



PLANES DE MEJORAMIENTO SEP: SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS Y APRENDIZAJES DE POLÍTICA

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación¹

Informe Final preparado para el la División de Educación General, Ministerio de Educación

Marzo, 2010

¹ El estudio fue desarrollado por: Gonzalo Muñoz (Director del Estudio), Javiera Marfán (Coordinadora), y Javier Pascual (Analista); participaron también MIDE UC (Componente Cualitativo), María Jesús Sánchez, María Paz Torre, Carolina Von Hausen (Componente Cuantitativo).

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
PRESENTACIÓN	4
RESUMEN EJECUTIVO.....	5
I. ANTECEDENTES Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO	7
1. CONTEXTO.....	7
2. OBJETIVOS.....	8
3. ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	9
II. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DIAGNÓSTICOS Y PLANES DE MEJORAMIENTO.....	10
1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTABLECIMIENTOS	11
2. RESULTADOS DE LOS DIAGNÓSTICOS.....	15
a. Resultados SIMCE de las escuelas que ingresaron a la SEP.....	15
b. Calidad Lectora de los Estudiantes.....	19
c. Diagnóstico de Aspectos Institucionales	26
3. RESULTADOS PLANES DE MEJORAMIENTO	48
1. Metas de Efectividad	49
2. Calidad Lectora.....	58
3. Acciones de Mejoramiento.....	66
III. EVALUACIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA SEP DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS ESCUELAS	122
A. OPCIONES METODOLÓGICAS DE ESTE COMPONENTE	123
B. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	126
1. Percepciones iniciales de la ley SEP	126
2. Diagnóstico de la situación de los establecimientos.....	133
4. Evaluación de herramientas.....	155
5. Evaluación general de la SEP	164
IV. SÍNTESIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	182
1. SÍNTESIS SISTEMATIZACIÓN DE DIAGNÓSTICOS Y PLANES DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO SEP	182

1.1 Resultados SIMCE	182
1.2 Niveles de Logro	183
1.3 Velocidad Lectora	183
1.4 Comprensión Lectora	183
1.5 Aspectos Institucionales	184
1.6 Acciones de Mejoramiento de los Aprendizajes	185
1.7 Acciones de Mejoramiento Institucional.....	187
2. LOS LOGROS DE LA LEY DE SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL A DOS AÑOS DE SU PROMULGACIÓN.....	189
3. LAS DEUDAS O PROBLEMAS DEL PRIMER AÑO DE LA SEP EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO.....	191
4. LOS GRANDES DESAFÍOS DE LA SEP (Y ALGUNAS PROPUESTAS PARA ABORDARLOS).....	194

PRESENTACIÓN

La División de Educación General del Ministerio de Educación en la actualidad se encuentra implementando la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Dicha Ley tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación en los establecimientos subvencionados, básicamente a través de la entrega de una subvención adicional a estudiantes identificados como prioritarios (en términos de su vulnerabilidad socioeconómica) y de compromisos de mejoramiento adoptados por las escuelas.

Cumplida la primera fase de implementación de esta iniciativa, referida a la elaboración de diagnósticos institucionales y planes de mejoramiento por parte de los establecimientos, el Ministerio de Educación ha decidido realizar el estudio “Planes de Mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizajes de Política” para evaluar dicho proceso y generar recomendaciones que aporten a mejorar esta importante política. El desarrollo de esta investigación ha sido encargado al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)², cuya línea de trabajo en Liderazgo educativo se encuentra en manos de Fundación Chile.

El presente documento constituye el último de tres informes y expone los resultados finales del estudio. En primer lugar, se presenta un capítulo de antecedentes y metodología, en el cual se conecta el estudio con el contexto en el cual este se inserta. En este capítulo, se exponen además los objetivos generales y específicos a los que se busca responder y se presenta el marco general de organización del estudio. El segundo capítulo del documento, muestra información agregada sobre las variables de diagnósticos y planes de mejoramiento educativo que debieron completar las escuelas en el marco de la SEP, estableciendo comparaciones según variables de caracterización de establecimientos. El tercer capítulo, presenta los resultados de la fase de investigación cualitativa, basados en las percepciones de los actores escolares sobre la primera etapa de implementación de la SEP. Por último, se presentan las conclusiones que se levantan a partir de la evidencia, de las cuales se desprenden adicionalmente algunas recomendaciones para los próximos pasos que deberá seguir esta política.

² Centro de estudios liderado por la Pontificia Universidad Católica, en asociación con la Universidad Alberto Hurtado, Universidad de la Frontera y la Fundación Chile.

RESUMEN EJECUTIVO

El estudio “Planes de Mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizajes de Política” ha tenido por objeto evaluar y analizar el proceso de diagnósticos y elaboración de planes que realizaron los establecimientos que ingresaron a este sistema, junto con generar recomendaciones que aporten a mejorar la implementación de esta importante política. El estudio surge con el fin de aprovechar la información presente en las plataformas de diagnósticos y planes de mejoramiento, y así obtener información sobre la realidad de las escuelas y la manera en que visualizan sus procesos de mejora, para informar a la política pública y permitir un mejor encauzamiento de sus líneas de acción.

Para cumplir con el objetivo, el estudio creó una base de datos con toda la información ingresada en la plataforma de la SEP por 4.564 escuelas emergentes, cuyos planes se encontraban aprobados en julio del 2008. En cuanto a los *Diagnósticos*, el estudio describe el desempeño agregado las escuelas indicadores de SIMCE, Niveles de logro, Velocidad lectora y Comprensión Lectora. Adicionalmente, analiza descriptivamente la autoevaluación de las escuelas utilizando escalas de 1 a 7 en los distintos indicadores que componen los aspectos institucionales: Gestión curricular, Liderazgo, Convivencia escolar y Recursos. En relación a los *Planes de Mejoramiento*, se expone lo propuesto en cuando a metas de efectividad y, adicionalmente, se avanza con una codificación de aquello que las escuelas planificaron hacer en los próximos años para mejorar los aprendizajes y los aspectos institucionales. De este modo, se describe cuáles son los tipos de acciones más señaladas en la suma de las planificaciones y, en este sentido, que ámbito tanto dentro de Aprendizajes como de Gestión institucional han sido privilegiados por las escuelas. En ambos casos – diagnósticos y planes – se complementa el análisis de cada indicador con una desagregación de la información según dependencia administrativa de los establecimientos, tramos de puntaje SIMCE, vulnerabilidad, tamaño de la escuela y tipo de enseñanza impartida.

El segundo componente del estudio, correspondiente a la fase cualitativa, obtiene su información de entrevistas con directores y sostenedores. También se realizaron focus groups con profesores. El trabajo de campo se realizó en establecimientos municipales y particulares subvencionados de Santiago y regiones, tanto urbanos como rurales y de distintos tamaños. El estudio exploró en las expectativas iniciales que había sobre la SEP y la manera en que se han mantenido o cambiado a lo largo del tiempo. Da cuenta de la evaluación que realizan los actores sobre la política, tanto desde el punto de vista de sus aspectos fundamentales, como de sus procedimientos, herramientas, y el acompañamiento realizado por el Ministerio de Educación. Entre los elementos que rescata, se encuentra la opinión de los actores sobre las opciones de efectividad de la SEP, identificando los elementos que contribuyen a su éxito y aquellos que lo dificultan. Así, abre camino para discutir acerca de los apoyos que se requieren en el mundo escolar, los desafíos que desde ahí se visualizan, así como también, algunos de los capitales que ya han logrado irse instalando a propósito de esta ley.

Por último, acompañándose de los aportes rescatados en un taller realizado con profesionales del Ministerio de Educación vinculados a la SEP, el estudio presenta una

síntesis de resultados y formula conclusiones y recomendaciones gruesas para una nueva etapa de implementación de la SEP. Ahí se recogen las fortalezas que es preciso seguir potenciando y que es necesario visibilizar como avances de la política. Por otra parte, se muestran los desafíos aún pendientes que es necesario trabajar para que la SEP logre alcanzar su misión y se dan algunas orientaciones que, a la luz de los resultados del estudio, podrían servir de ayuda en dicho sentido.

I. ANTECEDENTES Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO

1. CONTEXTO

A comienzos del año 2008, se aprobó la Ley que crea una Subvención Escolar Preferencial. Esta ley tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y niñas del sistema subvencionado, entregando un subsidio o monto adicional de recursos para las escuelas que atienden a los niños y niñas que son identificados como alumnos prioritarios o más vulnerables, y comprometiendo con sus escuelas y sostenedores un mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

Esta ley presenta varias novedades e introduce cambios sustantivos en la lógica de funcionamiento del sistema educativo chileno. Entre los cambios más relevantes, reconoce el hecho de que educar a niñas y niños en contextos de alta vulnerabilidad social y económica es más costoso, establece por primera vez una figura de rendición de cuentas financiera y de resultados de aprendizaje, asocia la entrega de estos recursos adicionales a la elaboración y ejecución de un plan de mejoramiento educativo, y clasifica a las escuelas en tres categorías, lo que orienta el apoyo y la supervisión que se realiza a las escuelas.

Sumado a lo anterior, la Subvención Preferencial cambia la forma en que las políticas educativas han enfrentado el desafío del mejoramiento de las escuelas. Hasta ahora, la apuesta se había concentrado en la “generación de condiciones” (más recursos, mejor currículum, más tiempo escolar, etc.) y en la implementación de una serie importante de iniciativas, “apoyos” o “programas” dirigidos a las escuelas y liceos para producir en dichas instituciones escolares el cambio que todos estamos conscientes hay que generar. El Programa de las 900 escuelas, Montegrande, Programa Básica Rural, Escuelas Críticas y Prioritarias, Estrategia LEM, y otros, fueron manifestaciones de esta manera de hacer política educativa. Estas iniciativas han sido potentes en la generación de conocimientos y en la creación de un “piso de condiciones y funcionamiento” que ha ayudado a las escuelas que han participado en ellos a mejorar la calidad de su trabajo. Sin embargo, los resultados de estos programas, en cuanto a su impacto en mejores aprendizajes, han sido pocos, con bajo alcance nacional y con escasa sustentabilidad en el tiempo.

Una de las hipótesis que existe tras la escasa eficacia de estas iniciativas tiene que ver con que estas son altamente “estandarizadas” y “centralizadas” (no podrían ser de otra manera, pues son diseñadas por los niveles centrales de la institucionalidad educativa). Estas características fueron indispensables para una primera etapa de la reforma educacional chilena, donde la estandarización de los procesos y mensajes unívocos hacia el sistema era una necesidad. Hoy sin embargo, la estandarización y centralización de las políticas de apoyo representan un problema, principalmente debido a que hacen difícil que la escuela logre darle un significado propio al cambio educativo.

La implementación de la Ley SEP implica que para acceder a la subvención preferencial los sostenedores deben establecer un convenio con el Ministerio de Educación que les obliga a diseñar e implementar planes de mejoramiento educativo. Las escuelas

clasificadas como emergentes deben adicionalmente elaborar diagnósticos de su situación educativa. El Estado entrega los recursos que permitan financiar ese proceso de mejora y pone a disposición de las escuelas sus dispositivos de apoyo (y complementariamente orienta y regula la asesoría de agentes privados), siempre y cuando sean funcionales a los proyectos de las escuelas.

En este contexto, es que surge la necesidad de un estudio que permita sistematizar el contenido de diagnósticos y planes de mejoramiento educativo, que retroalimente al Ministerio de Educación sobre cuáles son las debilidades educativas generalmente detectadas por las escuelas y las medidas comúnmente adoptadas para solucionarlas. Esta información permitirá evaluar la pertinencia de las políticas de apoyo a la escuela que se diseñan e implementan desde el Ministerio de Educación así como apoyar al diseño de nuevas políticas.

De manera complementaria a lo anterior, es también fundamental aprender del primer año de implementación de la SEP³. No todas las escuelas ni sostenedores tienen las mismas capacidades ni apoyos para elaborar diagnósticos y diseñar planes de mejoramiento, y por tanto el grado de dificultad que han encontrado los establecimientos con estos nuevos procesos que la ley establece son también heterogéneos. Entender estas dificultades es clave si se quiere mejorar el proceso de implementación de la subvención preferencial en los próximos años, sobre todo si se considera que la figura de planes de mejoramiento se institucionaliza con la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, actualmente en tramitación en el Congreso Nacional.

2. OBJETIVOS

Objetivo General

Describir la situación de las escuelas que ingresaron a la Subvención Escolar Preferencial el año 2008 a partir de la información contenida en la plataforma de planes de mejoramiento educativo.

Objetivos específicos

- Sistematizar información contenida en diagnósticos y planes de mejoramiento elaborados por las escuelas que ingresaron a la Subvención Escolar Preferencial el año 2008.
- Evaluar desde la perspectiva de las escuelas, el proceso de elaboración y registro en la plataforma⁴ de diagnósticos y planes de mejoramiento.
- Elaborar un conjunto de recomendaciones, orientadas a mejorar la implementación de la SEP y fortalecer las políticas de apoyo a la escuela.

³ Si bien la subvención preferencial es aprobada como ley a comienzos del año 2008, su implementación a nivel de las unidades educativas se inicia fundamentalmente en el año 2009.

⁴ www.planesdemejoramiento.cl

3. ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO

Para satisfacer el objetivo general, este estudio ha sido organizado en dos componentes con su posterior triangulación, donde cada fase se encuentra vinculada a la realización de uno de los objetivos específicos. Si bien se presentan de manera complementaria, los componentes, se distinguen por la forma de aproximarse al proceso de implementación de la SEP en su primera etapa. Esto tiene como consecuencia que para alcanzar el propósito contenido en cada uno, se haya optado por el uso de metodologías de investigación distintas.

En el primer componente, referido a una sistematización y análisis de la información contenida en los diagnósticos y planes de mejoramiento entregados por los establecimientos al MINEDUC, se ha optado por realizar un análisis estadístico de los elementos que resultan críticos para determinar las condiciones iniciales y caracterizar las alternativas de mejoramiento que definen a las escuelas que participan de la política. El segundo componente, en tanto, busca levantar información sobre la manera en que sucedió el proceso de implementación de la Ley SEP en su fase de diagnóstico institucional y elaboración de planes de mejoramiento educativo, con el fin de obtener aprendizajes que permitan mejorar dicho proceso en futuras oportunidades. Para ello, este componente, que busca profundizar en las vivencias de las escuelas, utiliza métodos cualitativos de investigación social. El tercer componente, por último, consiste en el análisis integrado de la información proveniente de las fases anteriores, con miras a identificar las principales lecciones y elaborar recomendaciones que permitan mejorar la política y, por lo tanto, asegurar un mejor impacto sobre los aprendizajes.

Tabla: Objetivos y Actividades del Estudio

Objetivos	Actividades
Sistematizar información contenida en diagnósticos y planes de mejoramiento	<ul style="list-style-type: none">✚ Creación de diccionario de variables contenidas en diagnósticos y planes.✚ Selección de variables relevantes para describir la situación de la escuela✚ Codificación y digitación de las variables seleccionadas con información cualitativa en formato de texto.✚ Análisis estadístico que permita conocer la situación de las escuelas.
Evaluación del proceso desde la perspectiva de las escuelas	<ul style="list-style-type: none">✚ Aplicación de entrevistas individuales a directores y sostenedores.✚ Realización de focus groups con docentes
Elaboración de recomendaciones	<ul style="list-style-type: none">✚ Integración, triangulación de la información✚ Taller con responsables de acciones de mejoramiento✚ Elaboración de recomendaciones y cierre de la investigación.

El detalle de la metodología utilizada en este estudio se encuentra disponible en el informe de diseño metodológico entregado al Ministerio de Educación el día 25 de Noviembre del 2009 y en los anexos del presente informe.

II. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DIAGNÓSTICOS Y PLANES DE MEJORAMIENTO

Con el objeto de sistematizar la información contenida en diagnósticos y planes de mejoramiento elaborados por las escuelas que ingresaron a la Subvención Escolar Preferencial el año 2008, la primera parte del estudio consistió en el análisis de éstos a partir de métodos estadísticos.

Para este efecto se creó en primer lugar un diccionario de las variables contenidas en los diagnósticos y planes de mejoramiento⁵ que han sido integradas al estudio para ser analizadas. La definición de las variables a incluir, implicó una selección que combinó criterios de relevancia para describir la situación de la escuela con la factibilidad de extraer la información deseada desde las plataformas y bases de datos del Ministerio de Educación⁶. El diccionario de variables fue validado por el Ministerio de Educación.

Las variables que se incluirán en el análisis contienen información tanto cuantitativa como cualitativa. Estas últimas se generaron mediante un proceso de codificación, que implicó la reducción de datos a partir de la identificación de patrones comunes. Los valores codificados se aplicaron a una muestra aleatoria representativa (5% de error al 95% de confiabilidad), en tanto que la generación de dichos códigos se efectuó a partir de una submuestra de la anterior, también aleatoria y representativa.

Alcance del estudio y diseño muestral

Universo: 4.564 escuelas con plan de mejoramiento aprobado por el Ministerio de Educación, a septiembre de 2009. La opción de incluir solo escuelas con planes de mejoramiento aprobados (para incorporar en el estudio sus instrumentos definitivos y tener así información sobre las iniciativas que guiarán su mejoramiento) y que registren diagnóstico, **excluye la posibilidad de contar en el análisis con escuelas autónomas.**

Unidad de Análisis y de Observación: Escuelas que ingresaron al régimen de Subvención Escolar Preferencial entre marzo y julio del año 2008, cuyos planes han sido aprobados hasta septiembre de 2009⁷.

Muestra: Para el análisis de las variables codificadas en los planes de mejoramiento educativo, se utilizó una muestra de 345 planes en formato pdf representativa del universo de las 4.564 escuelas con planes aprobados, al 95% de confianza con un error estimado de 5% asumiendo varianza máxima. La codificación de variables cualitativas se realizó para el total de la muestra. Sin embargo, en una primera etapa en la cuál se generaron los códigos a partir de las respuestas abiertas proporcionadas por las escuelas, se realizó una selección de casos al interior de esa muestra para facilitar la creación de las categorías que sirvieron posteriormente para el análisis. De esta forma, se seleccionó una sub-muestra de 76 casos, que representa la muestra inicial a un 95% de confianza con un error estimado de 10% asumiendo varianza máxima. Luego de esto, el resto de los casos de la muestra inicial fueron codificados según los atributos creados.

⁵ Disponible como Libro de códigos en el anexo V de este informe.

⁶ Este punto es relevante, debido a que la imposibilidad de contar con bases de datos para el conjunto de variables, implicó que algunas variables de planes de mejoramiento y diagnóstico que hubiesen sido interesantes de analizar, hayan tenido obligatoriamente que quedar fuera. Si bien en partes del análisis se optó por trabajar con muestras de los documentos en que se tradujeron los planes de mejora de cada escuela (en formato pdf), se decidió utilizar esta opción exclusivamente en las variables de tipo cualitativo (que deberían ser digitadas lo que obligaba a su análisis muestral). En el resto de los casos, se priorizó incluir en el análisis aquellas variables para las que era posible construir bases de datos, a fin de contar con un informe que aproveche el universo de las 4.564 escuelas con planes aprobados que ingresaron a la SEP en entre marzo y julio de 2008.

⁷ Si bien la información sobre algunos componentes de los planes de mejoramiento ha sido extraída utilizando una muestra representativa del universo arriba señalado, se trabaja con el supuesto de que el

Los resultados expuestos en las siguientes páginas fueron extraídos de un total de 4.564 escuelas que postularon a la SEP entre marzo y julio de 2008. Estas escuelas se caracterizan por haber tenido sus planes aprobados a septiembre del año 2009, lo que excluye del análisis a las escuelas autónomas, pues al no haber pasado sus planes por procesos de revisión ministerial, no se cuenta con suficiente información en las bases que pueda ser incorporada al estudio. La investigación ha sido complementada con datos que fueron extraídos de otras fuentes: el Directorio de Establecimientos oficial del MINEDUC, el archivo de Dotación Docente y las bases de establecimientos del SIMCE de los años 2003, 2004, 2006, 2007 y 2008 para 4° y 8° básico y II° medio.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTABLECIMIENTOS

Para iniciar el análisis, resulta útil dar a conocer las características básicas de las escuelas que postularon a la SEP y que tienen el plan de mejoramiento aprobado a septiembre del 2009. Varias de estas características son utilizadas como variables de cruce a la hora de analizar la realidad de los diagnósticos y planes de mejoramiento. De esta manera, es posible entender mejor el comportamiento del resto de las variables que serán consideradas en el estudio (Tabla 1).

Tabla 1: Características de los Establecimientos

Localidad	Urbano	38,8%
	Rural	61,2%
Dependencia Administrativa	Municipal	77,9%
	Particular Subvencionado	22,1%
Tamaño de la Escuela	Pequeño	43,4%
	Grande	56,6%
Tipo de enseñanza	Sólo Párvulo	2,1%
	Básica sin Media	90,0%
	Básica y Media	7,9%
Tipo de Escuela	Regular o Párvulo	58,1%
	Multigrado	41,9%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc, Dotación Docente 2008 y Directorio 2008

Lo primero que se observa en esta caracterización básica es la predominancia de escuelas rurales. Más del 60% de las escuelas con su plan SEP aprobado pertenecen a esta realidad geográfica, mientras el 38,8% son urbanas. Esto muestra un claro sesgo en relación con el total de establecimientos, donde las escuelas rurales apenas superan el 35%⁸. Uno de los factores que explica esta diferencia es la no incorporación en este

análisis permite extraer conclusiones que se apliquen al universo de escuelas participantes de la política. Más adelante se hace un análisis comparativo entre ambos grupos.

⁸ Fuente: MINEDUC, Directorio de Establecimientos Oficial 2008

análisis de las escuelas autónomas (prácticamente todas ellas son urbanas), como se explicó anteriormente.

También se puede observar un sesgo importante en cuanto a la dependencia administrativa de las escuelas. Más de tres cuartos de las escuelas que ingresaron a la SEP son municipales, siendo sólo el 22% restante particular subvencionado. Esta variable presenta una diferencia significativa con la distribución general de las escuelas del país. Los establecimientos Particulares Subvencionados muestran ser un poco menos vulnerables, con un porcentaje menor de escuelas pequeñas y de mejor resultado SIMCE. Además, hay un porcentaje mayor de escuelas con educación media o escuelas de párvulo, mientras que los municipales se concentran casi en su totalidad en escuelas básicas sin media⁹.

El tamaño de las escuelas se define por la cantidad de docentes que trabajen en el establecimiento. Según estipula el propio MINEDUC, una escuela *pequeña* es aquella que tiene 5 docentes o menos, y *grande* si tiene 6 o más docentes. Podemos observar que, aunque la mayoría de las escuelas a analizar son escuelas grandes, existe un número importante, superior al 40%, de escuelas que son pequeñas. Esto dice relación, en parte, con la predominancia de escuelas rurales explicada más arriba. Existe un sesgo importante de estas escuelas en cuanto a su vulnerabilidad, pues se observa que las escuelas pequeñas son más vulnerables que las escuelas grandes. Se debe tomar en cuenta este sesgo para los análisis posteriores.

El tipo de enseñanza fue reducido a tres categorías. La primera considera a los establecimientos que sólo cuentan con educación de párvulos. La segunda refiere a aquellos establecimientos que tienen educación básica sin incluir educación media, independientemente de que estos tengan o no educación de párvulos. La tercera categoría considera a las escuelas que tienen tanto enseñanza básica como media, sin discriminar tampoco si tiene o no párvulos. La variable tampoco considera si la escuela posee educación para adultos o educación especial. Se puede observar en esta variable que el 90% de los establecimientos que postulan a la SEP son escuelas que sólo tienen educación básica, mientras que sólo el 8% tienen adicionalmente educación media y apenas el 2% de las escuelas son sólo para párvulos. Debido a esta escasa variabilidad, puede que existan problemas al momento de usarla como variable de contraste, por su contribución limitada a generar una segmentación de escuelas. Un problema adicional se presenta al utilizar el segmento de establecimientos con educación básica y media para analizar los resultados de la prueba SIMCE de II Medio. Los establecimientos que rinden dicha evaluación no superan el 5% del total de la muestra y, adicionalmente, se trata de escuelas con menos vulnerabilidad que el promedio, generando sesgos que las muestran como establecimientos de mejores resultados académicos (en contextos en que hay otras variables relevantes, como la que se señala, que podrían estar explicando dicha situación).

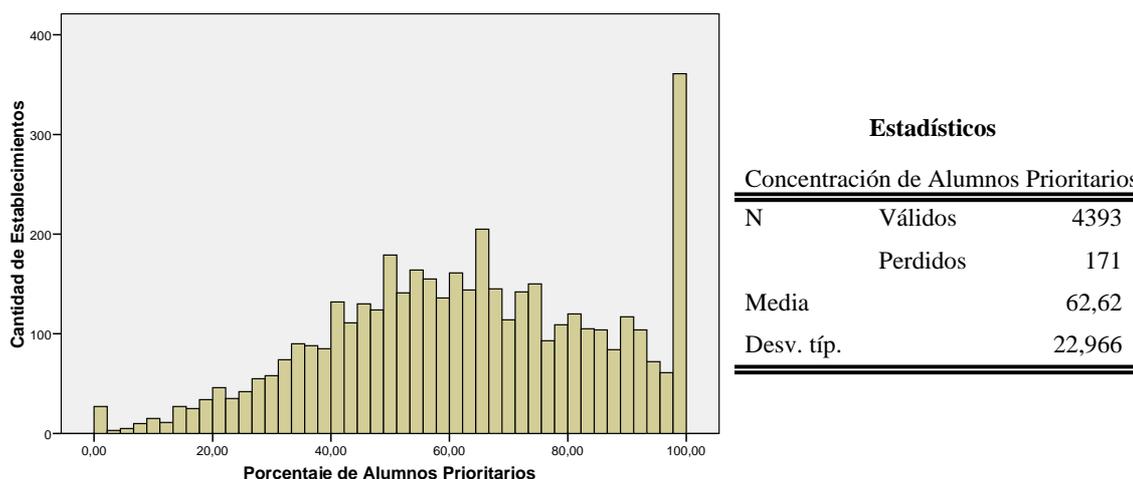
En cuanto al tipo de escuelas, se intenta ver qué porcentaje de escuelas son multigrado, en relación con el resto de las escuelas. Así, se observa que más del 40% de las escuelas que ingresaron a la SEP y que forman parte de este estudio son de este tipo, cifra no menor en este contexto. Esta variable está muy relacionada con la localidad y el tamaño

⁹ Detalle de todos los contrastes y asociaciones entre las variables de control en Tablas 48 y 49 en Anexo de Tablas II.

de las escuelas, por lo que sólo se utilizará la última como variable de contraste, pues incluir todas resultaría redundante¹⁰.

Se analizó además la vulnerabilidad de las escuelas considerando la concentración de alumnos prioritarios (Gráfico 1)¹¹. Se puede observar que los establecimientos se distribuyen de forma relativamente normal en cuanto a su concentración de alumnos prioritarios, aunque existe una gran cantidad de establecimientos donde la totalidad de sus alumnos son prioritarios. El promedio es de 62,3%, lo cual resulta muy similar a la mediana es de 62,7%.

