSS 2003 de Matemáticas y Ciencias de alumnos de 4to y 8vo grado de alrededor de 46 Países. Se aprecia una marcada tendencia por parte de países asiáticos de alcanzar los más altos puntajes, para alumnos de ambos grados. Muchos países muestran un progreso significativo en los puntajes alcanzados por los ambos grados (4to y 8vo) con respecto a anteriores aplicaciones del TIMMS en 1995 y 1999.

En 8vo grado las diferencias entre géneros fueron insignificantes en varios países, ya que el número de países en donde los hombres lo hacían mejor que las mujeres, era el mismo número de países en el cual ocurría lo contrario. Chile se destaca como uno de los países en el que los hombres obtienen puntajes superiores a las mujeres.

En el 4to grado ocurre algo similar con respecto a la diferencia entre sexos. El TIMSS utiliza cuatro niveles de referencia para describir los que los estudiantes saben, esto niveles son: avanzado, alto, intermedio y bajo. Varios países asiáticos tienen cerca de un tercio de sus estudiantes clasificados en el nivel avanzado.

Con respecto a la educación de los padres de los estudiantes de 8vo grado, se puede ver que altos niveles de ésta están asociados con buen desempeño por parte de los alumnos en casi todos los países. Además, los estudiantes que tienen altas expectativas de terminar estudios universitarios, obtienen en promedio mejores puntajes que quienes no manifiestan tener dichas expectativas. El hecho de que en el hogar de los estudiantes se hable regularmente el idioma en el cuál es aplicado el test en cada país, incrementa los puntajes significativamente, tanto como para los 4tos, como para los 8vos.

Además existe también una clara relación entre el número de libros que se tenga en el hogar con el buen desempeño en las pruebas. El uso de computadores tiene una relación positiva con el logro en Matemáticas, especialmente para los alumnos de 8vo grado. Los alumnos que usan computadores, en la escuela y en el hogar, tienen mejores puntajes que quienes sólo lo usan en uno de los dos lugares, o quienes definitivamente no lo utilizan. El

porcentaje de alumnos que no utilizan nunca computador varía dramáticamente entre los distintos países. La mayoría de los países tienen un currículo de matemáticas definido a nivel nacional, y están apoyados por las directivas de los ministerios, guías de instrucción, inspecciones escolares y textos guías recomendados.

En ambos grados escolares, la mayoría de los profesores presentan experiencia enseñando, luego los estudiantes fueron enseñados por profesores que llevan en promedio 16 años ejerciendo

En promedio, el 76% de los estudiantes de 8vo, y el 65% de los estudiantes de 4to fueron enseñados por profesores con al menos un grado universitario.

El 70% de los estudiantes de 8vo tenían en promedio profesores con un “major” en matemáticas, y más de la mitad de ellos (54%) con un “major” en educación matemática o ambos.

En el 4to grado la mayoría de los profesores tenía típicamente estudios primarios o educación elemental.

En ambos grados, las escuelas reportaron que sus programas de desarrollo profesional enfatizaban en mejorar los conocimientos de contenidos y la enseñanza de habilidades. Más del 80% de los estudiantes fueron enseñados por profesores con entrenamiento profesional de desarrollo en su área.

En ambos grados, el libro de texto era a menudo la principal base de la enseñanza de las matemáticas. En efecto cerca de dos tercios de los estudiantes tenían profesores quienes reportaron utilizar los textos como base fundamental de sus clases, mientras que el otro tercio manifestó utilizar el texto sólo como una fuente suplementaria.

Las políticas del uso de calculadoras varían enormemente de un país a otro. En 8vo grado en 10 países cerca de un 98% de los estudiantes tenían permitido utilizar calculadoras. En 7 países, menos de la mitad de los estudiantes tenía permitido utilizarla.

En 4to grado más de la mitad de los estudiantes tenía prohibido utilizar la calculadora. Sólo en 5 países se permitía utilizar la calculadora de manera libre. En 8vo grado, en promedio, el 56% de los estudiantes que fueron enseñados por profesores que utilizaban test de respuestas construidas, tenían mejores resultados que los estudiantes que eran enseñados por profesores que utilizaban los test de selección múltiple o ambas.

En promedio, el logro en matemáticas era mayor para alumnos que asistían a escuelas con baja cantidad de estudiantes con desventajas económicas en su hogar. En ambos grados se daba una fuerte relación positiva entre la percepción del clima escolar (basada en 7 preguntas sobre el comportamiento de profesores, padres y estudiantes) con el logro en matemáticas.

Según los propios profesores, en promedio el 72% de los estudiantes de 8vo grado y el 75% de los estudiantes de 4to grado asistían a escuelas en barrios seguros y con suficiente seguridad policial. Dicha característica se relacionaba de forma positiva con el desempeño en matemáticas de los alumnos.

30) Mullis, I.V.S; Martin, M.O; Gonzalez, E.J; Gregory, K. D; Garden, R.A; O'Connor, K.M; Chrostowski, S.J; Smith, T.A. (2000), TIMSS 1999: International Mathematics Report.

Análisis cuantitativo que utilizó los datos del TIMSS de 1999 (matemáticas y) . Se trata de análisis descriptivos y comparaciones múltiples de promedios de los puntaje de las pruebas para los distintos países, controlando además por otras variables importantes.

En 1999 el estudio TIMSS fue replicado para los estudiantes de 8vo grado, por lo cual es conocido como TIMSS-R. En éste participaron cerca de 38 países, 26 de los cuales ya habían participado en el de 1995, lo cual entrega información del desempeño relativo de aquellos estudiantes a través del tiempo. Los primeros lugares del ranking lo ocupan en su mayoría países asiáticos. La diferencia promedio en el logro académico entre hombres y mujeres fue insignificante en la mayoría de los países. Cabe destacar que en el primer cuartil de los puntajes más altos, existe en promedio una pequeña diferencia significativa en el logro académico a favor de los hombres. Dado que los niños y niñas mostraron un incremento similar en los países entre 1995 y 1999, la diferencia promedio entre los géneros, sigue siendo esencialmente la misma.

En promedio, los alumnos con un alto nivel de recursos educacionales (más de 100 libros en sus hogares, computador, escritorio y diccionario) tienen mejor rendimiento que los que no cuentan con dichos recursos.

En la mayoría de los países las expectativas acerca de terminar la educación Universitaria por parte de los alumnos y tener una actitud positiva frente a las matemáticas, se ven relacionadas de buena manera con el logro académico.

En la mayoría de los países los alumnos muestran actitudes positivas frente a las matemáticas, esto se ve más fuerte en el caso de los hombres.

En la mayoría de los países, los objetivos curriculares de los países fueron desarrollados como un plan nacional de estudios.

Aproximadamente dos terceras partes de los países llevan a cabo amplios sistemas de evaluaciones en dos o tres grados, sobre todo para informar a los políticos sobre los logros del plan de estudios previsto.

En la mayoría de los países, los planes curriculares oficiales de octavo grado tienen un mayor énfasis puesto en el dominio de competencias básicas y la comprensión de los conceptos matemáticos.

Internacionalmente un 60% de los estudiantes fueron enseñados por profesoras. Además un 84% de los alumnos fueron enseñados por profesores con estudios en matemáticas y/o en educación matemática. Se pueden apreciar altos rendimientos académicos cuando los profesores muestran elevada confianza en su preparación y habilidades para enseñar matemáticas. Luego un 63% de los alumnos fueron enseñados por profesores que manifestaron sentirse muy preparados.

Los profesores reportaron que cerca de la mitad de los estudiantes tenían clases de matemáticas de 2 a 3,5 horas semanales, mientras sólo un tercio de los alumnos tenían clases de 3,5 a 5 horas semanales. Un quinto de los estudiantes a nivel internacional reportó que sus clases de matemáticas eran interrumpidas a veces o casi siempre, lo cual perjudica el flujo de la enseñanza.

Los alumnos que demuestran estar en clases y esforzarse por razonar y resolver problemas, tienen mejores rendimientos que quienes no lo hacen. En muchos países se reporta que no utilizan calculadoras como herramientas de apoyo, mientras que algunos países la utilizan sólo para chequear respuestas o resolver problemas complejos.

A través de los países, la mayoría de los estudiantes (cerca del 80%) manifestaron nunca utilizar computadores en sus clases de matemáticas, aunque en comparación con 1995 se puede apreciar un pequeño pero significativo cambio a pasar de “nunca” a “algunas veces” con respecto al uso de éstos. Aunque hay una gran variabilidad entre los países, al menos un cuarto de los estudiantes internacionalmente reportaron tener acceso a internet en sus escuelas, sin embargo sólo un 10% de ellos en lo utilizan para obtener información para sus proyectos en matemáticas.

Los estudiantes de las escuelas que reportaron estar bien dotadas de recursos en general, alcanzaron en promedio puntajes más altos que quienes asistían a escuelas con escasez de recursos. Según sus directivos, casi la mitad de los estudiantes asistían a escuelas donde la enseñanza se vio negativamente afectada por la escasez o deficiencias en: los materiales de instrucción, el presupuesto para suministros, los edificios escolares, el espacio de enseñanza, recursos audiovisuales, y materiales de la biblioteca relacionados con la instrucción de matemáticas.

Más de la mitad de los estudiantes asistían a escuelas que por tener escasez de computadores o software computacionales vieron afectada la capacidad de proporcionar instrucción matemática adecuada. Las escuelas de todo el mundo esperan la ayuda de los padres. En el plano internacional, el 85% de los estudiantes asistían a las escuelas que esperaban garantizar a los padres que sus hijos completarían sus tareas, el 79% asistieron a escuelas que esperaban que los padres fueran voluntarios para los proyectos de campo o excursiones escolares, y alrededor de la mitad de los estudiantes asistían a escuelas que esperaban que los padres ayudaran a recaudar fondos y que sirvieran en comités.

A nivel internacional, una quinta parte de los estudiantes asistieron a escuelas en las que los directores informaron que la asistencia no era un problema. Sin embargo, el 60% asistía a escuelas en donde los directores informaron moderados problemas de asistencia, y el 19% pertenecía a escuelas con algunos problemas graves de asistencia.

31) Unidad de Currículum y Evaluación, UCE Departamento de Estudios (DIPLAP), Ministerio Educación, Chile, TIMSS – R: Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias 1999.

Análisis cuantitativo que utilizó los datos del TIMSS de 1999 (matemáticas y ciencias) . Se trata de análisis descriptivos y comparaciones múltiples de promedios de los puntaje de las pruebas para los distintos países, controlando además por otras variables importantes.

Chile por un lado, comparte con los países más desarrollados una alta proporción de niños en la escuela a los 14 años –sobre el 90%- y, por otro, se encuentra comparativamente ubicado en los niveles más bajos de recursos económicos. Esto es importante porque significa que en Chile alcanzan el 8° año de educación –y por lo tanto fueron evaluados en el TIMSS- una proporción luego importante de niños de extracción social más pobre o con mayores necesidades educativas.

Luego es necesario ponderar las características de los hogares en que viven los niños, según su grado de “equipamiento” con recursos que apoyen la labor formativa que realizan los profesores.

Además es importante considerar 3 aspectos claves de las políticas educativas: la extensión del tiempo escolar, los recursos educativos con que cuentan los establecimientos y las características del currículum en las áreas evaluadas.

Los alumnos chilenos superan significativamente el promedio de horas anuales dedicadas al aprendizaje en comparación con el resto de los países en estudio. Además las escuelas chilenas cuentan con los recursos de aprendizaje necesarios para realizar el trabajo formativo demandado: respecto a matemáticas y ciencias –en promedio el 20% de alumnos de todos los países estudian en colegios con un bajo nivel de equipamiento, en cambio en Chile esa proporción es sólo la mitad (10%).

Chile tiene un índice de asistencia un poco mejor que el promedio internacional, comparable a muchos países más desarrollados. También la asistencia a clases, medida por este índice, mostró una relativa asociación -en el sentido esperado- con los resultados de la prueba TIMSS, tanto para el promedio internacional como para Chile. Con respecto a los puntajes en Matemáticas, se tiene que en el caso de Chile, el 25% de niños que obtiene mejores logros, alcanza puntajes cercanos a la media general de todos los países. Se tiene que 1 de cada 4 profesores chilenos (24%) se siente con un bajo nivel de confianza en sus propias capacidades para enseñar matemáticas, proporción significativamente superior a la del resto de los países seleccionados y casi 5 veces más alta que el promedio general (5%).

En el caso chileno, los resultados obtenidos por los alumnos en el TIMSS fueron mejores mientras más capacitados se sentían sus docentes para enseñarles. En el caso chileno la proporción de niños que tiene un alto concepto de sí mismo para aprender matemáticas es comparativamente menor que en el resto de los países (11% versus 18% a nivel internacional), al tiempo que en Chile es mayor la proporción de niños con un bajo concepto sobre sus capacidades de aprender matemáticas (21% versus 15% a nivel internacional). En la prueba TIMSS los niños chilenos que manifestaron un alto concepto de sí mismos en este aspecto obtuvieron en promedio resultados significativamente mejores que sus pares que poseen un bajo concepto de sí mismos para aprender matemáticas.

En el caso de Ciencias, el 25% de niños chilenos que obtienen mejores logros, alcanzan puntajes similares o superiores a la media general de todos los países. Se tiene que en Chile 2 de cada 5 profesores chilenos (41%) se siente con un bajo nivel de confianza en sus propias capacidades para enseñar ciencias, proporción claramente superior a los demás países seleccionados y más del doble que el promedio internacional (16%). Chile también tiene la proporción más baja –junto a Italia- de docentes que poseen un alto nivel de confianza en sí mismos para enseñar ciencias (sólo 2% de los docentes chilenos están en esta situación, en contraste con el 9% a nivel internacional).

En el caso chileno, al igual que en matemáticas, en ciencias los resultados obtenidos por los alumnos en el TIMSS fueron mejores mientras más capacitados se sentían sus docentes para enseñarles.

En ciencias los niños chilenos que presentaron un bajo concepto de sí mismos obtuvieron en Promedio resultados significativamente inferiores a sus pares con un alto concepto de sí mismos.

Con respecto al diseño de experimentos como método para enseñar, en Chile, aunque el porcentaje de alumnos cuyos profesores ponen poco énfasis en el uso de experimentos en sus clases es bajo (4%), es claramente superior al promedio internacional (1%); pero las diferencias son más marcadas si se observa la proporción de alumnos cuyos docentes tienen un alto nivel de realización de experimentos, en Chile sólo un 12% están en esta situación, en tanto el promedio internacional es de 40%. En la mayoría de los países, incluyendo a Chile, los alumnos cuyos docentes tienen un alto nivel en este índice obtuvieron mejores resultados que sus pares.

32) Sue Thomson (2008). Gender differences in Year 8 science achievement in Australia

Se busca encontrar diferencia en los logros académicos según la diferencia de sexos, para esto se utiliza la base de datos del TIMSS del 2003 de los estudiantes australianos. Se realiza un análisis multinivel (two-steps) ya que los sujetos de estudio (niños) se encuentran agrupados dentro de clases y dentro de las escuelas en el cual se utilizan variables obtenidas mediante una encuesta, tales como:

El número de libros que hay en el hogar de cada estudiante, el uso de computador en el hogar y en la escuela, el nivel educacional de los padres, los recursos dentro del hogar, si el estudiante tenía ascendencia indígena, la confianza y autoestima de cada niño, su motivación por las ciencias, el clima que se vive dentro de la escuela, los recursos que tiene la escuela, etc.

Se encontró que en la escuela primaria no habría diferencias entre géneros tanto en los logros, como en la actitud hacia la ciencia por parte de los niños, pero que sí existen diferencias significativas a favor de los hombres al comienzo de la escuela secundaria.

Se puede decir que las diferencias entre géneros en el área de las matemáticas han permanecido no significativas desde el TIMSS de 1995.

Se encontró que factores como el tamaño de la clase, la localidad de la escuela (rural o urbana) o la disponibilidad de recursos para la enseñanza de las ciencias no resultaron significativos en el logro de los estudiantes.

33) Hanna Eklof (2008) Test-Taking Motivation and Mathematics Performance in TIMSS 2003

Junto con rendir el examen TIMSS a los estudiantes se les aplica una encuesta para analizar la motivación de estos por participar en dicha prueba. A través de esta interesa ver el concepto propio que tienen los niños sobre las matemáticas y el valor que estos le dan a las matemáticas.

Dichas variables son tratadas como variables independientes y se utilizan para modelar mediante una regresión lineal múltiple, cuya variable respuesta es el puntaje en el test Rasch (Un test nacional aplicado en Suecia).

Standardized Coefficients (β) in the Regression Equation, Together with t -values and Tests of Significance for the Total Sample ($n = 343$), Boys ($n = 174$) and Girls ($n = 169$)

Variable	Total Sample			Boys			Girls		
	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.
TTM	.09	1.79	.08	.11	1.55	.12	.00	-.01	.99
MSC	.55	11.19	.001	.52	7.43	.001	.61	8.71	.001
VoM	-.04	-.82	.42	.02	.31	.75	-.07	-.90	.37

Note. TTM = Test-Taking Motivation, MSC = Mathematics Self-Concept, VoM = Value of Mathematics. The national mathematics Rasch score was the dependent variable in the regression equation.

Tenemos que las 3 variables explican cerca de un 33% la variabilidad del puntaje obtenido por las niñas y en un 31% la del puntaje obtenido por los niños (R^2)

Tenemos que tanto para niñas y niños la variable que mide el concepto propio de los estos sobre las matemáticas es la única significativa.

Luego el estudio indica que la motivación para rendir las pruebas tiene baja relación con el logro obtenido, por lo tanto no sería problemático que los niños se muestren indiferentes, pero no se puede generalizar ya que la muestra de estudiantes pertenece sólo a Suecia.

34) Leonidas Kyriakides (2006). Using International Comparative Studies to Develop the Theoretical Framework of Educational Effectiveness Research: A secondary analysis of TIMSS 1999 data

Se analizaron los datos del estudio TIMSS de 1999, con los cuales se realiza un modelo jerárquico de tres niveles (estudiantes, profesores y nivel país).

Las variables en el nivel de estudiantes son: sexo, estatus socioeconómico, nivel educacional de los padres y la posesión de 4 elementos dentro del hogar (diccionario, computador, calculadora y escritorio), también se utiliza la expectativa del estudiante sobre el rendimiento en matemática, el tiempo que han asistido a clases y el tiempo que pasan realizando tareas en el hogar.

En el nivel profesores se tienen las siguientes variables: sexo del profesor, años ejerciendo el cargo, posibles estudios de postgrado, el tiempo que pasan enseñando, cantidad de tareas enviadas y la posterior revisión de las mismas.

En el nivel país se incluyen todas las variables que tiene que ver con el nivel socioeconómico dentro del mismo, además del contexto en que cada escuela y país abordan la educación y la calidad de ésta. Finalmente el modelo explica un 21.6% de la varianza del nivel país, un 13.8% de la varianza del nivel estudiante y un 29.4% de la varianza del nivel profesores y en total explica un 35.2% de la varianza total.

35) Susan J. Paik (2004), Korean and US families, schools, and learning

El objeto del estudio es poder encontrar y comparar los factores que incrementan el aprendizaje, para esto se cuentan con muestras de estudiantes de Corea y de EE.UU. y se utilizará su puntaje en la prueba TIMSS de 1995, La muestra incluye a estudiantes de 7mo y 8vo grado de los cuales 10.975 son estudiantes americanos seleccionados de 183 escuelas y 5846 estudiantes Coreanos seleccionados de 150 escuelas.

Se realizarán regresiones para cada país independientemente y luego para ambos países juntos. Las variables explicativas que se consideraron forman parte de 9 factores que tienen que ver con:

La habilidad, la edad, la motivación, la cantidad y calidad de la enseñanza, el medio en donde se desenvuelven, el clima familiar, el clima escolar y de la sala de clases, los compañeros de escuela, el tiempo que pasan fuera de la escuela y el tiempo que pasan viendo televisión. Cada factor está compuesto por una serie de preguntas realizadas a los alumnos mediante una encuesta.

Además se incluyen más variables que tiene que ver con la cultura, las familias y las escuelas propias de cada país.

Se realizó un test t para muestras independientes y arrojó que existían diferencias significativas al 5% para los puntajes medios obtenidos por ambos países (a favor de Corea). Se obtuvo que los niños superaban a las niñas en ambos países y que los de 8vo grado superaban también a los de 7mo.

Al ajustar la regresión sólo para los coreanos se obtiene un R² de un 36%, mientras que para el modelo de los americanos se obtiene un R² de 30%. Luego al ajustar la regresión con ambos países y controlar los factores usando las variables propias de Corea se obtuvo que los Coreanos tenían puntajes significativamente más altos ($p < 0.01$) y el modelo tenía un R² de 44%.

En general la mayoría de los factores resultaron significativos y parecen predecir bien el rendimiento de los niños. El Plan de Estudios en el hogar es uno de los factores más significativos que influyen en el aprendizaje para ambos grupos. También se encontró que el logro en ambos países era mayor para los niños que vivían con sus padres biológicos.

En Corea se encontró que los niños que viven con su madre tienen puntajes más altos que quienes viven con su padre. El ambiente dentro de la sala de clases resultó significativo para los americanos, pero no para los coreanos.

El ausentismo escolar es más elevado en EEUU lo cual se traduce en efectos negativos para los logros académicos, lo mismo ocurre a causa de la migración de los estudiantes a otros colegios durante el año académico.

En cuanto a las relaciones escuela-familia, las interacciones entre el director y el la familia parece tener efectos negativos para los EE.UU. posiblemente a causa de que los padres son citados a entrevista cuando sus hijos tienen mal comportamiento o malas notas.

36) Hans Luyten (2006), An empirical assessment of the absolute effect of schooling: regression discontinuity applied to TIMSS-95

Se realiza un análisis sobre los resultados del TIMSS de 1995 en 8 países: Chipre, Grecia, Inglaterra, Islandia, Japón, Noruega, Escocia y Singapur. Se postula que los colegios fijan una determinada fecha de nacimiento de los alumnos para asignarlos a un curso, por ejemplo en Inglaterra los alumnos nacidos antes del 1 de Septiembre generalmente son asignados a cursos más altos en comparación con los estudiantes nacidos después de esa fecha. Luego se postula que dicha diferencia podría influir en la obtención de logros por parte de los estudiantes, es por esto que se realiza un modelo de regresión con discontinuidad en donde se utiliza como variable el diferencial entre la fecha de nacimiento del niño y un determinado punto de corte. Dicha discontinuidad reflejará el efecto de haber recibido un año más de educación.

Además se combinará con un análisis multinivel fijando este último en las escuelas y se agregará la variable del estatus socioeconómico de las familias. La variable dependiente son los logros de los estudiantes de cursos consecutivos en matemáticas y ciencia (para cada país hay un punto de corte distinto).

Se ajustan 3 modelos para cada país, el primero es para ver la diferencia en los logros académicos entre alumnos de grados más alto y más bajos, además de la variación de dichos logros entre escuelas. El segundo modelo incluye el efecto de la fecha de nacimiento del alumno (diferencial).

El tercer modelo incluye los efectos del sexo, el número de libros que hay en los hogares, el promedio de libros por escuela. Se obtuvo lo siguiente: El modelo 2 mostró un efecto significativo del nivel del grado académico y la fecha de nacimiento en el logro obtenido tanto en ciencias como en matemáticas dentro de cada país. El efecto de la fecha de nacimiento fue negativo en todos los casos, lo cual muestra una ventaja para los estudiantes

mayores dentro de cada grado. El efecto del nivel del grado es siempre positivo lo cual denota que un año más de escuela tiene un efecto positivo en el logro académico en cada uno de los 8 países del estudio.

El efecto de la interacción entre fecha de nacimiento y grado difiere entre escuelas, es decir en las escuelas en que los grados más bajos obtienen altos puntajes se tiene que el efecto de un año más de educación es bajo. Además se obtuvo que en general las mujeres lograron menores puntajes que los hombres en matemáticas y ciencia.

37) Ruth Zuzovsky (2004), Teachers' qualifications and their impact on student achievement: Findings from timss 2003 data for Israel

El estudio se realizó con los datos del TIMSS 2003 de Israel y busca ver la relación entre algunas características de los profesores con el logro obtenido por los alumnos en las pruebas de conocimientos.

Las variables independientes se extrajeron de un cuestionario aplicado a los profesores, estas son: El idioma que utiliza el profesor para dictar las clases (Árabe o Hebreo), sexo, número de años enseñando, mayor grado de estudios, área de estudios que enseñan mayormente, el grado de participación en actividades de desarrollo profesional y si sienten que están preparados para enseñar.

Se realizó un análisis multinivel usando modelos lineales jerárquicos, específicamente de dos niveles. En el primer nivel se incluyen las variables acerca de características de los estudiantes, tales como: el número de libros que hay en sus hogares (esta variable da un acercamiento al nivel socioeconómico y cultural de los participantes del estudio), también se incluye el nivel de autoconfianza que se tiene los alumnos para aprender y el nivel educacional que aspiran a tener en el futuro.

En el segundo nivel se incluyen todas las características de los profesores anteriormente descritas.

El análisis entrega lo siguiente: El grupo de estudiantes que son enseñados en hebreo tienen mayores logros que los que son enseñados en árabe. Los estudiantes que son enseñados por mujeres tienen mayores logros que quienes son enseñados por hombres.

Los estudiantes que son enseñados por profesores con más de 15 años de experiencia tienen mayores logros que los que son enseñados por profesores con menos experiencia.

Los estudiantes que son enseñados por profesores que participan activamente de actividades de desarrollo profesional tienen una ligera ventaja sobre los que son enseñados por profesores que participan menos de éstas.

Lo mismo ocurre con los alumnos enseñados por profesores que participan activamente de actividades orientadas pedagógicamente.

38) J Daniel House (2006). Mathematics beliefs and achievements of elementary school students in Japan and the United States

Se utilizó una muestra de estudiantes de 9 años de edad que rindieron la prueba TIMSS en 1996. 8222 estudiantes de Japón y 10070 estudiantes de EEUU. Se examinaron las creencias personales de los niños acerca de las matemáticas mediante una encuesta. Mediante 4 ítems se evaluó la actitud de los estudiantes sobre los logros escolares (talento natural, buena suerte, trabajo duro en el hogar y memorización de las materias). Con respecto a la actitud hacia las matemáticas se valoraron 3 áreas: disfruto con las matemáticas, son aburridas y son fáciles.

La variable dependiente es el puntaje obtenido por los estudiantes en la prueba TIMSS de matemáticas. Se realizó un análisis de regresión múltiple entre las creencias sobre las matemáticas y el puntaje en las pruebas. Para los japoneses se tiene que los alumnos que manifestaron que se debe memorizar los textos y notas tienden a tener más altos puntajes, estos mismos piensan que estudiar duro en sus hogares es fundamental para tener buenos resultados en matemática. Además los que dijeron disfrutar las matemáticas tienden a tener mayores logros. Tres variables se mostraron relacionadas negativa y significativamente con el puntaje de las pruebas, esto es los que manifestaron que para tener éxito en matemáticas se debe tener buena suerte, poseer un talento natural, o simplemente que éstas eran aburridas presentan puntajes inferiores.

La regresión tiene un test F con $\text{val}o.p < 0.01$ y se tiene que las creencias sobre las matemáticas explican un 13.34% de la variabilidad total del puntaje en los test.