Gráfico 1: Concentración de Alumnos Prioritarios



Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Para utilizar esta última variable como *banner*, se creó un nuevo indicador de vulnerabilidad construida en base a terciles. Así, el tercil de vulnerabilidad “baja” considera escuelas que tienen de 0% a 52% de alumnos prioritarios. El segundo tercil agrupa escuelas que tienen de 52% a 74% de alumnos prioritarios. Por último, el tercil de vulnerabilidad “alta” considera establecimientos con un 75% a 100% de alumnos prioritarios. No hay sesgos importantes de esta variable, con excepción del tamaño de los establecimientos, pues las escuelas más vulnerables son principalmente escuelas pequeñas.

Se creó además una variable de *calidad* del establecimiento, considerando el puntaje SIMCE promedio de lenguaje y matemática para 4° básico en los años 2007 y 2008, de manera de tener un indicador más robusto, que controle los puntajes muy altos o muy bajos que puedan haber sido obtenidos exclusivamente en una medición, como resultado de una generación específica. Se controló además este promedio según grupo socioeconómico SIMCE, dividiendo cada grupo en terciles que luego fueron agrupados con los del de su misma categoría en los demás grupos. Considerando que esta variable

¹⁰ Para más detalle, ver Tablas 50 y 51 en Anexo de Tablas I

¹¹ Fueron eliminados de esta variable 171 casos que presentaban valores sobre 100%.

sólo considera a los establecimientos que rinden prueba SIMCE, quedan para contrastar cuando se trate de rendimiento académico sólo 2819 casos, perdiéndose 1745.

Con el fin de determinar si los resultados de este estudio pueden reflejar la realidad del conjunto de escuelas que integran la SEP, se realizaron además algunas pruebas de diferencias de medias y proporciones. El objetivo, fue observar si existen sesgos entre el total de escuelas que ingresó a la SEP, las escuelas que tienen el plan aprobado¹² (que integran la mayor parte del análisis en este estudio) y la muestra de escuelas con archivos PDF disponibles para la investigación (que fueron seleccionadas para las variables que requerían digitación y codificación). Se resumen los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 2: Sesgos de la Población y la Muestra

		Totalidad de Escuelas	Escuelas con Plan Aprobado	Muestra de Planes en PDF
<i>Dependencia</i>	<i>Municipal</i>	77,6%	77,9%	79,9%**
	<i>P.Subvencionado</i>	22,4%	22,1%	20,1%**
<i>Área</i>	<i>Urbano</i>	42,4%	38,8%*	39,3%
	<i>Rural</i>	57,6%	61,2%*	60,7%
<i>Tipo de Escuela</i>	<i>Regular o Párvulo</i>	61,1%	58,1%*	61,6%
	<i>Multigrado</i>	38,9%	41,9%*	38,4%
<i>Porcentaje de Alumnos Prioritarios</i>	<i>Media</i>	61,5%	62,6%*	62,4%
	<i>D. Estándar</i>	23,1	23,0	23,0
<i>Promedio SIMCE 2007-2008</i>	<i>Media</i>	238,1	234,7*	234,8
	<i>D. Estándar</i>	21,6	20,4	20,8

*La diferencia con la totalidad de escuelas es significativa a un 95% de confianza.

**La diferencia con las escuelas con plan aprobado es significativa a un 99% de confianza.

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc y SIMCE 2007-2008

Se observa según los resultados que las escuelas con planes aprobados se diferencian en algo con el total de escuelas que postulan a la SEP: Hay 4 puntos porcentuales más de escuelas rurales, 3 puntos porcentuales más de escuelas multigrado, se diferencian en un punto porcentual los promedios de alumnos prioritarios y el promedio SIMCE es 4 puntos más bajo¹³. Estos sesgos, sin embargo, son de reducida magnitud en términos de puntos porcentuales, por lo que se considera que no es necesario ponderar la muestra. Tampoco se observan diferencias importantes –aunque en cuanto a dependencia y área hayan diferencias estadísticamente significativas - entre la población de planes aprobados y la muestra seleccionada para analizar las acciones de mejoramiento, en su distribución en las variables de segmentación. En este sentido, al igual que en el caso anterior, se considera que no es necesario ponderar la muestra y que, por lo tanto. La conclusión, en ambos casos, es que si bien existen algunos sesgos en la selección (producto, por ejemplo de la exclusión de escuelas autónomas), las diferencias en las características de los establecimientos son muy pequeñas, por lo que los resultados del estudio reflejan la realidad de las escuelas que con planes aprobados a septiembre de 2009 y, además, son un una muy buena aproximación a la situación del total de colegios que forman parte de la SEP.

¹² Universo que excluye a las escuelas autónomas.

¹³ Esto último probablemente se deba a que en la base de datos de escuelas con planes aprobados no se incluyen las escuelas clasificadas como autónomas.

2. RESULTADOS DE LOS DIAGNÓSTICOS

a. Resultados SIMCE de las escuelas que ingresaron a la SEP

Los diagnósticos considerados por la SEP evalúan *puntajes relativos* del SIMCE, es decir, en relación a otros puntajes. En este caso, se analizarán los puntajes SIMCE del año 2007 (2006 para 2° Medio) en relación con la prueba anterior, y se observará qué porcentaje de escuelas ha superado su puntaje y cual ha disminuido significativamente¹⁴. Se ha optado por analizar los dos extremos, ya que como se observa en la tabla n°3, la tendencia mayoritaria de las escuelas desde su última medición ha sido a la inamovilidad (La suma de porcentajes mejoró y empeoró es menor a 50%). Considerando que posteriormente las escuelas debieron fijar en sus planes de mejoramiento metas orientadas a la mejora de sus resultados, es interesante observar la magnitud de establecimientos que efectivamente tuvieron cambios, dando cuenta de los cambios en sentido ascendente, pero también de los descendentes.

Tabla 3: Evaluación de Resultados SIMCE

	Empeoró	Mejóro
Lenguaje 4° Básico	19,4%	22,3%
Matemática 4° Básico	26,4%	21,4%
Lenguaje 8° Básico	15,2%	18,1%
Matemática 8° Básico	15,5%	16,0%
Lenguaje II° Medio	20,4%	10,7%
Matemática II° Medio	17,8%	21,3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE 2006-2007

Lo primero que podemos observar es que, como indica el SIMCE año a año, no existe demasiada movilidad de las escuelas en cuanto a sus resultados académicos (Tabla 3). Para 4° básico, alrededor del 60% de las escuelas mantienen sus resultados entre un año y otro, cifra que aumenta en 8° básico y II° medio. Se puede notar también que existen más establecimientos que mejoraron Lenguaje (salvo para II° Medio) y más colegios que empeoraron en Matemáticas, sobre todo en 4° básico.

Se controló este análisis por las variables de contraste mencionadas en el punto anterior, con excepción de la variable calidad, pues al estar creada con los propios puntajes SIMCE, los resultados estarían distorsionados. Al contrastar por dependencia administrativa (Tabla 4), notamos que existen diferencias en cuanto a la tendencia empeorar los puntajes SIMCE. En general, hay más escuelas municipales que han empeorado en comparación con los colegios particulares subvencionados. Cuando se habla, en cambio de la mejora que han experimentado las escuelas, no se observan diferencias en 4° básico, aunque sí en 8°, donde los particulares subvencionados

¹⁴ Los criterios para definir si el aumento o disminución del puntaje es significativo están dados de antemano por el SIMCE.

muestran porcentajes superiores que los municipales, diferencia que se acentúa en II medio. Sin embargo, paradójicamente, en la prueba de Matemáticas para este último año, han empeorado sus puntajes en la prueba de matemáticas en menor medida que los particulares subvencionados. De todos modos, es preciso señalar que esta cifra puede estar sesgada debido a los pocos casos de colegios con puntaje SIMCE para segundo medio, que integran el estudio.

Tabla 4: Evaluación de Resultados SIMCE según Dependencia Administrativa

		Dependencia Administrativa	
		Municipal	Particular Subvencionado
Lenguaje 4° Básico	Empeoró	20,1%	17,5%
	Mejóro	22,3%	22,5%
Matemática 4° Básico	Empeoró	27,8%	22,4%
	Mejóro	21,3%	21,8%
Lenguaje 8° Básico	Empeoró	16,1%	12,3%
	Mejóro	17,4%	20,7%
Matemática 8° Básico	Empeoró	16,6%	11,7%
	Mejóro	15,0%	19,2%
Lenguaje II° Medio	Empeoró	22,9%	17,8%
	Mejóro	6,8%	15,0%
Matemática II° Medio	Empeoró	14,4%	21,5%
	Mejóro	16,1%	27,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE 2006-2007

Al cruzar con tamaño de la escuela (Tabla 6), podemos ver que las escuelas grandes tienden más a empeorar que las pequeñas, pero también a mejorar. En otras palabras, las escuelas pequeñas parecen estar más estancadas en sus resultados académicos, mientras que las escuelas grandes tienen mayor movilidad, sea en una dirección positiva o negativa. No se pueden hacer observaciones para II° Medio, pues no existen casos de escuelas pequeñas con enseñanza media.

Tabla 6: Evaluación de Resultados SIMCE según Tamaño de la Escuela

		Tamaño de la Escuela	
		Pequeño	Grande
Lenguaje 4° Básico	Empeoró	16,5%	19,6%
	Mejóro	15,7%	22,7%
Matemática 4° Básico	Empeoró	15,3%	27,0%
	Mejóro	14,4%	21,8%
Lenguaje 8° Básico	Empeoró	8,5%	15,6%
	Mejóro	13,6%	18,4%
Matemática 8° Básico	Empeoró	10,2%	15,8%
	Mejóro	9,3%	16,3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE 2006-2007

La vulnerabilidad no parece ser un factor decisivo para la movilidad de los resultados SIMCE. En general los datos son contradictorios y poco claros¹⁵. El tipo de enseñanza tampoco parece influir, pues los datos no muestran diferencias importantes¹⁶.

También se evalúan en los diagnósticos los niveles de logro de los estudiantes. Específicamente, consideramos en este análisis el porcentaje de alumnos en nivel inicial y el porcentaje en nivel avanzado. Se observa que más de la mitad de los estudiantes de 4° básico de las escuelas que rindieron SIMCE el año 2007 se encuentra en nivel inicial, y apenas el 20% en lenguaje y el 15% en matemática se encuentra en nivel avanzado (Tabla 8).

Tabla 8: Niveles de Logro SIMCE

	Lenguaje	Matemática
Porcentaje de alumnos en nivel inicial	51,9%	54,4%
Porcentaje de alumnos en nivel avanzado	21,7%	15,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Se controló los niveles de logro por dependencia, vulnerabilidad y tipo de enseñanza. No existen datos para escuelas pequeñas de niveles de logro, por lo que no fue considerado para esta parte el tamaño de la escuela. Al cruzar los niveles de logro por la dependencia administrativa de los establecimientos (Tabla 9), podemos observar claras diferencias entre las escuelas municipales y las particulares subvencionadas, presentando estas últimas mejores resultados.

Tabla 9: Niveles de Logro según Dependencia Administrativa

	Dependencia Administrativa	
	Municipal	Particular Subvencionado
Porcentaje de alumnos con nivel de logro inicial en SIMCE de Lenguaje 2007	54,7%	45,2%
Porcentaje de alumnos con nivel de logro avanzado en SIMCE de Lenguaje 2007	19,5%	27,0%
Porcentaje de alumnos con nivel de logro inicial en SIMCE de Matemática 2007	57,3%	47,4%
Porcentaje de alumnos con nivel de logro avanzado en SIMCE de Matemática 2007	13,3%	18,8%

¹⁵ Para más detalle, ver Tabla 5 en Anexo de Tablas I

¹⁶ Para más detalle, ver Tabla 7 en Anexo de Tablas I

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Al controlar por vulnerabilidad de la escuela (Tabla 10), se pueden observar diferencias fundamentalmente entre aquellos establecimientos de baja vulnerabilidad (52% o menos de alumnos prioritarios) en comparación con los de media y alta vulnerabilidad: así, los establecimientos menos vulnerables obtienen niveles de logro más altos que aquellos establecimientos con mediana o alta vulnerabilidad.

Tabla 10: Niveles de Logro según Vulnerabilidad de la Escuela

	Vulnerabilidad		
	Baja	Media	Alta
Porcentaje de alumnos con nivel de logro inicial en SIMCE de Lenguaje 2007	47,4%	56,6%	57,1%
Porcentaje de alumnos con nivel de logro avanzado en SIMCE de Lenguaje 2007	25,1%	18,0%	18,2%
Porcentaje de alumnos con nivel de logro inicial en SIMCE de Matemática 2007	49,2%	59,7%	61,1%
Porcentaje de alumnos con nivel de logro avanzado en SIMCE de Matemática 2007	17,6%	12,2%	11,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Según el tipo de enseñanza del establecimiento, podemos notar que existen mejores resultados para las escuelas completas, es decir, aquellas con enseñanza básica y media. Sin embargo, se debe considerar el sesgo existente en este tipo de enseñanza, pues puede que lo que realmente está haciendo la diferencia es la vulnerabilidad de las escuelas¹⁷.

Tabla 11: Niveles de Logro según Tipo de Enseñanza

	Tipo de enseñanza	
	Básica sin Media	Básica y Media
Porcentaje de alumnos con nivel de logro inicial en SIMCE de Lenguaje 2007	53,0%	47,3%
Porcentaje de alumnos con nivel de logro avanzado en SIMCE de Lenguaje 2007	20,7%	26,1%
Porcentaje de alumnos con nivel de logro inicial en SIMCE de Matemática 2007	55,6%	49,1%
Porcentaje de alumnos con nivel de logro avanzado en SIMCE de Matemática 2007	14,1%	18,6%

¹⁷ Como se señaló anteriormente, el análisis inicial de los resultados dio que las escuelas que tienen educación media presentan un menor nivel de vulnerabilidad que aquellas que tienen sólo básica, párvulo o estas dos últimas reunidas.

b. Calidad Lectora de los Estudiantes

El análisis de la calidad lectora de los estudiantes se divide en dos áreas: Velocidad Lectora y Comprensión Lectora. La primera evalúa qué porcentaje de los estudiantes de las escuelas que postulan a la SEP tienen una velocidad lectora media-alta o superior, porcentaje que debían proponerse aumentar luego en los planes de mejoramiento. La segunda implica una serie de habilidades de comprensión lectora que un estudiante puede tener, y se evalúa según el porcentaje total de estudiantes que posee cada competencia. Para ambos análisis, con un fin simplificador, se agrupan los niveles de transición 1 y 2 en una misma categoría, primero y segundo básico se dejan como dos categorías separadas, se agrupan 3° y 4° básico y por último se agrupan los niveles de 5° a 8° básico.

- Velocidad Lectora¹⁸

El porcentaje de estudiantes con un nivel de velocidad lectora media-alta o superior, de acuerdo a su curso, es bastante bajo en las escuelas que postulan a la SEP, sobre todo en 1° básico y a partir de 5° básico, niveles en los que apenas alcanza el 20% de los estudiantes (Tabla 12). De 2° a 4° básico aumenta a más de un 30%, pero sigue siendo un porcentaje reducido. Llama la atención que este porcentaje se reduzca en segundo ciclo básico.

Tabla 12: Velocidad Lectora

	Porcentaje de Estudiantes con Velocidad Lectora Media-Alta o Superior
1° Básico	21,0%
2° Básico	32,4%
3° y 4° Básico	31,6%
5° a 8° Básico	23,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Es posible que la disminución en el porcentaje de alumnos con velocidad media-alta o superior que se observa entre los niveles de 2° a 4° básico, y el de 5° a 8° básico se deba a diferencias en la medición entre ciclos. Sin embargo, una explicación alternativa es que en las escuelas la intensidad del esfuerzo que se pone en lenguaje no es sostenido durante el segundo ciclo de educación básica. Esto es evidente por la introducción en el currículum de otras asignaturas y la necesaria reorganización del tiempo que ello requiere. Sin embargo, los resultados que aquí se muestran señalan que si no se ha logrado instalar de manera sólida los aprendizajes en lectura durante el primer ciclo, éstos no son capaces de sustentarse en los cursos superiores y la calidad lectora de los estudiantes –medido en términos de velocidad lectora– disminuye.

¹⁸ Aquí no se miden los niveles NT1 y NT2, por lo que dicho grupo sólo se analiza en lo que respecta a Comprensión Lectora.

Al contrastar la velocidad lectora con la dependencia administrativa del establecimiento, observamos que las escuelas particulares subvencionadas tienden a tener mayores niveles de velocidad que las municipales, aunque siguen siendo bajas y no alcanzan a superar el 25% de los estudiantes en 1° básico (Tabla 13).

Tabla 13: Porcentaje de Estudiantes con Velocidad Lectora Media-Alta o Superior según Dependencia Administrativa

	Dependencia Administrativa	
	Municipal	Particular Subvencionado
1° Básico	20,2%	23,9%
2° Básico	30,8%	37,9%
3° y 4° Básico	30,5%	35,5%
5° a 8° Básico	23,2%	26,2%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

La vulnerabilidad parece ser un factor decisivo en los primeros niveles de enseñanza. Mientras más baja es la vulnerabilidad de la escuela, más altos son los porcentajes de alumnos con velocidad lectora media-alta o superior (Tabla 14). Sin embargo, ya para los niveles de 5° a 8° básico la vulnerabilidad deja de ser un factor relevante, y apenas existen diferencias.

Tabla 14: Porcentaje de Estudiantes con Velocidad Lectora Media-Alta o Superior según Vulnerabilidad

	Vulnerabilidad		
	Baja	Media	Alta
1° Básico	27,1%	20,7%	15,4%
2° Básico	39,9%	31,6%	26,4%
3° y 4° Básico	37,7%	30,5%	27,3%
5° a 8° Básico	24,7%	22,7%	23,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Vale la pena hacer notar que en este caso, las variables dependencia de los establecimientos y vulnerabilidad, no se comportan de manera alineada. En cuanto a esta última, los datos muestran que en los cursos iniciales la concentración de los alumnos prioritarios podría ser una variable que contribuya a explicar el desempeño de los establecimientos en velocidad lectora. Sin embargo, a medida que se aumenta de curso las diferencias entre segmentos se reducen¹⁹. Por otro lado, al observar el comportamiento por dependencia, los establecimientos particulares subvencionados presentan sistemáticamente mejores resultados que los municipales.

¹⁹ Debemos ser muy cautelosos con el análisis de resultados como estos, pues la experiencia de este primer año de implementación de la SEP deja en claro que en muchos establecimientos la evaluación de estos indicadores no se hizo en las mejores condiciones ni con las herramientas más pertinentes, lo que puede haber afectado estos resultados. Se desarrollará más este punto en informe final del estudio.

El tamaño de la escuela tiene una relación distinta con los resultados de velocidad lectora dependiendo del nivel, pues para el primer ciclo de enseñanza básica las escuelas grandes tienden a poseer mejores resultados que las escuelas pequeñas, mientras que en el segundo ciclo pasa lo contrario (Tabla 15).

Tabla 15: Porcentaje de Estudiantes con Velocidad Lectora Media-Alta o Superior según Tamaño del Establecimiento

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
1° Básico	17,3%	23,4%
2° Básico	27,8%	35,4%
3° y 4° Básico	29,4%	33,2%
5° a 8° Básico	28,1%	20,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Según el tipo de enseñanza, podemos ver que las escuelas que incluyen educación media tienen más alumnos con una velocidad lectora más alta, pero esta diferencia se anula en el segundo ciclo de básica (Tabla 16).

Tabla 16: Porcentaje de Estudiantes con Velocidad Lectora Media-Alta o Superior según Tipo de Enseñanza

	Tipo de enseñanza	
	Básica sin Media	Básica y Media
1° Básico	20,5%	26,0%
2° Básico	31,6%	40,9%
3° y 4° Básico	31,0%	38,2%
5° a 8° Básico	23,9%	22,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

La calidad del establecimiento tiene una relación clara con los niveles de velocidad lectora (Tabla 17). Las escuelas con mejor rendimiento académico presentan porcentajes de alumnos con velocidad lectora media-alta o superior más altos que las de calidad baja.

Tabla 17: Porcentaje de Estudiantes con Velocidad Lectora Media-Alta o Superior según Calidad del Establecimiento

	Calidad del Establecimiento		
	Baja	Media	Alta
1° Básico	20,0%	23,8%	25,7%
2° Básico	31,6%	35,2%	38,7%
3° y 4° Básico	28,9%	33,1%	37,8%
5° a 8° Básico	19,4%	21,2%	24,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

- *Comprensión Lectora*

Los porcentajes de comprensión lectora muestran resultados algo mejores que los de velocidad, en términos del porcentaje de estudiantes que alcanza el objetivo. Esto se aplica en mayor medida en el ámbito de aproximación y motivación a la lectura de los jóvenes, ya que alrededor del 60% poseería esta competencia, mientras que el peor desempeño es en incremento de vocabulario, donde alrededor del 45% de los estudiantes la posee. Cabe destacar que los porcentajes son comparativamente más altos para los niveles de transición, luego bajan bruscamente en 1° básico y ascienden de a poco hasta 4° básico (Tabla 18). Debido a esta tendencia se podría cuestionar si la misma evaluación está bien diseñada o implementada en los niveles de párvulos.

Tabla 18: Comprensión Lectora

	Conciencia Fonológica	Aproximación y Motivación a la Lectura	Interpretación de Signos	Reconocimiento de Tipo de Texto	Extraer Información	Parfraseo	Argumentación	Incremento de Vocabulario
NT1 y NT2	55,6%	63,6%	52,4%	51,8%	56,8%	57,5%	54,5%	48,4%
1° Básico	.	61,7%	53,9%	45,1%	43,9%	45,8%	45,5%	40,2%
2° Básico	.	59,9%	55,5%	53,7%	49,0%	51,6%	49,2%	43,4%
3° y 4° Básico	.	61,5%	53,6%	.	51,3%		53,5%	48,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Al controlar estas variables por la vulnerabilidad de los establecimientos, nos encontramos con que existen diferencias principalmente entre aquellos establecimientos de baja vulnerabilidad y el resto de las escuelas. La influencia de la vulnerabilidad de la escuela se ve sobre todo en 1° y 2° básico, donde las escuelas más vulnerables tienen un porcentaje más bajo de estudiantes con las distintas competencias de comprensión lectora (Tabla 20).

Tabla 20: Comprensión Lectora según Vulnerabilidad

		Vulnerabilidad		
		Baja	Media	Alta
Conciencia Fonológica	NT1 y NT2	57,6%	53,7%	54,1%
Aproximación y motivación a la Lectura	NT1 y NT2	65,6%	61,7%	62,4%
	1° Básico	63,9%	58,7%	59,7%
	2° Básico	62,4%	57,7%	59,6%
	3° y 4° Básico	61,8%	58,2%	64,0%
Interpretación de Signos	NT1 y NT2	54,9%	50,9%	49,0%
	1° Básico	58,4%	53,3%	50,7%
	2° Básico	59,3%	54,3%	52,8%
	3° y 4° Básico	55,2%	51,9%	54,0%
Reconocimiento del Tipo de Textos	NT1 y NT2	54,7%	49,7%	48,1%
	1° Básico	49,6%	46,2%	40,7%
	2° Básico	57,2%	52,7%	51,6%
Extraer Información	NT1 y NT2	59,4%	55,3%	52,8%
	1° Básico	50,5%	43,7%	39,4%
	2° Básico	54,3%	48,0%	45,5%
	3° y 4° Básico	53,5%	49,8%	50,8%
Parfraseo	NT1 y NT2	60,4%	55,3%	54,2%
	1° Básico	50,1%	45,4%	42,9%
	2° Básico	54,9%	49,9%	50,4%
Argumentación	NT1 y NT2	57,6%	52,6%	50,3%
	1° Básico	50,0%	46,3%	41,5%
	2° Básico	53,6%	48,1%	46,6%
	3° y 4° Básico	54,6%	51,7%	54,4%
Incremento de Vocabulario	NT1 y NT2	51,3%	46,6%	44,9%
	1° Básico	46,5%	40,8%	35,0%
	2° Básico	47,8%	43,1%	39,9%
	3° y 4° Básico	50,8%	47,1%	48,3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

También se observa una relación entre estos resultados con el tamaño de la escuela, aunque no siempre se aplica de igual forma para todos los niveles de enseñanza, como se explicará a continuación (Tabla 21). Los establecimientos pequeños parecen tener mejores resultados en casi todos los ámbitos en los niveles de transición y lo mismo sucede en 3° y 4° básico. Sin embargo, en los primeros dos niveles de educación básica (1° y 2°) esta relación parece invertirse para las habilidades Reconocimiento del Tipo de Textos, Extraer Información, Parafraseo, Argumentación e Incremento de Vocabulario; donde son las escuelas grandes las que obtienen los mejores resultados. Quizás habría que preguntarse, dadas estas contradicciones, si los criterios para definir la tenencia de estas habilidades son realmente comparables a través de los niveles de enseñanza, o bien, si el tamaño de las clases (que podría estar vinculado al tamaño de la escuela) se relaciona de manera distinta según el tipo de aprendizaje del cual se trate.

Tabla 21: Comprensión Lectora según Tamaño de la Escuela

		Tamaño de la Escuela	
		Pequeño	Grande
Conciencia Fonológica	NT1 y NT2	60,7%	55,1%
Aproximación y motivación a la Lectura	NT1 y NT2	67,3%	63,2%
	1° Básico	61,3%	60,3%
	2° Básico	62,4%	58,2%
	3° y 4° Básico	67,1%	57,4%
Interpretación de Signos	NT1 y NT2	55,6%	52,2%
	1° Básico	53,2%	54,4%
	2° Básico	56,6%	54,8%
	3° y 4° Básico	55,3%	52,4%
Reconocimiento del Tipo de Textos	NT1 y NT2	54,5%	51,6%
	1° Básico	41,2%	47,6%
	2° Básico	53,9%	53,6%
Extraer Información	NT1 y NT2	60,8%	56,5%
	1° Básico	38,5%	47,5%
	2° Básico	46,6%	50,6%
	3° y 4° Básico	52,5%	50,4%
Parafraseo	NT1 y NT2	63,9%	57,0%
	1° Básico	43,8%	47,1%
	2° Básico	52,5%	51,1%
Argumentación	NT1 y NT2	58,9%	54,1%
	1° Básico	42,6%	47,3%
	2° Básico	49,6%	49,0%
	3° y 4° Básico	57,2%	50,8%
Incremento de Vocabulario	NT1 y NT2	50,6%	48,2%
	1° Básico	33,8%	44,4%
	2° Básico	40,2%	45,5%
	3° y 4° Básico	50,7%	47,2%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Por otro lado, se puede observar una relación clara entre las habilidades de comprensión lectora y la calidad de la escuela. Estas diferencias son menos notorias en los niveles de transición, y se acentúan en 3° y 4° básico, tendencia que confirma la importancia de las habilidades en lenguaje para la consecución de buenos resultados académicos.

Tabla 23: Comprensión Lectora según Calidad

		Calidad del Establecimiento		
		Baja	Media	Alta
Conciencia Fonológica	NT1 y NT2	53,6%	55,2%	57,5%
Aproximación y motivación a la Lectura	NT1 y NT2	61,9%	63,5%	64,4%
	1° Básico	58,6%	59,5%	63,2%
	2° Básico	56,0%	58,0%	61,3%
	3° y 4° Básico	55,5%	57,4%	61,8%
Interpretación de Signos	NT1 y NT2	50,6%	52,3%	54,1%
	1° Básico	49,8%	55,4%	57,9%
	2° Básico	51,7%	54,4%	58,8%
	3° y 4° Básico	49,7%	52,2%	56,5%
Reconocimiento del Tipo de Textos	NT1 y NT2	49,7%	52,7%	52,9%
	1° Básico	44,8%	47,9%	49,1%
	2° Básico	50,4%	54,5%	57,2%
Extraer Información	NT1 y NT2	55,5%	57,2%	56,6%
	1° Básico	44,7%	48,0%	47,6%
	2° Básico	47,9%	51,1%	52,2%
	3° y 4° Básico	47,1%	50,5%	54,7%
Parfraseo	NT1 y NT2	55,4%	57,6%	58,5%
	1° Básico	43,7%	47,5%	50,0%
	2° Básico	49,2%	51,6%	54,2%
Argumentación	NT1 y NT2	53,3%	54,4%	54,8%
	1° Básico	44,2%	47,2%	49,8%
	2° Básico	46,8%	49,8%	51,9%
	3° y 4° Básico	48,8%	51,1%	55,2%
Incremento de Vocabulario	NT1 y NT2	47,3%	48,6%	49,0%
	1° Básico	41,4%	44,8%	44,8%
	2° Básico	43,3%	45,0%	47,4%
	3° y 4° Básico	44,2%	47,5%	52,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

No hay diferencias claras por dependencia administrativa. Generalmente son diferencias bajas y poco relevantes²⁰. Por tipo de enseñanza se observan algunas diferencias, pero son pocas y contradictorias, por lo que no se pueden sacar conclusiones importantes²¹.

²⁰ Para más detalle, ver Tabla 19 en Anexo de Tablas I

²¹ Para más detalle, ver Tabla 22 en Anexo de Tablas I

c. Diagnóstico de Aspectos Institucionales

En los diagnósticos, las escuelas evalúan sus aspectos institucionales según el grado en el que realizan ciertas prácticas, utilizando en una escala que va de 0 a 3.

Cuadro: escala de presencia de prácticas institucionales

0. Ausencia de práctica en el establecimiento.
1. Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2. Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3. Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

El Diagnóstico contiene diversos aspectos institucionales, los cuales se miden a través de agrupaciones de prácticas que representan a cada uno. Estos aspectos institucionales, a su vez, se agrupan en las áreas de Gestión Curricular, Liderazgo, Convivencia escolar y Recursos. Para el análisis se optó por reducir la complejidad del estudio y agrupar las variables (prácticas) en índices, intentando generar un índice para cada ámbito institucional del diagnóstico.

Previo a esto, se realizó un análisis de componentes principales para cada ámbito, de manera de ver si las variables estaban correlacionadas entre sí y era factible construir los índices²². Efectivamente, existía una alta correlación entre las variables de cada ámbito y los análisis arrojaban sólo *un* componente, por lo que se pudo crear un índice para cada ámbito. Sólo el punto de comunidad educativa en el área de Recursos arrojó dos componentes, uno más propio del quehacer directivo (*Recursos directivos*) y otro referido a los docentes (*Competencias docentes*). Así, fueron creados finalmente 17 índices, que si bien tienen como origen las prácticas señaladas, están contruidos en escalas de 1 a 7, con el fin de facilitar su interpretación.

Al interpretar la escala de 1 a 7, se debe tener en cuenta que se trata de un puntaje generado por la medición de las prácticas (o más bien por el análisis o evaluación que cada escuela hace de ellas). Así, asumiendo que las variables de cada índice están estrechamente relacionadas, la nota 1 indica que ninguna de las prácticas que componen el índice se realizan, puntajes cercanos al 3 indican una presencia irregular de las prácticas, puntajes cercanos al 5 indican presencia permanente de las prácticas, pero sin seguimiento, y puntajes cercanos al 7 indican una presencia sistemática de prácticas con evaluación de estas.

- Gestión Curricular

Se trata del área más compleja, pues es la que cuenta con más indicadores para su medición. El área de Gestión Curricular se divide principalmente en 4 ámbitos: *Organización Curricular, Planificación de la Enseñanza, Acción Docente en el Aula y Evaluación de la Implementación Curricular*. Los tres primeros ámbitos se dividen a su vez en 3 subdimensiones, por lo que finalmente esta área será analizada en base a 10 indicadores, los cuales se describen en el siguiente cuadro:

²² Para más detalle sobre el proceso de análisis de componentes, ver Anexo de Tablas III. Para detalle de las variables incluidas en cada índice ver Anexo IV de Construcción de Variables.

Cuadro: indicadores del área gestión curricular

1. Calendarización Anual: Dentro del ámbito de **Organización curricular**, incluye variables que evalúan la definición y comunicación de un calendario que organice las actividades del año escolar.
2. Plan de Estudios: También dentro del ámbito de **Organización curricular**, incluye variables que evalúan la existencia y calidad de un plan de estudios. Este indicador no aplica para NT1 y NT2, por lo que excluye a las escuelas que sólo tienen educación de párvulos.
3. Planificación Anual y Horario Escolar: La tercera dentro del ámbito de **Organización curricular**, que incluye variables que evalúan la existencia y calidad de una planificación anual de los procesos de aprendizaje de los alumnos.
4. Planificación de Clases: Dentro del ámbito de **Planificación de la enseñanza**, incluye variables que evalúan la existencia y calidad de una planificación de las clases por los mismos docentes, incluyendo además las facilidades de espacio y tiempo que da la institución para que se puedan realizar estas planificaciones.
5. Planificación de las evaluaciones: Otra dentro del ámbito de **Planificación de la enseñanza**, incluye variables que evalúan la calidad de las evaluaciones y el monitoreo que se realiza de los aprendizajes de los alumnos.
6. Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos: También dentro del ámbito de **Planificación de la enseñanza**, incluye variables referidas a la metodología y las estrategias que utilizan los docentes para enseñar, de acuerdo a la realidad del establecimiento y la efectividad de éstas.
7. Ambiente Propicio para el Aprendizaje: Dentro del ámbito de **Acción docente en el aula**, incluye indicadores que evalúan si en el aula se da un ambiente de respeto y comunicación, con límites claros, horarios estrictos o flexibles dependiendo del caso, y en un lugar limpio y con recursos materiales necesarios y adecuados.
8. Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes: dentro del mismo ámbito de **Acción docente en el aula**, el índice incluye variables que evalúan si las clases y las estrategias de los docentes se están enfocando en el aprendizaje y qué tan bien lo están haciendo.
9. Acompañamiento a los Docentes: También del ámbito de **Acción docente en el aula**, incluye variables que evalúan la observación, monitoreo y retroalimentación de las clases por parte de la dirección.
10. Evaluación de la Implementación Curricular: En sí misma un ámbito, incluye variables que evalúan de que forma se auto-observa y retroalimenta la escuela en cuando a la gestión curricular, y de qué manera utiliza la información para crear estrategias remediales.

Se puede apreciar que la dimensión de gestión curricular de las escuelas que ingresaron a la SEP está claramente mejor en algunos aspectos que en otros (Tabla 24). La variable que mejores resultados presenta es “plan de estudios”, con una nota promedio de 5,0. Se observan más problemas en lo que es la “planificación de la enseñanza”, cuyos indicadores no superan el promedio 4,0, lo que habla de que apenas algunas de las prácticas son permanentes y que casi todas son esporádicas. Estas variables que están más referidas al trabajo docente fuera del aula hablan de una debilidad marcada en esta dimensión. Puede que esto esté relacionado con el bajísimo promedio que obtienen los establecimientos en Acompañamiento a los Docentes (2,7), el cual indica que rara vez los directores evalúan el trabajo dentro del aula.

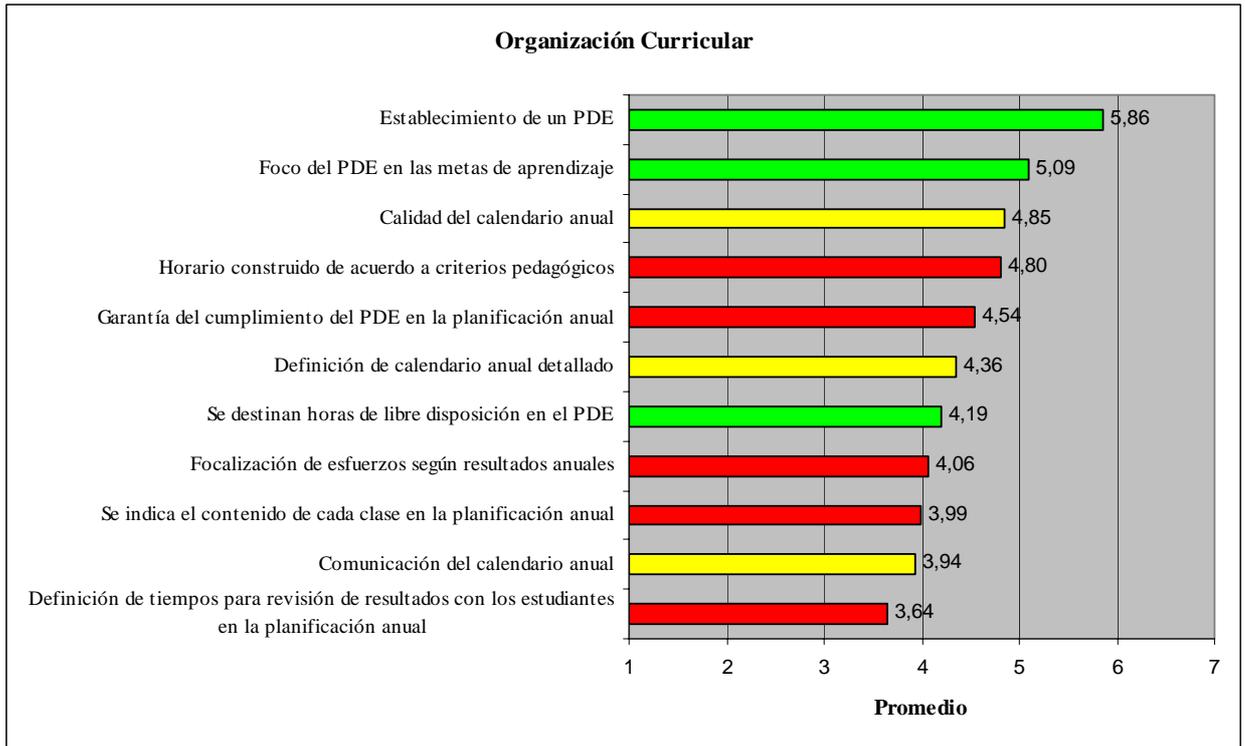
Tabla 24: Gestión Curricular

Calendarización Anual (Organización Curricular)	Media	4,4
	Desviación típica	1,597
Plan de Estudios (Organización Curricular)	Media	5,0
	Desviación típica	1,314
Planificación Anual y Horario Escolar (Organización Curricular)	Media	4,2
	Desviación típica	1,310
Planificación de Clases (Planificación de la Enseñanza)	Media	3,7
	Desviación típica	1,291
Planificación de las Evaluaciones (Planificación de la Enseñanza)	Media	3,7
	Desviación típica	1,340
Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos (Planificación de la Enseñanza)	Media	3,9
	Desviación típica	1,252
Ambiente Propicio para el Aprendizaje (Acción Docente en el Aula)	Media	4,8
	Desviación típica	1,223
Enseñanza para el aprendizaje de Todos los Estudiantes (Acción Docente en el Aula)	Media	4,5
	Desviación típica	1,225
Acompañamiento a los Docentes (Acción Docente en el Aula)	Media	2,7
	Desviación típica	1,329
Evaluación de la Implementación Curricular	Media	3,8
	Desviación típica	1,392

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Dentro de la primera dimensión de Gestión Curricular, encontramos en primer lugar el componente de organización curricular, y observamos que las variables mejor evaluadas corresponden a la subdimensión Plan de Estudios, salvo por la destinación de horas de libre disposición en los PDE. La variable peor evaluada en este caso es la definición de tiempos para la revisión de resultados con los estudiantes en la planificación anual. Llama la atención también que a pesar de que existe una evaluación suficiente de un calendario anual detallado, y la calidad está relativamente bien evaluada, estos calendarios no son comunicados como se debería

Gráfico 1

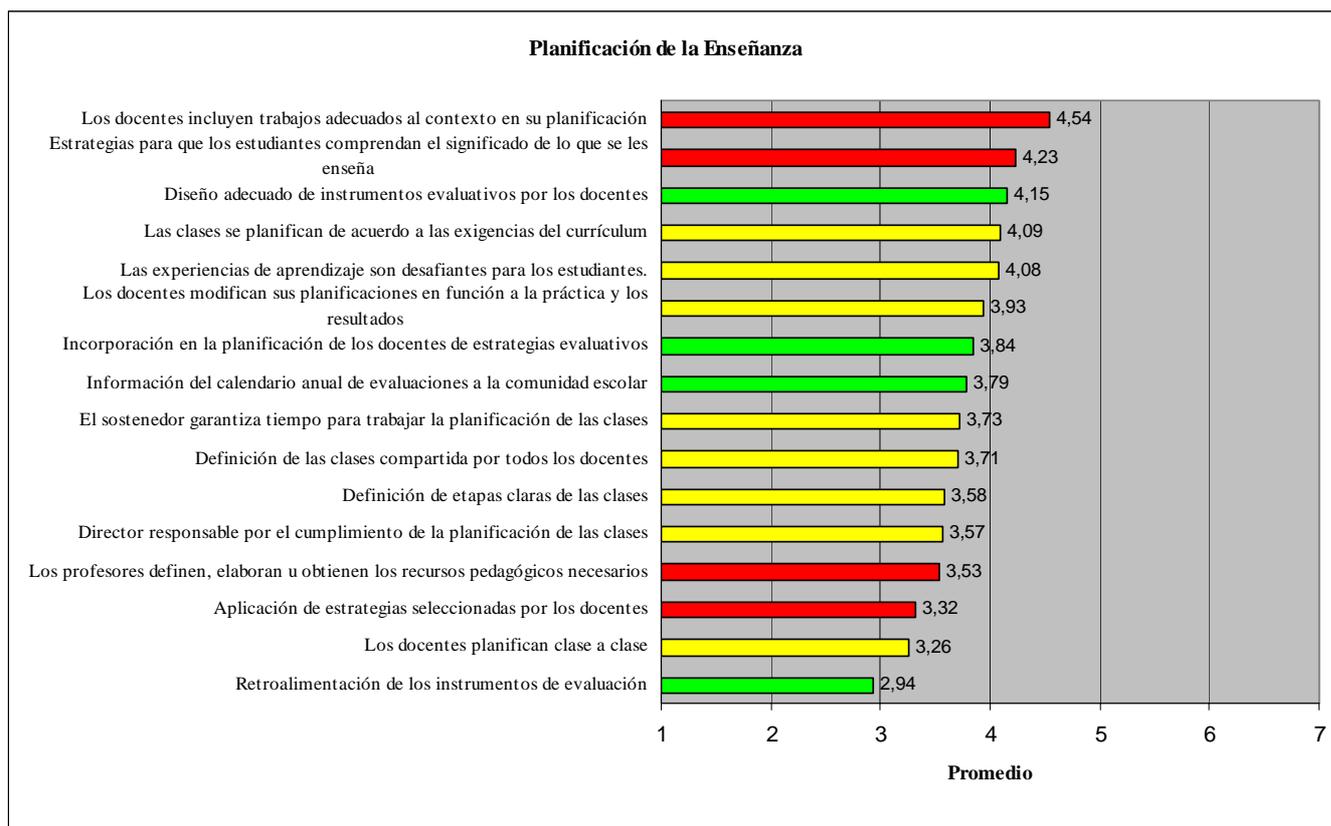


- Plan de Estudios
- Calendarización Anual
- Planificación Anual y Horario Escolar

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Si nos detenemos en la dimensión Planificación de la Enseñanza, podemos observar que aquí tampoco existe un índice definitivamente mejor evaluado que otro, sino que todos incorporan mejores y peores variables, aunque cabe destacar que ninguno es muy alto y la mayoría está bajo la nota 4. Los mejores son aquellos referidos al trabajo docente en interacción con los propios estudiantes, es decir, que los docentes incorporen en sus planes métodos para que los estudiantes se involucren con su trabajo. En tanto, la variable peor evaluada es la retroalimentación de los instrumentos de evaluación, con nota inferior a 3.

Gráfico 2

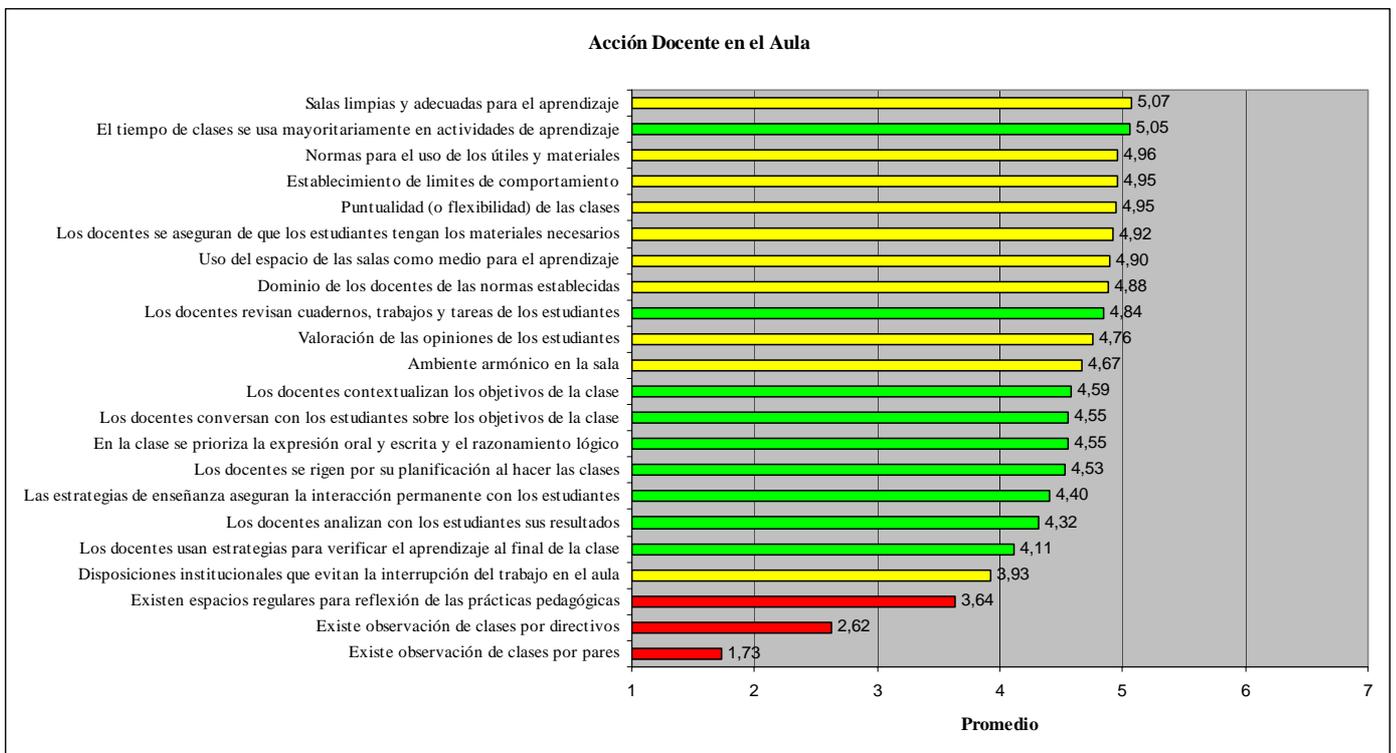


- Planificación de la Enseñanza;
 - Planificación de las Clases
 - Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos
- Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc
- Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Dentro de la dimensión Acción Docente en el Aula se pueden ver tendencias más claras, debido a la mayor dispersión de las variables. Aquellas mejor evaluadas en general están referidas al ambiente propicio para el aprendizaje, con la excepción de la existencia de disposiciones institucionales que eviten la interrupción del trabajo en el aula, elemento que está evaluado por debajo del nivel suficiente. Sigue la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, aunque hay que reconocer una alta evaluación en lo referido a que el tiempo de clases se usa mayoritariamente en actividades de aprendizaje, y no en ordenar a los estudiantes.

Claramente en lo que más necesitan mejorar los establecimientos es en el acompañamiento docente. Sus tres indicadores están por debajo de lo suficiente, y la observación de clases, sobre todo por los pares, es prácticamente inexistente.

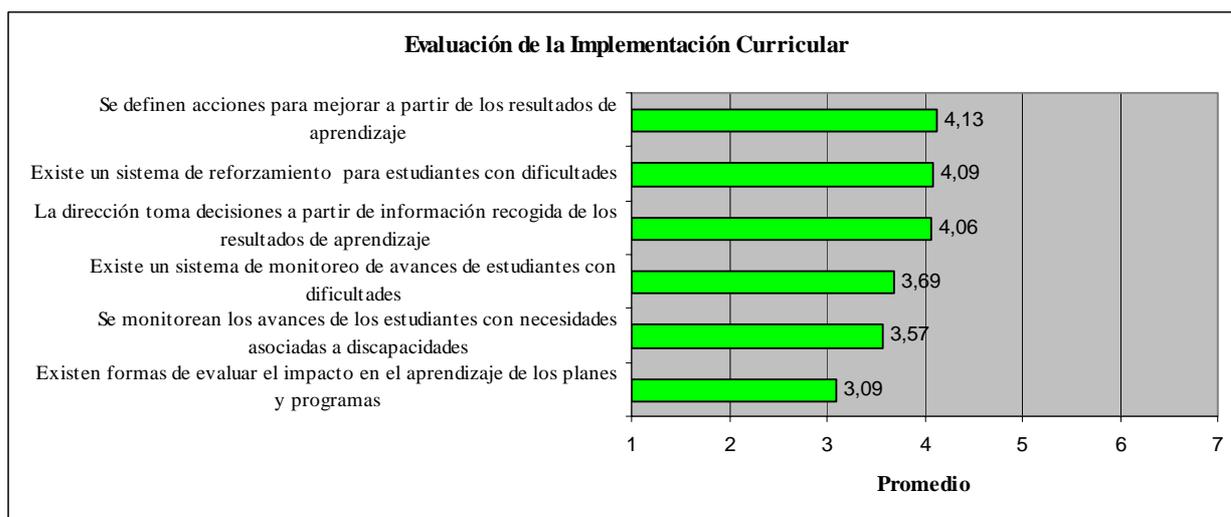
Gráfico 3



- Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes
- Ambiente Propicio para el Aprendizaje
- Acompañamiento a los Docentes

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Gráfico 4



Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

La cuarta dimensión de Gestión Curricular, Evaluación de la Implementación Curricular, no se divide en subdimensiones como las anteriores. En general se observan resultados bastante bajos en sus variables, lo que indica que las prácticas institucionales no se llevarían a cabo sino de manera esporádica. Lo que mejor calificado está es la definición de acciones para mejorar a partir de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, esto poco sirve pues las tres categorías evaluadas bajo un nivel suficiente refieren a la existencia de un monitoreo previo con el cual se tomarían estas decisiones.

Si se observa el desempeño en gestión curricular a nivel de sus aspectos institucionales (nuevamente vistos de manera agregada), se observa también cierta relación entre el nivel de éste y la dependencia administrativa de los establecimientos (Tabla 25). En general, los establecimientos particulares subvencionados se autoevalúan mejor en todos los ámbitos. Las mayores diferencias se encuentran en las variables de planificación de la enseñanza y el acompañamiento a los docentes. De todas formas las diferencias no son muy amplias.

Tabla 25: Gestión Curricular según Dependencia Administrativa

		Dependencia Administrativa	
		Municipal	Particular Subvencionado
Calendarización Anual	Media	4,3	4,7
	Desviación típica	1,588	1,599
Plan de Estudios	Media	5,0	5,2
	Desviación típica	1,320	1,287
Planificación Anual y Horario Escolar	Media	4,1	4,5
	Desviación típica	1,285	1,355
Planificación de Clases	Media	3,6	4,1
	Desviación típica	1,246	1,374
Planificación de las Evaluaciones	Media	3,6	4,1
	Desviación típica	1,274	1,479
Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos	Media	3,8	4,2
	Desviación típica	1,206	1,371
Ambiente Propicio para el Aprendizaje	Media	4,8	4,9
	Desviación típica	1,228	1,198
Enseñanza para el aprendizaje de Todos los Estudiantes	Media	4,5	4,7
	Desviación típica	1,216	1,245
Acompañamiento a los Docentes	Media	2,6	3,0
	Desviación típica	1,272	1,474
Evaluación de la Implementación Curricular	Media	3,7	3,9
	Desviación típica	1,360	1,495

Fuente: Elaboración propia en base a datos SEP Mineduc

Existe una marcada relación negativa entre la gestión curricular y la vulnerabilidad del establecimiento, es decir, mientras mayor sea la vulnerabilidad de la escuela, peor es su evaluación en cuanto a gestión curricular (Tabla 26). Sólo no se observa una relación clara en las categorías referidas a la acción docente dentro del aula, principalmente en lo que es el Ambiente Propicio para la Enseñanza y la Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes.

Tabla 26: Gestión Curricular según Vulnerabilidad

		Vulnerabilidad		
		Baja	Media	Alta
Calendarización Anual	Media	4,7	4,4	4,1
	Desviación típica	1,578	1,565	1,579
Plan de Estudios	Media	5,2	5,1	4,9
	Desviación típica	1,296	1,292	1,327
Planificación Anual y Horario Escolar	Media	4,4	4,1	4,1
	Desviación típica	1,335	1,269	1,298
Planificación de Clases	Media	4,0	3,8	3,5
	Desviación típica	1,328	1,238	1,237
Planificación de las Evaluaciones	Media	4,0	3,6	3,4
	Desviación típica	1,386	1,306	1,251
Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos	Media	4,2	3,9	3,7
	Desviación típica	1,294	1,222	1,204
Ambiente Propicio para el Aprendizaje	Media	4,8	4,7	5,0
	Desviación típica	1,240	1,243	1,176
Enseñanza para el aprendizaje de Todos los Estudiantes	Media	4,6	4,4	4,6
	Desviación típica	1,254	1,225	1,190
Acompañamiento a los Docentes	Media	3,0	2,7	2,3
	Desviación típica	1,357	1,333	1,207
Evaluación de la Implementación Curricular	Media	4,0	3,8	3,5
	Desviación típica	1,425	1,350	1,360

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar estas evaluaciones por tipo de enseñanza observamos que varían mucho los resultados (Tabla 28). Las escuelas de básica sin media suelen estar peor autoevaluadas que las que tienen media en la dimensión Gestión Curricular, excepto en aquellas variables referidas a la gestión docente dentro del aula, donde parecen estar mejor. Sin embargo, el resultado interesante se encuentra al separar las escuelas de párvulos, pues demuestran una calidad significativamente mejor en este indicador en todos los ámbitos. La única excepción está en la Evaluación de la Implementación Curricular, donde los resultados difieren muy poco. De todas maneras, cabe recordar el sesgo que existe en esta variable, pues además de que las escuelas básicas sin media presentan mayor vulnerabilidad, casi la totalidad de las escuelas de párvulos presentan vulnerabilidad baja, lo que podría estar afectando estos resultados

Tabla 28: Gestión Curricular según Tipo de Enseñanza

		Tipo de Enseñanza		
		Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Calendarización Anual	Media	4,8	4,3	4,9
	Desviación típica	1,603	1,598	1,497
Plan de Estudios	Media	.	5,0	5,3
	Desviación típica	.	1,320	1,216
Planificación Anual y Horario Escolar	Media	5,0	4,2	4,3
	Desviación típica	1,339	1,294	1,392
Planificación de Clases	Media	5,1	3,7	4,1
	Desviación típica	1,256	1,276	1,221
Planificación de las Evaluaciones	Media	4,6	3,6	4,3
	Desviación típica	1,349	1,313	1,400
Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos	Media	5,1	3,9	4,2
	Desviación típica	1,276	1,236	1,243
Ambiente Propicio para el Aprendizaje	Media	5,6	4,8	4,4
	Desviación típica	1,056	1,222	1,154
Enseñanza para el aprendizaje de Todos los Estudiantes	Media	5,2	4,5	4,4
	Desviación típica	1,185	1,223	1,200
Acompañamiento a los Docentes	Media	3,9	2,6	3,2
	Desviación típica	1,594	1,290	1,398
Evaluación de la Implementación Curricular	Media	4,0	3,7	4,1
	Desviación típica	1,414	1,390	1,354

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

A pesar de que se aprecia cierta relación entre la calidad de los establecimientos y su gestión curricular, ésta no es muy clara y parece no ser acentuada (Tabla 29). Sólo se ve importante en lo que son variables de gestión docente dentro del aula, específicamente en Ambiente Propicio para el Aprendizaje y Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes, donde se nota que mientras más baja es la calidad, más bajos son los índices de gestión curricular.