Para los americanos se tuvo que: Los niños que manifestaron que se debe trabajar duro en el hogar para tener éxito en matemáticas tienden a tener mayores puntajes. Ahora quienes dijeron que eran aburridas obtienen menores puntajes, al igual que los niños que manifestaron que se debe memorizar los textos y tener un talento natural para tener buenos resultados.

Los niños que asocian el éxito en las matemáticas con tener buena suerte tienen puntajes más bajos en las pruebas. Se tiene que la regresión presenta un test f significativo al 99% de confianza y que el modelo explica un 19.33% de la varianza total del puntaje de los test.

Anexo 3.2: Artículos Cuantitativos Relacionados con Liderazgo

49) Marks & Printy (2003), *Principal Leadership and School Performance: An integration of Transformational and Instructional Leadership*, *Educational Administration Quarterly* 39, 370.397

Liderazgo instruccional compartido: directores deben proveer de oportunidades para el crecimiento de profesores, a su vez que los profesores son responsables en aprovechar efectivamente las mismas. Este tipo de liderazgo depende de recursos personales de los participantes que se debe desplegar por medio de interacciones, dando lugar a acciones coordinadas.

Liderazgo transformacional: directivos motivan a sus seguidores excitando sus conciencias en relación a la relevancia de los objetivos institucionales e inspirándolos para que superen sus intereses particulares por los de la institución. Teóricamente se supone que un líder transformacional exhibe alguna de las siguientes características: influencia idealizada, motivación inspiracional, estímulo intelectual, consideraciones individualizadas.

Datos: 24 escuelas (medias y high schools). Las escuelas media con logro en el NAEP matemática y lenguaje es igual o superior al promedio nacional. Las high schools, el logro en NAEP está por debajo de la media nacional.

Variables dependientes:

- a) Calidad pedagógica: un puntaje compuesto obtenido por el profesor en instrucción en clase, y en realización de tareas (como por ejemplo, cuando pide a estudiantes organizar, sintetizar, interpretar, explicar información).
- b) Logro académico: logro de estudiantes en matemáticas y estudios sociales. Prueba estandarizada para estudio fue utilizada.

Variables independientes:

- a) Liderazgo: medido por una entrevista que duró entre 60 y 90 min. con el director de la escuela. Además se usó información de observaciones de interacciones formales e informales entre director y profesores, entre directores y miembros del staff, y directores con otros profesionales. En resumen, se consideraron las siguientes dimensiones:
 - i. Evidencia de liderazgo intelectual significativo por parte del director.
 - ii. Apoyo y fomento del staff por parte de director (construir cultura colaborativa)
 - iii. Director interesado en innovar y en nuevas ideas.
 - iv. Director comparte poder con profesores (crea estructuras para participar en decisiones; construye consensos en relación a los objetivos de la escuela).

- b) Variables socio-demográficas a nivel de escuela: nivel, tamaño escuela, nivel socioeconómico, proporción de estudiantes que reciben almuerzo subsidiado; porcentaje de afroamericanos e hispanos; NAEP promedio.

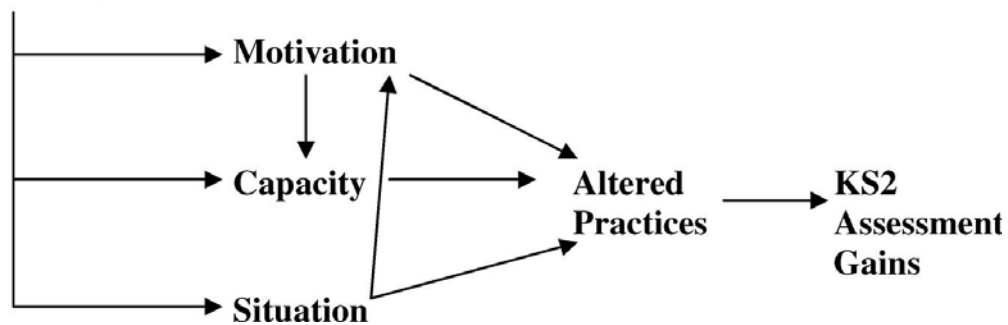
Análisis por medio de HLM

- a) Si se controla por variables composicionales a nivel de curso, liderazgo integral y NAEP promedio son significativos.
- b) Si se controla por características socio-demográficas a nivel de alumno, liderazgo, proporción de mujeres, prop. de negros, prop. de hispanos y NAEP son significativos, no así el estatus socio-económico individual.

50) Leithwood & Jantzi (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvements* 17, 201-227.

El contexto teórico de esta investigación se resume en el siguiente diagrama:

Leader Practices



El liderazgo transformacional de la escuela es esencialmente entendido como en el paper de Marks & Printy (2003).

Muestra: 500 escuelas en U.K. tomadas de un estudio más general de Alfabetización y Estrategias Numéricas (NNL, y NNS, respectivamente). La muestra fue seleccionada al azar de la base de datos del NFER.

Instrumentos para medir liderazgo: preguntas a líderes de colegio en relación a

- a) establecimiento de directrices;
- b) desarrollo de personas;
- c) rediseño de la organización;
- d) mediciones de capacidad de profesores (como por ejemplo para implementar estrategias);
- e) medidas de motivación de profesores;
- f) medida de definición del trabajo de los profesores;
- g) medida de las prácticas del profesor en la sala de clases.

El estudio tenía por objetivo probar relaciones entre estos constructos como se hipotetizó en el diagrama; se utilizaron modelos LISREL. Se concluyó que:

Liderazgo transformacional está correlacionado (estadísticamente significativo) con motivación, capacidad, definición de trabajo y práctica en aula.

51) De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, van den Nergh & Reijlaarsdam (2007), Educational Leadership and Pupil Achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvements* 18, 125-145.

El objetivo de este trabajo es cuantificar el efecto del liderazgo sobre el logro educacional. La discusión del paper es precisamente probar diferentes modelos estadísticos donde liderazgo tiene o un efecto directo sobre logro educacional, o un efecto indirecto por medio de otros factores, o un efecto mixto (combinación de los dos anteriores).

Más específicamente, prueban 4 modelamientos del liderazgo:

- a) Modelo de efecto directo: asume una relación directa entre liderazgo y logro educacional.
- b) Modelo de efecto directo con antecedentes: una variante del anterior, en el cual el contexto del liderazgo y del logro son asumidos. Variables contextuales son el nivel socio-económico de la escuela, por ejemplo.
- c) Modelo de efecto indirecto: el liderazgo influye a través de variables intermedias, tales como organización de la escuela o clima escolar.
- d) Modelo de efecto indirecto con antecedentes: variante del modelo previo con factores contextuales que influyen el liderazgo.
- e) Modelo de efecto recursivo: asume relaciones entre liderazgo escolar, variables intermedias y logro escolar.

Recogieron datos de 47 escuelas flamencas (Bélgica), midiendo logro en alumnos (varones y mujeres). Midieron logro en matemáticas, en la lengua materna, resolución de problemas de comportamiento, y confort (well-being).

Variables independientes:

- a) Liderazgo educacional: variable construida partir de cuestionario y de análisis de multinivel.
- b) Variables intermedias: clima académico.
- c) Variables de contexto: género, IQ, SES, grado del curso y contexto lingüístico (LEB).

Ajustaron los modelos

- Modelo 1: modelo efecto directo.
Modelo 2: modelo efecto indirecto.
Modelo 3: modelo efecto directo e indirecto.
Modelo 4: modelos com antecedentes.

Seleccionando modelos (en términos estadísticos), escogieron el modelo 4. Este modelo proporciona evidencia que dice que el promedio de SES y de LEB están correlacionados entre sí y afectan al logro académico.

El IQ medio también afecta directamente al logro académico.

Además, el liderazgo integrado afecta positivamente al clima académico. Ambos factores influyen el logro académico.

52) Hulpia, Devos & Rosseel (2009), The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teacher's leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvements* 20, 291-317.

Liderazgo distributivo: se compone de apoyo y supervisión.

- a) Apoyo: establecer y promover una visión colectiva de la escuela.
- b) Supervisión: dirigir, controlar y monitorear profesores.

El liderazgo distributivo incluye, según este trabajo, la participación en la toma de decisiones.

Compromiso organizacional y satisfacción laboral: factores críticos en el funcionamiento y éxito de una organización.

El estudio quiere analizar relaciones entre liderazgo distributivo y contexto (demográfico y de la escuela), por un lado, y satisfacción laboral y compromiso organizacional, por otro. Para ello, utilizan análisis de regresiones múltiples y modelos LISREL.

Las regresiones las hacen usando como variable dependiente la satisfacción laboral, y el compromiso organizacional. En el paper aparecen los indicadores usados para medir estos aspectos.

Resultados de regresión múltiple con var. dep. satisfacción laboral:

- a) Factores significativos: años de experiencia del profesor; equipo de liderazgo de cohesión; participación en la toma de decisiones; máximo apoyo; distribución del apoyo; distribución de la supervisión.
- b) Factores no significativos: si el profesor es tal o líder; tamaño de la escuela; tamaño del grupo de liderazgo; años de experiencia del director; máxima supervisión.

Resultados de regresión múltiple con var. dep. compromiso organizacional:

- a) Factores significativos: si el profesor es tal o líder; años de experiencia del profesor; equipo de liderazgo de cohesión; máximo apoyo; distribución del apoyo.

- b) Factores no significativos: tamaño de la escuela; tamaño del grupo de liderazgo; máxima supervisión; participación en la toma de decisiones.

53) Pedder & MacBeath (2008), Organisational learning approaches to school leadership and management: teachers' values and perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvements* 19, 207-224

Estudio se enfoca en medir percepciones y valoración de profesores en programas del tipo "Aprender a aprender en la sala de clases"; se trata de programas que promueven cambios de prácticas a nivel de aula.

43 escuelas en UK fueron consideradas. Las escuelas que fueron seleccionadas querían participar en un proyecto de 4 años de duración que promovía estos cambios a nivel de aula, entre otros cambios organizacionales. El estudio se centró en entender acerca de las prácticas de liderazgo para promover un proyecto como el que fue mencionado.

Generaron un cuestionario para recabar información acerca de la visión de los profesores de la clase, del aprendizaje profesional, y de la administración de la escuela. El cuestionario se aplicó a 1397 profesores.

Se realizó análisis factorial para extraer dimensiones y los resultados son los siguientes:

Factor 1: actuar y decidir conjuntamente. Esto significa que los directivos de escuela

- c) dan oportunidades a profesores de evaluar críticamente las políticas de la escuela;
- d) el know-how profesional de los profesores es empleado para la formulación de las políticas de escuela y de sus objetivos.

Factor 2: Desarrollar un sentido de hacia dónde vamos.

- e) Directivos y seniors comunican una clara visión de hacia dónde va la escuela;
- f) Directivos promueven compromiso entre todos los estamentos de la escuela.
- g) Profesores y otros estamentos tienen un buen conocimiento práctico de l Plan de Desarrollo de la Escuela.
- h) Profesores y otros consideran el Plan de Desarrollo de la Escuela útil para aprender y enseñar.

Factor 3: Apoyo al desarrollo profesional.

- e) Profesores son apoyados en desarrollar habilidades que les permiten evaluar el trabajo de sus estudiantes de forma tal sigan aprendiendo gracias a dicha evaluación.
- f) Profesores son motivados a experimentar con nuevas ideas de forma de promover su crecimiento profesional.
- g) Profesores son ayudados a desarrollar habilidades para observar el aprendizaje en clases cuando éste ocurre.
- h) Se discute el tiempo dedicado por profesores a programas de intervención en la escuela del estilo "Aprender a aprender en la sala de clases" .

Factor 4: Auditar experiencia y apoyar redes de trabajo.

- e) Recolección de información proporcionada por profesores que participan en redes informales de trabajo.
- f) Profesores-iniciados en redes de trabajo son elemento integral del desarrollo de los profesores.
- g) Información recolectada de profesores para conocer su real involucramiento en el programa "Aprender a aprender en la sala de clases".
- h) Apoyo para que profesores compartan prácticas con otras escuelas por medio de redes de trabajo.

54) Tymms, Merrell, Heron, Jones, Albone & Henderson (2008), The importance of districts. *School Effectiveness and School Improvements* 19, 261-274.

Estudio tiene como objetivo evaluar la importancia de los administradores distritales (autoridades educacionales) en el progreso académico de los niños mientras avanzan en las escuelas básicas en UK.

Motivación del estudio: políticas son canalizadas por estas autoridades.

Estudio compara logro escolar en un distrito de Inglaterra con el resto del país. Utilizan bases de datos del Department for Education and Skills (DfES) y del Curriculum Evaluation and Management Centre (CEM) de la Universidad de Durham. Se centran en analizar datos de escuela primaria y pre-school.

Datos del DfES: dos fuentes de datos (mismo año académico 2002/2003):

a) KS1:

Var. dependiente: puntajes de niños de 7 años en lectura, escritura, matemáticas y ciencias (fin de segundo año de escuela).

Var. independientes:

- a) a nivel de alumno: género, edad, elegible para el free-meals, Inglés como segunda lengua, número de meses en la escuela, grupo étnico.
- b) a nivel de escuela: Deprivation index, porcentaje de free-meals, porcentaje de alumnos con Inglés como segunda lengua, y tipo de escuela (Escuela de tres grupos: recepción, año 1 y año 2; escuela tipo 1: recepción, años 1, 2, 3 y 4; escuela privada).
- c) a nivel de distrito de autoridad educacional: porcentaje de Deprivation index, porcentaje de free-meals, porcentaje de alumnos con Inglés como segunda lengua.

b) KS2:

Var. dependiente: puntajes de niños de 11 años en inglés, matemáticas y ciencias.

Var. independientes:

- a) a nivel de alumno: resultado en el KS1, género, edad, elegible para el free-meals, Inglés como segunda lengua, número de meses en la escuela, grupo étnico, cambio de escuela entre KS1 y KS2.
- b) a nivel de escuela: Deprivation index, porcentaje de free-meals, porcentaje de alumnos con Inglés como segunda lengua, y tipo de escuela (Escuela de tres grupos: recepción, año 1 y año 2; escuela tipo 1: recepción, años 1, 2, 3 y 4; escuela privada).
- d) a nivel de distrito de autoridad educacional: porcentaje de Deprivation index, porcentaje de porcentaje de free-meals, porcentaje de alumnos con Inglés como segunda lengua.

Datos del CEM: tres fuentes de datos:

I) Pre-school:

Var. dependiente: un puntaje total único en matemáticas y lenguaje (normalizado).

Var. independientes:

- a) Nivel de alumno: medición hecha en texto o en CD, género y edad.
- b) Nivel de pre-school: Deprivation index.
- c) Nivel distrito de autoridades educacionales: Deprivation index.

II) Primer año escolar:

Var. dependiente: puntajes en matemáticas, lectura y vocabulario al final de un año.

Var. independientes:

- a) Nivel de alumno: puntajes en matemáticas, lectura y vocabulario al inicio del año, edad, Deprivation index, género, tiempo transcurrido entre las dos mediciones.
- b) Nivel escuela: promedio de Deprivation index, puntajes iniciales promedios.
- c) Nivel distrito de autoridades educacionales: promedio de Deprivation index, puntajes iniciales promedios.

III) Años 2, 4 y 6.

Var. dependiente: puntaje en matemáticas y lectura (basado en el currículum), junto a mediciones de vocabulario y habilidades no verbales (no basadas en currículo).

Var. indep:

- a) Nivel alumno: puntajes previamente recolectados por el CEM, género y Deprivation index.
- b) Nivel de escuela: porcentaje de Deprivation index, puntaje compuesto promedio previos (compuesto de matemáticas, lectura, vocabulario y habilidades no-verbales).

- c) Nivel distrito de autoridades educacionales: promedio de Deprivation index.

Análisis: multinivel (aparentemente un efecto aleatorio a nivel de escuela y otro a nivel de distrito; no discuten hipótesis de estructuras de covarianzas entre estos efectos aleatorios!). Se analizaron las bases de datos separadamente.

Resultados:

- a) Análisis nacional (bases de DfES): todos los factores mencionados aparecen como significativos, en particular los factores a nivel distrital, a saber porcentaje de Deprivation index (coef. de regresión negativo), porcentaje de free-meals (coeficiente de regresión positivo) y porcentaje de als. para quienes el Inglés es segunda lengua (coef. regresión positivo).
- b) Se menciona que el puntaje previo a nivel de alumno explica la mayor variabilidad observada.

55) Maier (2009), Accountability policies and teachers' acceptance and usage of school performance feedback – a comparative study. *School Effectiveness and School Improvement* iFirst article, 1-21.

Estudio realizado en Alemania. Analizar efectos de tests basados en responsabilización sobre mejoras instruccionales.

La diferencia entre políticas de medición educacional en dos estados alemanes sirvió para realizar la comparación: Thuringia (T) aplica tests que son mandatorios; Baden-Wurtemberg (BW) aplica tests pero de forma más simple, no basada en modelos de competencia.

Datos de tests están disponibles para escuelas y profesores, y se supone sirven para autoevaluación.

Conclusiones generales: profesores no rechazan tests mandatorios; pero uso de información para auto-evaluación depende de la percepción de su utilidad. Así, profesores están más interesados en recibir información útil que les ayude en el diagnóstico educacional, y no para criticar sus propias prácticas. Así, profesores y escuelas usan esta información de manera más bien periférica en relación a la mejora de enseñanza-aprendizaje.

Algunos detalles acerca de estudio: Se escogieron 825 y 311 profesores al azar en BW y T, respectivamente. Cuestionarios aplicados a profesores de matemáticas; el cuestionario fue dividido en dos partes: la primera relacionada con actitudes hacia tests mandatorios; la segunda, a la utilidad de la información obtenida a partir de mediciones educacionales. Se realizó una regresión para comprobar si diferencia encontrada al comparar medias y reportar effect-sizes se mantenía al controlar por factores como tipo de escuela, tamaño de la escuela, tamaño del curso, género, edad y % de tiempo en la escuela del profesor.

56) Resultados Nacionales SIMCE 2008. Informe nacional.

Principales conclusiones:

- a) Estudiantes de establecimientos educacionales con equipos directivos que tienen alto nivel de liderazgo obtienen puntajes promedios en SIMCE más altos. Liderazgo mide existencia de fines y prioridades educativas, desarrollo de una visión institucional, valoración del trabajo docente y existencia de normas de convivencia.
- b) Estudiantes de establecimientos municipalizados que cuentan con mayor número de docentes bien evaluados en la evaluación docente obtienen mejores resultados promedios en el SIMCE.

Anexo 3.3: Artículos Cuantitativos Relacionados con Clima

57) Samdal, Wold & Bronis (1999), Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: an international study. *School Effectiveness and School Improvements* 10, 296-320

Estudio internacional usando bases de datos de Finlandia, Latvia, Noruega y Eslovaquia. Niños de 11, 13 y 15 años; se usó un cuestionario, el Health Behaviour in School-aged Children Survey (HBSC).

En términos teóricos consideran el ambiente escuela como el ambiente de trabajo de los niños.

Foco del estudio: cómo ambas la percepción de los estudiantes del medio ambiente psicológico de la escuela, y su satisfacción con la escuela, están relacionado con su percepción de su logro académico.

El estudio está dividido en dos partes: (i) estudiar relación entre satisfacción de estudiantes con la escuela, y percepción de su logro académico; (ii) percepción de estudiantes de ambiente psicológico de la escuela, incluyendo su satisfacción con la escuela, serán estudiados como predictores de la percepción de los estudiantes de su logro académico.

Se buscan patrones constantes en medios culturales distintos (dados por los países seleccionados para el estudio).

Factores medidos por el cuestionario HBSC:

- q) **Autonomía y control:** preguntas como si estudiantes participan en establecer reglas; si las reglas son muy estrictas; si los profesores tratan a los estudiantes de forma imparcial.
- r) **Aspectos de manejo:** ruido y desorden en clases; profesores solicitan frecuentemente a estudiantes estar tranquilos; estudiantes son en general tranquilos.
- s) **Relaciones sociales:** profesores ayudan a estudiantes cuando éstos lo necesitan; profesores muestran interés en los estudiantes; estudiantes gustan de estar juntos; estudiantes son amables y cooperadores; estudiantes aceptan a los otros.
- t) **Satisfacción con la escuela:** me gusta la escuela; la escuela es un buen lugar para estar; ir a la escuela es aburrido.
- u) **Demandas de trabajo no-razonables:** los profesores esperan mucho de mí en la escuela.
- v) **Sentirse seguro y confiado.**
- w) **Intimidación (bullying).**
- x) **Aislamiento**

Análisis de regresión múltiple (stepwise):

variable dependiente: percepción de rendimiento escolar.

var. indep.: las dimensiones anteriores.

Factores significativos en todos los países, a pesar de diferencias en auto percepción de logro/rendimiento académico:

- a) Satisfacción escolar (coef. positivo).
- b) Justicia (coef. positivo).
- c) Apoyo de profesores (coef. positivo).
- d) Expectativas no-razonables (coef. negativo).
- e) Desorden en clases (coef. negativo).
- f) Apoyo estudiantes (coef. positivo).
- g) Seguridad en la escuela (coef. positivo).
- h) Bullying (coef. negativo).
- i) Aislamiento durante los recreos (coef. negativo).

58) Karatzias, Power & Swanson (2001). Quality of School Life: development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in scottish secondary schools. School Effectiveness and School Improvements 12, 265-284.

Este estudio define una nueva escala de Calidad de Vida Escolar (Quality of School Life QSL), que está basada en directrices del Ministerio de Educación de Escocia. Considera 56 áreas, resumidas en los siguientes 14 dominios generales:

- a) **Curriculum:** estructura, número de temas, tiempo, actividades en clases.
- b) **Logro:** participación en actividades de clases; responde a objetivos nacionales.
- c) **Métodos de enseñanza:** métodos, diálogo, tareas para la casa.
- d) **Estilo de enseñanza:** continuidad, profundidad, integración.
- e) **Aprendizaje:** motivación, progreso en aprendizaje, pensamiento crítico, interacción con otros.
- f) **Necesidades personales:** en el aprendizaje; elecciones personales, actividades fuera de clases.
- g) **Evaluación:** métodos, grados, información de evaluación.
- h) **Factores de la escuela:** equidad/justicia, disciplina, buen trato.
- i) **Factores individuales:** sentido de identidad, orgullo, expectativas, involucramiento de padres.
- j) **Apoyo:** de profesores, de amigos, de externos, de padres.
- k) **Carrera:** nuevas capacidades, preparación para el trabajo futuro.
- l) **Relaciones:** con profesor, con otros miembros de la comunidad escolar, con amigos, con otros estudiantes.
- m) **Medioambiente (factores objetivos):** facilidades deportivas, disponibilidad de áreas sociales, servicios alimenticios.
- n) **Medioambiente (factores subjetivos):** decoración, equipamiento técnico, distancia escuela-hogar, seguridad.

Cuestionarios se aplicaron en dos colegios en Escocia: 197 estudiantes.

Otros factores considerados:

- a) Si vive con ambos padres.
- b) Nivel educacional de los padres reportado por el estudiante.
- c) Nivel socio-económico de padre y de madre: profesional, ocupaciones intermedias, ocupaciones con habilidades específicas, ocupación manual, ocupaciones con uso parcial de habilidades específicas, ocupaciones sin requerimiento de habilidades específicas, retirados.

Estudio se enfocó en analizar estructura factorial y validez de cuestionario QSL. Los dominios mencionados anteriormente resultaron consistentes, representados en factores específicos. También se reportan análisis de validez concurrente.

Nota: este estudio sirve para reportar que hay dimensiones que pueden confiablemente medirse!

59) Perliger, Canetti-Nisim & Pedahzur (2006). Democratic Attitudes Among High-School Pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvements* 17, 119-140.

Este estudio analiza si el curso de educación cívica tiene un impacto en las actitudes democráticas de los estudiantes. Prueban que el efecto es muy marginal, pero que el clima de la clase de educación cívica tiene un efecto sobre la internalización de actitudes democráticas. Además la asociación entre características socio-demográficas y actitudes democráticas es parcialmente explicada por el clima de la clase de educación cívica.

Las variables que midieron son las siguientes:

- a) Xenofobia: no querer interactuar con otros y el miedo de corrupción por influencias extranjeras (muy confiable según alfa Conbrach).
- b) Conocimiento político: figuras importantes del sistema político; mecanismos políticos; ideologías políticas (confiable según alfa Conbrach).
- c) Participación política: al grado con que los ciudadanos están activamente involucrados en la vida política de un estado (muy confiable según alfa Conbrach).
- d) Cinismo político: cantidad de confianza que se tiene en el sistema político (medianamente confiable según alfa Conbrach).
- e) Orientaciones democráticas: cómo uno apoya normas y valores democráticos (confiable según alfa Conbrach).
- f) Clima de la clase: forma en que el discurso y las discusiones de la clase de educación cívica reflejan pluralismo (medianamente confiable según alfa Conbrach).

Además se consideraron género, religiosidad (en medio judío: secular, tradicional, ortodoxo, ultra-ortodoxo), nivel educacional padre y madre.

Usaron Ecuaciones Estructurales o LISREL para analizar estructura de correlación de los constructos medidos.

Clima de la clase afecta y está correlacionado positivamente con conocimiento político (0.18), eficacia política (0,28) y participación política (0.28). La educación del padre afecta y está a su vez correlacionada con clima escolar (0.22), además de estarlo con eficacia política (0.14) y orientación democrática (0.16). La educación de la madre afecta y está correlacionada con participación política (0.11).

60) van de Grift, Houtveen & Vermeulen (1997). Instructional Climate in Dutch Secondary Education. *School Effectiveness and School Improvements* 8, 449-462.

Estudio enfocado en construir instrumento para medir clima instruccional. Se usaron datos de 121 escuelas holandesas. Estudio concluye que las siguientes variables están asociadas significativamente con resultados de estudiantes en matemáticas:

- a) gusto del estudiante por las matemáticas;
- b) actitud del estudiante hacia logros altos (alto puntaje o nota);
- c) gusto de estudiante por aprender;
- d) apreciación de cómo profesores preparan a sus estudiantes para tests;
- e) apreciación de estudiantes de profesor como persona;
- f) apreciación de estudiantes de habilidades del profesor;
- g) un clima instruccional ordenado en el aula;
- h) monitoreo frecuente de los resultados de estudiantes;
- i) profesores que enfatizan logro;
- j) énfasis de directivos por un clima orientado a la tarea/trabajo.

Estudio reporta confiabilidad de instrumentos de medición; además estudio de validez es reportado.

Realizaron análisis de multinivel. Reportan varianza explicada por los factores:

- a) Varianzas a nivel de estudiantes:
 - i. Factores de estudiantes explica el 8%.
 - ii. Clima de aspectos de estudiante: 34%.
 - iii. Clima de aspectos de profesores: 34%.
 - iv. Clima de aspectos de jefe de departamento: 34%.
 - v. Clima de aspectos de directivos: 34%.
- b) Varianzas a nivel de escuelas:
 - i. Factores de estudiantes explica el 0%.
 - ii. Clima de aspectos de estudiante: 59.6%.
 - iii. Clima de aspectos de profesores: 91.3%.
 - iv. Clima de aspectos de jefe de departamento: 91.3%.

v. Clima de aspectos de directivos: 100%.

Se está reportando el aumento de la varianza explicada en cada caso.

61) Kallestad, Olweus & Alsaker (1998), School Climate Reports from Norwegian Teachers: A Methodological and Substantive Study. *School Effectiveness and School Improvements* 9, 70-94

42 escuelas fueron analizadas; se disponía de información en dos puntos de tiempo diferentes.

Datos: se usan datos de estudio longitudinal aplicado en Noruega para analizar problemas de intimidación (bully); se evalúa programa de intervención escolar destinado a enfrentar dicho problema.

Estudio quasi-experimental basado en diferentes cohortes de estudiantes entre 4 y 7 grado en el primer momento de la medición. Escuelas fueron relacionadas con cohortes por medio de procedimiento aleatorio.

Variabes:

- a) **Colaboración profesores-directivos/líderes:** líderes son positivos hacia sugerencias de profesores para cambios en escuela; profesores y líderes concuerdan en cómo la escuela debiera funcionar.
- b) **Colaboración Profesores-Profesores:** nuevos profesores son fácilmente aceptados en la escuela; me gusta la atmósfera colegial de la escuela; me gusta la actitud profesional de profesores en la escuela.
- c) **Apertura en la comunicación:** discuto con otros profesores de la escuela cómo trabajo con mis estudiantes; hablo abiertamente con otros profesores de la escuela de mis relaciones con los estudiantes; profesores colaboran en métodos de trabajo y de enseñanza.
- d) **Orientación al cambio:** cómo ha cambiado su orientación en la enseñanza en los últimos dos años; cómo ha cambiado su relación con sus estudiantes los últimos dos años; estoy interesado en tratar nuevas ideas de enseñanza.
- e) **Influencia sobre el trabajo de la clase:** influyo grandemente sobre el trabajo de la clase; tengo poca oportunidad de organizar trabajo en mi clase como quisiera.

Primera parte de estudio: identificar dimensiones de clima escolar por medio de un Análisis en Componentes Principales.

Dimensiones/variables fueron medidas en dos tiempos; los análisis produjeron prácticamente la misma estructura factorial.

Cuarta parte de estudio (las otras se relacionaban con validez y estabilidad de estructura factorial de variables): analizan qué factores a nivel de profesores y de escuela predicen percepciones en clima.

Resultados:

- a) Para colaboración profesor-líder, ningún factor resultó significativo.
- b) Para colaboración profesor-profesor, sólo los años de educación del prof. resultó significativo.
- c) Para apertura, edad de los profesores resultó significativo.
- d) Años de trabajo en escuela resultó significativo para dimensión Cambio.
- e) Más años de educación, alta edad, más años de servicio en escuela resultaron negativamente correlacionados con clima escolar.

Nota: estos resultados son útiles pues tenemos un estudio que reporta factores que pueden explicar percepciones en clima. Aunque creo que aquí hay un problema de causalidad: puede que estos factores expliquen percepción de clima, aunque también puede ser que la percepción del clima explique estos factores.

Anexo 3.4: Artículos Cuantitativos Relacionados con Aula/Profesores

62) Wong & Li (2008), Framing ICT implementation in a context of educational change: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvements* 19, 99-120.

Prueban que infraestructura TIC y competencias TIC están asociadas significativamente con percepción de los estudiantes de cambio en enseñanza.

63) Kyriakides & Creemers (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School effectiveness and School Improvements* 19, 183-205.

Estudio realizado en Chipre.

Dimensiones para medir factores de efectividad:

- a) Frecuencia: cuán a menudo una actividad asociada con efectividad es presentada en un sistema, una escuela o una sala de clases.
- b) Focus: propósito de una actividad y especificidad de la misma.
- c) Escenario: actividades asociadas a factores de efectividad puede ser medidas tomando en cuenta el escenario en que ocurren.
- d) Calidad: se refiere a propiedades de un factor específico.
- e) Diferenciación: adaptación a grupos específicos.

Variables dependiente: logro educacional en matemáticas, griego y educación religiosa.

Variables independientes:

- a) Nivel estudiante: aptitud (conocimiento previo); género; nivel educacional de padre y de madre; nivel social del trabajo del padre y de la madre; situación económica de la familia.
- b) Nivel de la clase: calidad de la enseñanza.

Ajustaron modelo HLM con variable dependiente griego; luego matemáticas, y luego educación religiosa. Además, a nivel de calidad de la enseñanza, ajustaron los modelos por separado para cada dimensión (frecuencia, escenario, focus, calidad, diferenciación).

Resultados cuando var. dependiente es griego:

- i) los factores individuales (conocimiento previo, género y SES) son estadísticamente significativos para todos los diferentes modelos

- ajustados (es decir, cuando se consideran los factores de frecuencia; luego de escenario; etc.).
- ii) los factores a nivel de curso (promedio de conoc. previo, promedio SES) son significativos para todos los diferentes modelos ajustados (es decir, cuando se consideran los factores de frecuencia; luego de escenario; etc.). El porcentaje de niñas resultó siempre no significativo.
 - iii) el promedio de conoc. previo a nivel de escuela resultó significativo para todos los diferentes modelos ajustados (es decir, cuando se consideran los factores de frecuencia; luego de escenario; etc.). No así el SES promedio a nivel de escuela, ni el porcentaje de niñas a nivel de escuela.
 - iv) Factores de calidad de enseñanza:
 - a. Factor frecuencia: frec. en estructurar, en orientar, en preguntar, en aplicar, en evaluar, en organizar el tiempo, y en relaciones entre estudiantes resultaron significativas (los coef. de regresión son a lo menos cinco veces menor que el coef. de regresión de conoc. previo). No así frecuencia relación profesores-estudiantes, y modelar enseñanza (teaching modelling).
 - b. Factor escenario: escenario en estructurar, en orientar, en aplicar, y en relaciones entre estudiantes resultaron significativas. No así escenario en preguntar, en evaluar, en organizar tiempo, relaciones profesor-estudiantes, en modelar enseñanza.
 - c. Factor focus: focalización de orientación, de evaluación, de modelar enseñanza y de relaciones estudiantes resultaron significativas. No así focalización en estructurar, en preguntar, en aplicar, en relaciones profesores-estudiantes
 - d. Factor Calidad: calidad en estructurar, en preguntar, en feedback, en evaluar, en relación profesor-alumno, en relaciones entre alumnos son significativas. No así en orientación, en aplicación, en organización del tiempo.
 - e. Factores diferenciación: diferenciación en orientación, en preguntar, en relación profesor-alumno, en relaciones entre alumnos, resultaron significativas. Además. modelar enseñanza junto a diferenciación resultó significativo. No así diferenciación en estructurar, en orientar, en evaluar, en organización del tiempo, en relaciones prof-alumnos.

Resultados cuando var. dependiente es matemáticas:

- v) los factores individuales (conocimiento previo, género y SES) son estadísticamente significativos para todos los diferentes modelos ajustados (es decir, cuando se consideran los factores de frecuencia; luego de escenario; etc.).
- vi) los factores a nivel de curso (promedio de conoc. previo, promedio SES, porcentaje de niñas) son significativos para todos los diferentes modelos ajustados (es decir, cuando se consideran los factores de frecuencia; luego de escenario; etc.).

- vii) el promedio de conoc. previo a nivel de escuela resultó significativo para todos los diferentes modelos ajustados (es decir, cuando se consideran los factores de frecuencia; luego de escenario; etc.). No así el SES promedio a nivel de escuela, ni el porcentaje de niñas a nivel de escuela
- viii) Factores de calidad de enseñanza:
 - a. Factor frecuencia: frec. en estructurar, en orientar, en preguntar, en aplicar, en organizar el tiempo, en relaciones entre estudiantes y en relaciones entre profesor y estudiantes resultaron significativas (los coef. de regresión son a lo menos cinco veces menor que el coef. de regresión de conoc. previo). No así frecuencia en evaluar, ni en modelar enseñanza.
 - b. Factor escenario: escenario en estructurar, en orientar, en aplicar, y en relaciones entre prof-estudiantes resultaron significativas. No así escenario en preguntar, en modelar enseñanza, e manejo de tiempo, en evaluar, en relaciones entre alumnos.
 - c. Factor focus: focalización de estructurar, de orientación, de aplicar, de modelar enseñanza, de evaluación resultaron significativas. No así focalización en preguntar, en relaciones profesores-estudiantes, y en relaciones entre estudiantes.
 - d. Factor Calidad: calidad en estructurar, en orientar, en preguntar, en feedback, en evaluar, en relación profesor-alumno son significativas. No así en aplicación, en organización del tiempo, y en relaciones entre alumnos.
 - e. Factores diferenciación: diferenciación en preguntar, en aplicar, en relación profesor-alumno, en relaciones entre alumnos, resultaron significativas. Además. modelar enseñanza junto a diferenciación resultó significativo. No así diferenciación en estructurar, en orientar, en evaluar, en organización del tiempo.

64) Cheong Ching & Mok (2008), What effective classroom? Towards a paradigm shift. *School Effectiveness and School Improvements* 19, 365-385.

Este trabajo estudia si indicadores de efectividad escolar permiten distinguir entre clase efectiva, clase mediocre y clase inefectiva.

Para ello reanalizaron datos de calidad en educación en Hong Kong: 219 aulas de sexto grado en 62 escuelas primarias; se invitaron 7100 estudiantes a completar cuestionarios. Unidad de análisis es el aula; puntajes en indicadores de cuestionario de estudiantes fueron promediados a nivel de aula.

Los factores que consideran para conceptualizar clase efectiva son:

- a) Actitudes positivas de aprendizaje.
- b) Aplicación de varios métodos de enseñanza.
- c) Efectividad de aprendizaje.
- d) Pensamiento múltiple en aprendizaje.

- e) Satisfacción con la vida de la escuela.

Se hizo un análisis de cluster, obteniendo un indicador por aula (técnicamente, una K-mean), y luego se hizo un ANOVA para probar si las diferencias entre los tres grupos de clases (efectiva, mediocre, inefectiva) eran estadísticamente significativas. Estas diferencias se hicieron para cada indicador; en todos, las diferencias resultaron estadísticamente significativas. Esto es, los indicadores en cuestión ayudan a comparar diferentes tipos de clases.

Una lista exhaustiva de los indicadores utilizados para las comparaciones son las siguientes:

A nivel de estudiante:

- a) Actitud positiva del aprendizaje.
- b) Aplicación de varios métodos de aprendizaje.
- c) Efectividad de aprendizaje: facilitación de aprendizaje, autoreflexión, aprendizaje autodirigido, oportunidad de aprendizaje.
- d) Pensamientos múltiples de aprendizaje: pensamiento tecnológico, pensamiento económico, pensamiento social, pensamiento político, pensamiento cultural, pensamiento de aprendizaje.
- e) Satisfacción de estudiantes: satisfacción intrínseca, satisfacción extrínseca, satisfacción social, satisfacción completa.

A nivel de escuela y factores asociados a profesores:

- a) Organización dirigida hacia la escuela.
- b) Cambios en el paradigma educacional: cambio en el currículum, cambio en enseñanza, cambio en aprendizaje.
- c) Enseñanza centrada en estudiante: facilitación de aprendizaje de estudiantes; facilitación de pensamiento de estudiantes; facilitación de autoreflexión de estudiante.

65) Boyle, Lamprianou & Boyle (2005), A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of study. *School Effectiveness and School Improvements* 16, 1-27.

Estudio longitudinal que investiga influencia de desarrollo profesional sobre estrategias de aprendizajes en escuelas primarias y secundarias en Inglaterra.

Encuesta en 2002 y 2003: misma composición de la muestra; se compararon las respuestas en los cuestionarios de un año a otro.

Resultados:

- a) Porcentaje de profesores que reportan que no hubo desarrollo profesional disminuyó considerablemente entre 2002 y 2003.

- b) No hay correlaciones estadísticamente significativas entre tener desarrollo profesional al interior de las escuelas y tenerlo en los distritos (es decir, donde están las autoridades educativas).
- c) Profesores primarios de ciencia estaban menos dispuestos a participar en conferencias o en desarrollo profesional de largo plazo, que los profesores primarios de matemáticas e inglés.
- d) Observación de colegas y compartir prácticas fueron los aspectos más comunes en los que se centró el perfeccionamiento profesional.
- e) La mayoría de los profesores que participaron en actividades de perfeccionamiento profesional de larga duración reportaron cambios en una o más de sus actividades de enseñanza.

ANEXO 4: MATRIZ GENERAL AJUSTADA AL MODELO: NACIONAL

ÁREA	DIMENSIÓN	Elementos de Gestión SACGE	VARIABLES / INDICADORES	Nivel	PROGRAMA
LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Existen prácticas para asegurar que el PEI considera las necesidades educativas y formativas de los alumnos y las expectativas e intereses	Existencia de un PEI orientado al aprendizaje de los estudiantes como desafío central y a la satisfacción de los usuarios del servicio (familias).	Establecimiento	MCGE (1.1), MasDirectivos, Funch (2)(4)
			Consideración de las necesidades educativas y formativas de los estudiantes en las herramientas institucionales de planificación (PEI, Plan anual).	Establecimiento	MCGE (1.1), SACGE (1.1.A), Funch (4)
			Consideración de los intereses de la comunidad en las herramientas institucionales de planificación (PEI, Plan anual).	Establecimiento	MCGE (1.1), SACGE (1.1.B), Funch (2),(4)
		Existen prácticas para asegurar que el PEI orienta y articula las distintas acciones, instrumentos y estrategias del establecimiento.	Formulación del PEI con misión, objetivos estratégicos y planes de acción bien articulados entre sí.	Establecimiento	MCGE (1.1), MasDirectivos, SACGE (1.1.C)
			Existencia de un Plan anual que articule al PEI con la dinámica institucional propia de cada año lectivo .	Establecimiento	Funch (4), SEP Diagnóstico
			Existencia de un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con la comunidad escolar.	Establecimiento	SEP Convenio
		Existen prácticas para asegurar que se priorizan, implementan y evalúan acciones de mejoramiento de acuerdo a los Objetivos y Metas Institucionales.	Priorización, implementación y evaluación de las acciones de mejoramiento de acuerdo a objetivos y metas institucionales.	Establecimiento	MCGE (1.1), SACGE (1.1.B), Funch (2),(4)
		Existen prácticas para garantizar que el sostenedor colabore en la sustentabilidad del PEI.	Existencia de prácticas para garantizar que el sostenedor colabore en la sustentabilidad del PEI.	Establecimiento	MCGE (1.1)
		Nuevo	Articulación del PEI con las características socio-culturales del entorno y la comunidad a la que pertenece el establecimiento.	Establecimiento	MBD (D.3)
		Nuevo	Difusión del PEI entre los actores de la comunidad educativa y aseguramiento de su participación en su implementación.	Establecimiento	MBD (A.5)
			Existen prácticas que aseguran la coordinación y articulación de los distintos actores de la comunidad educativa para favorecer el logro de los Objetivos Institucionales.	Coordinación efectiva de los actores para la mejora de los resultados de aprendizaje y el logro de los objetivos institucionales.	Establecimiento

LIDERAZGO	Conducción	Existen prácticas para asegurar que las decisiones tomadas por los distintos actores de la comunidad educativa favorecen el logro de los Objetivos Institucionales.	Promoción de una cultura organizacional en la que el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva por el éxito del establecimiento.	Establecimiento	MBD (D.1.C)
		Existen prácticas para asegurar la delegación de funciones del equipo directivo para el logro de los Objetivos Institucionales.	Delegación de funciones que favorece el logro de metas institucionales.	Establecimiento	MCGE (1.2), MasDirectivos, SACGE (1.2.B)
		Existen prácticas para asegurar que el director y el equipo directivo evalúan su desempeño.	Existencia de prácticas de evaluación de la dirección sobre el propio desempeño.	Establecimiento	MCGE (1.2)
		Nuevo	Comunicación clara de la perspectiva de la dirección y apertura a la perspectivas de otros actores (política de puertas abiertas).	Establecimiento	MBD (A.2), MBD (D.1.B)
		Nuevo	Promoción de una cultura de altas expectativas y comunicación permanente a toda la comunidad educativa de que los aprendizajes de los estudiantes son la prioridad de la institución.	Establecimiento	SEP Diagnóstico
		Nuevo	Gestión de la dirección enfocada en el aprendizaje de los estudiantes como primera prioridad.	Establecimiento	SEP Diagnóstico
		Existen prácticas para generar interacción e intercambio de experiencias con otras instituciones escolares favoreciendo el aprendizaje profesional para contribuir al logro de Objetivos y Metas Institucionales.	Establecimiento de alianzas estratégicas con otras escuelas para el logro de las metas institucionales y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.	Establecimiento	MCGE (1.3), MBD (D.4), MasDirectivos, SACGE (1.3)
		Existen prácticas para contribuir al desarrollo local de la comunidad que favorezcan el logro de los Objetivos Institucionales.	Existencia de prácticas para contribuir al desarrollo local de la comunidad que favorezcan el logro de objetivos institucionales.	Establecimiento	MCGE (1.3)

LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Existen prácticas para establecer redes de colaboración con organismos de la comunidad local, académicas, servicios públicos y/o empresariales, entre otros, para apoyar el logro de los Objetivos y Metas Institucionales.	Existencia de prácticas para establecer redes de colaboración con organismos de la comunidad local, académicas, servicios públicos y/o empresariales, entre otros, para apoyar el logro de los Objetivos y Metas Institucionales.	Establecimiento	MCGE (1.3), MBD (D.4), MasDirectivos, SACGE (1.3)
		Nuevo	El microcentro cuenta con tiempo suficiente para orientar los procesos de aprendizaje y apoyar a los docentes en sus necesidades pedagógicas // El microcentro garantiza espacios y tiempos regulares para la reflexión y retroalimentación de las prácticas pedagógicas de los profesores.	Microcentro	SEP diagnóstico
		Nuevo	En el microcentro se define una estructura de planificación de clases y de la jornada diaria, que considera experiencias de aprendizaje variables y regulares, la cual es informada, compartida y empleada por todos los docentes.	Microcentro	SEP diagnóstico
		Nuevo	Los profesores en el microcentro monitorean y evalúan periódicamente y en forma sistemática las metas propuestas por el establecimiento en torno al mejoramiento de los aprendizajes en los subsectores, núcleos y/o categorías del currículo que hayan sido priorizados.	Microcentro	SEP diagnóstico
		Nuevo	Los profesores en el microcentro definen, elaboran u obtienen los materiales y recursos pedagógicos necesarios para el cumplimiento de las planificaciones.	Microcentro	SEP diagnóstico
		Nuevo	Los profesores en el microcentro revisan, retroalimentan y evalúan los instrumentos de evaluación empleados por el o los docente(s) de cada escuela	Microcentro	SEP diagnóstico
	Información y análisis	Existen prácticas de monitoreo, evaluación y/o autoevaluación para detectar situaciones críticas que afectan al logro de los Objetivos y Metas Institucionales.	Implementación, por parte de la dirección, de mecanismos de monitoreo y evaluación de los resultados de aprendizaje o de información útil para la oportuna toma de decisiones.	Establecimiento	SEP Diagnóstico, MCGE (1.4), MBD (A.3), SACGE (1.4)
		Existen prácticas de análisis de la información para la toma de decisiones oportuna y fundamentada.	Toma de decisiones para el mejoramiento basada en el análisis de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación. (incluye la revisión de las prácticas pedagógicas).	Establecimiento	MCGE (1.4), MBD (A.3), MasDirectivos, SEP Diagnóstico.
		Existen prácticas para dar cuenta pública a la comunidad educativa respecto de planes y logros alcanzados.	Rendición de cuentas pública sobre los planes y los resultados institucionales alcanzados.	Establecimiento	MCGE (1.4), Funch (2)

GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existen prácticas que articulan el Marco Curricular, el PEI y el Plan de Estudio	Existencia de una planificación curricular coherente con el PEI y con el Marco curricular (incluye la consideración de las necesidades educativas de los estudiantes del establecimiento).	Establecimiento	MCGE (2.1), SACGE (2.1), Funch (5.1)
		Existen prácticas que aseguran una progresión y coherencia de los OFCMO entre, ciclos y niveles.	Aseguramiento de la articulación curricular entre distintos ciclos, niveles, subsectores y contenidos.	Establecimiento	MCGE (2.1), MasDirectivos
		Nuevo	Aseguramiento del cumplimiento efectivo de las horas docentes destinadas a la función técnico pedagógica y de las destinadas a la función curricular no lectiva	Establecimiento	SEP Convenio
		Nuevo	Aseguramiento de que exista suficiente tiempo semanal para el trabajo individual y grupal docente destinado a la planificación de clases y el trabajo diario.	Establecimiento	SEP Diagnóstico
		Nuevo	Planificación curricular anual definida al inicio del año lectivo (dentro de los primeros 15 días de clase)	Establecimiento	SEP Convenio
		Nuevo	Definición detallada y comunicación a la comunidad escolar del calendario anual de actividades y evaluaciones que asegura el cumplimiento de las horas de clase y las experiencias pedagógicas que se requieren.	Establecimiento	SEP Diagnóstico
		Nuevo	Distribución de las horas del plan de estudio que favorece el cumplimiento de las metas de aprendizaje del establecimiento y considera el marco curricular (incluye la consideración acciones pedagógicas alternativas como horas de biblioteca, laboratorio, talleres, etc).	Establecimiento	SEP Diagnóstico
		Existen prácticas que aseguren la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los Programas de Estudio y el PEI.	Seguimiento de las planificaciones curriculares y supervisión de la coherencia entre las actividades de enseñanza previstas y el plan curricular del establecimiento (Supone que la dirección conozca el Marco curricular y el Marco de la Buena Enseñanza).	Establecimiento	MCGE (2.2), MBD (B1) (B3), MasDirectivos, SACGE (2.2)
		Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes son pertinentes y coherentes a las necesidades de los estudiantes.			
		Existen prácticas para asegurar que los recursos educativos e informáticos se utilizan en coherencia con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.	Existencia de mecanismos que facilitan y registran el uso de recursos tecnológicos y didácticos en concordancia con los objetivos curriculares e institucionales. // Existencia de mecanismos que favorecen el uso eficiente de los recursos suministrados por el MINEDUC: TICS, CRA, Textos, otros.	Establecimiento	MCGE (2.2), MBD (C.1), MasDirectivos, Funch (5.2.C), SEP Diagnóstico

GESTIÓN CURRICULAR	Preparación de la enseñanza	Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.	Planificación de estrategias diversas para el monitoreo permanente del progreso de los estudiantes y diseño de instrumentos de evaluación consistentes con los objetivos de aprendizaje y las bases curriculares.	Aula	MCGE (2.2), SEP Diagnóstico
		Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.	Planificación de estrategias diversas para el monitoreo permanente del progreso de los estudiantes y diseño de instrumentos de evaluación consistentes con los objetivos de aprendizaje y las bases curriculares.	Aula	SEP Diagnóstico
		Nuevo	Planificación de unidades de aprendizaje clase a clase según las exigencias del currículo.	Aula	SEP Diagnóstico
		Nuevo	Planificación y estructuración de la enseñanza considerando saberes previos, necesidades e intereses de los estudiantes // Planificación de la enseñanza considerando estrategias que permitan a los estudiantes comprender y encontrar significado a lo que se enseña.	Aula	MBE (A.4.2), (C.2.1), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico
		Nuevo	Planificación y estructuración de las clases con fases de inicio, desarrollo y cierre, claramente diferenciadas y con tiempos apropiados para cada cual.	Aula	SEP Diagnóstico
		Nuevo	Selección de recursos de aprendizaje adecuada	Aula	MBE(A.3.3), Docentemás, AEP
		Nuevo	Secuenciación de contenidos adecuada (a los objetivos curriculares y a la comprensión de los estudiantes)	Aula	MBE (A.4.1), (C.3.3), Docentemás, AEP
		Nuevo	Selección de actividades de enseñanza adecuada a los objetivos curriculares, contenido y tiempo disponible.	Aula	MBE (A.4.3), Docentemás, AEP
	Nuevo	Selección de actividades desafiantes para los estudiantes.	Aula	SEP Diagnóstico	
		Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.	Supervisión y apoyo al trabajo docente en aula (a través de mecanismos como observación de aula, revisión de cuadernos de estudiantes, revisión de instrumentos de evaluación en concordancia con objetivos curriculares).	Establecimiento	MCGE (2.2) (2.3), MBD (B3) (B4), MasDirectivos, SACGE (2.3.A), Funch (5.1), SEP Diagnóstico.
		Existen prácticas para garantizar que el clima y la convivencia favorezcan el aprendizaje en el aula.	Establecimiento de un clima de relaciones respetuosas, empáticas y de tolerancia (equidad y respeto a la diversidad)	Aula	MCGE (2.3), MBE (B.1.1), (B.1.4), Docentemás, AEP
			Establecimiento de un ambiente organizado en torno a los objetivos de aprendizaje.	Aula	MBE (B.4.1), Docentemás, AEP
			Establecimiento y mantenimiento de normas convivencia en el aula// Establecimiento de límites y expectativas claras de comportamiento.	Aula	MBE (B.32), (B.3.3), AEP, SEP Diagnóstico.

GESTIÓN CURRICULAR

Acción docente en el aula

Existen prácticas para asegurar que los docentes mantienen altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.	Manifestación de altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes.	Establecimiento	MCGE (2.3), MBE (B2)
Existen prácticas para asegurar que el espacio educativo se organiza de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza.	Organización del espacio educativo en función de objetivos curriculares y necesidades educativas de los estudiantes.	Establecimiento	MCGE (2.3)
Nuevo	Oportunidad y coherencia en el empleo de recursos de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje.	Aula	MBE (B.4.3), Docentemás
Nuevo	Establecimiento de normas y rutinas que favorecen la adecuada organización y uso de los útiles y materiales.	Aula	SEP Diagnóstico
Nuevo	Aseguramiento por parte del docente de que todos los estudiantes tienen los materiales necesarios para trabajar.	Aula	SEP Diagnóstico
Nuevo	Adecuación, por parte del docente, del espacio de las salas como medio para el aprendizaje.	Aula	SEP Diagnóstico
Nuevo	Aseguramiento, por parte del docente, de adecuadas condiciones de limpieza, ventilación y organización del espacio para el aprendizaje.	Aula	SEP Diagnóstico
Existen prácticas para asegurar que el tiempo se organiza de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza.	Supervisión de una organización eficiente del tiempo para la implementación curricular considerando las necesidades educativas de los estudiantes. / Organización del tiempo en función de objetivos curriculares y necesidades educativas de los estudiantes.	Establecimiento	MCGE (2.3), MBD (B2)
Nuevo	Empleo eficiente del tiempo de clase (rutinas efectivas y transiciones fluidas)	Aula	MBE (C.4.1.), Docentemás
Nuevo	Empleo del tiempo destinado principalmente a desarrollar actividades de aprendizaje más que en tareas administrativas o en mantener el orden.	Aula	SEP Diagnóstico
Nuevo	Puntualidad en el inicio de clases.	Aula	SEP Diagnóstico
Nuevo	Existencia de disposiciones institucionales que evitan las interrupciones del trabajo escolar al interior de la sala de clases.	Establecimiento	SEP Diagnóstico
Nuevo	Empleo de la planificación para el desarrollo de la clase.	Aula	SEP Diagnóstico
Nuevo	Comunicación de los objetivos de aprendizaje a los estudiantes.	Aula	MBE (C.1.1), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.