Tabla 29: Gestión Curricular según Calidad

		Calidad del Establecimiento		
		Baja	Media	Alta
Calendarización Anual	Media	4,5	4,6	4,6
	Desviación típica	1,553	1,542	1,573
Plan de Estudios	Media	5,0	5,2	5,3
	Desviación típica	1,270	1,244	1,281
Planificación Anual y Horario Escolar	Media	4,1	4,2	4,4
	Desviación típica	1,301	1,279	1,321
Planificación de Clases	Media	3,8	3,9	4,0
	Desviación típica	1,220	1,280	1,318
Planificación de las Evaluaciones	Media	3,7	3,8	3,8
	Desviación típica	1,359	1,361	1,364
Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos	Media	3,8	4,0	4,2
	Desviación típica	1,223	1,214	1,263
Ambiente Propicio para el Aprendizaje	Media	4,3	4,5	4,9
	Desviación típica	1,174	1,164	1,196
Enseñanza para el aprendizaje de Todos los Estudiantes	Media	4,2	4,4	4,7
	Desviación típica	1,181	1,150	1,237
Acompañamiento a los Docentes	Media	2,8	3,0	2,9
	Desviación típica	1,286	1,352	1,388
Evaluación de la Implementación Curricular	Media	3,8	3,9	4,0
	Desviación típica	1,408	1,376	1,425

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

- Liderazgo

El área de Liderazgo será analizada en base a dos índices que resumen la información de las variables, los cuales se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro: indicadores del área liderazgo

1. Cultura de Altas Expectativas: Incluye variables que hablan sobre el esfuerzo del o los directivos del establecimiento por plantear metas para toda la comunidad educativa, difundirlas e incentivar a la comunidad a cumplirlas y superarlas.
2. Dirección con Foco en lo Académico: Incluye variables que evalúan si la dirección se esfuerza en dar los tiempos y espacios de planificación, creación de estrategias y monitoreo del trabajo enfocado en lo académico.

A continuación se presentan los principales resultados de estas variables. En primer término, y sobre todo si se considera como referente la dimensión de gestión curricular, se pueden observar bajos resultados en cuanto al área de liderazgo (Tabla 30). El promedio no supera la nota 4,4, lo que habla de una tendencia a prácticas de liderazgo tanto esporádicas como permanentes, pero en general sin monitoreo.

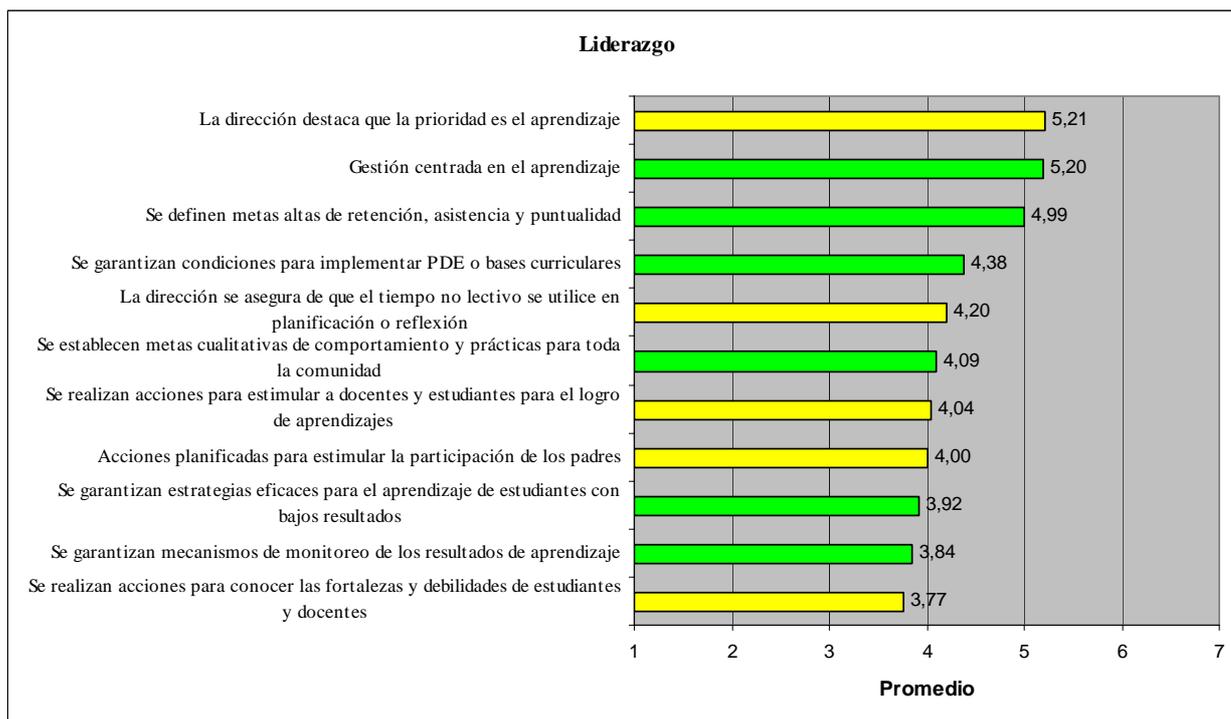
Tabla 30: Liderazgo

Cultura de Altas Expectativas	Media	4,2
	Desviación típica	1,359
Dirección con Foco en lo académico	Media	4,4
	Desviación típica	1,326

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

El gráfico 5 desglosa estos ámbitos institucionales, en las prácticas de liderazgo que conforman empíricamente dichos índices. Como puede observarse, si bien el promedio general en cada caso es de 4,2 y 4,4, las variables que los componen presentan dispersión. Así, en el ámbito de Cultura de altas expectativas, las escuelas señalan que está continuamente presente el que la dirección destaque el aprendizaje como una prioridad. Sin embargo, adquiere menor periodicidad la realización de acciones para conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes y docentes. En cuanto al índice Dirección con foco a lo académico, las escuelas tienden a evaluar la gestión centrada en el aprendizaje y la definición de metas altas en retención, asistencia y puntualidad, como prácticas instaladas. En tanto, los peores resultados se encuentran la utilización de estrategias para el aprendizaje de estudiantes con bajos resultados y el monitoreo de los aprendizajes y las acciones para conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes y los docentes.

Gráfico 5



■ Dirección con Foco en lo Académico

■ Cultura de Altas Expectativas

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

En este sentido, los datos sobre Liderazgo muestran que los indicadores que mejor se evalúan son aquellos referidos al liderazgo centrado en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, pareciera existir una contradicción entre la primacía que se da a lo académico en el nivel macro y la poca continuidad que adquieren las acciones con mayor nivel de concreción que apuntan en dicha dirección.

Se aprecia cierta relación, aunque muy baja, entre el liderazgo y la vulnerabilidad de la escuela, la cual es negativa, es decir, mientras menos vulnerable la escuela, mejor evaluado está el liderazgo. De todas formas la relación es muy fuerte.

Tabla 32: Liderazgo según Vulnerabilidad

		Vulnerabilidad		
		Baja	Media	Alta
Cultura de Altas Expectativas	Media	4,4	4,2	4,1
	Desviación típica	1,381	1,341	1,337
Dirección con Foco en lo académico	Media	4,6	4,4	4,3
	Desviación típica	1,367	1,320	1,288

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Sí se puede observar una relación más fuerte entre el tipo de enseñanza y el liderazgo directivo, sobre todo al diferenciar las escuelas de párvulos del resto, que parecen estar mucho mejor evaluadas. De todas formas siempre hay que tener en cuenta el sesgo de esta variable (escuelas de párvulos mejor posicionadas socioeconómicamente).

Tabla 34: Liderazgo según Tipo de Enseñanza

		Tipo de Enseñanza		
		Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Cultura de Altas Expectativas	Media	4,7	4,2	4,3
	Desviación típica	1,496	1,353	1,369
Dirección con Foco en lo académico	Media	4,9	4,4	4,5
	Desviación típica	1,342	1,323	1,337

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

También parece haber una relación, aunque bastante baja, entre la calidad de los establecimientos y su liderazgo, ya que a menor calidad, menor es el índice de liderazgo directivo. La relación de todas maneras es muy baja y apenas se diferencia en 3 décimas el grupo alto con el grupo bajo.

Tabla 35: Liderazgo según Calidad

		Calidad del Establecimiento		
		Baja	Media	Alta
Cultura de Altas Expectativas	Media	4,0	4,2	4,3
	Desviación típica	1,344	1,346	1,406
Dirección con Foco en lo académico	Media	4,3	4,4	4,6
	Desviación típica	1,343	1,341	1,364

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se encontraron relaciones importantes entre el liderazgo de las escuelas y su dependencia administrativa²³, o entre la primera variable y el tamaño del establecimiento²⁴.

- Convivencia Escolar

La Convivencia Escolar será analizada en base a dos indicadores, los cuales son descritos a continuación:

Cuadro: indicadores área convivencia escolar

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Buen Clima Escolar: Evalúa principalmente las estrategias del establecimiento por hacer que éste sea un lugar cómodo, acogedor y, al mismo tiempo, estimulante para los estudiantes y el resto de la comunidad, incorporando la existencia de normas, actividades y espacios de interacción. 2. Apoderados Comprometidos: Incluye variables que evalúan tanto la acción de la escuela por integrar a los padres como el esfuerzo de los mismos padres por involucrarse en la educación de sus hijos dentro del establecimiento. |
|---|

En cuanto al buen clima escolar, se puede ver que la media, aun siendo baja, no es tan baja como otros índices que ya hemos visto en este informe, alcanzando un promedio de

²³ Para más detalle, ver Tabla 31 en Anexo de Tablas I

²⁴ Para más detalle, ver Tabla 33 en Anexo de Tablas I

4,8, lo que indica una tendencia a prácticas más bien permanentes, aunque sin monitoreo. El compromiso de los apoderados sin embargo tiene una evaluación bastante baja, llegando apenas al 4,2, lo que muestra tanto que los apoderados no se involucran como que las escuelas no han sido lo suficientemente efectivas en que esto suceda (Tabla 36).

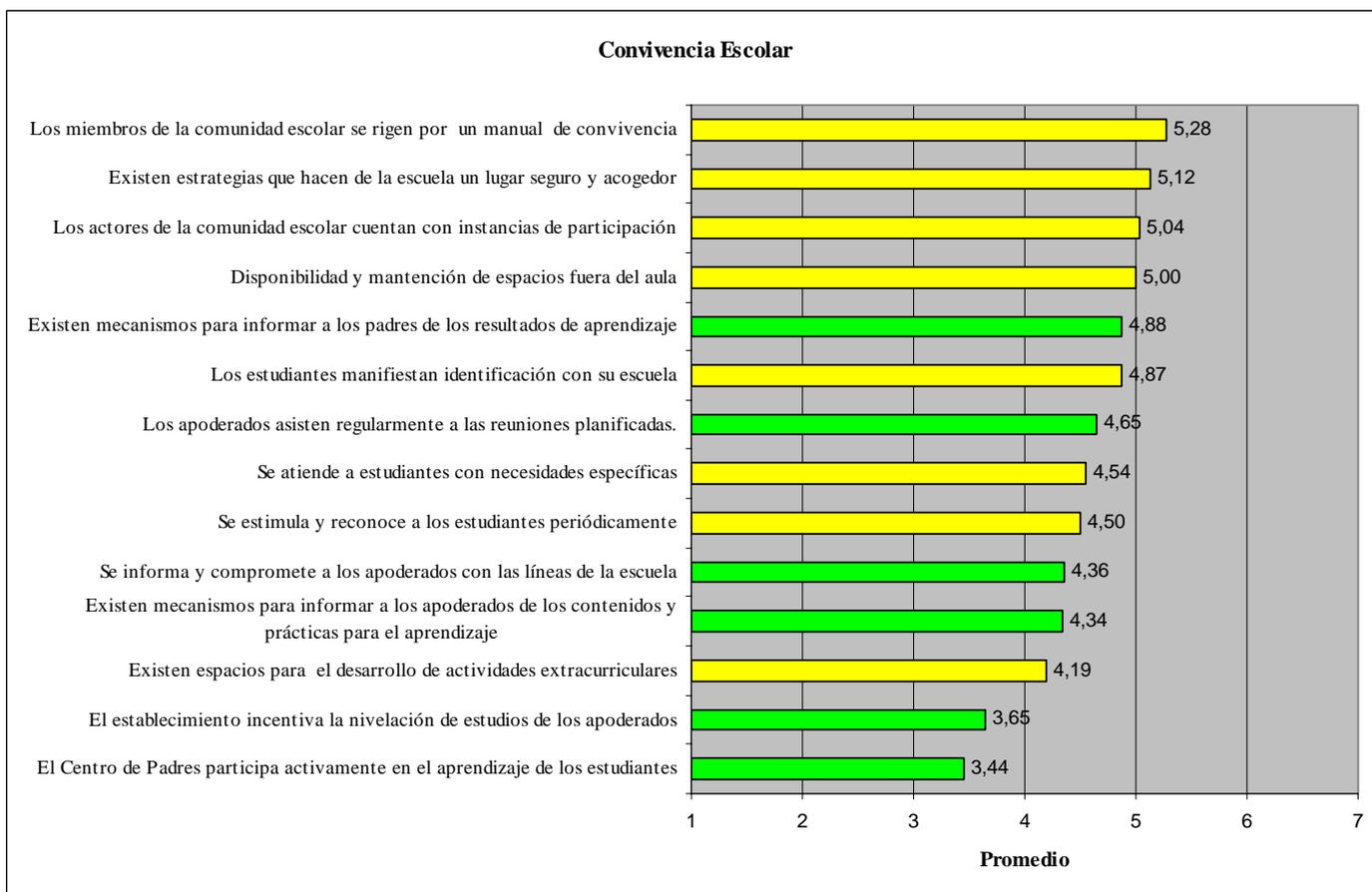
Tabla 36: Convivencia Escolar

Buen Clima Escolar	Media	4,8
	Desviación típica	1,206
Apoderados Comprometidos	Media	4,2
	Desviación típica	1,241

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Esto se confirma al observar el gráfico 6 en el cual se muestra que las variables que integran el índice Buen clima escolar suelen ser sistemáticamente mejor evaluadas que las de Apoderados comprometidos.

Gráfico 6



- Apoderados Comprometidos
- Buen Clima Escolar

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Los indicadores mejor evaluados hablan sobre normas y estrategias establecidas para que la escuela sea un lugar apto para la convivencia y el aprendizaje. Los peores

indicadores hablan en cambio del involucramiento de los padres en la educación de sus hijos. Así, la variable peor evaluada refleja que en gran parte de las escuelas los centros de padres no participarían activamente en el aprendizaje de los estudiantes, sino sólo de forma esporádica, lo que puede estar relacionado con el escaso incentivo que brindan las escuelas para la nivelación de estudios de los apoderados, variable que obtiene la segunda peor evaluación.

A nivel agregado, los datos demuestran que el clima escolar no se correlaciona mayormente con el tamaño de la escuela, pero lo que se observa es un mayor compromiso de los apoderados en las escuelas más pequeñas (Tabla 39).

Tabla 39: Convivencia Escolar según Tamaño de la Escuela

		Tamaño de la Escuela	
		Pequeño	Grande
Buen Clima Escolar	Media	4,9	4,8
	Desviación típica	1,202	1,205
Apoderados Comprometidos	Media	4,4	4,1
	Desviación típica	1,254	1,219

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al cruzar los índices de convivencia escolar con el tipo de enseñanza tampoco encontramos grandes diferencias en lo que se refiere a clima escolar, salvo en las escuelas de párvulo que presentan un resultado algo mejor (Tabla 40). Sin embargo, al ver el compromiso de los apoderados observamos un claro aumento en el índice las escuelas que tienen sólo los niveles de párvulo, pues estos alcanzan el puntaje 4,9 mientras que los otros rodean el 4,1. Esto probablemente esté vinculado con la edad de los alumnos y el consecuente nivel de cuidado que requieren por parte de los padres.

Tabla 40: Convivencia Escolar según Tipo de Enseñanza

		Tipo de Enseñanza		
		Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Buen Clima Escolar	Media	5,2	4,8	4,8
	Desviación típica	1,155	1,205	1,211
Apoderados Comprometidos	Media	4,9	4,2	4,0
	Desviación típica	1,201	1,241	1,190

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

La calidad de la escuela sí parece estar relacionada con la convivencia escolar (Tabla 41). La calidad del establecimiento claramente mejora a medida que mejora el clima escolar. Lo mismo pasa con el compromiso de los apoderados, que tiene una relación positiva con la calidad de la escuela. A modo de hipótesis y de acuerdo a esta evidencia, posible que los apoderados se muestren más comprometidos en una escuela con mejores resultados, así como es posible que el compromiso de los apoderados haga que la escuela tenga mejores resultados.

Tabla 41: Convivencia Escolar según Calidad

		Calidad del Establecimiento		
		Baja	Media	Alta
Buen Clima Escolar	Media	4,6	4,8	5,0
	Desviación típica	1,194	1,171	1,204
Apoderados Comprometidos	Media	3,9	4,1	4,4
	Desviación típica	1,149	1,200	1,280

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se encontraron relaciones claras entre la convivencia escolar y la dependencia administrativa²⁵. Tampoco existe una relación significativa entre la convivencia escolar y la vulnerabilidad del establecimiento²⁶.

- Recursos

La dimensión de recursos del diagnóstico recursos del establecimiento se analizará en base a 3 índices contruidos con variables distintas a las anteriores, pues en vez de medir prácticas lo que miden es la presencia o ausencia de ciertos *insumos* en el establecimiento. Las variables que se agregan a los índices se componen de tres atributos: 0, Ausencia de la condición y/o recurso; 1. Presencia parcial de la condición y/o recurso, se deben realizar acciones para mejorar; y 2. Presencia total de la condición y/o recurso.

Al interpretar la escala de 1 a 7, se debe tener en cuenta que valores cercanos a 1 indican ausencia de los recursos que incluyen los índices, valores cercanos a 4 indican una presencia parcial de los recursos, es decir, es suficiente pero no óptimo, y valores cercanos a 7 indican una presencia total de la mayoría de los recursos que incluyen los índices, los cuales se describen a continuación.

Cuadro: indicadores área recursos

1. Recursos Directivos: Incluye variables que determinan si la dirección cuenta con tiempo y planes que permitan hacer eficiente la dirección del establecimiento.
2. Competencias Docentes: Incluye variables que determinan si los docentes cuentan con los conocimientos relacionados con el establecimiento, los contenidos de enseñanza y el uso de TICs y otros materiales para una buena clase.
3. Recursos Pedagógicos: Incluye variables que evalúa si la escuela cuenta con recursos materiales necesarios para los procesos pedagógicos, y si estos están o no bien administrados.

²⁵ Para más detalle, ver Tabla 37 en Anexo de Tablas I

²⁶ Para más detalle, ver Tabla 38 en Anexo de Tablas I

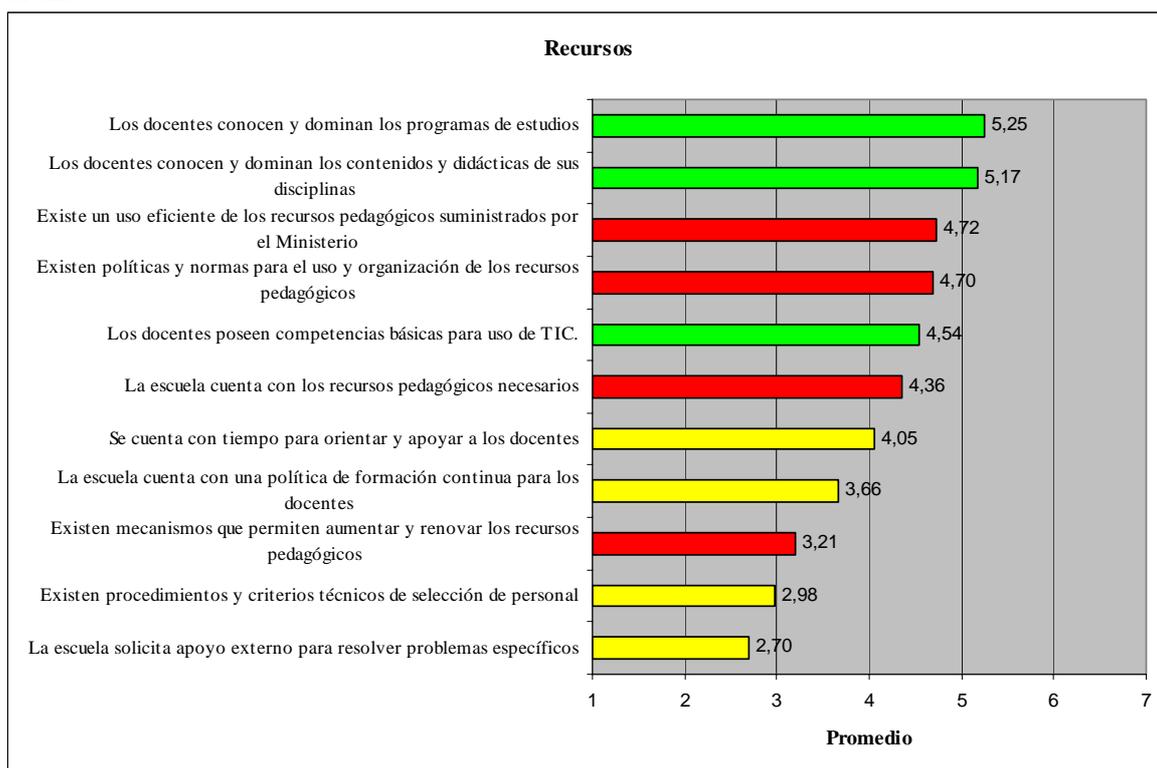
Tabla 42: Recursos

Recursos Directivos	Media	3,3
	Desviación típica	1,478
Competencias Docentes	Media	5,0
	Desviación típica	1,291
Recursos Pedagógicos	Media	4,2
	Desviación típica	1,286

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Se aprecian resultados muy disímiles entre los tres indicadores (ver tabla 42). Lo que resulta peor evaluado es lo que respecta a los recursos directivos, con un promedio de 3,3. Este índice, que tiene que ver con prácticas directivas de apoyo a los docentes, pero también con la existencia de políticas definidas de selección de personal y formación continua al interior de la escuela, dependen en distinto grado de la figura del director, por lo que su interpretación se torna compleja en la medida que involucra diversos factores de contexto, como por ejemplo, el marco administrativo en el que se desempeña la escuela.

Gráfico 7



- Competencias Docentes
- Recursos Directivos
- Recursos Pedagógicos

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Así, como se muestra en el gráfico 7 las escuelas se autoevalúan mejor en las variables que dependen más directamente del liderazgo del director, como lo es el establecer tiempos para la orientación y el apoyo a los docentes. Mientras que por otro lado, el

bajo valor con que se evalúa que existan procedimientos técnicos de selección de personal o a que la escuela solicite apoyo externo para resolver problemas específicos, sugiere que en aquellas variables que pueden no depender directamente del director (por ejemplo, en contextos municipales, donde directores no tienen atribuciones sobre la selección de personal o manejo de recursos) la presencia del indicador no estaría asegurada.

Tampoco se observa una buena evaluación de la disponibilidad de recursos pedagógicos, obteniendo promedio 4,2, valor que muestra que los recursos existen parcialmente pero se deben tomar medidas al respecto. El gráfico n°... muestra que la mayor carencia se produce en la disponibilidad de recursos, ya que se considera que suele haber un uso eficiente de ellos y normas que regulan su organización. Las competencias docentes es lo que mejor evaluado está por parte de las propias escuelas, alcanzando el valor promedio de 5,0, lo que muestra que muchas de las competencias docentes medidas en el diagnóstico, estarían totalmente presentes y otras de forma parcial. De acuerdo con los resultados del diagnóstico, los docentes conocen y dominan los programas de estudio y el marco curricular, dominan los contenidos y didácticas propios de sus disciplinas y, en menor medida, tienen dominio de competencias digitales básicas para el uso de TICs .

Al cruzar por dependencia administrativa observamos que algo mejor se encuentran las escuelas particulares subvencionadas. La mayor diferencia que existe al hablar de los recursos directivos, en la que los colegios municipales alcanzan un valor bastante más bajo que los particulares subvencionados, apoya la teoría de que podrían ser los contextos institucionales de ciertas escuelas los que impedirían que en ellas se produzcan de manera autónoma ciertos procesos, los que, por lo tanto, obtienen bajas evaluaciones en los diagnósticos.

Tabla 43: Recursos según Dependencia Administrativa

		Dependencia Administrativa	
		Municipal	Particular Subvencionado
Recursos Directivos	Media	3,1	3,7
	Desviación típica	1,444	1,510
Competencias Docentes	Media	4,9	5,1
	Desviación típica	1,284	1,302
Recursos Pedagógicos	Media	4,2	4,4
	Desviación típica	1,251	1,395

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Las competencias docentes se evalúan de manera similar en los tres grupos socioeconómicos construidos para este análisis, pero los recursos directivos y pedagógicos disminuyen considerablemente mientras aumenta la vulnerabilidad.