GESTIÓN CURRICULAR

Nuevo	Comunicación efectiva: desarrollo de contenidos de forma clara a través de estrategias definidas, empleo de lenguaje comprensible y adecuado al nivel de los estudiantes.	Aula	MBE(C.2.2), (C.3.4), (C.3.1) Docentemás, AEP
Nuevo	Desarrollo de contenidos con rigor conceptual y empleo de lenguaje preciso.	Aula	MBE(C.3.2), (C.3.4), Docentemás, AEP
Nuevo	Enseñanza desafiante y significativa: Empleo de actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes en la exploración, relación y profundización de los contenidos de los diferentes subsectores; Incentivan la contextualización de los conocimientos.	Aula	MBE (C.2.4), (C.5.1) Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.
Nuevo	Estimulo al pensamiento crítico y autónomo: Ofrece espacio para la elaboración propia de respuestas a preguntas y problemas, favorece el desarrollo de autonomía en el aprendizaje.	Aula	MBE (C.5.2), Docentemás, MBE (B.2.3), AEP
Nuevo	Oportunidades de participación para todos los estudiantes.	Aula	MBE (B.1.2) Docentemás, AEP
Nuevo	Abordaje de objetivos transversales para el desarrollo de actitudes y valores.	Aula	MBE (C.5.4) AEP
Nuevo	Estimulo, a través de estrategias de enseñanza, a la participación en clase y a la interacción entre estudiantes para la construcción activa y grupal del conocimiento.	Aula	SEP Diagnóstico
Nuevo	Coherencia entre criterios de evaluación y objetivos de aprendizaje.	Aula	MBE (A.5.1), Docentemás, AEP
Nuevo	Coherencia entre estrategias de evaluación y complejidad de contenidos.	Aula	MBE (A.5.2), Docentemás, AEP
Nuevo	Evaluación del grado de logro de aprendizajes esperados y de los objetivos de clase (incluye el uso de diversidad de estrategias, al término de la clase, como mapas conceptuales, preguntas, síntesis colectivas para la verificación del aprendizaje alcanzado).	Aula	MBE (C.6.1), (D.1.1), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico
Nuevo	Reformulación y adaptación de estrategias de enseñanza (en función de las evidencias recogidas en la evaluación).	Aula	MBE (C.6.3), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.
Nuevo	Identificación y potenciación de las fortalezas de los estudiantes.	Aula	MBE (D.3.1), Docentemás, AEP
Nuevo	Aprovechamiento de los errores, las dudas y los aportes de los estudiantes como oportunidad para enriquecer la actividad de aprendizaje.	Aula	MBE (C.5.3), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.
Nuevo	Empleo de estrategias de retroalimentación permanente que favorecen conciencia de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes (incluye el uso de cuadernos, trabajos y tareas como medios para la retroalimentación).	Aula	MBE (C.6.2), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.
Nuevo	Análisis con los propios estudiantes de los resultados de sus evaluaciones como estrategia para mejorar los aprendizajes.	Aula	SEP Diagnóstico
Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles educativos.	Supervisión de la cobertura curricular y del logro de aprendizajes esperados // Evaluación del	Establecimiento	MCGE (2.4), MRD (B1)

GESTIÓN CURRICULAR	Evaluación de la implementación curricular	Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos ciclos y/o subciclos, establecidos en el Marco Curricular.	Supervisión de la cobertura curricular y del logro de aprendizajes esperados // Evaluación del impacto de la planificación anual y de la implementación curricular en el logro de aprendizajes esperados.	Establecimiento	MCGE (2.4), MBD (D.4), MasDirectivos, SACGE (2.4), SEP Diagnóstico.
		Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios.	Existencia de prácticas que aseguran instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios.	Establecimiento	MCGE (2.4)
CONVIVENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES	Convivencia escolar	Existen normas difundidas y consensuadas entre los estamentos de la comunidad educativa para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento educacional.	Existencia de normas de convivencia vigentes, conocidas y respetadas por la comunidad escolar para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento // Existencia de reglamento interno y manual de convivencia conocidos, respetados y compartidos por la comunidad educativa.	Establecimiento	MCGE (3.1), MBE (D.5.2) AEP, MasDirectivos, SEP Diagnóstico
		Existen prácticas para asegurar que el involucramiento de padres y/o familias está en función de la implementación del PEI y del apoyo a los aprendizajes de sus hijos.	Promoción de relaciones de colaboración y respeto entre la escuela y las familias (Incluye el estímulo de la implicación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos).	Establecimiento	MCGE (3.1), MBD (D.2), MBE (D.4), SEP Diagnóstico.
		Existen prácticas que aseguran la información y canales expeditos de comunicación para mantener informados a todos los actores de la comunidad educativa y recibir observaciones y sugerencias.		Establecimiento	

CONVIVENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES		Existen prácticas para prevenir riesgos y resguardar la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad.	Prevención de riesgos y resguardo de la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad escolar.	Establecimiento	MCGE (3.1), SEP Diagnóstico	
		Nuevo	Promoción de relaciones de respeto entre los estudiantes.	Establecimiento	MasDirectivos	
	Formación personal y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes		Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los estudiantes, considerando sus características y necesidades.	Planificación y desarrollo de actividades formativo - complementarias (relacionadas con objetivos trasnversales o temáticas que favorecen el desarrollo socioafectivo tales como actividades artísticas, deportivas, entre otras)	Establecimiento	MCGE (3.2), SNED, SEP Convenio
			Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje.	Existencia de prácticas de apoyo a todos los estudiantes según sus características y necesidades.	Establecimiento	MCGE (3.2), SNED, SACGE (3.2.A)
			Existen prácticas para favorecer la no discriminación y la diversidad sociocultural de los estudiantes.	Existen políticas y prácticas institucionales para favorecer la integración intercultural y social.	Establecimiento	MCGE (3.2), MasDirectivos, SACGE (3.2.B)
				Ausencia de prácticas discriminatorias o sanciones indebidas.	Establecimiento	MCGE (3.2), SNED, SACGE (3.2.B)
			Existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso.	Promoción de la continuidad de estudios, inserción social y/o laboral de los estudiantes.	Establecimiento	MCGE (3.2)
			Nuevo	Existencia de sistemas de incentivo al esfuerzo y progreso dirigidos a estudiantes.	Establecimiento	SEP Diagnóstico
			Nuevo	Desarrollo de actividades curriculares de libre elección.	Establecimiento	SNED
			Nuevo	Apoyo personal y de orientación a los estudiantes que lo necesiten tanto dentro como fuera del aula (Incluye que los docentes acudan a otros profesionales del centro educativo para solicitar apoyo a los estudiantes).	Establecimiento	MBE (D.3.2), (D.3.3), AEP, Docentemás
			Nuevo	Existencia de estrategias para optimizar los aprendizajes de los niños con talentos académicos, deportivos, artísticos, etc.	Establecimiento	SEP Diagnóstico
		Nuevo	Selección de personal docente y administrativo coherente con las necesidades y metas institucionales // Existencia de procedimientos y criterios técnicos claros de de selección del personal docente y administrativo para asegurar calidad.	Establecimiento	MBD (C.4.A), SEP Diagnóstico	

Recursos humanos

Existen prácticas para diagnosticar las necesidades de los docentes y paradocentes en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI.	Existencia de prácticas de diagnóstico de necesidades de personal relacionadas con las competencias necesarias para implementar el PEI.	Establecimiento	MCGE (4.1)
Existen prácticas que aseguran la formación continua de los docentes y paradocentes de acuerdo a sus funciones y Metas establecidas.	Promoción de instancias para el desarrollo profesional y técnico según el perfil de competencias docentes del establecimiento // Existencia de una política de formación continua docente relacionada con los objetivos y metas institucionales.	Establecimiento	MCGE (4.1), MBD (C.3.B) MasDirectivos, SACGE (4.1.A), Fuch (3), SEP Diagnóstico.
Nuevo	Ofrecimiento de instancias de capacitación (talleres externos o internos) a docentes para el desarrollo de competencias digitales necesarias para la inclusión de herramientas computacionales en su labor docente.	Establecimiento	ENLACES
Existen prácticas que aseguran la formulación y comunicación de Metas individuales y grupales en coherencia con los Objetivos Institucionales.		Establecimiento	
Existen prácticas que aseguran la evaluación de desempeño de los docentes y paradocentes de acuerdo a sus funciones y metas establecidas.	Evaluación del desempeño docente en función del cumplimiento de sus funciones y de los objetivos y metas institucionales.	Establecimiento	MCGE (4.1), MBD (C.4.B) SACGE (4.1.B)

RECUR		Existen prácticas que aseguran un sistema de reconocimiento al desempeño y aportes de los diferentes actores de la comunidad educativa a la implementación del PEI y el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	Existencia de un sistema de reconocimiento a profesionales del establecimiento asociado al logro de metas institucionales y espacio para el surgimiento de nuevos liderazgos.	Establecimiento	MCGE (4.1), MBD (C.3), SACGE (4.1.C)
	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Existen prácticas para asegurar el uso eficiente de los recursos financieros.	Existencia de mecanismos que aseguren que la captación y uso de los recursos financieros se destinan eficientemente al logro de los objetivos y metas institucionales.	Establecimiento	MCGE (4.2), MBD (C.2), SACGE (4.2.A), Funch (5.3)
		Existen prácticas que aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del PEI.	Establecimiento de normas y rutinas que favorecen la adecuada organización y uso de los útiles y materiales.	Establecimiento	SEP Diagnóstico
		Existen prácticas para asegurar que los espacios y la infraestructura se adecuan a las necesidades de desarrollo del PEI.	Existencia de mecanismos que facilitan el uso de infraestructura y materiales en concordancia con los objetivos y metas institucionales.	Establecimiento	MCGE (4.2), SACGE (4.2.B), Funch (5.2.B), SEP Diagnóstico
		Existen prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa.	Existencia de sistemas de soportes y servicios de acuerdo a los requerimientos del PEI.	Establecimiento	MCGE
	Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los soportes y servicios.				
	Procesos de soporte y servicios				

RESULTADOS		Existen prácticas para asegurar que la comunidad utilice los servicios disponibles en el establecimiento educacional.			
		Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de logro de los índices de eficiencia interna.	Establecimiento de metas altas de retención, asistencia y puntualidad de los estudiantes.	Establecimiento	SEP Diagnóstico.
		Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de padres y apoderados.	Conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación de los padres de familia.	Establecimiento	Funch (1.2)
		Datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los	Conocimiento de las necesidades, expectativas y grado de satisfacción y participación de los estudiantes.	Establecimiento	Funch (1.1)
		Compromiso e identificación de los estudiantes con su escuela.	Establecimiento	SEP Diagnóstico	

VARIABLES QUE NO ENTRARON EN DIMENSIONES DEL MODELO SACGE (CANDIDATAS A PROPONER)

SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	PROGRAMA
Compromiso vocacional y reflexión sobre el quehacer docente	Análisis crítico y reflexión sobre la propia práctica.	MBE (D.1.2), Docentemás, AEP
	Identificación y búsqueda de satisfacción de necesidades de actualización, aprendizaje o perfeccionamiento.	MBE (D.1.3), Docentemás, AEP
Composición del alumnado	Estudiantes prioritarios como porcentaje de la matrícula total.	SEP
	Estudiantes con discapacidad integrados al establecimiento como porcentaje de la matrícula.	SNED
Gestión de los resultados y Accountability	Establecimiento y cumplimiento de metas de efectividad de rendimiento académico de sus estudiantes, especialmente de los estudiantes prioritarios.	SEP Convenio.
	Información a las familias sobre la existencia del SEP Convenio y las metas de rendimiento establecidas.	SEP Convenio.
Consenso y participación colaborativa del equipo docente	Conocimiento de las políticas y metas del establecimiento, por parte de los docentes.	MBE (D.5.2) AEP
	Diálogo entre pares y trabajo colectivo del equipo docente en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.	MBE (D.2.1) AEP, SNED,
	Existencia de instancias de observación de clases entre profesores pares.	SEP Diagnóstico
	Existencia y funcionamiento del Consejo General de Profesores y participación en las definiciones institucionales.	SNED, SEP Convenio
	Entrega sistemática de información a las familias sobre los resultados académicos y avances de sus hijos.	MBD(D.5), MBE (D.4.2) AEP, SEP Diagnóstico
	Existen mecanismos de información a las familias sobre la misión, objetivos y Planes de Mejoramiento para fomentar su compromiso con ellos.	SEP Diagnóstico

Compromiso y participación de los padres	Existen mecanismos de información a las familias sobre aspectos curriculares como objetivos y contenidos de aprendizaje, sistema de tareas y fechas de evaluaciones.	SEP Diagnóstico
	Asistencia y participación de los padres en las reuniones planificadas.	SEP Diagnóstico
	Existencia y funcionamiento del Centro General de Padres y Apoderados.	SNED, SEP Convenio
	Existencia de mecanismos de incentivo para la nivelación de los apoderados que no hayan concluido su escolaridad.	SEP Diagnóstico
	Favorecimiento del acceso de los padres de familia a las computadoras en horas de laboratorio, fuera del horario curricular, para su uso o capacitación en uso TIC..	Enlaces
Consejo escolar y asociaciones mixtas	Existencia y funcionamiento de Equipo de Gestión con representación de distintos actores.	SNED
	Existencia y funcionamiento de Consejo Escolar.	SNED, SEP Convenio
	Existencia y funcionamiento del Centro de Alumnos	SNED
	Existencia de instancias de participación para todos los actores de la comunidad escolar respaldadas en la normativa vigente.	SEP Diagnóstico

LEYENDA
AEP: Asignación de Excelencia Pedagógica, Fuente: <i>Manual Portafolio 2009</i> .
Docentemás: Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, Fuente: <i>Portafolio 2008</i> para el proceso de autoevaluación.
Enlaces: Programa Enlaces, Fuente: Requisitos y Procedimiento: Tecnologías para una Educación de Calidad (2008-2009)
Funch: Modelo de Gestión Escolar de la Fundación Chile
Más directivos: Indicadores adaptados del documento " <i>Pauta más directivos del ámbito institucional</i> " propiamente el programa de <i>Asignación al desempeño colectivo</i> lo que evalúa es el cumplimiento de metas propuestas en el plan formulado por el propio equipo directivo. Dichas metas deben estar en correspondencia con lo estipulado en el reglamento de la Ley - Título II. 19.933.
MBE: Marco de la Buena Enseñanza.
MBD: Marco de la Buena Dirección.
MCGE: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.
SACGE: Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa, Fuente: <i>Guía de autoevaluación para los establecimientos educacionales 2007</i> .
SEP: Subvención escolar preferencial, Fuente: Indicadores establecidos en la Ley 20.248 para la clasificación de establecimientos.
SEP Convenio: Compromisos asumidos por los sostenedores que suscriben el <i>Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa</i> de la SEP.
SEP Diagnóstico: Indicadores propuestos para la autoevaluación de escuelas que postulan a la SEP.
SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados, Fuentes: <i>Reglamento SNED y Ficha SNED 2008-2009</i>

ANEXO 5: MATRIZ GENERAL AJUSTADA AL MODELO: INTERNACIONAL

ÁREA	DIMENSIÓN	NIVEL	N°	VARIABLES / INDICADORES	PAIS	
LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Input				
			2	La escuela se pone metas realistas y desafiantes tomando en cuenta el punto de partida de sus estudiantes	ING y SG	
			3	La calidad de la planificación, implementación y evaluación del mejoramiento continuo de la escuela	ING, SG y ESC	
			4	Directores y administradores abordan las áreas prioritarias y se ajustan a las circunstancias cambiantes en la planificación del mejoramiento de la escuela	ING	
			5	El liderazgo y administración desarrolla, orienta y dirige los valores y objetivos de la escuela	SA y SG	
			6	La eficacia con que la escuela desarrolla planes de acción para apoyar sus estrategias, desplegar sus planificaciones y monitorear su desempeño	SG, CO	
			7	El direccionamiento estratégico, los objetivos, planes, proyectos y acciones del colegio son debidamente actualizados y claramente articulados	SG, ESC, CO	
			9	Alcance, claridad, pertinencia y coherencia de la visión, valores y objetivos de la escuela	ESC	
			10	El colegio se asegura de que su visión y propósito orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje	SG, CO	
			11	Hay una alineación de recursos, políticas y prácticas para asegurar una enseñanza de calidad en las salas de clases	NZ	
			12	La escuela formula su direccionamiento estratégico tomando en cuenta tanto las necesidades internas como las demandas del entorno	CO	
			13	La escuela cuenta con metas cuantificables que responden a sus objetivos y direccionamiento estratégico, y que permiten revisar y orientar la gestión institucional	CO	
			20	Los profesores y otros miembros de la comunidad escolar comparten la visión y ambición de los altos directivos y el direccionamiento estratégico definido por la escuela	ING, SG, ESC, CO	
			24	Eficacia con que la escuela establece medidas estratégicas orientadas a las partes interesadas (distintos actores de la comunidad escolar)	SG	
			52	La escuela se anticipa y responde de manera rápida y flexible a cambio del entorno	ESC	
		Aula	15			
		Input	16			
	Conducción	Escuela		1	Claridad y compromiso con que líderes y administradores hacen explícita la visión y crean un clima de mejora continua en la escuela	ING
				17	El colegio tiene procesos colaborativos de toma de decisiones	NZ
				18	El colegio consulta activamente a los estudiantes de una manera apropiada a su edad y nivel de madurez	NZ
				19	Existe una participación activa de las partes interesadas (personal, alumnos, padres, comunidad y agencias asociadas) en la política y planificación estratégica de la escuela	PISA, OECD y ESC
				21	La escuela posibilita y promueve que los alumnos informen cualquier preocupación o queja	ING
				22	El liderazgo es eficiente en dar orientación y consejo	SA
				23	La voluntad del personal y directivos del colegio de llevar a cabo consciente y efectivamente cualquier responsabilidad que les sea dada	SA
				25	Eficacia con que la escuela comunica los valores del colegio al personal, alumnos y otros miembros	SG
				26	El personal se siente apoyado, escuchado y empoderado por la escuela	ESC
				27	La medida en que se toma en cuenta la opinión de las partes interesadas para hacer cambios	ESC
				28	El liderazgo tiene la capacidad de delegar y empoderar al equipo	ESC

LIDERAZGO		29	La dirección fomenta el trabajo en equipo y las alianzas colaborativas con externos	ESC			
		30	La institución ha definido y comunicado con eficacia la cultura institucional que se requiere impulsar en sus equipos para apoyar el direccionamiento estratégico	CO			
		224	Los directores desafían y motivan al personal a ponerse objetivos altos y alcanzarlos	ESC			
		Aula	32				
		Input	33				
	Alianzas Estratégicas	Escuela	34	La escuela maximiza el uso de recursos de la comunidad y desarrolla alianzas con otras instituciones educacionales para extender y mejorar su currículum	NZ, ING, CO		
			36	La dirección del colegio tiene buenos procesos para mantener relaciones efectivas con otras agencias y grupos comunitarios que permiten al colegio contar con recursos externos	NZ, MC, ING		
			37	Existen agencias interesadas (públicas y privadas) que participan en la gestión y financiamiento de los colegios	PISA		
			38	Las alianzas de cooperación respaldan y enriquecen la labor de la escuela	ING, ESC		
			39	Las alianzas y la participación comunitaria de la escuela impacta en el posicionamiento de ésta	ING		
			40	La eficacia del trabajo en red de la escuela con los servicios prestados por la autoridad local para promover la seguridad y la salud de todos los alumnos (Ej: servicios de salud mental, servicio de psicología educativa y apoyo integrado a los jóvenes)	ING		
			41	La eficacia de las alianzas de cooperación que no implican el intercambio regular de alumnos entre la escuela y otras organizaciones	ING		
			42	El trabajo de la escuela permite que las actividades de colaboración se ejecuten de forma segura y eficiente	ING		
			44	La escuela se compromete con la comunidad local e impacta positivamente en ella	ING, SG, ESC		
			45	La escuela trabaja por el cuidado y sustentabilidad del entorno	ING		
			46	La escuela responde a sus responsabilidades con la sociedad de manera eficaz	SG		
			47	La escuela gestiona sus alianzas externas con eficacia y eficiencia a fin de apoyar la planificación estratégica y el funcionamiento de sus procesos	SG		
			49	El colegio escucha puntos de vista y reclamos de la comunidad sobre el colegio	ESC		
			50	La escuela incentiva y apoya la creatividad e innovación de actividades en la comunidad extendida	ESC		
			51	La escuela aprende de las buenas prácticas de la comunidad extendida y las adopta	ESC		
			53	La escuela se compromete con problemáticas globales	ESC		
			54	Existe claridad de los propósitos y objetivos del trabajo en colaboración con la comunidad	ESC		
			55	La institución tiene programas que le permiten a la comunidad usar algunos de sus recursos físicos (sala de informática, biblioteca, etc.)	CO		
			56	El servicio social estudiantil tiene proyectos que responden a las necesidades de la comunidad y es valorado por ésta	CO		
			57	La institución ha establecido alianzas con el sector productivo que cuentan con objetivos, metodologías de trabajo y sistemas de seguimiento generados por parte de las instituciones involucradas	CO		
				Aula	58		

LIDERAZGO	Información y Análisis	Input	59			
		Escuela	14	La evaluación periódica de los niveles de conocimiento y apropiación del direccionamiento estratégico por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa orienta el mejoramiento de las estrategias planteadas	CO	
			60	Existencia de una planificación estratégica basada en la evaluación de resultados de los estudiantes	NZ y MC	
			61	El colegio usa los resultados de estudiantes como base explícita para su auto-evaluación, planificación y mejoramiento de futuros programas de aprendizaje	NZ, MC, SG, ESC, CO	
			62	Calidad y uso del sistema de evaluación para medir el alcance de los logros, progresos y efectividad de la escuela	MC e ING	
			63	Los líderes escolares usan regularmente procesos de revisión internos y externos, resultados de los estudiantes y otros datos pertinentes para evaluar la efectividad de los programas	MC, PISA y OECD	
			65	La precisión, coherencia y solidez de los sistemas de seguimiento, supervisión y análisis del impacto de la enseñanza, el aprendizaje y la satisfacción de los alumnos	ING	
			66	Eficacia en la recopilación, almacenamiento y recuperación de datos de la escuela y del aprendizaje de los alumnos	ESC	
			67	La escuela supervisa y evalúa la eficacia de sus políticas y prácticas	ING	
			68	La información de evaluación es válida y confiable para el propósito para el que se usa	NZ	
			69	El análisis de resultados no descansa de manera exagerada en una sola forma de evaluación	NZ	
			70	El colegio hace seguimiento del destino de sus estudiantes cuando egresan o abandonan el colegio	NZ	
			71	La escuela posee registros de información pertinentes, claros y precisos de las inquietudes de los actores y los comparte de manera apropiada tanto internamente como con otros organismos	ING	
			72	Las escuelas analizan los resultados de los estudiantes individuales y grupos de alumnos	NZ	
			73	Los líderes escolares informan periódicamente a los diferentes actores de la comunidad escolar los alcances de sus logros.	MC, ESC, PISA y OECD	
			74	Se realizan las mejoras necesarias según los resultados de la última inspección	ING	
			75	La escuela identifica las causas de los buenos y los malos resultados	SG	
			76	El compromiso de la escuela con la auto-evaluación y una consiguiente gestión de los resultados que considera las percepciones de todos los miembros	ESC	
			77	La eficacia con que la escuela comparte la información de sus evaluaciones entre el personal para que estos sepan cómo y en qué mejorar	ESC	
			78	La institución sistematiza la información histórica de los resultados de la evaluación institucional en las diferentes áreas de gestión, lo que le permite analizar el desempeño de los distintos procesos a través de varios períodos	CO	
			156	El colegio reúne y analiza sistemáticamente la percepción que tienen los actores de cuán útil es lo que se enseña	NZ	
			177	La escuela maneja información acerca del ausentismo y tiene estrategias para disminuirlo	MC, NZ, TX, CO	
			235	La institución ha implementado un procedimiento para identificar, divulgar y documentar las buenas prácticas en el ámbito pedagógico. Además evalúa el impacto de estas buenas prácticas y realiza ajustes cuando es requerido	CO	
			287	Se recoge y se analiza información del grado en que los padres participan en el colegio	NZ y TIMMS	
			Aula	79		

GESTIÓN CURRICULAR	Organización Curricular	Input	148		
		Escuela	8	La escuela toma en cuenta los estatutos legales y usa la legislación para asegurar la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos	ESC
			35	La comunidad escolar reúne información sobre las necesidades de la comunidad más amplia (análisis del contexto) para usarla en la planificación del currículum y otras actividades	NZ, ING
			43	El cuerpo directivo entiende y toma en cuenta la religión, la etnia y la dimensión socio-económica de su comunidad (a nivel local, nacional y global) para trabajar con ellos	ING
			149	La escuela garantiza la entrega efectiva del currículum y la alineación de éste con el currículum nacional o local.	NZ y MC
			150	El currículum está acorde a los objetivos que se pone la escuela	SG
			151	Existe una planificación curricular amplio, flexible y equilibrado que se ha diseñado y modificado para satisfacer las necesidades de cada alumno	NZ, ING, ESC y SA
			152	Los contenidos que se enseñan están integrados con otros contenidos	NZ
			154	El currículum se construye de acuerdo al aprendizaje previo de los alumnos y está orientado a que pasen a la siguiente etapa	ING
			155	Establecimiento de políticas de promoción y repetición eficaces y uso apropiado de las evaluaciones en la implementación de esta política	NZ e ING
			157	La planificación curricular es desarrollado con la participación de la comunidad educativa	ESC
			158	El consejo académico se reúne periódicamente para garantizar que el planificación curricular propuesta se implemente, y resuelve las dificultades que se puedan presentar en el proceso y orienta ajustes cuando son requeridos	CO
			159	La planificación curricular cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación a través de los cuales se mantiene su pertinencia y calidad	CO
		162	La escuela hace un seguimiento a partir del cual controla, ajusta y retroalimenta la implementación de sus políticas de evaluación por parte de los docentes, así como sus efectos en el estudiantado	CO	
	Aula	163			
	Preparación de la enseñanza	Input	164		
		Escuela	165		
		Aula	153	Los programas de aprendizaje tienen una secuencia apropiada y una progresión coherente	NZ
			160	La escuela establece un enfoque metodológico compartido que incluye los métodos pedagógicos y uso de recursos que hacen los profesores	CO
			166	Los educadores se basan en lo que conocen de sus estudiantes y de sus logros para ajustar su enseñanza y justificar su acercamiento pedagógico	NZ
			169	La planificación de las clases se hace de manera diferenciada acorde a la evaluación de diagnóstico del aprendizaje previo de los alumnos, por lo que consolida, construye y extiende el aprendizaje de todos los alumnos	ING
			170	La efectividad con que el profesor planifica, prepara y hace sus clases	SA, ESC
			172	En los estilos pedagógicos de aula se privilegian las perspectivas de docentes y estudiantes en la elección de contenidos y en las estrategias de enseñanza que favorecen el desarrollo de las competencias	CO
175			Se asigna suficiente tiempo de instrucción en áreas clave a los estudiantes. (Áreas clave de acuerdo a los datos sobre logros de los estudiantes)	MC, PISA y TX	

GESTIÓN CURRICULAR

Acción Docente en el Aula	Input	174		
		176	La institución cuenta con mecanismos articulados y sistemáticos para el seguimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes	CO
		161	La escuela monitorea periódicamente la coherencia y articulación del enfoque metodológico establecido con las prácticas del aula de sus docentes, información que usa de base para elaborar estrategias de mejoramiento	CO
		179	Tasas y tendencia de suspensión a alumnos por parte de la escuela	ING
		168	La variedad de estilos de enseñanza y de actividades mantiene la concentración, la motivación y la atención de los alumnos	ING
		171	La clase tiene un propósito claro y éste fue alcanzado durante la clase	SA, ESC
		173	Las tareas, actividades y recursos usados por el profesor son adecuados para apoyar y desafiar a estudiantes a maximizar su progreso	ESC
		181	El tiempo en la clase es usado de manera efectiva	ING
		182	Se les da información correcta a los estudiantes en un nivel apropiado a su comprensión y experiencia de vida	NZ
		184	Hay una clara relación entre lo que dice la planificación curricular y la enseñanza efectivamente entregada	NZ
		185	Hay un ajuste entre lo que se les enseña a los estudiantes y lo que pueden aprender	NZ
		189	La eficacia con que se implementa un currículum de calidad en los diferentes programas y cursos	ESC
		190	Los educadores establecen expectativas apropiadas de aprendizaje, asegurándose de que éstas quedan claras a los estudiantes	NZ
		191	Los profesores articulan una filosofía en que todos los estudiantes pueden alcanzar la excelencia, independientemente de su etnia, grupo social o género, y no aceptan un trabajo o comportamiento de baja calidad	NZ
		192	Los profesores tienen altas expectativas de todos los alumnos y garantizan que se de un apoyo eficaz para acelerar el progreso de cualquier alumno que se esté quedando atrás de sus compañeros	ING
		193	Los profesores tienen altas expectativas de sus estudiantes y dan premios según los logros alcanzados como herramienta de motivación	ESC
		194	Los alumnos tienen altas expectativas respecto a si mismos y a sus logros	ESC
		195	Los profesores y demás adultos del personal aseguran que los alumnos saben bien cómo lo están haciendo y que se les ha informado con claridad de los pasos detallados para mejorar	ING
		196	Los alumnos saben lo qué deben aprender y están efectivamente aprendiendo	SA
		197	Estudiantes reciben retroalimentación y saben sus fortalezas y debilidades	ESC
		198	Hay rutinas en la sala de clases bien entendidas y predecibles	NZ
		199	Las lecciones parten y terminan ordenadamente	NZ
		200	Los incidentes de comportamiento serios son manejados rápida y efectivamente	NZ
		201	Las razones para un incidente de comportamiento serio son analizadas y tratadas	NZ
		202	La proporción de clases interrumpidas por problemas de conducta es menor	ING
		203	La efectividad en la creación de ambiente de aprendizaje positivo	SA
		204	El clima del aula es propicio para el aprendizaje y para implementar las técnicas de enseñanza	ESC, ING

GESTIÓN CURRICULAR		205	El manejo de la sala de clases está más enfocado en el aprendizaje que en la disciplina	NZ	
		206	Se evidencia una participación positiva de los estudiantes en las actividades de la sala de clases	NZ	
		207	Los alumnos tienen una actitud y una conducta en las clases que facilita el aprendizaje y no amenaza el bienestar de los alumnos	ING	
		208	El éxito de la escuela en motivar a los estudiantes para realizar consciente y efectivamente las tareas que les hayan sido dadas	SA	
		180	La eficacia de las medidas para permitir que los alumnos se pongan al día con el trabajo perdido, ya sea por ausencia, por la asistencia a programas adicionales o por suspensión	ING	
	Evaluación de la Implementación Curricular	Input	210		
		Escuela	211		
		Aula	212	Los procesos de evaluación son justos en tanto permiten a todos los estudiantes demostrar sus logros	NZ
			213	Los profesores evalúan los progresos de los alumnos con precisión y están alerta a la no comprensión de algunos durante la lección, en orden de poder remediarlo rápidamente	ING
			214	El profesor establece claramente las evaluaciones que hará a sus alumnos y las lleva a cabo	SA, ESC
215			Los docentes implementan un proceso de evaluación en el aula que contempla distintos momentos, obedece a criterios públicos y concertados desde el comienzo y es un referente de ajuste de las prácticas docentes de aula	CO	
216			Se utiliza un cuestionario eficaz para medir la comprensión de los alumnos y reformular las explicaciones y actividades cuando esto sea necesario	ING	
217			La eficacia con que se usa la información de las evaluaciones para planear futuras estrategias de aprendizaje	NZ, ESC	
218	El cuerpo docente hace un seguimiento periódico y sistemático del desempeño académico de los estudiantes para diseñar acciones de apoyo a los mismos	CO			
CONVICENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES	Input	80			
	Escuela	81	Existen relaciones fuertes, positivas y de apoyo entre profesores y alumnos.	NZ	
		82	Existe un clima de aprendizaje de calidad dentro y fuera de la sala de clases	ING	
		84	El colegio desarrolla y mantiene activamente una cultura de respeto por los demás	NZ	
		87	La institución ha elaborado un manual de convivencia que orienta las actuaciones de diferentes estamentos de la comunidad educativa y este es ocupado frecuentemente como un instrumento para orientar	CO	
		88	El colegio tiene políticas y prácticas consistentes respecto a la expulsión y suspensión	NZ	
		89	Para tomar decisiones disciplinarias, el colegio toma en consideración tanto los intereses de los estudiantes con problemas de conducta, como el bienestar de los otros estudiantes	NZ	
		90	El colegio está consciente de los patrones de expulsión, renuncia y suspensión y tiene estrategias para manejar tendencias negativas	NZ	
		91	Las normas de comportamiento del colegio son explícitas y son comprendidas por estudiantes y profesores	NZ	
		92	La escuela cuenta con políticas, estrategias y procedimientos para garantizar la protección y bienestar de los alumnos (incluyendo lo relativo a la conducta, al bullying, la salud y seguridad, el acoso y la discriminación)	ING y ESC	
		93	La eficacia de los procedimientos para resguardar la seguridad	ING, SA	

CONVICENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES

Convivencia Escolar	Escuela	94	La escuela ayuda a los alumnos a mantenerse a salvo; los motiva a adoptar prácticas seguras y responsables y a tratar responsablemente con el riesgo (manipulación de equipos y materiales peligrosos, actividades al aire libre, uso de Internet, el contacto	ING	
		95	La escuela identifica posibles abusos, negligencias o potenciales deserciones y notifica inmediatamente a los organismos competentes	ING	
		99	Los estudiantes poseen buenos estándares de conducta	SA	
		100	Las estrategias de gestión de la conducta impactan en un mejoramiento de la conducta de los alumnos, incluyendo el impacto de las estrategias de suspensión	ING	
		101	La institución cuenta con un comité de convivencia para identificar conflictos que se presentan en los diferentes estamentos y su mediación en los mismos.	CO	
		102	La institución ha levantado el panorama completo de riesgos físicos y la comunidad educativa conoce y adopta las medidas preventivas	CO	
		103	La institución cuenta con planes de evacuación frente a desastres naturales o similares y posee un sistema de monitoreo de las condiciones mínimas de seguridad	CO	
		107	Los estudiantes demuestran respeto entre ellos	NZ	
		137	Los alumnos responden a las estrategias de promoción de la salud de la escuela	ING	
		138	Los alumnos responden a la educación personal, social y de salud que entrega el colegio	ING, ESC	
		Aula	108	Los educadores demuestran consideración positiva por los estudiantes y por ellos mismos	NZ
			109	El trato de los alumnos entre ellos, con sus profesores y a las instalaciones de la escuela es adecuado	ING
			110	La interacción profesor-alumno es positiva e incluye el compromiso de los alumnos en su proceso de aprendizaje (estudiantes activos)	ESC, ING
111	Existe una relación de respeto entre profesor-alumno		ESC		
Input	113				
	178	Existencia de mecanismos eficaces en motivar la asistencia y puntualidad de sus estudiantes	SA		
	112	Las prácticas pedagógicas usan la comunicación, la co-gestión del aprendizaje y la relación afectiva como elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje	CO		
	114	Los educadores respetan los contextos culturales de los estudiantes	NZ		
	115	La escuela maneja activamente el bullying, el racismo, el acoso sexual y el sexismo	NZ, ING		
	116	Se implementan políticas y procedimientos para cerrar las brechas de resultados y se incorporan actividades de recuperación	MC, CO		
	117	Inclusión de alumnos con discapacidades	TIMMS		
	118	Diferenciación institucional según la capacidad de los alumnos por tipos de educación, programas de estudio y diferentes expectativas para la transición a un nivel educativo superior o trabajo	PISA		
	119	La escuela promueve el respeto por los derechos humanos a través de la comprensión de las diferencias y la valoración de la diversidad	ING		
	120	La importancia que la escuela da a los procesos para promover la igualdad, eliminar la discriminación y garantizar la tolerancia y apertura	ING		
	121	Los resultados respecto a las acciones y los logros de la escuela en materia de igualdad son publicados	ING		
	122	Se desarrollan técnicas de inclusión para todos los alumnos	ESC		
	123	Se promueve y garantiza la equidad y la justicia dentro de la escuela	ESC		

CONVICENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES	Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes	Escuela	124	Se promueven actitudes positivas hacia la diversidad social y cultural	ESC			
			125	La institución cuenta con políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje	CO			
			126	La escuela identifica y satisface las necesidades de aprendizaje de todos sus alumnos y reconoce la singularidad de cada uno	ING			
			127	La escuela es efectiva en satisfacer las necesidades emocionales, físicas y sociales de los alumnos	ESC			
			128	Se provee a los estudiantes con herramientas para la resolución de conflictos tanto dentro como fuera de la sala de clases	NZ			
			129	La escuela maximiza las diferentes capacidades y talentos de cada alumno	ING			
			131	La eficacia con que la escuela diseña, implementa, administra y mejora los procesos claves para proporcionar una educación integral y trabaja para mejorar el bienestar de los estudiantes	OECD, ESC			
			132	Tanto los alumnos como sus padres están al tanto de la orientación y asesoramiento que el colegio entrega a los alumnos	TIMMS			
			133	La escuela adopta medidas para proporcionar un entorno de aprendizaje acogedor para los individuos y los grupos de alumnos	TIMMS			
			134	La calidad de la información y orientación individual proporcionada por el colegio para ayudar a los alumnos a tomar las mejores decisiones, por ejemplo, respecto a futuros cursos o carreras, o sobre cuestiones relativas a su salud y seguridad personal	TIMSS			
			135	La escuela provee el apoyo y la orientación adecuada para facilitar el desarrollo intelectual y personal de los alumnos	ING			
			136	La escuela impacta en el desarrollo de la confianza, responsabilidad y adaptación social de los estudiantes	ING			
			140	La institución ha identificado los principales problemas que constituyen factor de riesgo para sus estudiantes y comunidad (SIDA, Embarazo Adolescente, consumo de drogas, violencia intrafamiliar) y diseña acciones orientadas a su prevención	ESC			
			141	La institución cuenta con programas concertados con el cuerpo docente para apoyar a los estudiantes en su proyecto de vida	CO			
			142	La eficacia con que la escuela entrega orientación curricular y vocacional a sus alumnos	ING			
			143	La escuela provee programas de orientación en secundaria	ING			
			144	La escuela provee cursos avanzados en secundaria	ING			
			145	La escuela provee actividades extracurriculares	CO			
			RECURSOS		Aula	147		
					Input	219	Calidad de la formación inicial de los profesores y de sus capacidades	SA
220	Conocimiento de la asignatura y la pedagogía por parte del profesor	NZ						
188	Conocimiento del currículum y de los programas de aprendizaje por parte del profesor	SA						
221	Percepción de los profesores sobre su responsabilidad en asegurar que los estudiantes reciban educación de alta calidad	ESC						
186	El conocimiento de la materia que tienen los profesores es usado para inspirar a los alumnos y potenciar su comprensión	ING						
64	La institución ha implementado un proceso de evaluación de desempeño para docentes y directivos y los resultados han orientado acciones de mejoramiento	CO						

RECURSOS	Recursos Humanos	Escuela	146	Los profesores y demás miembros de la comunidad escolar están bien motivados y tienen altas expectativas de los alumnos	ING, SG
			167	Los profesores están adecuadamente calificados y entrenados para identificar y responder efectivamente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes	NZ, ING, ESC
			222	El consejo provee al personal con el acceso a desarrollo profesional efectivo y dirigido a responder a las necesidades de estos	NZ
			223	La escuela promueve el perfeccionamiento continuo	ESC
			225	Se potencia la creatividad, innovación y cambio en el personal	ESC
			226	La eficacia en el reclutamiento, designación e inducción del personal	ING y ESC
			227	Los procedimientos de inducción que establece el consejo son robustos y justos	NZ
			228	La escuela establece claramente las responsabilidades de cada cual en la protección de los alumnos y toma en cuenta la pertinencia del personal designado	ING
			229	La escuela asegura que el personal recibe una capacitación, orientación, apoyo y supervisión adecuados para llevar a cabo la protección de los alumnos	ING
			230	Los perfiles de los cargos están bien definidos y se usan para tomar decisiones respecto al personal. Su uso en procesos de selección facilita el desempeño de las personas que se integran a trabajar en la institución	CO
			231	Los profesores tienen ámbitos de trabajo claro y que van de acuerdo a sus competencias	ESC
			232	La eficacia con que la escuela desarrolla y usa todo el potencial de su personal para crear una excelente escuela	SA
			233	La eficacia de la escuela en el cuidado y la preocupación por el bienestar de su personal	ESC
			234	La escuela reconoce los logros del personal	ESC
			236	La escuela evalúa a sus profesores para ayudarlos a desarrollar sus habilidades, efectividad y entusiasmo	NZ, MC, SA, SG, ESC, CO
			237	Se usan datos de logros de los estudiantes y evaluación de programas para crear un programa de desarrollo profesional que apoye a los profesores para mantener y desarrollar la experticia en sus áreas	MC, CO
			239	Cuánto se les paga a los profesores y cuánto tiempo pasan enseñando	OECD
			240	Aumento o disminución del número de profesores	TIMSS
			241	Porcentaje de profesores enseñando fuera de su área	TIMSS
			Aula	242	
		Input	243	Existencia de salas de clases y área de uso común	SA
			244	Calidad de las instalaciones exteriores (p. ej. Canchas deportivas)	SA
			245	Calidad de los materiales, equipamiento y otros apoyos para la enseñanza	SA
			246	La idoneidad y seguridad de los espacios, muebles y equipamiento del colegio	ING
			247	El presupuesto es desarrollado en base a un análisis continuo de resultado de los alumnos para asegurar la efectividad del presupuesto con respecto al progreso de los estudiantes	MC
			248	La dirección planifica anualmente el uso de recursos de acuerdo a la visión estratégica más amplia	NZ, CO
			249	El presupuesto es desarrollado a través de un proceso abierto y participativo, y el documento resultante es claro, completo y comprensible	MC
250			Existe estabilidad financiera, planificación y el control adecuado para asegurar la economía y la rendición de cuentas	ING	

RECURSOS	Recursos Financieros, materiales y Tecnológicos	Escuela	251	El financiamiento preciso es identificado y empleado por el personal adecuado, especialmente el financiamiento para aquellos alumnos con necesidades educativas especial o discapacidad	ING	
			253	La infraestructura, los equipos e instalaciones son bien utilizados	ING, SA y SG	
			254	El emplazamiento e infraestructura de la escuela es utilizado de manera eficaz y su entorno es cuidado de manera sustentable	ING	
			255	Uso eficiente de tecnologías de la información y comunicación para alcanzar los objetivos del currículum y de la administración	SA	
			256	La escuela gestiona sus recursos internos con eficacia y eficiencia a fin de apoyar la planificación estratégica y el funcionamiento de sus procesos	SG	
			257	Los presupuestos establecidos son suficientes	ESC	
			258	La escuela gestiona eficientemente sus finanzas para mejorar y mantener las provisiones para los alumnos	ESC	
			259	Existe transparencia y justicia en el manejo de los recursos financieros; los procesos son claros y conocidos por la comunidad	ESC, CO	
			260	Despliegue adecuado de infraestructuras para el aprendizaje y actividades de recreación	ESC	
			261	La provisión de recursos y equipamiento es oportuna y suficiente y se les hace una mantención tanto preventiva como correctiva	ESC, CO	
			262	La contabilidad de la institución se organiza de acuerdo con los requisitos reglamentarios y diferencia claramente los servicios prestados	CO	
			263	La institución consulta las necesidades de docentes y alumnos para la compra de recursos para el aprendizaje	CO	
			264	La política institucional de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje constituye una herramienta real de apoyo al trabajo académico de docentes y estudiantes	CO	
			265	Se llevan a cabo periódicamente programas para mejorar la planta física	CO	
			266	Existe un sistema de registro y seguimiento al uso de espacios físicos, que permite elaborar una programación coherente de las actividades que en ellos se realiza	CO	
			267	Los servicios complementarios (de transporte, cafetería y salud) que se ofrecen tienen la calidad requerida y se prestan oportunamente y en base a las demandas de los estudiantes	CO	
			268	Se cuenta con una política institucional clara y equitativa sobre la adquisición y uso de tecnología de información y comunicación.	CO	
			Aula	269	Se presentan y usan recursos apropiados de aprendizaje y enseñanza en la sala de clases	NZ
				270	El uso adecuado de las nuevas tecnologías maximiza el aprendizaje	ING
				271	La eficacia con que se utiliza las TICs como herramientas de apoyo a la enseñanza	ESC
				272	El uso de recursos responde a la diversidad de necesidades e intereses de los alumnos	NZ
				273	Los educadores expresan confianza en su propia habilidad para usar los recursos	NZ
			Procesos de Soporte y Servicios	Input		
	Escuela					
	Aula					

RESULTADOS	Logros de Aprendizaje				
	Logros institucionales	Input			
		Escuela	104	Tasa de deserción anual y mejora de esa tasa en los últimos años	TX
			105	Tasa de crimen en la escuela	TIMSS
	106		Número de suspensiones y expulsiones	TIMMS	
	Aula				
	Satisfacción de la Comunidad Educativa	Input			
		Escuela	83	Los alumnos se sienten seguros, respetados y cómodos en la compañía de los profesores y demás adultos de la escuela	ING
			85	Evidencia de observación, cuestionarios o entrevistas de que alumnos de diversas características disfrutaban del colegio y aprecian el aprendizaje	NZ
			86	Percepción propia de los alumnos sobre su seguridad y libertad, y sobre cuán bien los alumnos con diferentes orígenes sociales se avienen entre sí	ING
			96	Los alumnos se sienten seguros y comprenden las materias relacionadas con su seguridad (como el matonaje)	ING
			97	Los alumnos se sienten capaces de buscar apoyo en el colegio en el caso de que se sientan inseguros	ING
			98	Tanto los alumnos como los padres confían en que los asuntos de disciplina son abordados con justicia y que se toman las medidas adecuadas	ING
			139	La percepción que padres y alumnos tienen sobre cómo la escuela prepara a los estudiantes para la educación superior y/o trabajo futuro	ING, SA
			183	Los estudiantes y los padres tienen confianza en los profesores y en el currículum	NZ
187			El diseño, amplitud y profundidad del currículum desde la perspectiva de los alumnos	ING	
209			Los estudiantes están motivados y participan activamente en su aprendizaje y desarrollo	ESC	
288	Los padres están satisfechos con los niveles de información que reciben del colegio y el nivel de participación que se les da		NZ, TIMMS, ING, ESC		
252	Las opiniones de los padres y los alumnos respecto a la idoneidad y disponibilidad de los recursos	ING			
Aula					

VARIABLES QUE NO ENTRARON EN DIMENSIONES DEL MODELO SACGE (CANDIDATAS A PROPONER)

DIMENSIÓN	NIVEL	N°	VARIABLES / INDICADORES	PAIS
Estructura de la escuela	Tamaño	274	Número de alumnos por sala de clases	
	Composición del alumnado	275	Antecedentes socioeconómicos	SA
		276	Nivel de logro de los estudiantes al entrar	SA
		277	Cantidad de estudiantes según edad y género tanto en la escuela como en cada clase	SA
	Categoría de la escuela	278		
Ámbito	279			
		238	La institución ha diseñado una estrategia para fortalecer el trabajo en equipo y se cuenta con una metodología para realizar reuniones efectivas	CO

Participación y trabajo colaborativo	Consenso y participación colaborativa del equipo docente	280	Existen estructuras de colaboración que permiten que los profesores hagan una planificación común	MC
		281	Los profesores contribuyen al colegio y a mejorar las habilidades de sus colegas	SG
		282	Cada miembro del personal está comprometido y participa activamente en la vida del colegio	ESC
		283	Efectividad del trabajo en equipo	ESC
		284	Se comparte información y se hacen sugerencias constructivas entre colegas y agentes de liderazgo	ESC
	Compromiso y participación de los padres	285	El colegio tiene procesos efectivos para comprometer a los padres cuando los estudiantes se matriculan	NZ
		286	El colegio se comunica de manera efectiva con los padres, especialmente cuando los estudiantes tienen necesidades especiales de educación	NZ, ING
		289	Influencia de los padres en los colegios y la competencia que esto genera entre los colegios	PISA
		290	La frecuencia y la calidad de la comunicación de los apoderados con la escuela acerca de los logros, el bienestar y el desarrollo de sus hijos	ING
		291	La frecuencia y la calidad de la comunicación con los apoderados sobre los acontecimientos importantes de la escuela, incluyendo las formas en que la escuela ha considerado las opiniones de las partes interesadas en sus prioridades	ING, ESC
		292	Los mecanismos para ayudar a los padres a apoyar el aprendizaje de sus hijos	ING
		293	Los apoderados se comprometen e involucran activamente en la vida del colegio	ESC
		294	La escuela es efectiva en comprometer a los padres con el aprendizaje de sus hijos y la vida en el colegio	ESC
		295	La escuela es efectiva en promover la comunicación entre padres e hijos	ESC
		296	La asamblea de apoderados funciona de acuerdo a lo estipulado en la normativa vigente y el consejo participa en algunas de las decisiones relativas al mejoramiento de la institución	CO
		297	Los padres de familia participan en la dinámica de la institución en actividades y programas que tienen propósitos y estrategias claramente definidos	CO
		298	La escuela de padres constituye un programa pedagógico institucional que orienta a los apoderados respecto de la mejor manera de ayudar a sus hijos en su rendimiento académico y apoyar a la institución	CO
			31	Existe una metodología para reconocer las capacidades, desarrollos, necesidades y expectativas de los diferentes actores ,de modo de buscar la integración y que los diferentes miembros de la comunidad se sientan partícipes de una sola institución
	130		Todos los miembros de la comunidad escolar se comprometen a mejorar los resultados de todos los alumnos	ING
	299		La escuela ha tomado las medidas adecuadas para contribuir a la cohesión de la comunidad dentro de la escuela y más allá.	ING
300	Los estudiantes tienen las instancias para expresar sus puntos de vista		ESC, CO	

	Consejo escolar y asociaciones mixtas	301	La proporción de alumnos que asumen posiciones de responsabilidad y liderazgo en la escuela y la comunidad en general, tales como el liderazgo y el voluntariado en las actividades promovidas por la escuela	ING
		302	La calidad de la labor del consejo escolar u otras estructuras que permiten a los alumnos contribuir e influenciar las decisiones tomadas acerca de la vida en la escuela y en la comunidad en general	ING
		303	Los alumnos se involucran en el trabajo con profesores y demás personal en la planificación y la toma de decisiones sobre su aprendizaje y bienestar	ING

ANEXO 6: MATRIZ GLOBAL AJUSTADA AL MODELO: NACIONAL E INTERNACIONAL

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Planificación	Existencia de PEI con elementos (Visión, Misión, Objetivos estratégicos y Planes de acción) articulados entre sí.	7, 9	SG,CO,ESC	MCGE (1.1), MasDirectivos, SACGE (1.1.C)
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Planificación	Existencia de herramientas de planificación que articulan el PEI con la dinámica institucional de cada año lectivo año lectivo.			Funch (4)
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Planificación	Planificación que abordan las áreas prioritarias de mejoramiento.	4	ING	
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Planificación	El sistema de planificación considera entre sus antecedentes fundamentales, análisis de entorno.	4, 7, 52	ING,SG,CO,ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Planificación	El sistema de planificación presenta una especial orientación a los aprendizaje de los estudiantes como objetivo central.	10	SG,CO	MCGE (1.1), MasDirectivos, Fuch (2)(4)
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Planificación	La planificación considera las necesidades educativas y formativas de los estudiantes.	2	ING,SG	MCGE (1.1), SACGE (1.1.A), Funch (4)
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Entorno	Herramientas de planificación consideran los intereses Herramientas de planificación consideran los intereses de la comunidad educativa.	19, 24	PISA,OECD,ESC,S G	MCGE (1.1), SACGE (1.1.B), Funch (2),(4)
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Entorno	Herramientas de planificación consideran las características socioculturales del entorno al que pertenece el establecimiento.	12, 52	CO,ESC	MBD (D.3)
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Participación	Existencia de un plan de mejoramiento elaborado con la participación de la comunidad educativa.			SEP Convenio
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Participación	Existen mecanismos de consulta a los estudiantes para recoger sus opiniones, quejas y preocupaciones.	18, 21	NZ,ING	
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Participación	Dirección establece procesos colaborativos de toma de decisiones considerando la opinión de diversos actores de la comunidad educativa.	17, 27	NZ,ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Participación	Existen mecanismos de consulta a los estudiantes para recoger sus opiniones, quejas y preocupaciones.	18, 21	NZ,ING	
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Mejora	Existencia de metas cuantificables de acuerdo a los objetivos planteados en la planificación que orientan la gestión.	13	CO	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Mejora	Dirección promueve una cultura institucional en la que cada actores asumen su responsabilidad por el logro de los objetivos asignados a su función en el del establecimiento.	1, 23	ING,SA	MBD (D.1.C)
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Mejora	Existencia de prácticas de gestión que garantizan queprácticas gestión que garantizan que el sostenedor colabore con la sustentabilidad del PEI.			MCGE (1.1)
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Dirección orienta valores y objetivos de la establecimiento.	5	SA,SG	
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Difusión del PEI entre los actores de la comunidad educativa.	25,3	ING,SG,ESC	MBD (A.5)
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Dirección coordina de manera efectiva a los actores de Dirección coordina de manera efectiva a los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos del establecimiento.			MCGE (1 2) MCGE (1.2), MasDirectivos, SACGE (1.2.C)
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Dirección delega funciones de modo que se favorece el logro de los objetivos del establecimiento.	28	ESC	MCGE (1.2), MasDirectivos, SACGE (1.2.B)
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Dirección fomenta el trabajo colaborativo y de equipo entre sus docentes y otro personal de la escuela.	29	ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Dirección comunica claramente su perspectiva y atiende las del resto de actores de la comunidad educativa			MBD (A.2), MBD (D.1.B)
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Dirección respalda, empodera, desafía y motiva al personal a ponerse objetivos altos y alcanzarlos.	26, 224	ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Dirección promueve una cultura institucional de altas expectativas y de orientación al logro de los aprendizajes.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Dirección evalúa propio desempeño Dirección evalúa su propio desempeño.			MCGE (1 2) MCGE (1.2)
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo	Dirección orienta valores y objetivos de la establecimiento.	5	SA,SG	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Establecimiento de alianzas estratégicas con otros instituciones escolares para apoyar el logro de los objetivos del establecimiento. objetivos del establecimiento.	34, 38	NZ,CO,ING,ESC	MCGE (1.3), MBD (D.4), MasDirectivos, SACGE (1.3)