Tabla 44: Recursos según Vulnerabilidad

		Vulnerabilidad		
		Baja	Media	Alta
Recursos Directivos	Media	3,6	3,3	2,9
	Desviación típica	1,495	1,436	1,431
Competencias Docentes	Media	5,0	4,9	5,0
	Desviación típica	1,295	1,275	1,306
Recursos Pedagógicos	Media	4,4	4,3	4,1
	Desviación típica	1,318	1,272	1,254

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

El tamaño de las escuelas parece ser un factor determinante en los recursos referidos a la comunidad educativa. Las escuelas pequeñas presentan mejores resultados en cuanto a las competencias docentes, pero muy bajos resultados en cuanto a los recursos directivos (llegando apenas al 2,9). En tanto, las escuelas grandes parecen tener más recursos directivos pero evalúan peor las competencias docentes.

Tabla 45: Recursos según Tamaño de la Escuela

		Tamaño de la Escuela	
		Pequeño	Grande
Recursos Directivos	Media	2,9	3,5
	Desviación típica	1,453	1,450
Competencias Docentes	Media	5,2	4,8
	Desviación típica	1,352	1,217
Recursos Pedagógicos	Media	4,2	4,3
	Desviación típica	1,287	1,284

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

En cuanto al tipo de enseñanza, observamos otra vez bien posicionadas a las escuelas de párvulo. También se encuentran mejores resultados en aquellas escuelas que tienen educación media, pero siempre hay que tener en cuenta los sesgos de vulnerabilidad que incluye esta variable, explicado anteriormente.

Tabla 46: Recursos según Tipo de Enseñanza

		Tipo de Enseñanza		
		Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Recursos Directivos	Media	4,4	3,2	3,8
	Desviación típica	1,282	1,462	1,493
Competencias Docentes	Media	5,8	5,0	4,9
	Desviación típica	1,372	1,292	1,161
Recursos Pedagógicos	Media	4,4	4,2	4,6
	Desviación típica	1,545	1,276	1,289

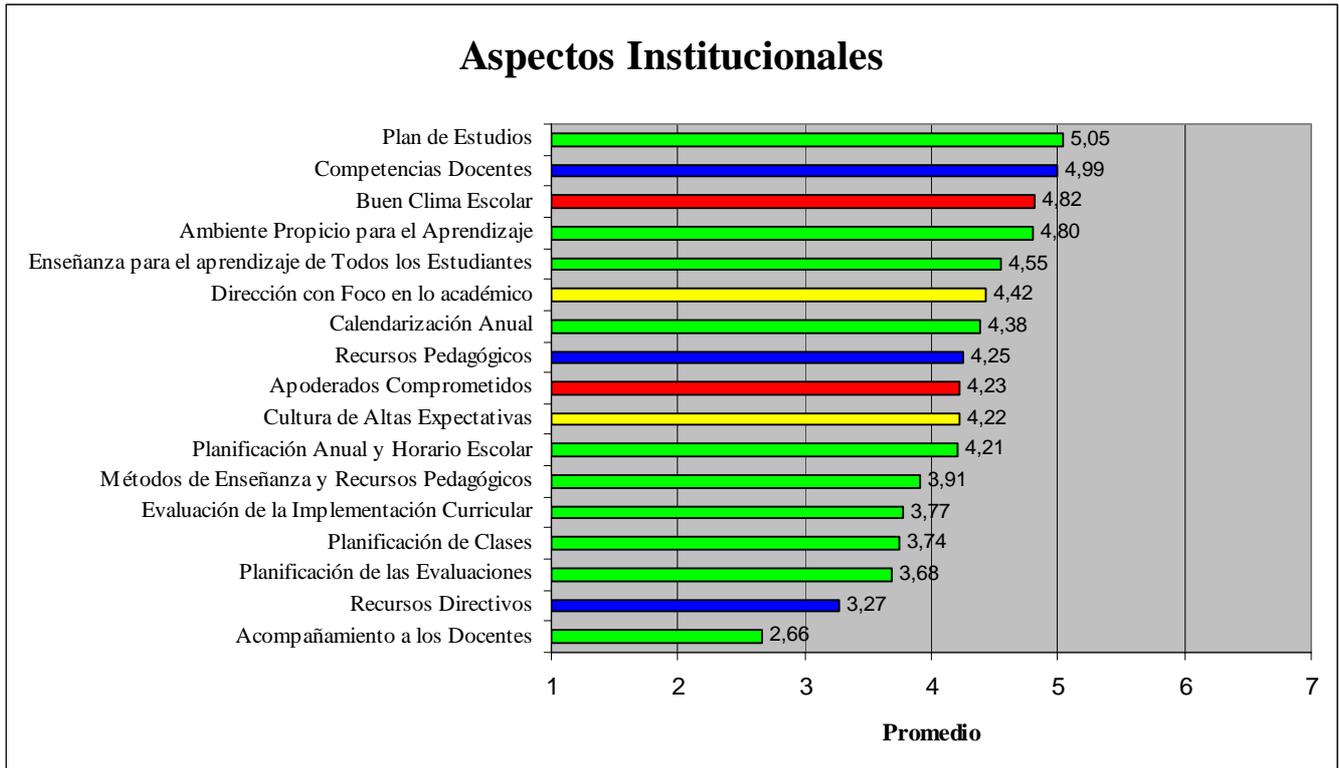
Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se encontraron diferencias significativas entre la calidad del establecimiento y el uso de los recursos²⁷.

d. Síntesis de los diagnósticos institucionales

En síntesis, al hacer una mirada general de los índices de Aspectos Institucionales, observamos a través de la distribución de los colores que no existe algún área que esté especialmente mejor que otra, sino que las 4 incorporan indicadores mejor o peor evaluados.

Gráfico 8



- Gestión Curricular
- Liderazgo
- Convivencia Escolar
- Azul: Recursos

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Los aspectos mejor evaluados son los referidos a la creación y calidad de planes de estudios y a las competencias que poseen los docentes de los establecimientos, mientras que el peor evaluado es el acompañamiento a los docentes por los directores del establecimiento, seguido por los recursos de tiempo y espacios con los que cuentan los directivos para realizar sus labores.

²⁷ Para más detalle, ver Tabla 47 en Anexo de Tablas I

A continuación y a modo de cierre de este primer análisis de los resultados de los diagnósticos SEP, se presenta una tabla resumen, que muestra las principales vinculaciones identificadas en el análisis descriptivo entre las variables de corte (en las columnas) y las variables analizadas (en las filas).

Cuadro resumen 1

Dimensión	Subdimensión	Dependencia Administrativa	Vulnerabilidad	Tamaño	Calidad
Resultados SIMCE	<i>Mejora</i>	Particular Subvencionado	N. R.	Grande	N. E.
	<i>Empeora</i>	N. R.	N. R.	Grande	N. E.
Niveles de Logro	<i>Inicial</i>	Municipal	Positiva	N. R.	N. E.
	<i>Avanzado</i>	Particular Subvencionado	Negativa	N. R.	N. E.
Velocidad Lectora	<i>1° a 4° básico</i>	Particular Subvencionado	Negativa	Grande	Positiva
	<i>5° a 8° básico</i>	Particular Subvencionado	N. R.	Pequeño	Positiva
Comprensión Lectora	<i>NT1 y NT2</i>	N. R.	Negativa	Pequeño	N. R.
	<i>1° y 2° básico</i>	N. R.	Negativa	Grande	Positiva
	<i>3° y 4° básico</i>	N. R.	Negativa	Pequeño	Positiva
Gestión Curricular	<i>Organización Curricular</i>	Particular Subvencionado	Negativa	N. R.	N. R.
	<i>Planificación de la Enseñanza</i>	Particular Subvencionado	Negativa	N. R.	N. R.
	<i>Acción Docente en el Aula</i>	N. R.	N. R.	N. R.	Positiva
	<i>Evaluación de la Implementación Curricular</i>	N. R.	Negativa	N. R.	N. R.
	<i>Cultura de Altas Expectativas</i>	N. R.	Negativa	N. R.	Positiva
Liderazgo	<i>Dirección con Foco en lo Académico</i>	N. R.	Negativa	N. R.	Positiva
	<i>Buen clima Escolar</i>	N. R.	N. R.	N. R.	Positiva
Convivencia Escolar	<i>Apoderados Comprometidos</i>	N. R.	N. R.	Pequeño	Positiva
	<i>Recursos Directivos</i>	Particular Subvencionado	Negativa	Grande	N. R.
Recursos	<i>Competencias Docentes</i>	Particular Subvencionado	N. R.	Pequeño	N. R.
	<i>Recursos Pedagógicos</i>	Particular Subvencionado	Negativa	N. R.	N. R.

Para todas las columnas:

N. R.: No existe una relación clara

N. E.: No fue evaluado este contraste por razones metodológicas

Dependencia Administrativa:

Municipal: El resultado es mayor en los establecimientos municipales

P. Subvencionado: El resultado es mayor en los establecimientos particulares subvencionados

Vulnerabilidad:

Positiva: A mayor vulnerabilidad, mayor es el resultado de la variable analizada

Negativa: A menor vulnerabilidad, mayor es el resultado de la variable analizada

Tamaño:

Grande: El resultado es mayor en los establecimientos grandes

Pequeño: El resultado es mayor en los establecimientos pequeños

Calidad:

Positiva: A mayor calidad, mayor es el resultado de la variable analizada

Negativa: A menor calidad, mayor es el resultado de la variable analizada

3. RESULTADOS PLANES DE MEJORAMIENTO

Enmarcados en la revisión previa de los diagnósticos elaborados por los establecimientos, es posible hacer un análisis de los planes de mejoramiento que presentaron para postular a la SEP.

Para ello, vale la pena explicar en primer lugar cuáles son los componentes que contiene un plan de mejoramiento y en qué medida éstos fueron tomados en cuenta por el estudio para el análisis de los datos. Los planes de mejoramiento elaborados por las escuelas constan de cuatro etapas a describir:

En una etapa preliminar (Etapa 0), se definen las acciones previas a la ejecución del plan, acciones que ya fueron realizadas para la elaboración de estos planes de mejoramiento. Esta etapa no fue tomada en consideración para este estudio, pues al ser acciones ya ejecutadas se escapan de los objetivos de la investigación.

Luego, en una primera etapa de la elaboración del plan, son fijadas metas de efectividad. Estas metas están relacionadas principalmente con los puntajes y los niveles de logro en la prueba SIMCE en todos los subsectores, aunque sólo para 4° y 8° básico. Además, esta etapa incluye la elaboración de un cronograma que define qué subsectores y en qué niveles de enseñanza se trabajará cada año. Esto último no fue revisado en este estudio, pues por obligación los establecimientos deben trabajar lenguaje y comunicación para todos los niveles, dejaba poca variabilidad para un análisis que aportara información relevante.

En una segunda etapa se define una programación del primer año de ejecución. Para esto, se definen metas cuantitativas en velocidad y comprensión lectora para el primer año de forma obligatoria, y tienen la opción de establecer metas cualitativas en matemáticas, lenguaje y comprensión del medio natural (esto no fue tomado en este estudio por su carácter optativo).

Dentro de la misma etapa se definen acciones en dos ámbitos: acciones de mejoramiento de los aprendizajes y acciones de mejoramiento de gestión institucional. Las primeras son acciones de cinco objetivos estándar -los que serán presentados más abajo en la sección correspondiente-, aunque tienen la opción de incorporar un sexto objetivo de acuerdo a las necesidades del establecimiento. Estas acciones se planifican para lenguaje (de forma obligatoria), matemáticas y comprensión del medio natural (estas dos últimas de forma opcional, por lo que no se incluirán en el estudio). Las acciones de mejoramiento de gestión institucional, en tanto, implican la definición de objetivos claros y acciones pertinentes a éstos en cada una de las áreas de Gestión curricular, Liderazgo, Convivencia escolar y Recursos.

Todas las acciones programadas incluyen dentro de su planificación el nombre y la descripción de la acción, la identificación del responsable de la ejecución de la acción, fechas de inicio y término de la acción, la definición de los recursos necesarios y el presupuesto monetario. Además, se determinan los servicios ATE necesarios para la ejecución de las distintas acciones. La complejidad del análisis de las acciones dificultó la inclusión de la mayoría de estos temas, dejando sólo a disposición el nombre y la descripción de estas acciones para un análisis profundo.

Por último, en una tercera y última etapa se define el monitoreo de todos los objetivos, tanto de aprendizaje como de gestión institucional. Primero se define de forma dicotómica si cada objetivo será monitoreado o no, y en segundo lugar se definen los indicadores de monitoreo, responsables de informar y fechas de logro e información. Todo lo que respecta a estos último indicadores no fue incluido en el estudio por la complejidad metodológica referida a las acciones, señalándose sólo si el objetivo contó o no con monitoreo.

En este capítulo, el análisis cuenta principalmente el análisis de tres componentes de los planes de mejoramiento: Metas de efectividad (referidas a las metas en la prueba SIMCE a 4 años), Metas de aprendizaje (referidas a metas en velocidad y comprensión lectora a un año) y Acciones de mejoramiento (objetivos y acciones concretas que se plantean realizar durante los próximos años los institutos

1. Metas de Efectividad

- Puntajes SIMCE

A continuación se analizan las metas propuestas por los establecimientos en sus planes de mejoramiento, las cuales indican los puntajes que pretenden obtener en la prueba SIMCE el año 2011.

Las tablas están construidas en base a 4 variables principales. La primera es el puntaje inicial, puntaje obtenido el año 2007. La segunda es la meta propuesta para el año 2011. La tercera es la diferencia, medida en puntos de la prueba, entre la meta y el puntaje inicial. Por último, se presenta un porcentaje de aumento sobre el puntaje inicial, bajo el supuesto de que no es lo mismo aumentar X puntos con un puntaje inicial bajo que con un puntaje inicial alto²⁸.

Tabla 48: Metas SIMCE

		Lenguaje				Matemática			
		Puntaje Inicial	Meta	Diferencia	Porcentaje de Aumento	Puntaje Inicial	Meta	Diferencia	Porcentaje de Aumento
NB4	Media	239,8	273,1	33,4	14,3%	227,0	270,4	45,0	20,9%
	Mínimo	174,0	210,0	1,0	0,3%	149,0	208,0	0,0	0,0%
	Máximo	319,0	338,0	88,0	44,3%	326,0	375,0	177,0	98,9%
	D. Estándar	21,77	17,78	10,40	5,35	24,77	16,39	20,95	11,49
NB8	Media	235,9	264,8	31,3	13,7%	236,8	270,9	33,9	14,6%
	Mínimo	180,0	185,0	0,0	0,0%	174,0	200,0	0,0	0,0%
	Máximo	300,0	328,0	114,0	63,0%	337,0	368,0	157,0	74,4%
	D. Estándar	18,78	19,69	16,78	7,91	19,31	16,48	11,26	5,53

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

Al observar las tendencias generales en cuanto a las metas (Tabla 48), se puede observar en Lenguaje que las escuelas quieren mejorar entre 0 y 144 puntos, con un promedio de alrededor de 32 puntos por establecimiento entre 4° y 8° básico. A pesar de que los puntajes son más bajos en 8° básico las escuelas parecen enfocar sus esfuerzos en 4° básico, queriendo mejorar sus puntajes en un 14,3% sobre su puntaje inicial en promedio.

²⁸ Para mayor detalle sobre la construcción de las variables “Diferencia” y “Porcentaje de Aumento” ver Anexo IV de Construcción de Variables.

En matemáticas en tanto, en vista que los puntajes iniciales son más bajos, las metas son más exigentes, queriendo mejorar en 45 puntos en promedio para 4° básico, lo que corresponde a un 20,9% de aumento sobre el puntaje inicial. Una vez más las diferencias planeadas son más altas en 4° básico, lo que se explica debido a que los puntajes iniciales son casi 10 puntos más bajos en promedio, mientras que las metas son prácticamente iguales que en 8°.

Este intento de mejorar más de 30 puntos en promedio parece difícil de realizar si se comparan las metas con la evolución que han tenido los resultados SIMCE de estos establecimientos durante los 3 últimos años. Se observa que cerca de la mitad de las escuelas ni siquiera fue capaz de mejorar sus resultados en un punto y, salvo por lenguaje en 4° básico, alrededor del 90% no logró mejorar más de 25 puntos (Tabla 49).

Tabla 49: Cambios en 3 años en la Prueba SIMCE

	Empeoró o no mejoró	Mejóro entre 1 y 24 puntos	Mejóro entre 25 y 39 puntos	Mejóro 40 o más puntos
Lenguaje 4° Básico (2005 - 2008)	40,6%	40,7%	11,7%	6,9%
Matemática 4° Básico (2005 - 2008)	56,3%	31,1%	8,5%	4,1%
Lenguaje 8° Básico (2004 - 2007)	50,2%	40,9%	6,3%	2,6%
Matemática 8° Básico (2004 - 2007)	51,9%	40,6%	5,6%	1,9%

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE 2004, 2005, 2007 y 2008

Los datos de la tabla 49 muestran que sólo un 4% de las escuelas alcanzaron en las últimas mediciones la meta que en promedio se fijaron las escuelas en SEP. Hay que recordar, sin embargo, que se está haciendo referencia a un período donde las escuelas no contaban con los apoyos financieros ni pedagógicos que contempla la SEP. Sin embargo, los datos recién presentados hablan de una política sumamente ambiciosa, la cual exige al 100% de las escuelas que en los próximos cuatro años alcance un nivel de desempeño que en el período anterior sólo fue capaz de ser alcanzado por menos del 5% mejor.

Para una mejor comprensión de los datos de los puntajes SIMCE en los planes de mejoramiento, se han dividido en quintiles basados en el puntaje inicial²⁹. Esto bajo el supuesto de que los quintiles más bajos tendrán porcentajes de aumento mucho más altos, pues tienen más margen para desarrollar capacidades y los desafíos que se les imponen son superiores. También se podría llegar a pensar que las escuelas con puntajes más bajos intentarán llegar a metas con diferencias mayores a su puntaje inicial, pues necesitan mejorar más³⁰.

²⁹ Para mayor detalle de construcción de Quintiles, ver Anexo IV de Construcción de Variables

³⁰ Posteriormente, en el capítulo correspondiente a la fase de investigación con actores escolares, se muestra como la magnitud de estas metas se debe a que, en general, las escuelas tendieron a considerar las metas sugeridas por el Ministerio de educación como si fuesen obligatorias; lo que tensionó al sistema a fijarse metas considerablemente más altas que lo que efectivamente exigía la ley.

Se observa que efectivamente las escuelas con puntajes iniciales más bajos tienen proyectos más exigentes, sobre todo en matemáticas para 4° básico, mientras que aquellos con puntajes más altos implican un aumento menor, por lo que se puede decir que está sucediendo lo esperado (Tabla 50). También están más dispersas las diferencias en los grupos más bajos que en los altos. Llama la atención además que las diferencias y los puntajes de aumento son más disímiles en el primer y el quinto quintil, aunque esto puede deberse a la presencia de casos extremos que desvíen mucho los promedios.

Los datos indican que, si llegan a cumplirse las metas, no sólo mejoraría la calidad de las escuelas, sino que además disminuiría la brecha, al menos entre éstas, pues los puntajes tendrían una desviación bastante menor.

Tabla 50: Metas SIMCE por Quintil de Puntaje Inicial

				Quintil					
				Bajo	Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto	Alto	
Lenguaje	NB4	Puntaje Inicial	Media	210,1	228,3	239,9	251,7	271,3	
			D. Estándar	9,04	3,78	3,14	3,78	10,40	
		Meta	Media	254,1	261,5	272,8	282,7	296,8	
			D. Estándar	12,35	8,42	7,53	7,78	9,77	
		Diferencia	Media	43,9	33,1	32,9	31,0	25,8	
	D. Estándar		10,80	7,81	6,69	7,52	9,45		
	Porcentaje de Aumento	Media	21,0%	14,5%	13,7%	12,3%	9,6%		
		D. Estándar	5,50	3,45	2,78	3,03	3,62		
	NB8	Puntaje Inicial	Media	211,3	226,7	235,4	244,8	263,8	
			D. Estándar	8,59	2,91	2,32	3,46	10,08	
Meta		Media	253,5	258,9	263,3	268,7	279,2		
		D. Estándar	17,73	17,75	15,92	17,34	17,83		
Diferencia		Media	42,2	34,0	29,7	26,6	21,6		
		D. Estándar	18,06	16,08	13,93	14,52	12,69		
Porcentaje de Aumento		Media	20,1%	15,0%	12,6%	10,9%	8,3%		
		D. Estándar	9,00	7,13	5,94	5,95	4,91		
Matemática		NB4	Puntaje Inicial	Media	193,5	214,1	226,7	240,8	262,5
				D. Estándar	10,61	3,98	3,70	4,36	12,55
	Meta		Media	261,4	267,1	268,9	273,4	283,0	
			D. Estándar	15,34	13,79	13,43	15,30	16,19	
	Diferencia		Media	67,3	53,0	42,2	33,2	24,9	
		D. Estándar	17,60	14,05	13,88	14,95	13,43		
	Porcentaje de Aumento	Media	35,1%	24,8%	18,7%	13,8%	9,6%		
		D. Estándar	10,64	6,68	6,21	6,26	5,30		
	NB8	Puntaje Inicial	Media	212,3	226,9	235,8	246,2	266,0	
			D. Estándar	7,97	2,83	2,57	3,50	11,53	
Meta		Media	256,9	260,4	268,4	279,2	291,9		
		D. Estándar	13,76	8,87	8,66	9,32	11,09		
Diferencia		Media	44,2	33,4	32,5	33,0	26,2		
	D. Estándar	12,66	8,52	8,25	8,59	9,75			
Porcentaje de Aumento	Media	20,9%	14,7%	13,8%	13,4%	9,9%			
	D. Estándar	6,17	3,77	3,51	3,48	3,82			

*Los quintiles están contruídos según cada subsector y cada nivel, por lo que un caso en un quintil de un subsector y un nivel determinado no necesariamente se encuentra en el mismo quintil en otro subsector u otro nivel.

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

Las metas que se proponen las escuelas en los quintiles de puntaje inicial más bajos, las cuales llegan a alcanzar 67,3 puntos en promedio para la prueba de matemáticas de 4° básico. Los datos obligan a plantear el tema de que, en la práctica, la SEP resulta especialmente exigente justamente para aquellas escuelas que se encuentran en las peores condiciones. En este sentido, el escenario resultante es que este 20% que ha presentado los peores resultados a nivel nacional se ha comprometido por ley a, en un período de cuatro años, revertir su situación y alcanzar un alza de puntajes que sólo ha

sido logrado (en el caso de la prueba de matemáticas) por menos del 4% de mejores escuelas. En el caso de la prueba de Lenguaje de 8° básico, alcanzar la meta promedio que se han planteado las escuelas del peor quintil, significa lograr un avance que en las últimas 4 mediciones ha logrado menos del 3% de los establecimientos con planes aprobados en la SEP.

Al cruzar por las variables de contraste, no se ve que haya diferencias importantes por ninguna de las variables cuando se analizan las metas de la prueba de lenguaje³¹, pero sí al ver los resultados de la prueba de matemática cuando se ve la vulnerabilidad y el tamaño de la escuela.

En cuanto a la vulnerabilidad, podemos observar que los establecimientos más vulnerables se plantean metas más altas en relación a su realidad, mientras que las escuelas menos vulnerables presentan diferencias y puntajes de aumento más bajos, sobre todo en 4° básico (Tabla 56). Esto puede estar vinculado a la relación que se observa entre la vulnerabilidad de los establecimientos y sus puntajes SIMCE iniciales. Además, las diferencias están menos dispersas en los colegios menos vulnerables, lo que puede tener relación de todas maneras con una dispersión de los puntajes iniciales igualmente menor.

Tabla 56: Metas SIMCE Matemática según Vulnerabilidad

		Vulnerabilidad			
		Baja	Media	Alta	
NB4	Puntaje Inicial	Media	233,8	224,1	219,0
		D. Estándar	23,38	23,45	26,75
	Meta	Media	274,5	267,7	266,9
		D. Estándar	16,06	15,14	17,56
	Diferencia	Media	42,4	45,7	50,0
		D. Estándar	18,98	20,73	24,86
Porcentaje de Aumento	Media	19,0%	21,5%	24,4%	
	D. Estándar	9,88	11,24	14,52	
NB8	Puntaje Inicial	Media	242,9	233,8	230,4
		D. Estándar	18,62	17,71	20,12
	Meta	Media	275,1	268,6	266,1
		D. Estándar	16,21	15,04	17,73
	Diferencia	Media	32,2	34,8	35,9
		D. Estándar	10,15	11,44	12,72
Porcentaje de Aumento	Media	13,5%	15,1%	15,9%	
	D. Estándar	4,79	5,66	6,36	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

³¹ Para mayor detalle, ver desde Tabla 51 hasta Tabla 54 en Anexo I de Tablas

Por tamaño, podemos ver que las escuelas pequeñas planean mejorar considerablemente más que las escuelas grandes, aunque también estos datos están mucho más dispersos, lo que impide asegurar una relación tan clara (Tabla 57). Esto debe estar muy relacionado con el hecho de que las escuelas pequeñas presentan peores resultados iniciales en este subsector, por lo que pertenecerían a los quintiles más bajos que, como se vio más arriba, tienen metas de mayor magnitud y están más distribuidas.

Tabla 57: Metas SIMCE Matemática según Tamaño de la Escuela

		Tamaño de la Escuela		
			Pequeño	Grande
NB4	Puntaje Inicial	Media	221,2	227,6
		D. Estándar	31,10	23,98
	Meta	Media	265,8	270,6
		D. Estándar	21,81	16,16
	Diferencia	Media	56,6	44,6
D. Estándar		29,29	20,50	
Porcentaje de Aumento	Media	29,1%	20,6%	
	D. Estándar	18,39	11,08	
NB8	Puntaje Inicial	Media	227,5	237,5
		D. Estándar	24,03	18,76
	Meta	Media	263,9	271,2
		D. Estándar	24,63	16,09
	Diferencia	Media	38,7	33,7
D. Estándar		19,81	10,82	
Porcentaje de Aumento	Media	17,6%	14,5%	
	D. Estándar	9,75	5,30	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

Sin embargo, estos resultados no se replican para la prueba de Lenguaje, en la cual ninguna de las variables de contraste parece tener un efecto importante. Tampoco parece haber un efecto en matemáticas del tipo de dependencia administrativa o el tipo de enseñanza del establecimiento³².

³² Para mayor detalle, ver Tablas 55 y 58 en Anexo I de Tablas

- Niveles de Logro SIMCE

Se realizó un análisis similar para los niveles de logro SIMCE. La única diferencia está en que las tablas no presentan porcentajes de aumento sino de porcentajes de variación (que son negativos), pues las metas para los porcentajes de Nivel de logro inicial consisten en disminuir dicho porcentaje³³.

Tabla 59: Metas de Niveles de Logro SIMCE

		Lenguaje				Matemática			
		Porcentaje Inicial	Meta	Diferencia	Porcentaje de Variación	Porcentaje Inicial	Meta	Diferencia	Porcentaje de Variación
Nivel de Logro Inicial	Media	51,9%	21,8%	-30,1	-56,7%	54,4%	22,6%	-31,7	-56,8%
	Mínimo	2,0%	,0%	-1,0	-1,3%	,0%	,0%	,0	-1,2%
	Máximo	98,0%	77,0%	-93,0	-100,0%	100,0%	83,0%	-95,0	-100,0%
	D. Estándar	17,31	14,12	17,32	22,97	18,03	14,56	18,47	23,35
Nivel de Logro Avanzado	Media	21,7%	39,1%	17,4	140,9%	15,0%	35,2%	20,3	239,2%
	Mínimo	,0%	2,0%	1,0	1,3%	,0%	2,0%	1,0	1,2%
	Máximo	80,0%	100,0%	95,0	4400,0%	84,0%	100,0%	100,0	4650,0%
	D. Estándar	13,01	18,23	15,94	262,02	11,17	18,62	17,41	377,87

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

En promedio se intenta bajar en más de 30 puntos porcentuales los alumnos en nivel inicial, lo que significa disminuir este porcentaje a menos de la mitad. Al ver los rangos, nos encontramos desde establecimientos que no se proponen cambios, hasta escuelas que proponen anular completamente este porcentaje, y disminuirlo en 95 puntos porcentuales.