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Alianzas estratégicas contienen objetivos, metodologías de trabajo y sistemas de seguimiento acordadas por las instituciones involucradas.	57	CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Establecimiento de alianzas estratégicas con organismos de la comunidad local, académicas, organismos local, académicas, servicios públicos y/o empresariales para apoyar el logro de los objetivos del establecimiento.	38, 39	ESC,ING	MCGE (1.3), MBD (D.4),(D.4), MasDirectivos, SACGE (1.3)
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Uso eficaz de las redes y servicios locales para promover la seguridad y salud de todos los estudiantes.	40	ING	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Institución promueve acciones que fovorecen la sustentabilidad y cuidado del entorno.	45, 254	ING	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Institución muestra apertura a los puntos de vista de la comunidad local.	49	ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Dirección gestiona con eficacia y eficiencia las alianzas estratégicas de las que participa el establecimiento.	36, 42, 47	NZ,MC,ING,SG	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Eficacia la implementación y evaluación de las acciones de mejoramiento incluidas en las herramientas de planificación.	3, 6	ING,ESC,SG,CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Establecimiento de prácticas para contribuir al desarrollo de la comunidad local que impactan positivamente en ella.	44,46, 50, 54, 56	ING,SG,ESC,CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Institución tiene programas que permiten a la comunidad local hacer uso de sus recursos físicos.	55	CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Institución aprende y adopta buenas prácticas de la comunidad local.	51	ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Institución comprometida con las problemáticas globales.	53	ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La escuela cuenta con tiempo suficiente para orientar p los procesos de aprendizaje y apoyar a los docentes en sus necesidades pedagógicas // El microcentro garantiza espacios y tiempos regulares para la reflexión y retroalimentación de las prácticas pedagógicas de los profesores.			SEP diagnóstico

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La escuela define una estructura de planificación de clases y de la jornada diaria, que considera experiencias de aprendizaje variables y regulares, la cual es informada, compartida y empleada por todos los docentes.			SEP diagnóstico
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La dirección escolar monitorean y evalúan periódicamente y en forma sistemática las metas propuestas por el establecimiento en torno al mejoramiento de los aprendizajes en los subsectores, núcleos y/o categorías del currículo que hayan sido priorizados.			SEP diagnóstico
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La dirección escolar genera las condiciones para que los profesores, elaboran y obtengan los materiales y recursos pedagógicos necesarios para el cumplimiento de las planificaciones.			SEP diagnóstico
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La dirección escolar revisan, retroalimentan y evalúan los instrumentos de evaluación empleados por el/los docente(s) de cada escuela			SEP diagnóstico
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	La dirección escolar implementa sistemas de monitoreo y evaluación precisos, coherentes y robustos, de los resultados de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes.	65, 66	ING,ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro de la percepción de los actores sobre la utilidad y pertinencia de lo que se enseña en el establecimiento.	156	NZ	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de monitoreo y evaluación institucionales, de convivencia y procesos de enseñanza.	66, 67	ESC,ING	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de identificación, documentación y divulgación de las buenas prácticas pedagógicas.	235	CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro, pertinentes, claros y precisos, de las inquietudes de los actores de la comunidad educativa.	71	ING	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro y comunicación con la familia variables críticas y de efectividad escolar (ausentismo, retención, deserción suspensión y expulsión)	88, 90, 104, 177, 179	MC,NZ,TX,CO,ING	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de evaluación y monitoreo para medir el alcance de los logros, progresos y efectividad de la escuela.	62	MC e ING	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de seguimiento del destino de sus estudiantes cuando egresan según propósitos del PEI	70	NZ	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistematizaciones de información histórica de la evaluación institucional para análisis de tendencias.	78	CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de registros de condiciones ambientales y riesgos físicos.	102	CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro y seguimiento sobre el uso de espacios físicos.	266	CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro y análisis de la información sobre el grado en que los padres participan en el colegio	287	NZ,TIMMS	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Participación en sistemas de evaluación externa.			
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Dirección promueve de una cultura de auto-evaluación	76	ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Uso de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación para la revisión y mejora de las prácticas pedagógicas.	72, 235	NZ,CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Uso de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación para la revisión y mejora de los programas y políticas institucionales.	14, 60, 61, 63, 74, 90, 177, 266	SG,ESC,PISA,OECD,ING,MC,NZ,TX,CO	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	Información periódica y rendición de cuenta pública a la comunidad educativa sobre los planes y los resultados institucionales alcanzados.	71, 73, 77	ING,MC,PISA,OECD,ESC	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	El análisis de resultados descansa deEl análisis de resultados no descansa de manera exagerada en una sola forma de evaluación	69	NZ	
Establecimiento	LIDERAZGO	Información y análisis	Sistemas de monitoreo y evaluación	La información de evaluación es válida y confiable para el propósito para el que se usa	68	NZ	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Existencia de una planificación curricular coherente con el PEI y con el Marco curricular.	149, 150	NZ,MC,SG	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Planificación curricular considera las necesidades y particularidades (etnia, religión, cultural, contexto socioeconómico) de la comunidad local.	35, 43	NZ,ING	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Planificación curricular considera los aprendizajes previos de los estudiantes y está orientada a su transición a las siguientes etapas.	154	ING	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Dirección asegura la articulación curricular entre distintos ciclos, niveles y subsectores.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Planificación curricular anual definida al inicio del año lectivo.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Distribución de las horas del plan de estudio que favorece el cumplimiento de las metas de aprendizaje del establecimiento y considera el marco curricular (incluye la consideración acciones pedagógicas alternativas como horas de biblioteca, laboratorio, talleres, etc).			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Definición detallada y comunicación a la comunidad educativa del calendario anual de actividades y evaluaciones que asegura el cumplimiento de las horas de clase y las experiencias pedagógicas que se requieren.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Secuenciación de contenidos de la planificación coherente y adecuada al marco curricular.	153	NZ	MBE (A.4.1), (C.3.3), Docentemás, AEP
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Organización del tiempo en función de objetivos curriculares y necesidades educativas de los estudiantes.	175	MC,PISA,TX	MBD B2
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Planificación curricular amplia, flexible y equilibrada que se diseña para satisfacer las necesidades educativas de cada estudiante.	151	NZ,ING,ESC,SA	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Existencia de planificación curricular precisa y de calidad a nivel de establecimiento	Planificación curricular toma en cuenta los estatutos legales y usa la legislación para asegurar la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos	8	ESC	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Dinamismo: Planificación curricular elaborada y ajustada periódicamente de modo participativo	Planificación curricular cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación a través de los cuales se mantiene su pertinencia y calidad.	159	CO	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Dinamismo: Planificación curricular elaborada y ajustada periódicamente de modo participativo	Planificación curricular desarrollada con la participación de la comunidad educativa	157	ESC	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Dinamismo: Planificación curricular elaborada y ajustada periódicamente de modo participativo	Equipo docente se reúne periódicamente para garantizar que la planificación curricular se implemente, resolver las dificultades y orientar ajustes cuando es requerido.	158	CO	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Dinamismo: Planificación curricular elaborada y ajustada periódicamente de modo participativo	Existencia de tiempo suficiente para el trabajo individual y grupal docente destinado a la función técnico pedagógica y curricular no lectiva.	160	CO	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Organización curricular	Dinamismo: Planificación curricular elaborada y ajustada periódicamente de modo participativo	Establecimiento de enfoque metodológico compartido que orienta los métodos pedagógicos y el uso de recursos que hacen los docentes.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Preparación de la enseñanza	Existe planificación clase a clase, cautelando el tiempo para esto.	Cumplimiento efectivo del tiempo docente destinado a la función técnico pedagógica y curricular no lectiva.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Preparación de la enseñanza	Existe planificación clase a clase, cautelando el tiempo para esto.	Existencia de prácticas para asegurar que los recursos educativos e informáticos se utilizan en coherencia con los actividades de enseñanza y con la diversidad de necesidades de los estudiantes.	269, 270, 271, 272	ING,ESC,NZ	MCGE (2.2) MBE(A.3.3), Docentemás, AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Preparación de la enseñanza	Existe planificación clase a clase, cautelando el tiempo para esto.	Planificación de unidades de aprendizaje clase a clase según las exigencias del plan curricular .			SEP Diagnóstico

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Preparación de la enseñanza	Articulación entre planificación de clases y actividades con planificación curricular global	Establecimiento monitorea periódicamente la coherencia y articulación del enfoque metodológico con las prácticas del aula de sus docentes.			MCGE (2.2), MBD (B1) (B3), MasDirectivos, SACGE (2.2)
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Supervisión pedagógica	Supervisión y apoyo al trabajo docente en aula a través de mecanismos como observación de aula, revisión de cuadernos de estudiantes, revisión de instrumentos de evaluación.			MCGE (2.2) (2.3), MBD (B3) (B4), MasDirectivos, SACGE (2.3.A), Funch (5.1), SEP Diagnóstico.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Supervisión pedagógica	Selección de actividades de enseñanza adecuada al marco curricular y tiempo disponible.			MBE (A.4.3), MBE (A.4.3), Docentemás, AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Supervisión pedagógica	Selección de actividades de enseñanza desafiantes para los estudiantes.			SEP Diagnóstico
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Supervisión pedagógica	Elección de contenidos y planificación de estrategias de enseñanza favorecen desarrollo de competencias y de enseñanza favorecen desarrollo de competencias y consideran las perspectivas de docentes y estudiantes.	172	CO	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Supervisión pedagógica	Supervisión periódica de la coherencia y articulación del enfoque metodológico establecido con las prácticas de aula de los docentes.	161	CO	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Manejo de Clima en Aula	Establecimiento de un clima de relaciones respetuosas, empáticas y de tolerancia (equidad y respeto a la diversidad)	203	SA	MCGE (2.3),(), MBE (B.1.1), (B.1.4), Docentemás, AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Manejo de Clima en Aula	Establecimiento de rutinas y un ambiente organizado en torno a los objetivos de aprendizaje.	198, 199, 203, 204	NZ,SA,ESC,ING	MBE (B.4.1), Docentemás, AEP/AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Manejo de Clima en Aula	Establecimiento y mantenimiento de normas convivencia en el aula que explicitan límites y expectativas claras de comportamiento.			MBE (B.32), (B.3.3), AEP, SEP Diagnóstico.

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Manejo de Clima en Aula	Control oportuno y efectivo de los incidentes de comportamiento.	200	NZ	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Manejo de Clima en Aula	Análisis y reflexión sobre las razones de los incidentes de comportamiento para su solución.	201	NZ	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Actividades desafiantes y altas expectativas	Manifestación de altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes.	146, 190, 191, 192, 193	SG,NZ,ING,ESC	MCGE (2.3), MBE (B2)
Estudiante	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Actividades desafiantes y altas expectativas	Estudiantes tienen altas expectativas respecto a sí mismos y a sus logros.	194	ESC	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Uso adecuado de recursos pedagógicos	Organización del espacio educativo en función de objetivos curriculares y necesidades educativas de los estudiantes (incluye condiciones de limpieza y habitabilidad).			MCGE (2.3), SEP diagnóstico
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Uso adecuado de recursos pedagógicos	Empleo de recursos de aprendizaje de manera oportuna y coherente con los objetivos de aprendizaje.	273	NZ	MBE (B.4.3),(), Docentemás, SEP Diagnóstico
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Uso adecuado de recursos pedagógicos	Existencia de mecanismos que favorecen la adecuada organización, distribución y uso de los útiles y materiales.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Uso adecuado de recursos pedagógicos	Existencia de mecanismos que permiten que los alumnos se pongan al día con el trabajo perdido, ya sea por ausencia, o por la asistencia a programas adicionales o por suspensión	180	ING	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Aprovechamiento del tiempo	Supervisión de cumplimiento de horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes	176	CO	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Aprovechamiento del tiempo	Supervisión de una organización eficiente del tiempo para la implementación curricular considerando las necesidades educativas de los estudiantes.			MCGE (2.3), MBD (B2)
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Aprovechamiento del tiempo	Empleo eficiente del tiempo de clase (rutinas efectivas y transiciones fluidas)	181	ING	MBE (C.4.1.), Docentemás
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Aprovechamiento del tiempo	Empleo del tiempo destinado principalmente a desarrollar actividades de aprendizaje más que en tareas administrativas o en mantener el orden.	205	NZ	SEP Diagnóstico

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Aprovechamiento del tiempo	Puntualidad en el inicio de clases.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Aprovechamiento del tiempo	Existencia de disposiciones institucionales que evitan las interrupciones del trabajo escolar al interior de la sala de clases.			SEP Diagnóstico
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Aprovechamiento del tiempo	Existencia de una clara relación entre la planificación curricular y la enseñanza efectivamente entregada.	184, 189 184, 189	NZ,ESC	SEP Di ó iDiagnóstico
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Estrategias de enseñanza e implementación curricular	Comunicación de los objetivos de aprendizaje a los estudiantes.	196	SA	MBE (C.1.1), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Estrategias de enseñanza e implementación curricular	Clases con propósitos claros que son alcanzados.	171	SA,ESC	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Estrategias de enseñanza e implementación curricular	Comunicación efectiva: desarrollo de contenidos de forma clara a través de estrategias definidas, empleo de lenguaje comprensible y adecuado al nivel de los estudiantes.	182, 185	NZ	MBE(C.2.2), (C.3.4), (C.3.1) Docentemás, AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Estrategias de enseñanza e implementación curricular	Desarrollo de contenidos con rigor conceptual y empleo de lenguaje preciso.	Aula		MBE(C.3.2),(), (C.3.4), Docentemás, AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Estrategias de enseñanza e implementación curricular	Enseñanza desafiante y significativa: Empleo de actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes en la exploración, relación y profundización de los contenidos de los diferentes subsectores.	168, 173	ING,ESC	MBE (C.2.4), (C.5.1) Docentemás, AEP, SEP AEP, SEP Diagnóstico.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Estrategias de enseñanza e implementación curricular	Estimulo al pensamiento crítico y autónomo: Ofrece espacio para la elaboración propia de respuestas a preguntas y problemas, favorece el desarrollo de autonomía en el aprendizaje.			MBE (C.5.2), Docentemás, MBE (B.2.3), AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Estrategias de enseñanza e implementación curricular	Abordaje de objetivos transversales para el desarrollo de actitudes y valores.			MBE (C.5.4) AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Establecimiento de evaluaciones en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.	215	CO	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Planificación de estrategias diversas para el monitoreo permanente del progreso de los estudiantes y diseño de instrumentos de evaluación consistentes con los objetivos de aprendizaje y las bases curriculares objetivas de aprendizaje y las bases curriculares.			MCGE (2.2), SEP Diagnóstico
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Comunicación a los estudiantes de los procesos de evaluación.	215	CO	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Docentes dan premios según los logros alcanzados como herramienta de motivación	193	ESC	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Coherencia entre criterios de evaluación y objetivos de de aprendizaje.			MBE (A.5.1), Docentemás, Doce ntemás, AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Coherencia entre estrategias de evaluación y complejidad de contenidos.			MBE (A.5.2), Docentemás, AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Uso de diversidad de estrategias de evaluación delUso de diversidad de estrategias de evaluación del aprendizaje alcanzado.			MBE (C.6.1), (D.1.1), D t áDocentemás, AEP, SEP Diagnóstico
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Reformulación y adaptación de estrategias de enseñanza en función de las evidencias recogidas en la evaluación.	215, 217	CO,NZ,ESC	MBE (C.6.3), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Identificación y potenciación de las fortalezas de los estudiantes.			MBE (D.3.1), Docentemás, AEP
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Aprovechamiento de los errores, las dudas y los aportes de los estudiantes como oportunidad para enriquecer la actividad de aprendizaje.			MBE (C.5.3), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.Diagn óstico.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Empleo de estrategias de retroalimentación permanente que favorecen conciencia de los estudiantes sobre lo que deben aprender, sus fortalezas y debilidades.	196, 197	SA,ESC	MBE (C.6.2), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Análisis con los propios estudiantes de los resultados de sus evaluaciones como estrategia para mejorar los aprendizajes.	195	ING	SEP Diagnóstico
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Establecimiento de procesos de evaluación justos que permiten a todos los estudiantes demostrar sus logros.	212	NZ	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Desempeño Docente en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Establecimiento de procesos de evaluación precisos que permiten a los docentes identificar problemas de comprensión en los estudiantes para remediarlos rápidamente.	213, 216, 218	ING,CO	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Evaluación de la implementación curricular	Supervisión de logros	Supervisión de la cobertura curricular.			MCGE (2.4), MBD (B4), MasDirectivos, SACGE (2.4), SEP Diagnóstico.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Evaluación de la implementación curricular	Supervisión de logros	Supervisión del logro de aprendizajes esperados.			MCGE (2.4), MBD (B4), MasDirectivos, SACGE (2.4), SEP Diagnóstico.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Evaluación de la implementación curricular	Supervisión de logros	Existencia de instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios.			MCGE (2.4)
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Normas y reglamentos internos	Existencia de normas de convivencia vigentes, conocidas y respetadas por la comunidad escolar para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento .	87, 91	CO,NZ	MCGE (3.1), MBE (D.5.2) AEP, MasDirectivos, SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Normas y reglamentos internos	Existencia de manual de convivencia o reglamento interno que explicitan las normas de convivencia y orienta a los diferentes actores de la comunidad educativa.	87	CO	MCGE (3.1) MCGE (3.1), MBE (D.5.2) AEP, MasDirectivos, SEP Diagnóstico

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Normas de convivencia y estrategias de gestión de disciplina que impactan positivamente en el mejoramiento de la conductas de los estudiantes.	100	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Existencia de un comité de convivencia para identificar y mediar en los conflictos entre los actores.	101	CO	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Establecimiento entrega a los estudiantes herramientas para la resolución de conflictos tanto dentro como fuera de la sala de clases.	128	NZ	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Manejo activo contra el <i>bullying</i> , racismo, acoso sexual y discriminación de género.	115	NZ,ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Respeto de derechos, debido proceso, y oportunidades de aprendizaje en solución de conflictos y aplicación de castigos	89, 92	NZ,ING,ESC	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Seguridad escolar	Prevención de riesgos y resguardo de la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad educativa mediante la provisión de un ambiente escolar seguro.	92, 93, 102	ESC,ING,SA,CO	MCGE (3.1), SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Seguridad escolar	Prevención de riesgos y resguardo de la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad educativa mediante capacitaciones y actividades de información dirigidas a estudiantes.	94, 134, 137, 138, 140	TIMSS,ING,ESC	MCGE (3.1),MCGE (3.1), SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Seguridad escolar	Prevención de riesgos y resguardo de la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad educativa mediante el establecimiento de planes deeducativa mediante el establecimiento de planes de evacuación y atención de emergencias.	103	CO	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Seguridad escolar	Prevención de riesgos y resguardo de la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad educativa mediante la detección y denuncia de posibles abusos o negligencias tanto en el establecimiento como fuera de él.	95, 140	ING,ESC	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Promoción de relaciones de respeto entre los estudiantes.	84	NZ	MasDirectivos
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Estudiantes tratan adecuadamente las instalaciones escolares.	109	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre estudiantes.	107	NZ	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre docentes y estudiantes.	81 108 10981, 108, 109, 111	NZ,ING,ESC	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre docentes.	108	NZ	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Establecimiento impacta en el desarrollo de la confianza y responsabilidad de los estudiantes.	136	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Establecimiento adopta medidas para generar un entorno de aprendizaje acogedor.	133	TIMMS	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Establecimiento identifica y satisface las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes y reconoce la singularidad de cada uno.	126	ING	MCGE (3.2), SNED, SACGE, (3.2.A)
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de un clima de aprendizaje de calidad dentro y fuera de la sala de clase	82	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de mecanismos eficaces en motivar la asistencia y puntualidad de sus estudiantes	178	SA	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de estrategias de apoyo y seguimiento de los aprendizajes de estudiantes con bajo rendimiento, problemas socio-conductuales y necesidades educativas especiales.	116, 125	MC,CO	MasDirectivosMas Directivos, SNED, SEP Diagnóstico, SEP Convenio.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de sistemas de incentivo al esfuerzo y progreso dirigidos a estudiantes.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Apoyo personal y de orientación a los estudiantes que lo necesiten tanto dentro como fuera del aula.			MBE (D.3.2), (D.3.3), AEP, Docentemás
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de estrategias para maximizar los aprendizajes de estudiantes con talentos académicos, deportivos, artísticos, etc.	129	ING	SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Estrategias inclusivas	Existencia de políticas y prácticas institucionales para favorecer la integración intercultural y social.	136	ING	MCGE (3.2), MasDirectivos, SACGE (3.2.B)
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Estrategias inclusivas	Docentes respetan los contextos culturales de los estudiantes.	114	NZ	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Estrategias inclusivas	Establecimiento promueve el respeto por los derechos humanos a través de la comprensión de las diferencias y la valoración de la diversidad social y cultural.	119, 124	ING,ESC	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Estrategias inclusivas	Establecimiento promueve igualdad, la no discriminación, tolerancia y apertura.	120	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Estrategias inclusivas	Establecimiento garantiza la equidad y justicia dentro de la institución. de la institución.	123	ESC	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Estrategias inclusivas	Establecimiento hace públicos los resultados respecto a las acciones y los logros en materia de igualdad.	121	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Estrategias inclusivas	Ausencia de prácticas discriminatorias o sanciones indebidas.			MCGE (3.2), SNED, SACGE (3.2.B)
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Integración social	Erradicación, en los procesos de admisión al establecimiento, de prácticas de selección de estudiantes por nivel socioeconómico o rendimiento pasado o potencial.			SEP Convenio
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Integración social	Erradicación de cobro obligatorio alguno a estudiantes prioritarios.			SEP Convenio
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Integración social	Desarrollo de prácticas de integración para todos los estudiantes incluyendo a aquellos con discapacidades.	117, 122	TIMMS,ESC	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Integración social	Retención de estudiantes en condiciones de desventaja (sin que el rendimiento escolar o la repetición, al menos por una vez, de curso obstaculice la renovación de matrícula).			SEP Convenio /SNED
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Integración social	Orientación vocacional y promoción de la continuidad de estudios, inserción social y/o laboral de los estudiantes.	134, 142, 143	TIMSS,ING	MCGE (3.2)
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Actividades de libre elección	Planificación y desarrollo de actividades formativo - complementarias relacionadas con objetivos transversales o temáticas que favorecen el desarrollo socioafectivo tales como actividades artísticas, deportivas, entre otras.	127	ESC	MCGE (3.2), SNED, SEP Convenio
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Actividades de libre elección	Reforzamiento de competencias digitales de estudiantes (de media) en talleres impartidos dentro del horario de libre elección.			Enlaces
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Actividades de libre elección	Favorecimiento del acceso de los estudiantes a las computadoras en horas de laboratorio, fuera del horario curricular, para el trabajo individual o grupal, la profundización de contenidos, la búsqueda de información, entre otros.			Enlaces

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Actividades de libre elección	Desarrollo de actividades extracurriculares o desarrollo de actividades extracurriculares o curriculares de libre elección.	145	CO	SNED
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Actividades de libre elección	Participación de estudiantes en actividades interescolares			SNED
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Orientación formativa	Apoyo personal y de orientación a los estudiantes que lo necesiten tanto dentro como fuera del aula.			MBE (D.3.2), (D.3.3), AEP, Docentemás Docentemás
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Orientación formativa	Establecimiento implementa programas para apoyar a los estudiantes en la formulación de su proyecto de vida.	141	CO	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Orientación formativa	Establecimiento diseña, implementa, administra y mejora lo procesos clave para proporcionar una educación integral y para favorecer el bienestar de los estudiantes	131, 135	OECD,ESC,ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Orientación formativa	Estudiantes y familias son informadas de los procesos de orientación que el establecimiento entrega a los alumnos.	132	TIMMS	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Apoyo a los estudiantes	Orientación formativa	Docentes pueden acudir a otros profesionales del centro educativo para solicitar apoyo o a los estudiantes para solicitar apoyo a los estudiantes.			MBE (D.3.2), (D.3.3), AEP,(D.3.3), AEP, Docentemás
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes se sienten comprometidos e identificados con su establecimiento.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes se sienten seguros, respetados y cómodos y dentro del establecimiento.	83, 86, 96, 97	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes disfrutan del establecimiento y están motivados con su proceso de aprendizaje	85, 209	NZ,ESC	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes de diferentes orígenes sociales sienten que se integran bien entre sí.	86	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes confían en que los asuntos de disciplina son abordados con justicia y que el establecimiento aborda justicia y que el establecimiento toma las medidas adecuadas.	98	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes perciben que reciben una adecuada preparación para el futuro.	139	ING,SA	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes confían en los docentes	183	NZ	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes confían en la calidad de los contenidos que le enseñan	183, 187	NZ,ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes satisfechos con idoneidad y disponibilidad los recursos del establecimiento.	252	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres confían en que los asuntos de disciplina son abordados con justicia y que el establecimiento toma las medidas adecuadas.	98	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres perciben que sus hijos reciben una adecuada preparación para el futuro.	139	ING,SA	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres confían en los docentes	183	NZ	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres confían en la calidad de los contenidos que el establecimiento les enseña a sus hijos.	183	NZ	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres satisfechos con los niveles de información que reciben del colegio y el nivel de participación que se les da	288	NZ,TIMMS,ING,ESC	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres satisfechos con idoneidad y disponibilidad de recursos del establecimiento.	252	ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Conocimiento de las políticas y metas del establecimiento por parte de los docentes.			MBE (D.5.2) AEP
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Existencia de diálogo entre pares y de trabajo colectivo del equipo docente en torno a aspectos pedagógicos, didácticos y de planificación.	238, 280, 283	CO,MC,ESC	MBE (D.2.1) AEP, SNED,
Aula	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Existencia de instancias de observación de clases entre profesores pares.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Existencia y funcionamiento del Consejo General de Profesores y participación en las definiciones institucionales.			SNED, SEP Convenio
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Existencia de personal comprometido participaExistencia de personal comprometido que participa activamente en las actividades del establecimiento y contribuye al mejoramiento de éste	281, 282	SG,ESC	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Equipo docente comparte información y se hacen sugerencias constructivas entre ellos para contribuir en la mejora de sus habilidades	281, 284	SG,ESC	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación de los padres de familia.			Funch (1.2)
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación de los estudiantes.			Funch (1.1)
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de prácticas que aseguran la información y canales expeditos de comunicación para mantener informados a todos los actores de la comunidad educativa y recibir observaciones y sugerencias.			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Promoción de relaciones de colaboración y respeto entre la escuela y las familias (Incluye el estímulo de la implicación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos).ap aje jos).			MCGE (3.1), MBD (D.2), MBE (D.4), SEP DiagnósticoDiagnóstico.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos efectivos y fluidos de comunicación con los padres, especialmente cuando los estudiantes tienen necesidades especiales de educación	286	NZ,ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos sistemáticos y eficientes de información a las familias sobre los resultados académicos, avances y bienestar de sus hijos.	290290		MBD(D.5), MBE (D.4.2)() AEP, SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos eficientes de información a las familias sobre la misión, objetivos y Planes de Mejoramiento para fomentar su compromiso con ellos.	291	ING,ESC	SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos eficientes de información a las familias sobre aspectos curriculares como objetivos y contenidos de aprendizaje, sistema de tareas y fechas de evaluaciones.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Asistencia y participación de los padres en las reuniones planificadas.			SEP Diagnóstico

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia y funcionamiento del Centro General de Padres y Apoderados (y su consiguiente participación en decisiones relativas al mejoramiento de la institución)	296	CO	SNED, SEP Convenio
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existe Centro de Padres con personalidad jurídica			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia de mecanismos de incentivo para la nivelación de los apoderados que no hayan concluido su escolaridad.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Favorecimiento del acceso de los padres de familia a las computadoras en horas de laboratorio, fuera del horario curricular, para su uso o capacitación en uso TIC.			Enlaces
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia de mecanismos efectivos para comprometer a los padres con el aprendizaje de sus hijos y con la vida en el colegio, desde el momento en que matriculan a sus hijos en el establecimiento	285, 292, 293, 294, 297	NZ,ING,ESC,CO	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia de mecanismos efectivos para promover la comunicación entre padres e hijos	295	ESC	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia de programas pedagógicos institucionales que orientan a los padres respecto de la mejor manera de apoyar al establecimiento y ayudar a sus hijos en su rendimiento académico	298	CO	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia y funcionamiento de un Equipo de Gestión con representación de distintos actores de la comunidad educativa.			SNED
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia y funcionamiento de Consejo Escolar (u otras estructuras que permitan a estudiantes contribuir e influenciar la toma de decisiones sobre su aprendizaje y bienestar)	302, 303	ING	SNED, SEP Convenio
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia y funcionamiento del Centro de Alumnos			SNED

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia de instancias de participación para todos los actores de la comunidad escolar que son respaldadas por la normativa vigente. por la normativa vigente.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia de medidas adecuadas para identificar capacidades, necesidades y expectativas de diferentes actores de la comunidad educativa y buscar la integración de sus miembros dentro del establecimiento y más allá	31, 299	CO,ING	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia de instancias adecuadas para que los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista	300	ESC,CO	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR...	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Estudiantes asumen posiciones de responsabilidad y liderazgo en la escuela y la comunidad en general, en una proporción adecuada	301	ING	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Equipo docente con buen manejo/conocimiento disciplinario (comprende, en profundidad, principios y conceptos centrales de la disciplina y comprende la relación de esos contenidos con los de otras disciplinas que enseña y con la realidad)	220	NZ	MBE (A.1.1), (A.1.3), (A.1.4) Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Equipo docente con buen manejo/conocimiento del currículo prescrito (domina los principios del marco curricular y los énfasis de los subsectores que enseña).	188	SA	MBE (A.1.5), MBE (A.1.5), Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Equipo docente con buen manejo/conocimiento de la didáctica de las disciplinas que enseña (estrategias didácticas para generar aprendizajes significativos y didácticas para generar aprendizajes significativos y conocimiento de errores frecuentes en el aprendizaje de los contenidos de la disciplina).	220	NZ	MBE (A.3.1), (A.3.2), (A.3.4) Docentemás, AEP, SEP Diagnóstico.

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Equipo docente con buen manejo/conocimiento de estrategias de evaluación de las disciplinas que enseña (manejo de diversidad de estrategias evaluativas para diferentes niveles de dominio y complejidad).			MBE (A.5.3), (A.5.4), Docentemás, AEP
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Equipo docente con buen manejo/conocimiento de las características de los estudiantes (particularidades socioculturales; aspectos evolutivos; fortalezas y debilidades)			MBE: (A.2.1), (A.2.2), (A.2.3),(A.2.4), Docentemás, Doce ntemás, AEP
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Equipo docente con buen manejo/ competencias digitales básicas para el uso de las TICs.			SEP Diagnóstico / ENLACES.
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Resultado/Nivel de desempeño en los procesos de evaluación docente (AEP / Docentemás).			SEP/AEP/Doce ntemás
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Reflexion, maduración, y capacidad de generalizar y expandir conocimiento	Equipo docente que analiza críticamente y reflexionaqu po que y sobre la propia práctica.			MBE (D.1.2), DocentemásDocen temás, AEP
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Reflexion, maduración, y capacidad de generalizar y expandir conocimiento	Equipo docente que identifica y busca la satisfacción de necesidades de actualización, aprendizaje o perfeccionamiento.			MBE (D.1.3), Docentemás, AEP
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Implementación de esquemas de evaluación e incentivo a docentes.	Establecimiento ha implementado un proceso de evaluación de desempeño para docentes y directivos y los resultados han orientado acciones de mejoramiento	64	CO	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Equipo docente motivado y conciente de su responsabilidad en asegurar que sus estudiantes reciban educación de alta calidad.	146, 186, 221	SG,ING,ESC	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento define claramente ámbitos de trabajo del equipo docente que están de acuerdo a sus competencias.	231	ESC	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento cuida y se preocupa por el bienestar del personal.	233	ESC	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Existencia de perfiles de los cargos bien definidos y uso de estos para tomar decisiones de recursos humanos.	231	ESC	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Selección de personal docente y administrativo coherente con las necesidades y metas institucionales	226	ING,ESC	MBD (C.4.A), SEP Diagnóstico
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Inducción eficaz del personal.	226, 227	ING,ESC,NZ	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Evaluación del desempeño docente en función del cumplimiento de sus funciones y de los objetivos y metas institucionales.	236	NZ,MC,SA,SG,ES,CO	MCGE (4.1), MBD (C.4.B), SACGE (4.1.B)
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Existencia de un sistema de reconocimiento a profesionales del establecimiento asociado al logro de metas institucionales y espacio para el surgimiento de nuevos liderazgos.	234	ESC	MCGE (4.1), MBD (C3), SACGE (4.1.C)
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento potencia la creatividad, innovación y cambio en el personal	225	ESC	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento plantea claramente las responsabilidades de cada cual en la protección de los estudiantes y toma en cuenta la personal designado.	228	ING	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento asegura que el personal reciba capacitación, orientación y supervisión para llevar a cabo la protección de los estudiantes.	229	ING	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Calidad de las remuneraciones / hora	239	OECD	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Prácticas de mejoramiento y adaptación	Existencia de prácticas de diagnóstico de necesidades del personal relacionadas con las competencias requeridas para implementar el PEI.			MCGE (4.1)
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Prácticas de mejoramiento y adaptación	Existencia de una política de formación continua docente según sus necesidades y relacionada con los objetivos y metas institucionales.	222 223 237222, 223, 237	ESC,MC,CO	MCGE (4.1), MBD (C.3.B) MasDirectivos, MasDirectivos, SACGE (4.1.A), Fuch (3), SEP Diagnóstico.
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Prácticas de mejoramiento y adaptación	Ofrecimiento de instancias de capacitación (talleres externos o internos) a docentes para el desarrollo de competencias digitales necesarias para la inclusión de herramientas computacionales en su labor docente.			ENLACES
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Establecimiento tiene una política institucional de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje que constituye una herramienta real de apoyo al trabajo académico de docentes y estudiantesapoyo al trabajo académico de docentes y estudiantes	264	CO	
Input?	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de espacios recreativos, patios y jardines.	243, 244	SA	SEP Diagnóstico
Input?	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de suficientes y adecuadas salas de clase.	243	SA	SEP Diagnóstico
Input?	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de suficientes y adecuados baños.	243	SA	SEP Diagnóstico
Input?	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de espacios para el desarrollo de actividades extracurriculares que funcionan sistemáticamente (culturales, deportivas,etc).			SEP Diagnósticog

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición oportuna de los recursos pedagógicos necesarios y suficientes para el cumplimiento del currículo y el logro de aprendizaje de todos los estudiantes.	245, 261	SA,ESC,CO	SEP Diagnóstico
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de servicios complementarios adecuados a las necesidades de los estudiantes (ejemplos: transporte, alimentación, salud).	267	CO	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Existencia de prácticas adecuadas de mantención de espacios, equipamiento e infraestructura del establecimiento.	261, 265	ESC,CO	SEP Diagnóstico
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Existencia de mecanismos que facilitan el uso de infraestructura y materiales en concordancia con los objetivos y metas institucionales.	253, 254, 260	SA,SG,ING,ESC	MCGE (4.2), SACGE (4.2.B), h()Funch (5.2.B), SEP Diagnóstico
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Idoneidad y seguridad de los espacios, mobiliario y equipamiento del establecimiento.	246	ING	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Existencia de mecanismos que aseguren que la captación y uso de los recursos financieros se destinan eficientemente al logro de los objetivos y metas institucionales.	247, 248, 250, 256, 258	MC,NZ,CO,ING,S G,ESC	MCGE (4.2), MBD (C.2), SACGE (4.2.A), Funch (5.3)
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Presupuesto desarrollado a través de un proceso abierto y participativo y el documento resultante es claro completo y comprensible claro, completo y comprensible.	249	MC	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Presupuestos establecidos son suficientes.	257	ESC	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Contabilidad de la institución organizada de acuerdo con los requisitos reglamentarios que diferencia claramente los servicios prestados.	262	CO	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Revisión Intern. (N°)	Revisión Intern. (Sigla)	Revisión Nacional
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Establecimiento consulta las necesidades de docentes estudiantes para la compra de recursos para el aprendizaje	263	CO	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Existencia de transparencia y justicia en el manejo de los recursos financieros; los procesos son claros y conocidos por la comunidad.	250, 259	ING,ESC,CO	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Establecimiento de normas y rutinas que favorecen la adecuada organización y uso de los útiles y materiales.			SEP Diagnóstico
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Comunicación, divulgación y uso para retroalimentación	Uso eficiente de tecnologías de la información y comunicación para alcanzar los objetivos del currículo			

ANEXO 7: MATRIZ GLOBAL: REAGRUPACIÓN Y EVALUACIÓN DE SUBDIMENSIONES E INDICADORES

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Existencia de PEI con elementos (Visión, Misión, Objetivos estratégicos y Planes de acción) articulados entre sí.	Estudio 53, factor liderazgo de desarrollo de un sentido colectivo. Ver tb. Estudio 54. Estudio 49 construye factor liderazgo que considera que director crea estructuras de toma de decisión con prof. signific. para NAEP. Ver tb. Estudio 53 Estudio 49 construye factor liderazgo que considera que director crea estructuras de toma de decisión con prof. Signific. Para NAEP. Ver tb. Estudio 52 Estudio 53: evidencia indirecta pues factor de desarrollo de sentido colectivo de la escuela incluye percepción de que plan general de una escuela es útil para proceso enseñanza-aprendizaje		
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Existencia de Planes anuales coherentes con el PEI y el documento de Planificación Estratégica			
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Planificación que abordan las áreas prioritarias de mejoramiento.			
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	El sistema de planificación considera entre sus antecedentes fundamentales, análisis de entorno.			
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	El sistema de planificación presenta una especial orientación a los aprendizaje de los estudiantes como objetivo central.			
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	La planificación considera las necesidades educativas y formativas de los estudiantes.			
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Existencia de metas cuantificables de acuerdo a los objetivos planteados en la planificación que orientan la gestión.			
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Herramientas de planificación consideran los intereses de la comunidad educativa.		1	Indicadores son redundantes con otros especificados para esta misma subdimensión
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Herramientas de planificación consideran las características socioculturales del entorno al que pertenece el establecimiento.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Visión Estratégica y Planificación	Establecimiento de alianzas estratégicas con otros instituciones escolares para apoyar el logro de los objetivos del establecimiento. objetivos del establecimiento.		1	Indicador poco relevante en el contexto general. Sin evidencia.
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Participación	Existencia de un plan de mejoramiento elaborado con la participación de la comunidad educativa.		1	Indicadores que son abordados en dimensión sobre convivencia y participación
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Participación	Existen mecanismos de consulta a los estudiantes para recoger sus opiniones, quejas y preocupaciones.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Participación	Dirección establece procesos colaborativos de toma de decisiones considerando la opinión de diversos actores de la comunidad educativa.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Participación	Existen mecanismos de consulta a los estudiantes para recoger sus opiniones, quejas y preocupaciones.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Visión Estratégica y Planificación	Mejora	Existencia de prácticas de gestión que garantizan que el sostenedor colabore con la sustentabilidad del PEI		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección orienta objetivos del establecimiento con foco en lo curricular y pedagógico.	Estudio 49 construye factor liderazgo distributivo y es significativo para explicar NAEP. Estudio 50 muestra que liderazgo que establece directrices afecta motivación y capacidad de prof.		
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección promueve una cultura institucional en la que cada actores asumen su responsabilidad por el logro de los objetivos asignados a su función en el del establecimiento.	Estudio 50 muestra que liderazgo transformacional está correlacionado con motivación laboral de profesores y sus prácticas en aula		
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección coordina de manera efectiva a los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos del establecimiento.	Estudio 51: liderazgo que afecta clima académico.		
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección delega funciones de modo que se favorece el logro de los objetivos del establecimiento.	Estudio 49 muestra que liderazgo distributivo es factor explicativo de NAEP. Ver tb estudio 53 (factor de actuar y decidir conjuntamente)		
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección fomenta el trabajo colaborativo y de equipo entre sus docentes y otro personal de la escuela.	Estudio 49 muestra que liderazgo distributivo es factor explicativo de NAEP.		
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección respalda, empodera, desafía y motiva al personal a ponerse objetivos altos y alcanzarlos.	Estudio 50 muestra que liderazgo afecta capacidad y motivación de profesores		
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección promueve una cultura institucional de altas expectativas y de orientación al logro de los aprendizajes.	Estudio 49 muestra que liderazgo distributivo (que incluye liderazgo intelectual) es factor explicativo de NAEP. Estudio 50: evidencia indirecta (liderazgo		
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Liderazgo con foco en lo curricular y lo pedagógico	Dirección evalúa su propio desempeño.		1	Indicadores son redundantes con otros especificados para esta misma subdimensión
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Fomento de la participación y compromiso de la comunidad escolar	Difusión del PEI entre los actores de la comunidad educativa.	Estudio 53, factor-liderazgo de desarrollo de sentido colectivo de la escuela. Ver tab. Estudio 54	1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Fomento de la participación y compromiso de la comunidad escolar	Institución muestra apertura a los puntos de vista de la comunidad local.	Estudio 50: evidencia indirecta (liderazgo que rediseña organización escolar)	1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Conducción	Fomento de la participación y compromiso de la comunidad escolar	Dirección comunica claramente su perspectiva y atiende las del resto de actores de la comunidad educativa	Estudio 49 puede considerarse como evidencia indirecta pues ñiderazgo distributivo incluye la construcción de consensos en relación a objetivos de escuela. Estudio 50 evidencia que establecimiento de directrices afecta motivación y capacidad de prof.	1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Alianzas estratégicas contienen objetivos, metodologías de trabajo y sistemas de seguimiento acordadas por las instituciones involucradas.		1	Subdimensión completa es secundaria frente a centralidad de otras. Además, no cuenta con apoyo suficiente en la literatura.
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Establecimiento de alianzas estratégicas con organismos de la comunidad local, académicas, organismos local, académicas, servicios públicos y/o empresariales para apoyar el logro de los objetivos del establecimiento.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Uso eficaz de las redes y servicios locales para promover la seguridad y salud de todos los estudiantes.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Institución promueve acciones que fovecen la sustentabilidad y cuidado del entorno.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Dirección gestiona con eficacia y eficiencia las alianzas estratégicas de las que participa el establecimiento.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Eficacia la implementación y evaluación de las acciones de mejoramiento incluidas en las herramientas de planificación.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Establecimiento de prácticas para contribuir al desarrollo de la comunidad local que impactan positivamente en ella.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Institución tiene programas que permiten a la comunidad local hacer uso de sus recursos físicos.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Institución aprende y adopta buenas prácticas de la comunidad local.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Alianzas estratégicas	Redes	Institución comprometida con las problemáticas globales.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La escuela cuenta con tiempo suficiente para orientar p los procesos de aprendizaje y apoyar a los docentes en sus necesidades pedagógicas // El microcentro garantiza espacios y tiempos regulares para la reflexión y retroalimentación de las prácticas pedagógicas de los profesores.	Estudio 51 como evidencia indirecta pues liderazgo influye en clima académico. Ver tb. Estudio 53 (liderazgo según factor 3)	1	Subdimensión relevante, pero abordada en el área de Gestión curricular
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La escuela define una estructura de planificación de clases y de la jornada diaria, que considera experiencias de aprendizaje variables y regulares, la cual es informada, compartida y empleada por todos los docentes.		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La dirección escolar monitorean y evalúan periódicamente y en forma sistemática las metas propuestas por el establecimiento en torno al mejoramiento de los aprendizajes en los subsectores, núcleos y/o categorías del currículo que hayan sido priorizados.	Estudio 52 recomienda que la supervisión sea distribuída; muestra que supervisión máxima no es significativa de satisfacción laboral de prof.	1	Subdimensión relevante, pero abordada en el área de Gestión curricular
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La dirección escolar genera las condiciones para que los profesores, elaboran y obtengan los materiales y recursos pedagógicos necesarios para el cumplimiento de las planificaciones.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje	Gestión Curricular y Pedagógica	La dirección escolar revisan, retroalimentan y evalúan los instrumentos de evaluación empleados por el/los docente(s) de cada escuela		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	La dirección escolar implementa sistemas de monitoreo y evaluación precisos, coherentes y robustos, de los resultados de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes.	Estudio 50: evidencia indirecta (liderazgo que mide motivación de profesores, definición de trabajo de prof., capacidad de prof.)		
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro de la percepción de los actores sobre la utilidad y pertinencia de lo que se enseña en el establecimiento.		1	Indicadores relevantes pero demasiado específicos para los fines del mapa que se intenta generar. Al mismo tiempo, indicadores son abordados en otras dimensiones relevantes.
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de monitoreo y evaluación institucionales, de convivencia y procesos de enseñanza.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de identificación, documentación y divulgación de las buenas prácticas pedagógicas.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro, pertinentes, claros y precisos, de las inquietudes de los actores de la comunidad educativa.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro y comunicación con la familia variables críticas y de efectividad escolar (ausentismo, retención, deserción suspensión y expulsión)	Estudio 35 reporta que variables categóricas ausentismo y retención no son explicativas para TIMSS en caso Japón, pero sí en caso USA		
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de evaluación y monitoreo para medir el alcance de los logros, progresos y efectividad de la escuela.	Estudio 50 evidencia que liderazgo que mide práctica del profesor en aula afecta indirectamente logro académico		
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de seguimiento del destino de sus estudiantes cuando egresan según propósitos del PEI			

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistematizaciones de información histórica de la evaluación institucional para análisis de tendencias.			
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de registros de condiciones ambientales y riesgos físicos.		1	Indicadores poco relevantes y sin evidencia
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro y seguimiento sobre el uso de espacios físicos.		1	
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Existencia de sistemas de registro y análisis de la información sobre el grado en que los padres participan en el colegio			
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Sistemas de monitoreo y evaluación	Dirección promueve de una cultura de auto-evaluación		1	Indicadores son redundantes con otros especificados para esta misma subdimensión
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Toma de decisiones en función de resultados	Uso de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación para la revisión y mejora de las prácticas pedagógicas.	Estudio 55 reporta que profesores prefieren usar información que ayude a diagnosticar procesos educacionales, y no a creitar sus propias prácticas		
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Toma de decisiones en función de resultados	Uso de la información obtenida en los procesos de monitoreo y evaluación para la revisión y mejora de los programas y políticas institucionales.			
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Toma de decisiones en función de resultados	Información periódica y rendición de cuenta pública a la comunidad educativa sobre los planes y los resultados institucionales alcanzados.			
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Toma de decisiones en función de resultados	El análisis de resultados no descansa de manera exagerada en una sola forma de evaluación		1	Indicadores son redundantes con otros especificados para esta misma subdimensión
Establecimiento	LIDERAZGO	Gestión de resultados	Toma de decisiones en función de resultados	La información de evaluación es válida y confiable para el propósito para el que se usa		1	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular	Existencia de una planificación curricular coherente con el PEI y con el Marco curricular.	En estudio 23 se reporta que la autonomía curricular no es estadísticamente significativa como factor explicativo de rendimiento en PISA		
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular	Planificación curricular considera las necesidades y particularidades (etnia, religión, cultural, contexto socioeconómico) de la comunidad local.		1	Indicadores son redundantes con otros especificados para esta misma subdimensión

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular	Planificación curricular anual definida al inicio del año lectivo.	Variable categorica planificación resulta significativa para SIMCE (19)		
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular	Planificación curricular considera los aprendizajes previos de los estudiantes y está orientada a su transición a las siguientes etapas.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Planificación curricular	Secuenciación de contenidos de la planificación coherente y adecuada al marco curricular.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Dirección asegura la articulación curricular entre distintos ciclos, niveles y subsectores.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Distribución de las horas del plan de estudio que favorece el cumplimiento de las metas de aprendizaje del establecimiento y considera el marco curricular (incluye la consideración acciones pedagógicas alternativas como horas de biblioteca, laboratorio, talleres, etc).		1	Indicadores demasiado específicos y sin evidencia.
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Existencia de tiempo suficiente para el trabajo individual y grupal docente destinado a la función técnico pedagógica y curricular no lectiva.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Definición detallada y comunicación a la comunidad educativa del calendario anual de actividades y evaluaciones que asegura el cumplimiento de las horas de clase y las experiencias pedagógicas que se requieren.		1	Indicadores demasiado específicos y sin evidencia.

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Equipo docente se reúne periódicamente para garantizar que la planificación curricular se implemente, resolver las dificultades y orientar ajustes cuando es requerido.		1	Indicadores demasiado específicos y sin evidencia.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Supervisión y apoyo al trabajo docente en aula a través de mecanismos como observación de aula, revisión de cuadernos de estudiantes, revisión de instrumentos de evaluación.	Estudios 19 y 25 reportan que evaluación de evaluación de docentes por parte de colegios es factor explicativo de SIMCE y PISA, respectivamente		
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Supervisión de logros	Supervisión del logro de aprendizajes esperados.	La variable categórica cobertura significativa es significativa para SIMCE (13, 19)		
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Supervisión de logros	Supervisión de la cobertura curricular.	La variable categórica cobertura significativa es significativa para SIMCE (13, 19)		
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Supervisión de logros	Supervisión de cumplimiento de horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Supervisión de logros	Supervisión de una organización eficiente del tiempo para la implementación curricular considerando las necesidades educativas de los estudiantes.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Supervisión de logros	Existencia de instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios.			Indicadores son redundantes con otros especificados para esta misma subdimensión

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular en el Establecimiento	Soporte institucional a la planificación	Supervisión periódica de la coherencia y articulación del enfoque metodológico establecido con las prácticas de aula de los docentes.		1	Indicadores demasiado específicos, al mismo tiempo que ya considerados en otras subdimensiones de esta dimensión
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular	Soporte institucional a la planificación	Organización del tiempo en función de objetivos curriculares y necesidades educativas de los estudiantes.			
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular	Planificación curricular	Planificación curricular amplia, flexible y equilibrada que se diseña para satisfacer las necesidades educativas de cada estudiante.		1	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular	Planificación curricular	Planificación curricular toma en cuenta los estatutos legales y usa la legislación para asegurar la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos		1	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular	Dinamismo: Planificación curricular elaborada y ajustada periódicamente de modo participativo	Planificación curricular cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación a través de los cuales se mantiene su pertinencia y calidad.		1	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular	Dinamismo: Planificación curricular elaborada y ajustada periódicamente de modo participativo	Planificación curricular desarrollada con la participación de la comunidad educativa	Variable categórica participación de profesores en planificación de contenido enseñado resulta significativa para TIMSS (37)	1	
Establecimiento	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación, Monitoreo y Evaluación Curricular	Dinamismo: Planificación curricular elaborada y ajustada periódicamente de modo participativo	Establecimiento de enfoque metodológico compartido que orienta los métodos pedagógicos y el uso de recursos que hacen los docentes.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Planificación del trabajo de aula	Cumplimiento efectivo del tiempo docente destinado a la función técnico pedagógica y curricular no lectiva.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Planificación del trabajo de aula	Selección de actividades de enseñanza adecuada al marco curricular y tiempo disponible.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Planificación del trabajo de aula	Selección de actividades de enseñanza desafiantes para los estudiantes.			

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Planificación del trabajo de aula	Planificación de unidades de aprendizaje clase a clase según las exigencias del plan curricular .			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Existe planificación clase a clase, cautelando el tiempo para esto.	Existencia de prácticas para asegurar que los recursos educativos e informáticos se utilizan en coherencia con los actividades de enseñanza y con la diversidad de necesidades de los estudiantes.		1	Indicador sumamente específico y sin evidencia clara.
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Creación de ambiente propicio para la enseñanza	Establecimiento de un clima de relaciones respetuosas, empáticas y de tolerancia (equidad y respeto a la diversidad)			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Creación de ambiente propicio para la enseñanza	Establecimiento de rutinas y un ambiente organizado en torno a los objetivos de aprendizaje.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Creación de ambiente propicio para la enseñanza	Establecimiento y mantenimiento de normas convivencia en el aula que explicitan límites y expectativas claras de comportamiento.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Creación de ambiente propicio para la enseñanza	Control oportuno y efectivo de los incidentes de comportamiento.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Creación de ambiente propicio para la enseñanza	Análisis y reflexión sobre las razones de los incidentes de comportamiento para su solución.		1	Indicadores son relevantes, pero redundantes con otros indicadores contenidos en esta y otras subdimensiones
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Manifestación de altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Estudiantes tienen altas expectativas respecto a sí mismos y a sus logros.	Como evidencia indirecta, estudio 32 reporta que aspiración educacional proporcional a nivel educaiconal padre resulta significativo para TIMSS; estudio 35 reporta un efecto similar con aspiración de llegar al college; autoconfianza en ciencias y matemáticas son significativos para explicar logro en TIMSS (32, 33)	1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Organización del espacio educativo en función de objetivos curriculares y necesidades educativas de los estudiantes (incluye condiciones de limpieza y habitabilidad).			