En cuanto al nivel de logro avanzado, también encontramos altas metas. Se propone aumentar este porcentaje en alrededor de 20 puntos porcentuales, lo que implica más que duplicar el promedio inicial en lenguaje y más que triplicar el de matemática. Sin embargo, estos resultados están muy dispersos, y los datos fluctúan entre establecimientos que no se proponen cambios, a escuelas que pretenden aumentar de 0 a 100 el porcentaje de alumnos en nivel avanzado.

³³ Además, se pierden en las variables de Porcentaje de Variación todos aquellos casos con porcentaje inicial 0, pues la fórmula matemática implica a este número como denominador, lo que resulta en un número irracional.

Al igual que con los puntajes, se revisaron estos datos dividiéndolos en quintiles de puntaje SIMCE para un mayor detalle de los resultados.

Tabla 60: Metas Niveles de Logro SIMCE por Quintil de Puntaje SIMCE Inicial

			Quintil				
			Bajo	Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto	Alto
Lenguaje	Nivel Inicial	Porcentaje Inicial	Media 74,7%	60,7%	50,8%	41,4%	26,1%
			D. Estándar 7,50	6,76	5,60	5,89	7,99
		Meta	Media 29,1%	24,2%	21,9%	19,0%	12,7%
			D. Estándar 18,74	14,47	12,27	9,56	5,72
		Diferencia	Media -45,6	-36,5	-28,9	-22,3	-13,5
			D. Estándar 19,60	14,53	12,37	10,05	7,33
	Nivel Avanzado	Porcentaje de Variación	Media -60,9%	-60,2%	-57,0%	-53,8%	-49,7%
			D. Estándar 24,91	23,01	23,39	21,84	19,01
		Porcentaje Inicial	Media 8,6%	14,6%	19,2%	26,6%	40,2%
			D. Estándar 5,24	5,94	6,86	8,36	11,48
		Meta	Media 32,4%	33,9%	36,1%	41,2%	52,9%
			D. Estándar 20,98	18,11	15,47	14,39	14,85
Matemática	Nivel Inicial	Diferencia	Media 24,0	19,3	16,9	14,6	13,0
			D. Estándar 20,60	17,41	14,41	12,87	11,07
		Porcentaje de Variación	Media 369,9%	161,5%	111,2%	66,6%	36,5%
			D. Estándar 516,04	183,65	143,40	82,39	37,27
		Porcentaje Inicial	Media 78,2%	65,9%	55,5%	44,6%	27,6%
			D. Estándar 9,50	5,75	5,67	5,78	8,79
	Nivel Avanzado	Meta	Media 29,0%	25,1%	24,9%	20,2%	13,6%
			D. Estándar 19,63	15,58	13,45	9,99	6,71
		Diferencia	Media -49,2	-40,8	-30,7	-24,4	-14,1
			D. Estándar 20,79	15,65	13,85	10,79	7,87
		Porcentaje de Variación	Media -62,7%	-61,9%	-55,1%	-54,4%	-49,6%
			D. Estándar 24,73	23,07	23,84	22,23	20,29
Nivel Avanzado	Porcentaje Inicial	Media 3,8%	8,3%	12,6%	18,8%	32,2%	
		D. Estándar 3,40	4,35	4,32	5,52	10,51	
	Meta	Media 30,2%	30,9%	32,0%	36,5%	47,3%	
		D. Estándar 21,19	18,82	16,54	15,64	15,81	
	Diferencia	Media 26,5	22,6	19,4	17,8	15,4	
		D. Estándar 21,16	18,92	16,02	15,07	13,16	
	Porcentaje de Variación	Media 623,7%	367,8%	184,7%	107,5%	54,7%	
	D. Estándar 583,23	488,68	203,85	107,71	58,84		

*Los quintiles están contruídos según cada subsector y cada nivel, por lo que un caso en un quintil de un subsector y un nivel determinado no necesariamente se encuentra en el mismo quintil en otro subsector u otro nivel.

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

Al igual que con las metas de resultados SIMCE, se ve que las metas más exigentes se plantean en las escuelas de los quintiles mas bajos (Tabla 60). Las diferencias de porcentaje de variación son bastante altas, especialmente en el área de matemáticas. Las desviaciones estándar nos muestran además que las diferencias y porcentajes de variación de los establecimientos de quintiles más bajos son mucho más disímiles entre ellos que los puntajes más altos.

Al analizar estos resultados según las variables de contraste, observamos que no existe una relación clara por tipo de dependencia, pues escuelas con metas distintas en términos de brecha en puntos porcentuales resultan similares al comparar sus porcentajes esperados de aumento. Del mismo modo, cuando escuelas de distinta dependencia se proponen aumentar/disminuir en igual cantidad de puntos porcentuales el porcentaje de niños en un determinado nivel, al comparar sus porcentajes de

variación, las situaciones resultan muy distintas debido a que los niveles iniciales no eran similares.³⁴ No se analizó por tamaño pues, como se mencionó en el análisis de los diagnósticos, no hay análisis de niveles de logro para las escuelas pequeñas.

Al contrastar por vulnerabilidad se encuentran algunas diferencias (tabla 62). Lo primero que podemos observar es que las metas son más altas en escuelas de baja vulnerabilidad, lo que dice relación con los porcentajes iniciales que son mejores en este tipo de establecimientos y, por lo tanto, en términos de porcentaje de variación el cambio a realizar es menor. Sin embargo, las diferencias entre las metas de los establecimientos con mediana y alta vulnerabilidad no son muy grandes, e incluso son algo mayores en los últimos.

Tabla 62: Metas Niveles de Logro SIMCE según Vulnerabilidad

		Vulnerabilidad					
					Baja	Media	Alta
Lenguaje	Nivel Inicial	Porcentaje Inicial	Media	47,4%	56,6%	57,1%	
			D. Estándar	16,65	16,35	18,04	
		Meta	Media	20,1%	23,8%	22,6%	
			D. Estándar	12,87	14,96	16,18	
		Diferencia	Media	-27,3	-32,8	-34,8	
			D. Estándar	15,65	18,45	18,46	
		Porcentaje de Variación	Media	-56,2%	-56,6%	-59,5%	
		D. Estándar	22,12	23,97	23,63		
	Nivel Avanzado	Porcentaje Inicial	Media	25,1%	18,0%	18,2%	
			D. Estándar	13,61	10,95	12,27	
		Meta	Media	41,9%	35,7%	37,1%	
			D. Estándar	18,08	17,71	18,66	
Diferencia		Media	16,9	17,7	19,0		
		D. Estándar	15,31	16,12	18,51		
	Porcentaje de Variación	Media	112,7%	170,6%	174,2%		
	D. Estándar	229,77	301,52	251,43			
Matemática	Nivel Inicial	Porcentaje Inicial	Media	49,2%	59,7%	61,1%	
			D. Estándar	17,94	16,14	17,46	
		Meta	Media	20,8%	24,8%	24,1%	
			D. Estándar	13,14	15,49	16,82	
		Diferencia	Media	-28,4	-34,9	-37,1	
			D. Estándar	17,00	19,35	19,60	
		Porcentaje de Variación	Media	-56,0%	-57,0%	-59,6%	
		D. Estándar	22,55	24,20	24,41		
	Nivel Avanzado	Porcentaje Inicial	Media	17,6%	12,2%	11,6%	
			D. Estándar	12,12	8,97	10,12	
		Meta	Media	37,4%	32,5%	33,3%	
			D. Estándar	18,78	18,10	18,34	
Diferencia		Media	19,9	20,3	21,8		
		D. Estándar	16,80	17,82	19,20		
	Porcentaje de Variación	Media	206,6%	269,2%	308,3%		
	D. Estándar	352,70	396,86	441,56			

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

Las diferencias no son tan importantes en lenguaje, como sí lo son en matemáticas, quizás asociado al hecho de que los porcentajes iniciales también son más disímiles en la última área.

³⁴ Para mayor detalle ver tabla 61 en Anexo I de tablas

Por tipo de enseñanza también se encuentran algunos resultados (Tabla 63), aunque estos pueden estar relacionados más por la vulnerabilidad debido al sesgo que presenta esta variable, ya mencionado anteriormente. Lo más rescatable de aquí es que las metas entre ambos tipos de escuelas son similares, al igual que las diferencias entre los porcentajes inicial y a lograr, siendo apenas un poco más altos en las escuelas básicas sin media; pero cuando observamos las metas de nivel de logro avanzado, se ve que los porcentajes de variación difieren en más de 50 puntos porcentuales en lenguaje y más de 65 puntos en matemática. Esta diferencia no se replica en los porcentajes de disminución de alumnos en nivel inicial, donde la diferencia es mínima.

Tabla 63: Metas Niveles de Logro SIMCE según Tipo de Enseñanza

			Tipo de Enseñanza		
			Básica sin Media	Básica y Media	
Lenguaje	Nivel Inicial	Porcentaje Inicial	Media	53,0%	47,3%
			D. Estándar	16,97	17,97
		Meta	Media	22,4%	19,1%
			D. Estándar	14,29	13,10
		Diferencia	Media	-30,6%	-28,4%
		D. Estándar	17,28	17,39	
		Porcentaje de Variación	Media	-56,4%	-57,8%
			D. Estándar	23,13	22,29
	Nivel Avanzado	Porcentaje Inicial	Media	20,7%	26,1%
			D. Estándar	12,28	14,93
Meta		Media	38,5%	41,7%	
		D. Estándar	18,34	17,54	
Diferencia		Media	17,9	15,7	
	D. Estándar	16,44	13,57		
	Porcentaje de Variación	Media	150,6%	100,5%	
		D. Estándar	280,89	155,10	
Matemática	Nivel Inicial	Porcentaje Inicial	Media	55,6%	49,1%
			D. Estándar	17,42	19,57
		Meta	Media	23,3%	19,6%
			D. Estándar	14,73	13,43
		Diferencia	Media	-32,2	-29,7
		D. Estándar	18,28	19,13	
		Porcentaje de Variación	Media	-56,6%	-57,4%
			D. Estándar	23,41	23,15
	Nivel Avanzado	Porcentaje Inicial	Media	14,1%	18,6%
			D. Estándar	10,28	13,74
Meta		Media	34,7%	37,2%	
		D. Estándar	18,73	18,03	
Diferencia		Media	20,6	18,7	
	D. Estándar	17,94	14,90		
	Porcentaje de Variación	Media	252,3%	185,7%	
		D. Estándar	398,40	272,79	

Fuente: Elaboración propia en base a datos Mineduc

2. Calidad Lectora

- *Velocidad Lectora*

Los datos de la siguiente sección representan el porcentaje de alumnos con velocidad lectora media-alta o superior que pretenden lograr los establecimientos en 4 años, y se dividen por nivel educativo y, al igual que en los diagnósticos, se han agrupado los niveles en 4 grupos: (1) NB1, (2) NB2, (3) NB3 y NB4 y (4) NB5 a NB8.

Tabla 64: Metas de Velocidad Lectora

		Nivel			
		NB1	NB2	NB3 y NB4	NB5 a NB8
Porcentaje Inicial	Media	21,0%	32,4%	31,6%	23,8%
	D. Típica	26,20	29,34	27,05	28,91
Meta	Media	88,6%	88,9%	89,0%	88,6%
	D. Típica	7,90	7,66	8,13	9,79
Diferencia	Media	67,6	56,5	57,4	64,8
	D. Típica	26,68	29,33	27,19	28,88
Porcentaje de Variación	Media	345,1%	228,8%	302,2%	958,2%
	D. Típica	554,05	358,82	563,69	1996,32

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Lo primero que observamos es que las metas son bastante altas considerando los porcentajes iniciales (Tabla 64). Los establecimientos se proponen llegar a casi un 90% de sus alumnos con velocidad lectora media alta en todos niveles. Esto coincide con las orientaciones para la determinación de metas que les sugiere la SEP.

Las diferencias y los porcentajes de variación parecen ser mucho más altos en 1° básico y de 5° a 8° básico. Sin embargo, esto es básicamente porque los porcentajes iniciales son más bajos en estos niveles. El porcentaje de variación de 5° a 8° parece ser extremadamente alto, pero la alta desviación estándar sugiere la presencia de casos extremos y, por lo tanto, un sesgo importante.

Al contrastar estas variables por las variables de control, las diferencias se hacen complejas y difíciles de interpretar. En general, cuando se ven diferencias importantes en cuanto a la diferencia entre puntaje inicial y meta, estas se contradicen con las diferencias en cuanto al porcentaje de aumento. Sin embargo, las desviaciones estándar muestran que estas contradicciones pueden deberse a casos extremos que están desviando mucho los resultados en algunas categorías, sobre todo los de porcentaje de aumento. Por lo mismo, el análisis a continuación sólo tomará en cuenta las diferencias absolutas.

Tabla 65: Metas de Velocidad Lectora según Dependencia Administrativa

		Dependencia Administrativa		
			Municipal	Particular Subvencionado
NB1	Porcentaje	Media	20,2%	23,9%
	Inicial	D. Estándar	26,47	25,08
	Meta	Media	89,0%	87,3%
		D. Estándar	7,62	8,68
	Diferencia	Media	68,8	63,4
		D. Estándar	26,85	25,64
NB2	Porcentaje de Aumento	Media	356,1%	314,6%
		D. Estándar	586,91	449,59
	Porcentaje Inicial	Media	30,8%	37,9%
		D. Estándar	29,63	27,61
	Meta	Media	89,2%	87,8%
		D. Estándar	7,46	8,22
NB3 y NB4	Diferencia	Media	58,4	49,9
		D. Estándar	29,56	27,52
	Porcentaje de Aumento	Media	238,8%	198,9%
		D. Estándar	376,16	299,94
	Porcentaje Inicial	Media	30,5%	35,5%
		D. Estándar	27,40	25,37
NB5 a NB8	Meta	Media	89,4%	87,6%
		D. Estándar	7,77	9,19
	Diferencia	Media	58,9	52,0
		D. Estándar	27,44	25,59
	Porcentaje de Aumento	Media	303,4%	298,2%
		D. Estándar	491,14	747,36
NB5 a NB8	Porcentaje Inicial	Media	23,2%	26,2%
		D. Estándar	29,24	27,55
	Meta	Media	89,0%	87,3%
		D. Estándar	9,40	11,01
	Diferencia	Media	65,8	61,1
		D. Estándar	29,11	27,74
NB5 a NB8	Porcentaje de Aumento	Media	965,6%	853,6%
		D. Estándar	1881,76	1641,92

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por dependencia administrativa (Tabla 65), observamos que a pesar de que los establecimientos particulares subvencionados tienen un porcentaje inicial mayor que los municipales, estos se proponen metas algo más bajas, lo que hace que la exigencia sea bastante más baja para ellos. Los desafíos difieren más en los niveles más bajos, sobre todo para 2° básico donde casi llega a 10 puntos porcentuales, mientras que para el segundo ciclo de educación básica esta disimilitud disminuye a cerca de 4 puntos porcentuales

Tabla 66: Metas de Velocidad Lectora según Vulnerabilidad del Establecimiento

		Vulnerabilidad				
			Baja	Media	Alta	
NB1	Porcentaje	Media	27,1%	20,7%	15,4%	
	Inicial	D. Estándar	26,41	24,60	25,50	
	Meta	Media	88,2%	88,2%	89,3%	
		D. Estándar	7,61	7,72	8,30	
	Diferencia	Media	61,1	67,5	74,0	
		D. Estándar	26,69	24,80	26,27	
	Porcentaje de	Media	335,6%	389,9%	302,7%	
	Aumento	D. Estándar	577,79	577,20	475,26	
	NB2	Porcentaje	Media	39,9%	31,6%	26,4%
		Inicial	D. Estándar	26,97	27,11	31,66
		Meta	Media	88,5%	88,6%	89,5%
			D. Estándar	7,28	7,46	8,10
Diferencia		Media	48,5	57,0	63,1	
		D. Estándar	26,60	27,07	31,80	
	Porcentaje de	Media	219,2%	259,8%	201,0%	
	Aumento	D. Estándar	396,09	349,46	311,44	
	NB3 y NB4	Porcentaje	Media	37,7%	30,5%	27,3%
		Inicial	D. Estándar	25,52	24,35	29,40
		Meta	Media	88,6%	88,5%	89,8%
			D. Estándar	7,92	8,22	8,19
Diferencia		Media	50,8	57,9	62,5	
		D. Estándar	25,41	24,36	29,63	
	Porcentaje de	Media	246,3%	342,1%	328,7%	
	Aumento	D. Estándar	424,16	500,07	776,19	
	NB5 a NB8	Porcentaje	Media	24,7%	22,7%	23,7%
		Inicial	D. Estándar	27,71	27,45	30,73
		Meta	Media	87,9%	88,1%	89,7%
			D. Estándar	9,93	9,77	9,58
Diferencia		Media	63,2	65,5	66,0	
		D. Estándar	27,68	27,37	30,77	
	Porcentaje de	Media	1022,4%	1070,9%	721,0%	
	Aumento	D. Estándar	2080,29	1821,11	1499,01	

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

La vulnerabilidad no parece tener una relación con las metas (Tabla 66). Por el contrario, los promedios de éstas son muy parecidos en los tres niveles de vulnerabilidad. Esto sumado a la clara relación negativa entre los porcentajes iniciales y la vulnerabilidad resulta en diferencias mucho mayores para los establecimientos más vulnerables, por lo que el desafío para este grupo de escuelas será mucho mayor, teniendo que mejorar alrededor de 60 puntos porcentuales (y casi 75 para 1° básico) contra los alrededor de 50 puntos porcentuales que deben mejorar los establecimientos menos vulnerables (61 para 1° básico).

Esta relación en los porcentajes iniciales no se da sin embargo en el segundo ciclo de educación básica. Por lo mismo, los desafíos son parecidos para estos niveles en los distintos grupos de vulnerabilidad.

Tabla 67: Metas de Velocidad Lectora según Tamaño del Establecimiento

		Tamaño de la Escuela		
		Pequeño	Grande	
NB1	Porcentaje Inicial	Media D. Estándar	17,3% 29,78	23,4% 23,34
	Meta	Media D. Estándar	90,3% 7,69	87,5% 7,84
	Diferencia	Media D. Estándar	73,1 29,81	64,1 23,84
	Porcentaje de Aumento	Media D. Estándar	159,4% 200,95	400,2% 610,78
	Porcentaje Inicial	Media D. Estándar	27,8% 35,24	35,4% 24,23
NB2	Meta	Media D. Estándar	90,6% 7,56	87,8% 7,52
	Diferencia	Media D. Estándar	62,8 34,70	52,4 24,31
	Porcentaje de Aumento	Media D. Estándar	120,8% 160,03	266,9% 399,84
	Porcentaje Inicial	Media D. Estándar	29,4% 32,58	33,2% 22,08
	Meta	Media D. Estándar	91,0% 7,25	87,6% 8,44
NB3 y NB4	Diferencia	Media D. Estándar	61,6 32,23	54,4 22,41
	Porcentaje de Aumento	Media D. Estándar	208,2% 280,59	345,2% 649,47
	Porcentaje Inicial	Media D. Estándar	28,1% 34,60	20,8% 23,62
	Meta	Media D. Estándar	91,0% 8,31	87,0% 10,37
	Diferencia	Media D. Estándar	62,9 34,21	66,2 24,34
NB5 a NB8	Porcentaje de Aumento	Media D. Estándar	240,8% 497,70	1233,0% 2085,09

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

La relación entre el tamaño de la escuela y los desafíos planteados dependen del nivel de enseñanza del que estamos hablando (Tabla 67). En 1° y 2° básico se observan que los porcentajes iniciales son mayores en los establecimientos grandes, mientras que las metas son algo superiores en los pequeños, lo que hace que el desafío sea mayor para las últimas por cerca de 10 puntos porcentuales. En 3° y 4° básico estas diferencias mantienen la misma dirección, pero son de menor magnitud, siendo de un poco más de 7 puntos porcentuales en promedio.

Para 5° a 8° básico los porcentajes iniciales se invierten, siendo lo establecimientos pequeños los con menores magnitudes, aunque las metas de las escuelas pequeñas siguen siendo más altas. Así, las diferencias entre porcentajes iniciales y metas son mayores en las escuelas pequeñas, por lo que tienen un mayor desafío por delante.

Tabla 68: Metas de Velocidad Lectora según Tipo de Enseñanza

			Tipo de Enseñanza	
			Básica y sin Media	Básica y Media
NB1	Porcentaje	Media	20,5%	26,0%
	Inicial	D. Estándar	26,28	24,51
	Meta	Media	88,8%	86,7%
		D. Estándar	7,79	8,80
	Diferencia	Media	68,2	60,6
		D. Estándar	26,70	25,16
NB2	Porcentaje de Aumento	Media	341,8%	372,4%
		D. Estándar	550,98	578,32
	Porcentaje Inicial	Media	31,6%	40,9%
	Meta	Media	89,0%	87,2%
		D. Estándar	7,59	8,24
	Diferencia	Media	57,4	46,4
	D. Estándar	29,59	24,14	
NB3 y NB4	Porcentaje de Aumento	Media	227,3%	240,7%
		D. Estándar	344,57	459,57
	Porcentaje Inicial	Media	31,0%	38,2%
	Meta	Media	89,2%	86,7%
		D. Estándar	7,99	9,28
	Diferencia	Media	58,2	48,5
	D. Estándar	27,36	23,53	
NB5 a NB8	Porcentaje de Aumento	Media	306,7%	260,5%
		D. Estándar	571,95	479,75
	Porcentaje Inicial	Media	23,9%	22,8%
	Meta	Media	88,9%	85,9%
		D. Estándar	9,58	11,61
	Diferencia	Media	65,0	63,1
	D. Estándar	29,19	24,92	
	Porcentaje de Aumento	Media	925,2%	1051,4%
		D. Estándar	1812,53	1939,60

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

El tipo de enseñanza también parece estar influyendo en parte, pero sólo para el primer ciclo básico, pues es ahí donde están las mayores diferencias entre los porcentajes iniciales (Tabla 68). Las escuelas sin educación media tendrían menores porcentajes iniciales de estudiantes con velocidad lectora media alta y metas más elevadas, lo que hace que los desafíos sean mayores para éstas. Sin embargo, cabe recordar que esto puede estar más asociado a la mayor vulnerabilidad de este tipo de establecimientos que al mismo tipo de enseñanza.

Tabla 69: Metas de Velocidad Lectora según Calidad del Establecimiento

		Calidad			
			Baja	Media	Alta
NB1	Porcentaje	Media	20,0%	23,8%	25,7%
	Inicial	D. Estándar	22,22	23,48	25,26
	Meta	Media	87,0%	87,7%	88,2%
		D. Estándar	8,37	7,66	7,53
	Diferencia	Media	67,0	64,0	62,5
		D. Estándar	23,22	23,85	25,44
NB2	Porcentaje de Aumento	Media	477,7%	361,5%	307,3%
		D. Estándar	742,33	510,91	404,81
	Porcentaje	Media	31,6%	35,2%	38,7%
	Inicial	D. Estándar	24,27	24,62	24,85
	Meta	Media	87,4%	87,9%	88,4%
		D. Estándar	7,84	7,37	7,24
NB3 y NB4	Diferencia	Media	55,8	52,7	49,7
		D. Estándar	24,59	24,66	25,20
	Porcentaje de Aumento	Media	290,8%	252,9%	226,3%
		D. Estándar	421,07	358,96	370,19
	Porcentaje	Media	28,9%	33,1%	37,8%
	Inicial	D. Estándar	21,57	22,23	22,67
NB5 a NB8	Meta	Media	87,1%	87,6%	88,5%
		D. Estándar	8,89	8,43	7,56
	Diferencia	Media	58,2	54,5	50,7
		D. Estándar	22,14	22,72	22,81
	Porcentaje de Aumento	Media	426,1%	330,7%	250,1%
		D. Estándar	808,35	552,17	363,65
NB5 a NB8	Porcentaje	Media	19,4%	21,2%	24,8%
	Inicial	D. Estándar	23,35	24,46	25,30
	Meta	Media	86,5%	87,1%	88,1%
		D. Estándar	11,25	10,47	8,87
	Diferencia	Media	67,0	65,9	63,3
		D. Estándar	24,41	25,06	25,49
NB5 a NB8	Porcentaje de Aumento	Media	1414,2%	1191,6%	808,8%
		D. Estándar	2359,20	2075,46	1286,60

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

La calidad del establecimiento no parece tener una relación con las metas, pero sí con los porcentajes iniciales de estudiantes con velocidad lectora media alta o superior, lo que hace que las peores escuelas tengan que exigirse más para cumplir las metas propuestas. Estas disimilitudes se notan sobre todo en 3° y 4° básico, mientras que disminuyen de 5° a 8° básico.

- *Comprensión Lectora*³⁵

Podemos observar en comprensión lectora que para todas las competencias las escuelas se proponen llegar a un promedio de alrededor de 90% de niños con cada competencia, sin variar mucho en los niveles. Esto, sumado a la presencia de desviaciones típicas muy bajas, da a suponer que en general las escuelas más que tomar en cuenta sus resultados iniciales y condiciones particulares, se alinearon a las orientaciones provenientes del Ministerio de Educación.

Cuadro resumen 2: Metas para Comprensión Lectora

		Nivel Educativo			
		NT1 y NT2	NB1	NB2	NB3 y NB4
Conciencia Fonológica	Media	90,4%	.	.	.
	D. Estándar	4,3	.	.	.
Aproximación y Motivación a la Lectura	Media	91,2%	91,4%	91,4%	91,4%
	D. Estándar	4,4	5,2	5,2	5,8
Interpretación de Signos	Media	90,1%	90,8%	90,9%	90,7%
	D. Estándar	4,4	5,4	5,3	6,2
Reconocimiento del Tipo de Textos	Media	90,3%	90,6%	91,0%	.
	D. Estándar	4,4	5,3	5,2	.
Extraer Información	Media	90,4%	90,4%	90,5%	90,4%
	D. Estándar	4,4	5,3	5,3	6,2
Parafraseo	Media	90,5%	90,6%	90,7%	.
	D. Estándar	4,5	5,2	5,1	.
Argumentación	Media	90,4%	90,4%	90,5%	90,6%
	D. Estándar	4,5	5,3	5,2	6,0
Incremento de Vocabulario	Media	89,9%	90,3%	90,4%	90,5%
	D. Estándar	4,3	5,2	5,1	6,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Esto es importante de tener en cuenta al momento de ver las diferencias y porcentajes de variación propuestos por las escuelas. Para este caso, las metas varían tan poco que las diferencias y porcentajes de variación sólo cambian de acuerdo a los puntajes iniciales.