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Empleo de recursos de aprendizaje de manera oportuna y coherente con los objetivos de aprendizaje.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Existencia de mecanismos que favorecen la adecuada organización, distribución y uso de los útiles y materiales.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Existencia de mecanismos que permiten que los alumnos se pongan al día con el trabajo perdido, ya sea por ausencia, o por la asistencia a programas adicionales o por suspensión		1	Indicador demasiado específico
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Empleo eficiente del tiempo de clase (rutinas efectivas y transiciones fluidas)			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Empleo del tiempo destinado principalmente a desarrollar actividades de aprendizaje más que en tareas administrativas o en mantener el orden.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Puntualidad en el inicio de clases.		1	Indicador ya considerado en otros de esta misma subdimensión
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Existencia de disposiciones institucionales que evitan las interrupciones del trabajo escolar al interior de la sala de clases.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Existencia de una clara relación entre la planificación curricular y la enseñanza efectivamente entregada.		1	Indicador ya considerado en otros de esta misma dimensión
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Comunicación de los objetivos de aprendizaje a los estudiantes.		1	Indicadores relevantes, pero más cercanos a estándares docentes que a estándares de establecimientos
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Clases con propósitos claros que son alcanzados.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Comunicación efectiva: desarrollo de contenidos de forma clara a través de estrategias definidas, empleo de lenguaje comprensible y adecuado al nivel de los estudiantes.		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Desarrollo de contenidos con rigor conceptual y empleo de lenguaje preciso.		1	Indicadores relevantes, pero más cercanos a estándares docentes que a estándares de establecimientos
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Enseñanza desafiante y significativa: Empleo de actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes en la exploración, relación y profundización de los contenidos de los diferentes subsectores.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Estimulo al pensamiento crítico y autónomo: Ofrece espacio para la elaboración propia de respuestas a preguntas y problemas, favorece el desarrollo de autonomía en el aprendizaje.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Interacción pedagógica	Abordaje de objetivos transversales para el desarrollo de actitudes y valores.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Establecimiento de evaluaciones en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Planificación de estrategias diversas para el monitoreo permanente del progreso de los estudiantes y diseño de instrumentos de evaluación consistentes con los objetivos de aprendizaje y las bases curriculares objetivos de aprendizaje y las bases curriculares.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Comunicación a los estudiantes de los procesos de evaluación.		1	Indicadores demasiado específicos y poco alineados con objetivos de este mapa
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Docentes dan premios según los logros alcanzados como herramienta de motivación		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Coherencia entre criterios de evaluación y objetivos de de aprendizaje.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Coherencia entre estrategias de evaluación y complejidad de contenidos.		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Uso de diversidad de estrategias de evaluación delUso de diversidad de estrategias de evaluación del aprendizaje alcanzado.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Reformulación y adaptación de estrategias de enseñanza en función de las evidencias recogidas en la evaluación.			
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Identificación y potenciación de las fortalezas de los estudiantes.		1	Indicadores relevantes, pero más cercanos a estándares docentes que a estándares de establecimientos
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Aprovechamiento de los errores, las dudas y los aportes de los estudiantes como oportunidad para enriquecer la actividad de aprendizaje.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Empleo de estrategias de retroalimentación permanente que favorecen conciencia de los estudiantes sobre lo que deben aprender, sus fortalezas y debilidades.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Análisis con los propios estudiantes de los resultados de sus evaluaciones como estrategia para mejorar los aprendizajes.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Establecimiento de procesos de evaluación justos que permiten a todos los estudiantes demostrar sus logros.		1	
Aula	GESTIÓN CURRICULAR	Planificación y Gestión Curricular en el Aula	Evaluación y retroalimentación	Establecimiento de procesos de evaluación precisos que permiten a los docentes identificar problemas de comprensión en los estudiantes para remediarlos rápidamente.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Normas y reglamentos internos	Existencia de normas de convivencia vigentes, conocidas y respetadas por la comunidad escolar para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento .	Estudio 57: evidencia indirecta pues "justicia" está asociado positivamente a percepción de rendimiento académico por parte de estudiantes.		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Normas y reglamentos internos	Existencia de manual de convivencia o reglamento interno que explicitan las normas de convivencia y orienta a los diferentes actores de la comunidad educativa.			

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Normas de convivencia y estrategias de gestión de disciplina que impactan positivamente en el mejoramiento de la conductas de los estudiantes.		1	Indicador redundante con otros de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Existencia de un comité de convivencia para identificar y mediar en los conflictos entre los actores.		1	Indicador demasiado específico
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Establecimiento entrega a los estudiantes herramientas para la resolución de conflictos tanto dentro como fuera de la sala de clases.			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Resolución de conflictos	Manejo activo contra el <i>bullying</i> , racismo, acoso sexual y discriminación de género.	Estudio 57 (bullying afecta negativamente a percepción de estudiantas de su rendimiento académico), 61 (en dos mediciones hechas en años diferentes, medición de bullying tiene confiabilidad y validez muy similares).		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Seguridad escolar	Prevención de riesgos y resguardo de la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad educativa mediante la provisión de un ambiente escolar seguro.		1	Indicadores relevantes pero que se alejan de los objetivos de este mapa.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Seguridad escolar	Prevención de riesgos y resguardo de la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad educativa mediante capacitaciones y actividades de información dirigidas a estudiantes.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Seguridad escolar	Prevención de riesgos y resguardo de la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad educativa mediante el establecimiento de planes de educativa mediante el establecimiento de planes de evacuación y atención de emergencias.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Seguridad escolar	Prevención de riesgos y resguardo de la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad educativa mediante la detección y denuncia de posibles abusos o negligencias tanto en el establecimiento como fuera de él.		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Promoción de relaciones de respeto entre los estudiantes.	Estudio 57: evidencia indirecta (bullying y aislamiento en recreos están negativamente asociados a percepción de logro académico por parte de estudiantes)	1	Indicadores relevantes pero complejos de medir en un sistema como el que se pretende implementar
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Estudiantes tratan adecuadamente las instalaciones escolares.	Estudio 58 reporta que factores medioambientales se pueden medir confiablemente	1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre estudiantes.	Estudio 58 reporta que factor-apoyo se puede medir confiablemente	1	Son muy generales , constituyen propósitos declarados por todos los establecimientos. Lo importante mas bien es la existencia de mecanismos y procedimientos explicitos para enfretar situaoies de conflictos entre alumnos y de estos con docentes y que alteren el respeto y convivenci ainterna
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre docentes y estudiantes.	Estudio 57 (apoyo docente-estudiante y apoyo estudiante-estudiante tiene asociación positiva con percepción de logro académico por parte de estudiantes), 58 (estudio reporta que medición de apoyo estudiante-docennte es confiable y válida)	1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Existencia de relaciones positivas y de apoyo entre docentes.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Establecimiento impacta en el desarrollo de la confianza y responsabilidad de los estudiantes.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Convivencia escolar	Clima Establecimiento	Establecimiento adopta medidas para generar un entorno de aprendizaje acogedor.			

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Establecimiento identifica y satisface las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes y reconoce la singularidad de cada uno.	Estudio 58 reporta que factor "necesidades personales" se puede medir confiablemente	1	Indicador relevante pero redundante con otros de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de un clima de aprendizaje de calidad dentro y fuera de la sala de clase	Estudio 57 reporta que expectativas no-razonables están asociadas negativamente con percepción de logro académico por parte de estudiantes	1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de mecanismos eficaces en motivar la asistencia y puntualidad de sus estudiantes		1	Indicador demasiado específico. Son aspectos normativos del funcionamiento del establecimiento, de control interno
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de estrategias de apoyo y seguimiento de los aprendizajes de estudiantes con bajo rendimiento, problemas socio-conductuales y necesidades educativas especiales.	Estudio 58 reporta que factor "necesidades personales" se puede medir confiablemente		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de sistemas de incentivo al esfuerzo y progreso dirigidos a estudiantes.	Estudio 58: estudio reporta que mediciones de aprendizaje profundo y pensamiento crítico, y de motivación al logro son confiables y válidas	1	Indicador complejo de medir: es difícil verificar el "esfuerzo"
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Apoyo personal y de orientación a los estudiantes que lo necesiten tanto dentro como fuera del aula.	Estudio 57 (apoyo de estudiantes con necesidades especiales está asociado positivamente con percepción de logro académico por parte de estudiante)		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Apoyo para el aprendizaje	Existencia de estrategias para maximizar los aprendizajes de estudiantes con talentos académicos, deportivos, artísticos, etc.			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Existencia de políticas y prácticas institucionales para favorecer la integración intercultural y social.	Estudios 20, 21 y 22: reporta relevancia de etnia como factor explicativo de NAEP		

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Docentes respetan los contextos culturales de los estudiantes.	Estudios 20, 21 y 22: reporta relevancia de etnia como factor explicativo de NAEP	1	Indicadores relevantes pero demasiado específicos para los fines del mapa que se intenta generar. Al mismo tiempo, indicadores son abordados en otras dimensiones relevantes.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Establecimiento promueve el respeto por los derechos humanos a través de la comprensión de las diferencias y la valoración de la diversidad social y cultural.	Estudio 59 reporta impacto de clima de clase de educ. cívica en actitudes democráticas	1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Establecimiento promueve igualdad, la no discriminación, tolerancia y apertura.		1	Se trata de un propósito general y que todos los establecimientos deben cumplir por ley.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Establecimiento garantiza la equidad y justicia dentro de la institución. de la institución.		1	Indicador metodológicamente difícil de conceptualizar y medir
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Establecimiento hace públicos los resultados respecto a las acciones y los logros en materia de igualdad.		1	Indicador ya incluido en otros indicadores de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Ausencia de prácticas discriminatorias o sanciones indebidas.			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Erradicación, en los procesos de admisión al establecimiento, de prácticas de selección de estudiantes por nivel socioeconómico o rendimiento pasado o potencial.	Estudios 9, 16, 17 y 54 reportan que selectividad de alumnos por parte de la escuela explica rendimiento SIMCE; y 26 para PISA. Estudio Valor Agregado Simce 2004-2006 propone factor para controlar selectividad basado Estudio Valor en puntaje previo		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Erradicación de cobro obligatorio alguno a estudiantes prioritarios.		1	Indicador ya incluido en otros indicadores de esta misma subdimensión

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Desarrollo de prácticas de integración para todos los estudiantes incluyendo a aquellos con discapacidades.			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Políticas de Integración y atención a la diversidad	Retención de estudiantes en condiciones de desventaja (sin que el rendimiento escolar o la repetición, al menos por una vez, de curso obstaculice la renovación de matrícula).			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Orientación vocacional y promoción de la continuidad de estudios, inserción social y/o laboral de los estudiantes.	Estudio 58 (el factor "carrera", que incluye preparación para el futuro, se puede medir válida y confiablemente)		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Planificación y desarrollo de actividades formativo -complementarias relacionadas con objetivos transversales o temáticas que favorecen el desarrollo socioafectivo tales como actividades artísticas, deportivas, entre otras.	Estudio 58 (el factor "necesidades personales en aprendizaje, en actividades fuera de aula y en elecciones personales" puede medirse confiable y válidamente)		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Reforzamiento de competencias digitales de estudiantes (de media) en talleres impartidos dentro del horario de libre elección.	Estudio 62 (Infraestructura TIC y competencias TIC son factores explicativos de percepción de los estudiantes acerca de cambio de enseñanza)	1	Indicadores que, aunque relevantes, resultan demasiado específicos para los fines de este mapa
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Favorecimiento del acceso de los estudiantes a las computadoras en horas de laboratorio, fuera del horario curricular, para el trabajo individual o grupal, la profundización de contenidos, la búsqueda de información, entre otros.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Desarrollo de actividades extracurriculares o curriculares de libre elección.		1	Indicador redundante con otros de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Participación de estudiantes en actividades interescolares		1	Indicador ya incluido en otros indicadores de esta misma subdimensión

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Apoyo personal y de orientación a los estudiantes que lo necesiten tanto dentro como fuera del aula.		1	Indicador ya incluido en otros indicadores de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Establecimiento implementa programas para apoyar a los estudiantes en la formulación de su proyecto de vida.	Estudio 58 (dimensión "carrera" que incluye preparación para el futuro se puede medir válida y confiablemente)		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Estudiantes y familias son informadas de los procesos de orientación que el establecimiento entrega a los alumnos.		1	Indicadores demasiado específicos si se consideran los objetivos de este mapa
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Apoyo a los estudiantes	Educación integral	Docentes pueden acudir a otros profesionales del centro educativo para solicitar apo o a los est dantescentro educativo para solicitar apoyo a los estudiantes.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes se sienten comprometidos e identificados con su establecimiento.	Estudio 58 (factores individuales "sentido de identidad, orgullo, expectativas" puede medirse confiable y válidamente)	1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes se sienten seguros, respetados y cómodos y dentro del establecimiento.	Estudio 57 (satisfacción escolar en el sentido de gusto por ir y sentirlo un lugar seguro y apropiado está asociado positivamente con expectativa d elogro académico de estudiantes)	1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes disfrutan del establecimiento y están motivados con su proceso de aprendizaje	Estudio 60 reporta que percepción de alumnos por proceso de aprendizaje es explicativo para logro en matemáticas	1	Si bien la satisfacción de los distintos actores es una variable relevante, no calza dentro del modelo de "condiciones para el aprendizaje". Esto, en la medida en que se constituye como un resultado y no como una variable de proceso en si misma.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes de diferentes orígenes sociales sienten que se integran bien entre sí.		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes confían en que los asuntos de disciplina son abordados con justicia y que el establecimiento aborda justicia y que el establecimiento toma las medidas adecuadas.	Estudio 57 (factor "justicia por parte de la escuela en la resolución de conflictos" es factor explicativo de percepción de logro académico de estudiantes)	1	Si bien la satisfacción de los distintos actores es una variable relevante, no calza dentro del modelo de "condiciones para el aprendizaje". Esto, en la medida en que se constituye como un resultado y no como una variable de proceso en sí misma. Si bien la satisfacción de los distintos actores es una variable relevante, no calza dentro del modelo de "condiciones para el aprendizaje". Esto, en la medida en que se constituye como un resultado y no como una variable de proceso en sí misma.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes perciben que reciben una adecuada preparación para el futuro.	Estudio 58 (factor "carrera que incluye preparación para el futuro" puede medirse confiable y válidamente)	1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes confían en los docentes	Estudio 60 (apreciación de profesores en su preparación de la clase y en cuanto personas son factores que pueden medirse confiablemente y que ayuda a explicar varianza entre escuelas)	1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes confían en la calidad de los contenidos que le enseñan		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción estudiantes	Estudiantes satisfechos con idoneidad y disponibilidad los recursos del establecimiento.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres confían en que los asuntos de disciplina son abordados con justicia y que el establecimiento toma las medidas adecuadas.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres perciben que sus hijos reciben una adecuada preparación para el futuro.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres confían en los docentes		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres confían en la calidad de los contenidos que el establecimiento les enseña a sus hijos.		1	Si bien la satisfacción de los distintos actores es una variable relevante, no calza dentro del modelo de "condiciones para el aprendizaje". Esto, en la medida en que se constituye como un resultado y no como una variable de proceso en si misma. Si bien la satisfacción de los distintos actores es una variable relevante, no calza dentro del modelo de "condiciones para el aprendizaje". Esto, en la medida en que se constituye
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres satisfechos con los niveles de información que reciben del colegio y el nivel de participación que se les da		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Satisfacción	Satisfacción padres	Padres satisfechos con idoneidad y disponibilidad de recursos del establecimiento.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Conocimiento de las políticas y metas del establecimiento por parte de los docentes.		1	Elementos considerados en la dimensión de Gestión Curricular. Indicadores no procedentes en esta dimensión.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Existencia de diálogo entre pares y de trabajo colectivo del equipo docente en torno a aspectos pedagógicos, didácticos y de planificación.		1	
Aula	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Existencia de instancias de observación de clases entre profesores pares.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Existencia y funcionamiento del Consejo General de Profesores y participación en las definiciones institucionales.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Existencia de personal comprometido participaExistencia de personal comprometido que participa activamente en las actividades del establecimiento y contribuye al mejoramiento de éste		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Equipo docente comparte información y se hacen sugerencias constructivas entre ellos para contribuir en la mejora de sus habilidades		1	Elementos considerados en la dimensión de Gestión Curricular. Indicadores no procedentes en esta dimensión.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación de los padres de familia.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación colaborativa del equipo docente	Conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación de los estudiantes.		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de prácticas que aseguran la información y canales expeditos de comunicación para mantener informados a todos los actores de la comunidad educativa y recibir observaciones y sugerencias.	Estudios 11 y 19 reportan que factor participación de padres es explicativo para rendimiento SIMCE. Estudio 19 establece lo mismo para participación de comunidad. Estudio 35 reporta que relación familia- escuela es significativa en USA y no en Japón para explicar rendimiento TIMMS		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Promoción de relaciones de colaboración y respeto entre la escuela y las familias (Incluye el estímulo de la implicación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos)		1	Indicador integrado a otros de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos efectivos y fluidos de comunicación con los padres, especialmente cuando los estudiantes tienen necesidades especiales de educación	Estudio 58 (involucramiento de los padres puede medirse confiable y válidamente)		
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos sistemáticos y eficientes de información a las familias sobre los resultados académicos, avances y bienestar de sus hijos.		1	Indicadores redundantes con otros de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos eficientes de información a las familias sobre la misión, objetivos y Planes de Mejoramiento para fomentar su compromiso con ellos.		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Comunicación e información a padres	Existencia de mecanismos eficientes de información a las familias sobre aspectos curriculares como objetivos y contenidos de aprendizaje, sistema de tareas y fechas de evaluaciones.		1	Indicadores redundantes con otros de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Asistencia y participación de los padres en las reuniones planificadas.	Estudio 58 (evidencia indirecta)	1	Es un dato de funcionamiento interno
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia y funcionamiento del Centro General de Padres y Apoderados (y su consiguiente participación en decisiones relativas al mejoramiento de la institución)			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existe Centro de Padres con personalidad jurídica		1	No es obligación legal para los establecimientos. Solo algunos la tienen y lo hace para poder manejar temas económicos
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia de mecanismos de incentivo para la nivelación de los apoderados que no hayan concluido su escolaridad.		1	Indicadores que, aunque relevantes, se escapan de los objetivos específicos de la construcción de este mapa.
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Favorecimiento del acceso de los padres de familia a las computadoras en horas de laboratorio, fuera del horario curricular, para su uso o capacitación en uso TIC.	Estudio 62 (Infraestructura TIC y competencias TIC son factores explicativos de percepción de los estudiantes acerca de cambio de enseñanza)	1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia de mecanismos efectivos para comprometer a los padres con el aprendizaje de sus hijos y con la vida en el colegio, desde el momento en que matriculan a sus hijos en el establecimiento		1	Indicador redundante con otros de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia de mecanismos efectivos para promover la comunicación entre padres e hijos		1	Indicador demasiado específico

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Participación e involucramiento padres	Existencia de programas pedagógicos institucionales que orientan a los padres respecto de la mejor manera de apoyar al establecimiento y ayudar a sus hijos en sude apoyar al establecimiento y ayudar a sus hijos en su rendimiento académico			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia y funcionamiento de un Equipo de Gestión con representación de distintos actores de la comunidad educativa.		1	Eliminar. Esto es similar al consejo escolar y que eso si esta normado por ley
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia y funcionamiento de Consejo Escolar (u otras estructuras que permitan a estudiantes contribuirq e influenciar la toma de decisiones sobre su aprendizaje y bienestar)			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia y funcionamiento del Centro de Alumnos			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia de instancias de participación para todos los actores de la comunidad escolar que son respaldadas por la normativa vigente. por la normativa vigente.			
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia de medidas adecuadas para identificar capacidades, necesidades y expectativas de diferentes actores de la comunidad educativa y buscar la integración de sus miembros dentro del establecimiento y más allá		1	Indicadores redundantes con otros de esta misma subdimensión
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Existencia de instancias adecuadas para que los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista		1	
Establecimiento	CONVIVENCIA ESCOLAR, APOYO A LOS ESTUDIANTES Y PARTICIPACIÓN	Participación y trabajo colaborativo	Consejo escolar y instancias de cooperación mixtas	Estudiantes asumen posiciones de responsabilidad y liderazgo en la escuela y la comunidad en general, en una proporción adecuada		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Docentes dempuetran ser competentes o destacados en procesos de evaluación externos	Estudio 17 y 56 (Evaluación docente como factro explicativo d erendimiento SIMCE, con coef. De regresión positivo)		
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico		Estudio 63 (factores de efectividad relacionados con freceimcia, focalización, escenario, calidad y diferenciación en diversas actividades en aula son factores explicativos de rendimiento en matemáticas, en griego y educación religiosa)		
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico		Estudio 63 (factores de efectividad relacionados con freceimcia, focalización, escenario, calidad y diferenciación en diversas actividades en aula son factores explicativos de rendimiento en matemáticas, en griego y educación religiosa)		
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Equipo docente con buen manejo/conocimiento de las características de los estudiantes (particularidades socioculturales; aspectos evolutivos; fortalezas y debilidades)		1	Indicadores tanto demasiado específicos para los fines de este mapa, como ya incluidos en otras dimensiones y subdimensiones
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Equipo docente con buen manejo/ competencias digitales básicas para el uso de las TICs.	Estudio 17 y 56 (Evaluación docente: factor con coef positivo para explicar redimiento en SIMCE)	1	
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Conocimiento disciplina, y técnico, y del grupo	Resultado/Nivel de desempeño en los procesos de evaluación docente (AEP / Docentemás).	Estudio 17 y 56 (Evaluación docente: factor con coef positivo para explicar redimiento en SIMCE)	1	
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Reflexion, maduración, y capacidad de generalizar y expandir conocimiento	Equipo docente que analiza críticamente y reflexiona sobre la propia práctica.		1	
Input?	RECURSOS	Recursos humanos	Reflexion, maduración, y capacidad de generalizar y expandir conocimiento	Equipo docente que identifica y busca la satisfacción de necesidades de actualización, aprendizaje o perfeccionamiento.		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento ha implementado un proceso de evaluación de desempeño para docentes y directivos y los resultados han orientado acciones de mejoramiento	Estudios 19 y 25 reportan que evaluación de docentes por parte de colegios es factor explicativo de SIMCE y PISA, respectivamente		
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento define claramente ámbitos de trabajo del equipo docente que están de acuerdo a sus competencias.	Estudio 53 (factor "actuar y decidir conjuntamente" incluye el que la escuela usa el know-how de los docentes para formulación de políticas de la escuela y definición de sus objetivos, se puede medir confiablemente)	1	Son indicadores que dan cuenta de aspectos de funcionamiento interno difíciles de verificar.
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento cuida y se preocupa por el bienestar del personal.		1	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Existencia de perfiles de los cargos bien definidos y uso de estos para tomar decisiones de recursos humanos.		1	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Selección de personal docente y administrativo coherente con las necesidades y metas institucionales			
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Inducción eficaz del personal.		1	Indicador demasiado específico
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Evaluación del desempeño docente en función del cumplimiento de sus funciones y de los objetivos y metas institucionales.	Estudio 53 (este estudio reporta que se puede medir confiablemente real involucramiento de profesores en una intervención específica de larga duración en escuelas en UK)		
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Existencia de un sistema de reconocimiento a profesionales del establecimiento asociado al logro de metas institucionales y espacio para el surgimiento de nuevos liderazgos.	Estudios 49 (estudio reporta que práctica de liderazgo afecta capacidad y motivación de profesores, los cuales a su vez influyen en el cambio de prácticas, y esto tiene influencia en ganancia de logro académico), 53 (factor de "apoyo profesional docente" que incluye dimensiones como motivación para que profesores experimenten con nuevas ideas, se puede medir confiablemente)		

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento potencia la creatividad, innovación y cambio en el personal	Estudio 49 (estudio reporta que práctica de liderazgo afecta capacidad y motivación de profesores, los cuales a su vez influyen en el cambio de prácticas, y esto tiene influencia en ganancia de logro académico)	1	Indicador relevante pero representan un proposito general difícil de verificar
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento plantea claramente las responsabilidades de cada cual en la protección de los estudiantes y toma en cuenta la personal designado.		1	Indicador demasiado específico
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Establecimiento asegura que el personal reciba capacitación, orientación y supervisión para llevar a cabo la protección de los estudiantes.			
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Ámbito de trabajo, reglas, definidas, y consistencia con motivación	Calidad de las remuneraciones / hora	Como evidencia indirecta estudio 13 reporta que el pago de bienes es significativo para explicar rendimiento SIMCE		
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Prácticas de mejoramiento y adaptación	Existencia de prácticas de diagnóstico de necesidades del personal relacionadas con las competencias requeridas para implementar el PEI.	Estudio 53 (estudio reporta que factor de "desarrollo de un sentido común de hacia d'nde va la escuela" que incluye dimensiones como Profesores y otros estamentos tienen un buen conocimiento práctico del Plan de Desarrollo de la Escuela, y Profesores y otros consideran el Plan de Desarrollo de la Escuela útil para aprender y enseñar, se puede medir confiablemente)		
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Prácticas de mejoramiento y adaptación	Existencia de una política de formación continua docente según sus necesidades y relacionada con los objetivos y metas institucionales.	Estudio 53 (estudi reporta que factor de "apoyo profesional docente" puede medirse confiablemente)		
Establecimiento	RECURSOS	Recursos humanos	Prácticas de mejoramiento y adaptación	Ofrecimiento de instancias de capacitación (talleres externos o internos) a docentes para el desarrollo de competencias digitales necesarias para la inclusión de competencias digitales necesarias para la inclusión de herramientas computacionales en su labor docente.		1	Indicadores redundantes con otros de esta misma subdimensión

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Establecimiento tiene una política institucional de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje que constituye una herramienta real de apoyo al trabajo académico de docentes y estudiantes apoyo al trabajo académico de docentes y estudiantes		1	Indicadores redundantes con otros de esta misma subdimensión
Input?	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de espacios recreativos, patios y jardines.		1	Eliminar. Son aspectos que deben cumplir los establecimiento para recibir el "reconocimiento oficial". Hay normas precisas para ello
Input?	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de suficientes y adecuadas salas de clase.		1	
Input?	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de suficientes y adecuados baños.		1	
Input?	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de espacios para el desarrollo de actividades extracurriculares que funcionan sistemáticamente (culturales, deportivas, etc).			
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición oportuna de los recursos pedagógicos necesarios y suficientes para el cumplimiento del currículo y el logro de aprendizaje de todos los estudiantes.			
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Disposición de servicios complementarios adecuados a las necesidades de los estudiantes (ejemplos: transporte, alimentación, salud).		1	Indicadores poco relevantes dados los objetivos de este mapa, al mismo tiempo que sin evidencia
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Existencia de prácticas adecuadas de mantención de espacios, equipamiento e infraestructura del establecimiento.		1	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Existencia de mecanismos que facilitan el uso de infraestructura y materiales en concordancia con los objetivos y metas institucionales.		1	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política y disposición de infraestructura	Idoneidad y seguridad de los espacios, mobiliario y equipamiento del establecimiento.		1	
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Existencia de mecanismos que aseguren que la captación y uso de los recursos financieros se destinan eficientemente al logro de los objetivos y metas institucionales.		1	

NIVEL	ÁREA	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES / INDICADORES	Evidencia	Eliminable	Argumentos eliminación
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Presupuesto desarrollado a través de un proceso abierto y participativo y el documento resultante es claro completo y comprensible claro, completo y comprensible.		1	Indicadores poco relevantes dados los objetivos de este mapa, al mismo tiempo que sin evidencia
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Presupuestos establecidos son suficientes.			
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Contabilidad de la institución organizada de acuerdo con los requisitos reglamentarios que diferencia claramente los servicios prestados.			
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Establecimiento consulta las necesidades de docentes estudiantes para la compra de recursos para el aprendizaje		1	Indicador demasiado específico
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Existencia de transparencia y justicia en el manejo de los recursos financieros; los procesos son claros y conocidos por la comunidad.			
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Política de administración eficiente y de financiamiento complementario	Establecimiento de normas y rutinas que favorecen la adecuada organización y uso de los útiles y materiales.		1	Indicador demasiado específico
Establecimiento	RECURSOS	Recursos financieros, materiales y tecnológicos	Comunicación, divulgación y uso para retroalimentación	Uso eficiente de tecnologías de la información y comunicación para alcanzar los objetivos del currículo		1	