Cuadro resumen 3: Diferencias para Comprensión Lectora

		Nivel Educativo			
		NT1 y NT2	NB1	NB2	NB3 y NB4
Conciencia Fonológica	Media	35,8	.	.	.
	D. Estándar	23,9	.	.	.
Aproximación y Motivación a la Lectura	Media	29,8	35,3	35,5	33,3
	D. Estándar	24,5	29,3	27,7	25,2
Interpretación de Signos	Media	38,7	40,7	39,2	39,5
	D. Estándar	24,8	29,8	28,4	26,1
Reconocimiento del Tipo de Textos	Media	39,9	48,1	40,7	.
	D. Estándar	25,7	29,7	28,7	.
Extraer Información	Media	35,0	49,0	44,4	41,2
	D. Estándar	24,4	29,5	28,1	25,5
Parafraseo	Media	34,7	47,5	42,5	.
	D. Estándar	24,7	29,5	28,3	.
Argumentación	Media	37,1	47,8	44,8	39,6
	D. Estándar	24,9	29,9	28,7	25,9
Incremento de Vocabulario	Media	42,6	52,4	49,6	44,0
	D. Estándar	25,4	29,3	28,6	26,6

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

³⁵ La excesiva cantidad y complejidad de los datos para esta sección requiere que en las siguientes sólo se presenten algunas tablas de resumen. Para acceder al detalle de los datos, ver desde Tabla 70 hasta Tabla 117 en Anexo I de Tablas.

Al ver estos resultados podemos observar que los desafíos de las escuelas son bastante altos. Dentro de un año deberán lograr que el porcentaje de alumnos con estas competencias suba entre 30 y 52 puntos porcentuales, dependiendo de la competencia y el nivel, lo que implica entre duplicar y triplicar los porcentajes ya existentes.

El mayor desafío está en el incremento de vocabulario de los estudiantes y el reconocimiento del tipo de textos, mientras que deberán poner menos esfuerzos (aunque aún considerables) en lo que es Aproximación y Motivación a la Lectura. También cabe destacar que las fuerzas deberían estar enfocadas sobre todo en mejorar 1° y 2° básico (tal como ya se había visto en el análisis de los diagnósticos), pues en general las diferencias disminuyen en 3° y 4° básico y tampoco son tan altas en los niveles de transición.

Al igual que en el análisis de las metas de velocidad lectora, las contradicciones entre las diferencias y los porcentajes de aumento derivados de sesgos importantes de la última variable hacen que sea imposible tomar en cuenta ambas para el análisis, por lo que éste sólo estará referido a las diferencias.

Encontramos entonces que no existen diferencias muy importantes al contrastar por dependencia administrativa. Considerando que las metas son muy parecidas, no es de extrañarse, pues ya se había visto en el análisis de los diagnósticos que los porcentajes iniciales no difieren de manera importante.

En cuanto a la vulnerabilidad, también nos encontramos con metas muy parecidas entre los tres grupos. Por lo mismo, se presenta un desafío mucho más grande para aquellas escuelas con mayor concentración de alumnos prioritarios. Esta mayor diferencia entre metas y porcentajes iniciales se da de manera más fuerte en 1° y 2° básico, habiendo en general entre 10 y 15 puntos porcentuales de distancia entre las brechas promedio de grupos de alta y baja vulnerabilidad, mientras que en los niveles de transición y en 3° y 4° básico las diferencias disminuyen, y a veces incluso no existen.

El tamaño de la escuela también parece incidir en la longitud del trayecto de deberán recorrer las escuelas. En los niveles de transición parecieran ser las escuelas grandes las que tienen que ser capaces de cerrar una brecha mayor, aunque la diferencia en relación a las escuelas pequeñas es escasa, de apenas 3 puntos porcentuales. Por otro lado, para 1° y 2° básico esta diferencia se invierte y, además aumenta considerablemente, encontrándose ahora los mayores desafíos en las escuelas pequeñas. La diferencia entre porcentaje inicial y meta, entre escuelas de distinto tamaño, está entre 5 puntos porcentuales para Aproximación y Motivación a la Lectura, hasta 15 puntos porcentuales en Incremento de Vocabulario.

A pesar de que existen diferencias por tipo de enseñanza, estas son poco claras, bastante bajas en muchos casos y, cuando son altas, están muy relacionadas con el sesgo que ya ha sido mencionado anteriormente. Por lo mismo, no se puede dar fe de que exista realmente una relación entre el tipo de enseñanza y las metas de comprensión lectora.

Por último, ante la calidad de la escuela podemos ver una relación muy débil, en la que las peores escuelas tienen desafíos algo mayores, pero los promedios de las diferencias de las peores y las mejores escuelas no difieren en más de 6 puntos para los niveles más

altos, mientras que en los niveles más bajos no parece haber una relación clara (sobre todo en los niveles de transición).

3. Acciones de Mejoramiento

A continuación se presentan los principales resultados del análisis estadístico realizado a una muestra de 354 Planes de Mejoramiento Escolar de establecimientos educacionales que actualmente participan de la Ley SEP. Esta muestra es representativa del universo de las 4.564 escuelas con planes aprobados, al 95% de confianza con un error estimado de 5% asumiendo varianza máxima.

Durante el proceso de codificación se debió enfrentar múltiples dificultades, las cuales ciertamente tienen consecuencias sobre las variables que de ahí se han obtenidos. Aquí se detallan los principales.

- ✚ *Errores de redacción y gramaticales:* La mala redacción de los planes de mejoramiento dificultó en gran medida la comprensión del sentido de las acciones y objetivos. Las ideas detrás de las acciones y objetivos no fueron expresadas claramente, usándose en la mayoría de los casos una redacción complicada, rebuscada y difícil de entender. Además de esto, fueron reiterativas las faltas de ortografía, las faltas de signos de puntuación, los errores de tipeo y falta de conectores entre las palabras y frases, lo que dificultó aún más la comprensión.
- ✚ *Poca diferenciación de procesos:* Tanto los objetivos como las acciones incluían varios “procesos” dentro de un solo objetivo o una sola acción. Se evidenció una clara dificultad, por parte de quienes completaron el formulario, para separar los procesos en los planes de mejoramiento, de manera tal que no se estableció una diferencia evidente entre los diferentes aspectos a los que apuntaba cada acción u objetivo propuesto. Esto significó dividir un gran número de objetivos y acciones, codificándolos por separado. Fue así como en repetidas ocasiones, la descripción de la acción incluía varias acciones dentro de una. En muchos casos estas acciones apuntaban a prácticas u objetivos de diversa índole y con finalidades distintas, lo que justificó su separación, codificándolas como actividades distintas.
- ✚ *Diferencias en el nivel de especificación de las acciones y objetivos:* Se encontró una diversidad de criterios para completar los planes de mejoramiento. En algunos casos se indicó al detalle cada actividad u objetivo que se pretendía realizar, dejando sólo una actividad por casilla. Sin embargo, en otros casos se indicaba la generalidad de la acción u objetivo que se pretendía realizar, agrupando dentro de él varios procesos o actividades. Esto repercutió en la cuantificación de las acciones y objetivos, pero más que nada en la de las acciones. Es decir, hay una cantidad de acciones distinta para escuelas que pretenden implementar acciones similares, existiendo una variabilidad en número que no es tal en cuanto a contenido.
- ✚ *En cuanto a la codificación de las variables:* Al momento de codificar las variables se encontraron algunos problemas referentes al tipo de acción y objetivo que se pretendía implementar. En muchos casos se encontraron acciones y objetivos referidos a aspectos, por ejemplo, de Gestión curricular dentro de Liderazgo, o viceversa. Esto dificultó la creación de las categorías de codificación, pues se debieron incluir dentro de unas áreas al interior de otras; aspectos que, teóricamente, no corresponderían a dichas dimensiones.
- ✚ *Diversidad de acciones y objetivos entre escuelas:* Por otra parte, uno de los principales problemas que se enfrentó para la creación de las categorías de clasificación de actividades y objetivos de Gestión Curricular, fue el alto grado de diversidad de las acciones y objetivos contenidos en los planes de mejoramiento.

- ✚ *Repetición de acciones a través de ámbitos:* en algunos casos se repiten la misma acción en más de un ámbito, aunque cabe señalar que en ocasiones estas repeticiones se relacionaban de distintas maneras con los distintos ámbitos a los que pertenecían y, por lo tanto, sí correspondían a ambas. En aquellos casos en que no correspondía, se dejó dentro de la categoría “otros”.

Los problemas señalados no sólo representan una debilidad para la siguiente parte del estudio, sino que además otorgan información que hace dudar de la capacidad de las escuelas para realizar y concretar sus planes de mejoramiento. Por ejemplo, la inclusión de varios procesos -muchas veces disímiles entre sí- dentro de una misma acción u objetivo habla de una escasa capacidad de focalizar los esfuerzos, lo que podría significar una acción ineficaz a causa de la excesiva dispersión. Lo mismo podría indicar la excesiva diversidad de acciones.

Otro problema importante se ve en las acciones y objetivos que no correspondían al ámbito señalado (por ejemplo, acciones de Gestión Curricular para mejorar Liderazgo), lo que puede interpretarse como una confusión por parte de los directivos respecto de los contenidos que definen a los distintos aspectos institucionales. También pone en tela de juicio si realmente las acciones están inspiradas en los diagnósticos, puesto que si bien en la autoevaluación están claramente delimitadas las áreas de gestión institucional, esta clasificación se pierde al momento de la elaboración de los planes.

Todo lo anterior deja en evidencia que es necesario y crítico apoyar lo más cercanamente este proceso de elaboración de planes en sus nuevas versiones. Junto con ello, debiera pensarse en reducir el número de acciones posibles de incorporar en el plan, como una manera de focalizar un ejercicio que ya sabemos tiende a la dispersión y generalidad.

3.1 Acciones de Mejoramiento de Aprendizaje

En esta sección se procederá a presentar las variables y los resultados obtenidos. En primer lugar, siguiendo la disposición que presentan en los Planes de mejoramiento, se presentan las acciones formuladas por las escuelas para el lograr el mejoramiento de los aprendizajes, diferenciando según las características de los establecimientos. En una segunda instancia, se reproduce este ejercicio para los objetivos y acciones de mejoramiento institucional. Para esta sección sólo se tomaron en cuenta las acciones del subsector de Lenguaje y Comunicación, pues la mayoría de los establecimientos no presentaban acciones de mejoramiento para Educación Matemática en sus planes de Mejoramiento.

Los resultados aquí descritos corresponden a un análisis multivariado, y los datos no hablan de un porcentaje de escuelas, sino más bien del porcentaje sobre el total de acciones que realizarán todos los establecimientos en cada ámbito, como se verá con más claridad en las próximas páginas.

a. Medir Avances en el Aprendizaje

Las 354 escuelas de la muestra proponen en conjunto, un total de 1.446 acciones, es decir, alrededor de 4 acciones por establecimiento. Éstas fueron codificadas en 7 categorías, a saber:

1. **Planificación:** Definición de las metas anuales de aprendizaje para los alumnos en el subsector de Lenguaje y comunicación, y calendarización de las evaluaciones que se realizarán para medir estos avances.
2. **Adquisición de materiales:** Se determinan los materiales que necesitan adquirir para el mejoramiento de los procesos de medición de avances de aprendizajes de los alumnos y el análisis de los resultados, tales como; computadores, softwares, scanner, textos, etc.
3. **Preparación de Insumos:** Preparación de los instrumentos de evaluación con los que se medirán los avances de los aprendizajes de los alumnos en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Esta preparación involucra la capacitación de los docentes en técnicas de medición y en la construcción de los instrumentos de medición, el posterior diseño de los instrumentos que se utilizarán, y finalmente un proceso de retroalimentación en el que se revisará el funcionamiento de dichos instrumentos en pos de mejorarlos.
4. **Evaluación de los avances:** Etapa de aplicación de los instrumentos de medición de aprendizajes definidos, ya sean instrumentos de una primera evaluación diagnóstica, o de las posteriores evaluaciones de seguimiento y monitoreo del avance de los aprendizajes durante el año. Dentro de esta acción también se considera la etapa de análisis de los resultados de las evaluaciones obtenidos y el desarrollo de un sistema de registro de dicha información.
5. **Utilización de los resultados:** Los resultados de las evaluaciones obtenidos, registrados y analizados, son utilizados, por una parte, para definir estrategias remediales para mejorar los aprendizajes de aquellos alumnos que presenten un bajo rendimiento. Por otra parte, estos resultados son comunicados a los miembros de la comunidad escolar, especialmente a los padres y apoderados, de manera de mantenerlos informados del avance de sus pupilos. Finalmente, estos resultados son utilizados en la definición de las metas de aprendizaje del año siguiente.
6. **Asesoría Externa:** Se consideran aquí todas las tareas en las que se haya definido la necesidad de una asesoría externa para llevarse a cabo. Las tareas en las que se establece la necesidad de trabajar con asesoría externa fueron principalmente las de capacitación docente en evaluación y construcción de instrumentos de medición; realización de evaluaciones de diagnóstico de aprendizajes a los alumnos; evaluación, nivelación e integración de alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales); y en la evaluación de procesos y metas de aprendizaje establecidos.
9. **Otros:** Todos aquellos objetivos que no calzan dentro de las categorías propuestas o que no corresponden a este ámbito.

Dentro de las acciones de mejoramiento propuestas por las escuelas para medir avances en el aprendizaje de los alumnos, una gran mayoría (41,4%) está relacionada con la evaluación de estos aprendizajes. Dentro de esta categoría están todas las acciones relacionadas con la realización de pruebas de diagnóstico a los alumnos, además del monitoreo y registro de sus avances (Tabla 118).

Otras categorías que acumulan porcentajes importantes son las acciones de utilización de resultados, de planificación y de preparación de insumos, todas representando más de un 15% de las acciones destinadas a medir avances en el aprendizaje. Las acciones relacionadas con asesoría externa y con adquisición de nuevos materiales que podrían contribuir a optimizar la tarea de medir los avances de los alumnos, presentan porcentajes muy bajos (1,5%) tendencia que podría estar relacionada con la renuencia de algunas escuelas a trabajar con herramientas desconocidas para ellos.

Tabla 118: Acciones de Mejoramiento para Medir Avances en el Aprendizaje

		Porcentaje total de acciones
Acciones para Medir el Avances en el Aprendizajes	Planificación	15,7%
	Adquisición de materiales	1,5%
	Preparación de insumos	17,9%
	Evaluación	41,4%
	Utilización de resultados	18,1%
	Asesoría externa	1,5%
	Otros	3,9%
Total		1446 100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al observar cómo se distribuyen estas acciones según la dependencia administrativa de los establecimientos, se puede observar que los particulares subvencionados presentan una tendencia más fuerte que los municipales a la hora de proponer acciones de evaluación, presentando casi un 5% más en esta categoría (Tabla 119). De esta manera, las acciones de este tipo propuestas por las escuelas municipales representan un 40,7% del total de acciones que este tipo de establecimiento propuso para medir el avance de los aprendizajes, mientras que las propuestas por las particulares subvencionadas representan un 45,1%.

Tabla 119: Acciones para Medir Avances en el Aprendizaje según Dependencia Administrativa

	Dependencia Administrativa	
	Municipal	Particular Subvencionado
Planificación	16,3%	13,0%
Adquisición de materiales	1,2%	3,2%
Preparación de insumos	17,9%	17,8%
Evaluación	40,7%	45,1%
Utilización de resultados	18,6%	15,8%
Accesoría externa	1,5%	1,2%
Otros	3,9%	4,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

En cuanto al tipo de enseñanza que imparte la escuela se pueden observar diferencias claras entre las escuelas que sólo imparten educación parvularia, que proponen un 12,5% de las acciones destinadas a adquisición de materiales, con las que imparten educación básica (1,5%) y con las de educación básica y media, que no proponen acciones de este tipo (ver tabla 122). Esta diferencia podría explicarse por que las actividades necesarias para medir los avances en el aprendizaje de los niños más pequeños requieren diferentes tipos de materiales, mientras los avances de los alumnos de edad más avanzada, suelen medirse a través de evaluaciones escritas u orales.

Tabla 122: Acciones de Mejoramiento para Medir Avances de Aprendizaje según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Planificación	25,0%	15,4%	18,4%
Adquisición de materiales	12,5%	1,5%	0,0%
Preparación de insumos	12,5%	17,6%	23,0%
Evaluación	37,5%	41,5%	40,2%
Utilización de resultados	12,5%	18,3%	16,1%
Asesoría externa	0,0%	1,5%	1,1%
Otros	0,0%	4,1%	1,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Otra diferencia clara observable es el que, a medida que aumenta la edad de los alumnos que atiende la escuela, aumenta el porcentaje de acciones propuestas para preparación de insumos, llegando a encontrar una diferencia de más de 10% entre las escuelas que sólo imparten párvulo y las que imparten educación media(ver tabla 122) .

No se encontraron grandes diferencias al contrastar por vulnerabilidad, por tamaño del establecimiento ni por calidad de este³⁶.

³⁶ Para mayor detalle, ver Tablas 120, 122 y 123 en Anexo I de Tablas

b. Planificación de las clases

La muestra de escuelas propone un total de 1.270 acciones en este ámbito, es decir, entre 3 y 4 acciones por establecimiento, las cuales fueron codificadas en 10 categorías.

1. **Establecer metas de aprendizajes esperados:** Establecimiento de las metas de aprendizajes esperados en el subsector de Lenguaje y Comunicación, con el propósito de planificar las clases en torno a la consecución de ellas.
2. **Capacitación docente y calendarización de la planificación:** Calendarización del tiempo que ocupará cada docente para realizar las planificaciones de las actividades y evaluaciones de sus ramos. Además, para llevar a cabo correctamente el proceso de planificación, se incluyen aquí las acciones destinadas a la capacitación docente en materia de planificación.
3. **Centralización de la planificación:** Se agrupan aquí las distintas acciones orientadas a la centralización de la planificación de manera de que estas sean coherentes entre los distintos cursos, como por ejemplo, la definición en conjunto de un formato único de planificación de las actividades y evaluaciones de los ramos entre los docentes del subsector del establecimiento, la implementación de un Gabinete Pedagógico de Lenguaje y Comunicación que se dedique a la planificación, y la elaboración de un portafolio virtual de planificación docente o un Banco de Datos del Microcentro que se encuentre a disposición de todos los docentes del subsector.
4. **Asesoría externa:** Algunos establecimientos detectan una debilidad en esta área y determinan la necesidad de realizar la planificación mediante asesoría externa, en lugar de ser realizada por los mismos docentes.
5. **Planificación anual, semestral o mensual:** Realización, por parte de los docentes, de la planificación a largo plazo de las actividades y evaluaciones de sus ramos, ya sean de manera anual, semestral o al término de cada mes.
6. **Planificación clase a clase:** Determinación de la responsabilidad de los docentes de realizar planificaciones clase a clase de las actividades de sus ramos.
7. **Evaluación de la Planificación:** Revisión de la manera en que se han realizado las planificaciones para mejorar el proceso, como una forma de retroalimentación de este.
8. **Estrategias específicas de trabajo:** Dentro de esta acción se agrupan todas aquellas estrategias específicas de trabajo, cuya inclusión dentro de la planificación de las clases se describe como una acción individual dentro del ámbito, tales como: Definir instrumentos de evaluación, Planificar capacitaciones en distintas materias, Planificación de talleres de velocidad lectora, comprensión lectora, fluidez lectora, vocabulario, etc, Planificar adecuaciones curriculares para alumnos con NEE, etc.
9. **Definición de metodologías y recursos a utilizar:** Se definen las estrategias y metodologías de las clases y actividades de los ramos, así como también se definen los recursos pedagógicos que serán necesitarán utilizar, todo con anterioridad al proceso de planificación para facilitarlos y generar una mayor coherencia entre lo planificado.
99. **Otros:** Todos las demás acciones que no caben en ninguna de las categorías anteriores.

En cuanto a las acciones que las escuelas proponen para mejorar la planificación de las clases, se observa que un porcentaje relativamente mayoritario responden a actividades

que se mencionan se pueden clasificar como estrategias específicas de trabajo. Estas estrategias que se presentan de manera particular, caso a caso en las escuelas, y se vinculan a la planificación de capacitaciones, talleres de comprensión o velocidad lectora y adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales, entre otras. La categoría de estrategias específicas representa un 29,6% de todas las acciones propuestas por los establecimientos (Tabla 124).

Otra vez existe una escasa representación de las acciones destinadas a recibir asesoría externa, ya que sólo un 0,7% de las acciones propuestas corresponde a esta categoría.

Llama la atención además el alto porcentaje de otras acciones propuestas, un 5,7% de las acciones analizadas no eran clasificables dentro de ninguno de estos grupos. Esto podría estar dando una señal de acciones innovadoras que los establecimientos están ideando para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Tabla 124: Acciones de Mejoramiento para Planificación de las clases

		Porcentaje del total de acciones
Acciones de Mejoramiento para Planificación de las Clases	Establecer metas de aprendizajes esperados	6,0%
	Capacitación docente y calendarización de la planificación	6,9%
	Centralización de la planificación	16,2%
	Asesoría externa	0,7%
	Planificación anual, semestral o mensual	13,5%
	Planificación clase a clase	7,1%
	Evaluación de planificación	4,1%
	Estrategias específicas de trabajo	29,6%
	Definición de metodologías y recursos a utilizar	10,1%
	Otro	5,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por vulnerabilidad, se puede observar una clara tendencia a que, a medida que aumente la vulnerabilidad aumente el porcentaje de acciones destinadas a la definición de metodologías y recursos a utilizar. De esta manera los establecimientos menos vulnerables proponen un 6,9% de este tipo de acciones, mientras que los más vulnerables proponen un 15,1% (ver Tabla 126). Esta diferencia podría darse porque algunos de los establecimientos más vulnerables no cuentan con una definición clara o permanente de las metodologías (y los recursos que las acompañan) que utilizar a la hora de planificar las clases.

Otra diferencia que se puede observar, es que a medida que aumenta la vulnerabilidad de los establecimientos, disminuye el porcentaje de estrategias específicas de trabajo. Así, las acciones propuestas de este tipo propuestas por los establecimientos menos vulnerables representan un 33% del total de acciones propuestas por estos establecimientos, mientras los más vulnerables proponen un 26,5%.

Tabla 126: Acciones de Mejoramiento para Planificación de las Clases según Vulnerabilidad

	Vulnerabilidad		
	Baja	Media	Alta
Establecer metas de aprendizajes esperados	5,6%	5,7%	6,0%
Capacitación docente y calendarización de la planificación	7,1%	8,1%	5,7%
Centralización de la planificación	15,1%	16,4%	18,0%
Asesoría externa	0,9%	0,3%	1,0%
Planificación anual, semestral o mensual	12,0%	13,5%	14,1%
Planificación clase a clase	8,0%	8,1%	5,5%
Evaluación de planificación	4,2%	4,7%	3,7%
Estrategias específicas de trabajo	33,0%	28,4%	26,6%
Definición de metodologías y recursos a utilizar	6,9%	8,3%	15,1%
Otros	7,1%	6,5%	4,2%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por el tipo de enseñanza que imparte el establecimiento, se observan grandes diferencias en las categorías de capacitación docente y de planificación a largo plazo (anual, semestral y mensual). De esta manera, a medida que aumenta el nivel de enseñanza de la escuela aumentan ambas categorías, llegando a encontrarse diferencias de hasta un 16% (Tabla 128). A raíz de esto podría pensarse que las escuelas que atienden niños más pequeños consideran menos necesaria una calificación tan avanzada, o una planificación tan exigente para atender los requerimientos de aprendizaje de estos niños.

Tabla 128: Acciones de Mejoramiento para Planificación de las Clases según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Establecer metas de aprendizajes esperados	7,7%	6,2%	2,5%
Capacitación docente y calendarización de la planificación	0,0%	6,7%	11,3%
Centralización de la planificación	0,0%	16,4%	16,3%
Asesoría externa	0,0%	,8%	0,0%
Planificación anual, semestral o mensual	0,0%	13,6%	15,0%
Planificación clase a clase	23,1%	7,2%	2,5%
Evaluación de planificación	7,7%	4,0%	5,0%
Estrategias específicas de trabajo	46,2%	29,1%	35,0%
Definición de metodologías y recursos a utilizar	7,7%	10,2%	8,8%
Otro	7,7%	5,9%	3,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se observaron diferencias o tendencias claras al contrastar por dependencia, tamaño de la escuela, ni por calidad del establecimiento³⁷

c. Gestión Docente en el Aula

Los 354 establecimientos de la muestra proponen un total de 1.217 acciones, es decir, entre 3 y 4 acciones por establecimiento en promedio. Las acciones de éste ámbito fueron codificadas en 8 categorías:

- 1. Seguimiento en el aula:** Se agrupan aquí todas las acciones que se relacionan con el seguimiento del docente dentro del aula por parte de una tercera persona. Este seguimiento consta de una evaluación del trabajo que el docente realiza dentro del aula con sus alumnos en forma de una observación pautada, la cual es llevada a cabo por otro docente u otra persona calificada. Las acciones que se agrupan aquí son: Definición del instrumento o pauta de evaluación, Observación pautada del docente en el aula, Información de los resultados de la evaluación al docente evaluado, Definir acciones remediales a partir de los resultados de la evaluación.
- 2. Capacitación docente:** En esta acción se aúnan todas aquellas que tengan relación con la realización de estrategias de perfeccionamiento docente para el mejoramiento de su gestión en el aula, tales como: Capacitación docente en el uso adecuado de textos y Tics, Capacitación docente en componentes y estructura de una buena clase, Postulación a programa de reforzamiento educativo, etc.
- 3. Apoyo a la docencia:** El apoyo a la docencia se refiere a la disposición de un segundo docente o auxiliar dentro del aula para que ayude al primero con la clase en diferentes aspectos. En algunos casos, un profesor necesita la colaboración de otro profesor cuando las clases albergan muchos alumnos y es difícil mantenerlos a todos ordenados, atentos y ayudarlos con los ejercicios. En otros casos, se opta por este tipo de apoyo cuando en el aula se cuenta con alumnos con NEE. En muchos casos también se utiliza apoyo cuando los alumnos son muy pequeños y necesitan de mayor atención, etc. Todos estos casos se consideran dentro de esta acción.
- 4. Mejoramiento del ambiente en el aula:** Se integran en esta acción todas aquellas actividades destinadas a mejorar el ambiente en el aula, las cuales van en dos sentidos: (1) Actividades destinadas a fomentar ciertos valores en los alumnos como el incentivo al respeto, a la tolerancia, el establecimiento de normas de comportamiento, etc. Es decir, aquellas que generan un mejor trato entre compañeros y hacia los profesores, y (2) actividades destinadas a crear un ambiente que incentiva el estudio dentro del aula, es decir, una ambiente motivador, letrado, participativo, etc.
- 5. Planificación de actividades del docente:** Dentro de esta categoría se insertan aquellas actividades que se refieren a la capacidad del docente de planificar su clase, tales como: Respeto de los tiempos de trabajo (duración de la clase, etc.), Planificación de la clase con anterioridad, Adecuada evaluación y monitoreo de los aprendizajes, Revisión periódica de la planificación docente, etc.
- 6. Implementación de estrategias específicas:** Dentro de esta acción se agrupa la implementación de todas aquellas estrategias, actividades y metodologías específicas del trabajo docente que fueron descritas como acciones individuales dentro del ámbito, tales como: Realizar actividades desafiantes, Realizar estrategias

³⁷ Para mayor detalle, ver tablas 125, 127 y 129 en Anexo I de Tablas

de lectura (ej: lectura domiciliaria, lectura silenciosa en el aula, etc.), Realizar estrategias de uso de material pedagógico e infraestructura, como Tics, juegos, biblioteca, textos, etc.).

7. **Definición de metodologías en conjunto:** Aquí se recogen todas las actividades enfocadas a definir o mejorar la metodología de clases a utilizar, como por ejemplo, la definición de metodologías en conjunto con los demás docentes del subsector y el análisis de experiencias exitosas (de otros docentes, de otros establecimientos educacionales e incluso metodologías que se apliquen en otros países).
9. **Otros:** Todos las demás acciones que no caben en ninguna de las categorías anteriores.

Se presenta un alto porcentaje de acciones relacionadas con la implementación de estrategias específicas. Esta categoría representa un 29,3% del total (Tabla 130) e incluye acciones como apoyar a los alumnos con dificultades o realizar actividades que resulten desafiantes, entre otros. En segundo lugar, y representando un 18,1% del total, aparecen acciones de planificación de actividades de los docentes, lo que parece un poco bajo si consideramos la relevancia de una correcta planificación para mejorar la gestión docente en el aula.

Tabla 130: Acciones de Mejoramiento para Gestión Docente en el Aula

		Porcentaje del total de acciones
Acciones de Mejoramiento para Gestión Docente en el Aula	Seguimiento en el aula	16,6%
	Capacitación docente	8,1%
	Apoyo a al docencia	3,4%
	Mejoramiento del ambiente de aula	10,4%
	Planificación de actividades del docente	18,1%
	Implementación de estrategias específicas	29,3%
	Definición de metodologías en conjunto	12,7%
	Otros	1,5%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por el tamaño de la escuela, se pueden observar algunas diferencias. Las escuelas más grandes proponen un 19,6% del total de sus acciones para seguimiento en el aula, mientras que las más pequeñas proponen un 9,9% de estas acciones (Tabla 133). Es posible que en estas últimas, debido al escaso número de docentes, la supervisión de ellos se dé cotidianamente de manera mucho menos estructurada.

Tabla 133: Acciones de Mejoramiento para Gestión Docente en el Aula según Tamaño de la Escuela

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Seguimiento en el aula	9,9%	19,6%
Capacitación docente	8,4%	8,0%
Apoyo a al docencia	2,4%	3,8%
Mejoramiento del ambiente de aula	13,4%	9,0%
Planificación de actividades del docente	21,5%	16,5%
Implementación de estrategias específicas	32,2%	28,0%
Definición de metodologías en conjunto	11,3%	13,3%
Otros	1,0%	1,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por dependencia, por vulnerabilidad, por tipo de enseñanza y por calidad de la escuela no se ven grandes distinciones, o datos que demuestren alguna tendencia clara³⁸.

d. Reforzamiento Pedagógico

La muestra de escuelas propone un total de 1.066 acciones en este ámbito, lo que se traduce en un poco más de 3 acciones por establecimiento, que fueron codificadas en 8 categorías, las cuales se presentan a continuación:

- 1. Diagnóstico del nivel de Aprendizaje de los alumnos:** Realización de una evaluación diagnóstica del nivel de aprendizaje de los alumnos para conocer el rendimiento de cada uno y saber cómo está posicionado en comparación con sus compañeros. A partir de esto, se determina también a aquellos alumnos que se encuentran aventajados y aquellos de bajo rendimiento.
- 2. Preparación del Equipo Docente:** En esta categoría se agrupan las actividades destinadas a formar o fortalecer el Equipo docente que trabaja con los alumnos del subsector, tales como: Capacitación docente en técnicas de reforzamiento, Incorporar asistente de aula (como apoyo a los alumnos destacados y desaventajados durante las clases), Incorporar un equipo de especialistas como psicopedagoga y educadora diferencial, para el reforzamiento pedagógico de alumnos que necesitan este tipo de apoyo profesional.
- 3. Adquisición de recursos:** Adquisición de recursos pedagógicos que ayuden al reforzamiento pedagógico de los alumnos destacados y de bajo rendimiento, tales como recursos Tics, biblioteca al aula, textos, etc.
- 4. Implementación de estrategias de reforzamiento:** Se integran en esta acción la implementación de todas aquellas estrategias destinadas tanto al estímulo de alumnos destacados, como al reforzamiento de alumnos de bajo rendimiento, tales como: Implementación de estrategias de reforzamiento a alumnos de bajo rendimiento, fuera del horario de clases, Implementar estrategias de fomento a alumnos talentosos, fuera del horario de clases, Implementar un sistema de tutorías

³⁸ Para mayor detalle, ver tablas 131, 132, 134 y 135 en Anexo I de Tablas

(alumnos destacados ayudan a alumnos de bajo rendimiento), Implementar estrategias de trabajo diferenciado en el aula, Realizar adecuaciones curriculares para distintos niveles de alumnos, Implementación de estrategias específicas de lectura, etc.

5. **Incentivo al mejoramiento a través de premios:** Estímulo al mejoramiento del rendimiento de los alumnos a través de incentivos positivos, como cuadro de honor, premiaciones a fin de año, felicitaciones, etc.
6. **Compromiso de las familias:** Actividades que fomenten el compromiso de las familias de los alumnos con la mejora del rendimiento de estos, tales como: Mantener informados a los padres y apoderados de los avances de aprendizajes que van presentando sus pupilos, así como también de las dificultades que estos presentan, mediante distintos canales de información, Establecimiento de compromisos específicos de apoyo pedagógico de los padres y apoderados en el rendimiento de sus hijos, ya sea desde el hogar como participando de actividades escolares.
7. **Evaluación del proceso de implementación de estrategias de reforzamiento:** Establecer procesos de retroalimentación y monitoreo de las estrategias de reforzamiento para el mejoramiento del funcionamiento de estas.
9. **Otros:** Todos las demás acciones que no caben en ninguna de las categorías anteriores

En cuanto a las acciones que las escuelas proponen para mejorar el reforzamiento pedagógico destaca ampliamente la implementación de estrategias de reforzamiento. Esta categoría, que representa un 57,6% del total de acciones propuestas para esta área (Tabla 136), contiene implementación de reforzamiento para alumnos con problemas, y de fomento para alumnos talentosos, además de estrategias de trabajo diferenciadas y de adecuaciones curriculares para distintos niveles de alumnos. En segundo lugar, y con valores mucho más bajos aparecen las actividades de preparación como el diagnóstico de nivel de aprendizaje de los alumnos, con un 13% y la preparación del equipo docente con un 15,8%. Las categorías que se presentan como más bajas son las de adquisición de recursos, de incentivos al mejoramiento y de compromiso de las familias (Tabla 136).

Tabla 136: Acciones de Mejoramiento para Reforzamiento Pedagógico

		Porcentaje total de acciones
Acciones de Mejoramiento para Reforzamiento Pedagógico	Diagnóstico de nivel de aprendizaje de los alumnos	13,0%
	Preparación de equipo docente	15,8%
	Adquisición de recursos	3,6%
	Implementación de estrategias de reforzamiento	57,6%
	Incentivo al mejoramiento	3,0%
	Compromiso de las familias	1,9%
	Evaluar implementación de estrategias de reforzamiento	4,7%
	Otros	0,5%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por dependencia de los establecimientos se puede observar que los particulares subvencionados presentan un porcentaje mucho mayor en la categoría de preparación docente, pues representan un 25,5% de sus acciones, en comparación con el 13,5% que tiene los municipales (Tabla 137). Por otro lado se puede observar diferencias en la categoría de implementación de estrategias de reforzamiento. Del total de acciones que proponen los establecimientos municipales para esta área, un 59,2% corresponden a dicha implementación, contra el 50,5% que proponen los particulares subvencionados. Es posible que estas diferencias se deban a las menores atribuciones que tienen los directores en el sector municipal para realizar algunas acciones concretas que forman parte de la categoría Preparación docente, como por ejemplo, la contratación de personal de apoyo y especialistas o las decisiones de capacitación para los docentes.

Tabla 137: Acciones de Mejoramiento de Reforzamiento Pedagógico según Dependencia

	Dependencia Administrativa	
	Municipal	Particular Subvencionado
Diagnóstico de nivel de aprendizaje de los alumnos	13,4%	11,5%
Preparación de equipo docente	13,5%	25,5%
Adquisición de recursos	3,7%	3,0%
Implementación de estrategias de reforzamiento	59,2%	50,5%
Incentivo al mejoramiento	3,0%	3,0%
Compromiso de las familias	2,1%	1,0%
Evaluar implementación de estrategias de reforzamiento	4,7%	4,5%
Otro	0,3%	1,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por el tamaño de la escuela se puede observar que los establecimientos más grandes presentan una tendencia mayor a la preparación del equipo docente. De esta manera, las escuelas grandes proponen un 18,3% de este tipo de acciones, versus un 10,3% de las pequeñas (Tabla 139).

Las actividades de implementación de estrategias de reforzamiento están menos presentes en las escuelas grandes que en las pequeñas. En estas últimas representan un 61,4% del total, y en las grandes un 55,8%.

Tabla 139: Acciones de Mejoramiento para Reforzamiento Pedagógico según Tamaño de la Escuela

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Diagnóstico de nivel de aprendizaje de los alumnos	14,2%	12,5%
Preparación de equipo docente	10,3%	18,3%
Adquisición de recursos	5,3%	2,8%
Implementación de estrategias de reforzamiento	61,4%	55,8%
Incentivo al mejoramiento	2,1%	3,4%
Compromiso de las familias	2,7%	1,5%
Evaluar implementación de estrategias de reforzamiento	3,8%	5,1%
Otro	0,3%	0,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Si consideramos como se distribuyen estas acciones según la calidad del establecimiento, podemos observar que a medida que aumenta la calidad, disminuye la cantidad de actividades de diagnóstico y aumentan la implementación de estrategias de reforzamiento pedagógico. Así, las escuelas con más baja calidad presentan un 14,7% de las primeras, y las de más alta calidad un 10,6% (ver Tabla 141). Es posible pensar que algunas de las escuelas clasificadas como de mejor calidad realizan, o han realizado, procesos de diagnóstico de aprendizaje a sus alumnos previamente, lo que podría explicar la tendencia recién mencionada.

Al hacer la vinculación entre una mayor propuesta de acciones orientadas al reforzamiento y la calidad de las escuelas, es importante destacar que aquellas involucran esfuerzos por recuperar a los alumnos que van más atrasados en los aprendizajes y el desarrollo de estrategias pedagógicas particulares que diferencian según los niveles de los alumnos. Esta manera de plantearse las acciones de mejoramiento es consistente con el la idea de inclusividad que está detrás de la SEP: que todos los alumnos pueden aprender. Esto debiera ser consistente con una estimulación y nivelación de aprendizajes que fomenta ambientes propicios para el logro de buenos resultados académicos.

Tabla 141: Acciones de Mejoramiento para Reforzamiento Pedagógico según Calidad del Establecimiento

	Calidad		
	Baja	Media	Alta
Diagnóstico de nivel de aprendizaje de los alumnos	14,7%	12,5%	10,6%
Preparación de equipo docente	19,2%	17,6%	14,5%
Adquisición de recursos	4,1%	2,7%	0,9%
Implementación de estrategias de reforzamiento	48,6%	56,5%	66,5%
Incentivo al mejoramiento	3,8%	3,1%	3,1%
Compromiso de las familias	2,1%	2,0%	0,9%
Evaluar implementación de estrategias de reforzamiento	7,5%	4,3%	3,1%
Otro	0,0%	1,2%	0,4%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se encontraron tendencias claras al contrastar por vulnerabilidad y tipo de enseñanza³⁹.

e. Compromiso de la familia con el aprendizaje

La muestra plantea un total de 831 acciones, es decir, entre 2 y 3 acciones por establecimiento. Las acciones de éste ámbito fueron codificadas en 8 categorías, las cuales se presentan a continuación:

- 1. Establecimiento de metas de involucramiento de las familias:** Se establecen metas de involucramiento de los apoderados en el aprendizaje de sus hijos. La más reiterada era: lograr el 80% de asistencia a reuniones de apoderados.
- 2. Estrategias para informar a los apoderados:** Se reúne aquí la determinación de usar diversos mecanismos de información a apoderados sobre la situación de aprendizaje de sus hijos, tales como, reuniones de apoderados, avisos en la libreta de comunicaciones, etc.
- 3. Apoyo a padres y apoderados:** Esta categoría agrupa las actividades destinadas a capacitar a los padres y apoderados en estrategias de compromiso y apoyo en el hogar, tales como: Trabajo en reunión de apoderados y entrevistas, sobre técnicas de apoyo pedagógico en el hogar, Realización de Escuela para Padres, Realización de otros talleres como, talleres de mediación lectora con padres involucrados, talleres de técnicas de aprendizaje para ayudar con las tareas, etc.
- 4. Involucramiento de padres en las actividades escolares:** Aquí se agrupan las estrategias definidas para fomentar la participación de los padres en actividades dentro del establecimiento educacional, tales como: Instauración de un sistema de apoyo de padres en el aula, Actividades escolares con la participación de apoderados. (Actividades de distinta índole, es decir, tanto actividades de esparcimiento como de aprendizaje).

³⁹ Para mayor detalle ver Tablas 138 y 140 en Anexo I de Tablas

5. **Trabajo con profesionales de apoyo:** Establecer un sistema de trabajo los problemas de los alumnos con psicólogo y/o psicopedagogo en conjunto con las familias, en caso de ser necesario.
6. **Evaluación de las estrategias de compromiso:** Establecer un sistema de registro del compromiso de las familias en el aprendizaje de sus pupilos, así como también utilizar esta información como retroalimentación para mejorar las estrategias realizadas con las familias.
7. **Nivelación de estudios a padres y apoderados:** Instaurar un sistema de nivelación de estudios para padres y apoderados que no cuenten con escolaridad media completa, dentro del establecimiento, de manera que puedan apoyar el aprendizaje de sus hijos con mayores conocimientos.
9. **Otros:** Todos las demás acciones que no caben en ninguna de las categorías anteriores

Dentro de las acciones que las escuelas proponen para mejorar el compromiso de las familias con el aprendizaje de los alumnos, más de la mitad corresponde a acciones de apoyo a los padres y apoderados, representando un 52% del total de acciones (ver Tabla 139). Estas acciones corresponden principalmente a capacitación para padres en estrategias de compromiso y de apoyo en el hogar. En segundo lugar aparecen las estrategias para informar a los apoderados, con un 26,8%. Las acciones que menos se presentan están relacionadas con la nivelación de estudios a padres, con un 0,4%.

Tabla 142: Acciones de Mejoramiento para Compromiso de Familias con el Aprendizaje

		Porcentaje total de acciones
Acciones de Mejoramiento para Compromiso de Familias con el Aprendizaje	Establecimiento de metas de involucramiento de las familias	5,9%
	Estrategias para informar a los apoderados	26,8%
	Apoyo a padres y apoderados	52,0%
	Involucramiento de padres en las actividades escolares	9,9%
	Trabajo con profesionales de apoyo	1,2%
	Evaluación de estrategias de compromiso	1,8%
	Nivelación de estudios a padres y apoderados	0,4%
	Otros	2,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por dependencia, se observa que los establecimientos municipales consideran en mayor proporción las estrategias para informar a los apoderados que los particulares subvencionados. Estos últimos representan un 22,9% del total de sus acciones propuestas, contra el 27,7% que proponen las escuelas municipales (ver Tabla 143)

Por otro lado se puede observar que los establecimientos particulares subvencionados presentan un mayor porcentaje de acciones de apoyo a padres y apoderados, con un 56,2%. Los municipales por su parte, presentan un 51% en esta categoría.

Tabla 143: Acciones de Mejoramiento para Compromiso de la Familia con el Aprendizaje según Dependencia Administrativa

	Dependencia Administrativa	
	Municipal	Particular Subvencionado
Establecimiento de metas de involucramiento de las familias	5,8%	6,5%
Estrategias para informar a los apoderados	27,7%	22,9%
Apoyo a padres y apoderados	51,0%	56,2%
Involucramiento de padres en las actividades escolares	9,6%	11,1%
Trabajo con profesionales de apoyo	1,2%	1,3%
Evaluación de estrategias de compromiso	1,9%	1,3%
Nivelación de estudios a padres y apoderados	0,4%	0,0%
Otros	2,4%	0,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se encontraron grandes diferencias al contrastar por vulnerabilidad, tamaño de la escuela, tipo de enseñanza, ni por calidad del establecimiento⁴⁰.

3.2 Objetivos y acciones de mejoramiento de Gestión Institucional

El mejoramiento de los aspectos institucionales obligaba a los establecimientos a plantearse objetivos abiertos y acciones para cumplir estos objetivos, los cuales fueron codificados y reducidos a un número limitado de categorías para un mejor análisis estadístico. Debido a la complejidad metodológica que implicaba relacionar los objetivos con las acciones, en la siguiente sección se analizarán los objetivos y las acciones por separado, aunque relacionándolos con el área a la que pertenecen (gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar, y recursos).

Se analizaron para las cuatro áreas primero los objetivos, en un análisis multivariado que toma en cuenta porcentajes sobre el total de objetivos dentro del área, y luego las acciones, en un análisis del mismo tipo que toma en cuenta porcentajes sobre el total de acciones dentro del área.

a. Liderazgo

- *Objetivos*

⁴⁰ Para mayor detalle, ver desde Tabla 144 a Tabla 147 en Anexo I de tablas.

La muestra de establecimientos se propone un total de 716 objetivos de liderazgo, lo que se traduce en un poco más de 2 objetivos por establecimiento. Éstos fueron codificados en 9 categorías, las cuales se describen a continuación.

1. **Proveer de una dirección al establecimiento:** Esta categoría incluye todos aquellos objetivos relativos a la definición de la dirección y las grandes metas a seguir por la organización escolar. Así como también aquellos objetivos referentes a la definición y articulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de las escuelas.
2. **Conducir personas al logro de los objetivos:** Esta categoría incluye todos aquellos objetivos concernientes a la conducción directiva de las personas hacia el logro de las metas. Para ser más precisos, esta categoría incluye objetivos tales como: alinear, involucrar y motivar a los actores educativos en torno a un proyecto y objetivos comunes; promover una cultura de altas expectativas en torno al desempeño y los logros a alcanzar; e impulsar un clima organizacional que facilite alcanzar las metas propuestas.
3. **Comunicación y trabajo en equipo:** Se agruparon en esta categoría todos aquellos objetivos que dicen relación con comunicar internamente a la organización, es decir, con la creación y fortalecimiento de sistemas de información y comunicación interna entre los miembros de la comunidad educativa. También se clasificaron bajo esta categoría aquellos objetivos que refieren a la formación de equipos, y a impulsar y producir instancias de trabajo colaborativo y reflexión conjunta entre el personal de la institución.
4. **Gestión eficaz y planificación estratégica:** Dentro de esta categoría se clasificaron todos aquellos objetivos referidos a la gestión y planificación estratégica del trabajo dentro del establecimiento educativo, tales como: Creación o modificación de la estructura organizacional para hacerla funcional al logro de las metas institucionales, Definición de los roles y funciones del personal educativo y administrativo, Ejecución, creación e implementación de planes y estrategias de trabajo pedagógico. Análisis, definición, planificación y organización del curriculum pedagógico, así como también calendarización del trabajo y las acciones a desarrollar, Se incluyen acá también los objetivos referentes al aseguramiento y provisión de recursos pedagógicos para llevar a cabo el trabajo.
5. **Establecer una relación productiva entre la escuela y entorno:** Dentro de esta categoría se agruparon todos los objetivos que dicen relación con el establecimiento de una relación productiva - de acercamiento y/o apoyo y colaboración - entre la escuela y las familias, y su entorno comunitario e institucional más amplio.
6. **Contratación y fortalecimiento del personal adecuado:** En esta categoría se clasificaron todos aquellos objetivos referentes a la provisión del personal adecuado para llevar a cabo el trabajo institucional, en tres áreas: Fortalecimiento, capacitación y perfeccionamiento de las competencias docentes y directivas en diversas áreas, Contratación del personal necesario para llevar a cabo las de la organización, y finalmente, se incluyen los objetivos relativos a la provisión de

apoyo al personal ya existente para llevar a cabo tareas específicas, como son las asesorías externas.

7. **Diagnóstico y mejoramiento de las prácticas:** Esta categoría incluye todos aquellos objetivos relativos al monitoreo y seguimiento de las prácticas y de los aprendizajes. Incluye los objetivos relativos a la implementación de sistemas o prácticas de apoyo, evaluación, seguimiento y monitoreo de las actividades de los docentes y alumnos, así como también de los procesos, estrategias y planes implementados, así como también de los niveles de logro de las metas institucionales. Asimismo, se clasificaron dentro de esta categoría los objetivos referentes al diagnóstico y reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los miembros de la comunidad escolar y del trabajo institucional.
8. **Fortalecimiento del liderazgo:** En esta categoría se agruparon todos aquellos objetivos relativos a la implementación de acciones, prácticas y estrategias de fortalecimiento del liderazgo directivo y docente, tanto en la escuela como en el aula.
99. **Otros:** Esta categoría contempla todos aquellos objetivos que no calzan dentro de las categorías propuestas anteriormente.

En relación con los objetivos que las escuelas proponen para mejorar el liderazgo directivo, en miras de una mejor gestión institucional se observan dos categorías que suman más de la mitad de las acciones: gestión eficaz y planificación estratégica, y diagnóstico y mejoramiento de las prácticas. La primera representa un 25,7% del total y consta principalmente de la ejecución, creación e implementación de planes y estrategias de trabajo pedagógico y colaborativo. La categoría de diagnóstico suma un 25,4% del total y pretende implementar sistemas de apoyo, evaluación y monitoreo a docentes y alumnos. Ambas categorías no parecen responder muy bien a objetivos de liderazgo, sino a gestión curricular o pedagógica, lo que da una señal acerca del escaso conocimiento que podrían tener algunas escuelas sobre el liderazgo directivo.

Llama la atención el escaso porcentaje de las categorías proveer de una dirección al establecimiento (3,4%) y la de comunicación y trabajo en equipo (4,6%), pues la literatura especializada muestra este tipo de acciones como fundamentales para establecer un buen liderazgo en las escuelas. (Tabla 148)

Tabla 148: Objetivos de Liderazgo

	Porcentaje total de objetivos
Proveer de una dirección al establecimiento	3,4%
Conducir personas al logro de los objetivos	12,3%
Comunicación y trabajo en equipo	4,6%
Gestión eficaz y planificación estratégica	25,7%
Establecer una relación productiva entre escuela y entorno	8,5%
Contratación y fortalecimiento del personal adecuado	9,5%
Diagnóstico y mejoramiento de las prácticas	25,4%
Fortalecimiento del liderazgo	9,5%
Otros	1,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar estos objetivos por dependencia se observa que los establecimientos municipales presentan una tendencia mayor a proponer objetivos que intenten proveer a la escuela de una misma dirección, representando un 4,1% del total de sus objetivos. Por su parte los establecimientos particulares proponen sólo un 0,7%.

Otra diferencia observable es que las escuelas municipales proponen más objetivos de gestión y planificación estratégica (27%) que los particulares que proponen un 20,9% de este tipo de objetivos (Tabla 149). Esta distinción, posiblemente se encuentre vinculada a la magnitud que adquieren en uno y otro caso las acciones de contratación y fortalecimiento del personal adecuado. Nuevamente, entra en juego la hipótesis de que los marcos regulatorios que definen las atribuciones de los directores de las escuelas municipales, influyen en que las acciones de mejoramiento que proponen para sus escuelas sean distintas a las que surgen en los colegios particulares subvencionados. En este caso, mientras que estos últimos tienen más margen para la contratación y capacitación de personal, los establecimientos municipales planifican su mejora a partir de la organización eficiente de los recursos que ya disponen, a través de la organización y planificación del trabajo, definición de estrategias y re-estructuración de horarios, funciones y procedimientos en pos del logro de las metas educativas.

La diferencia según dependencia también se observa en la relación que se genera con el entorno de los establecimientos. Mientras que los colegios particulares subvencionados son más autodeterminados, los municipales se mueven en un escenario que los lleva a fijar acciones que implican realizar contactos con la comunidad, tanto familias como posibles actores estratégicos, con el fin de obtener recursos y oportunidades que puedan ser aprovechados por la escuela para su mejora.

Tabla 149: Objetivos de Liderazgo según Dependencia

	Dependencia Administrativa	
	Municipal	Particular Subvencionado
Proveer de una dirección al establecimiento	4,1%	0,7%
Conducir personas al logro de los objetivos	11,9%	13,7%
Comunicación y trabajo en equipo	4,8%	3,9%
Gestión eficaz y planificación estratégica	27,0%	20,9%
Establecer una relación productiva entre escuela y entorno	9,2%	5,9%
Contratación y fortalecimiento del personal adecuado	8,0%	15,0%
Diagnóstico y mejoramiento de las prácticas	24,7%	28,1%
Fortalecimiento del liderazgo	9,1%	11,1%
Otros	1,3%	0,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Por otro lado, al contrastar por vulnerabilidad se puede observar que a medida que esta aumenta, también crecen los objetivos relacionados con la instauración de una relación productiva entre escuela y entorno. De esta manera las escuelas menos vulnerables presentan un 3,1% de este tipo de objetivos, mientras que las más vulnerables un 13% (Tabla 150). Ante un escenario de mayor necesidad, es posible pensar que estas escuelas se abren al entorno para la búsqueda de recursos (por ejemplo, podría haber una mayor vinculación con servicios públicos).

Otra tendencia que puede observarse es que a medida que aumenta la vulnerabilidad, disminuyen los objetivos destinados al diagnóstico y mejoramiento de las prácticas. Las escuelas menos vulnerables presentan un 21,3% de este tipo de objetivos, mientras que las más vulnerables un 28,6% (Tabla 150).

Tabla 150: Objetivos de Liderazgo según Vulnerabilidad

	Vulnerabilidad		
	Baja	Media	Alta
Proveer de una dirección al establecimiento	3,9%	4,2%	2,4%
Conducir personas al logro de los objetivos	9,0%	15,9%	12,6%
Comunicación y trabajo en equipo	4,7%	5,1%	2,9%
Gestión eficaz y planificación estratégica	28,2%	19,6%	29,5%
Establecer una relación productiva entre escuela y entorno	3,1%	11,7%	13,0%
Contratación y fortalecimiento del personal adecuado	11,4%	7,9%	7,7%
Diagnóstico y mejoramiento de las prácticas	28,6%	24,8%	21,3%
Fortalecimiento del liderazgo	10,6%	8,4%	10,6%
Otros	0,4%	2,4%	0,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Si consideramos las diferencias por tamaño de la escuela, se observa que las más grandes presentan un porcentaje mayor de objetivos relacionados con conducir personas al logro de los objetivos. Las más pequeñas presentan un 16,5% en esta categoría, mientras que las grandes un 10% (Tabla 151).

Otra categoría en la que se ven diferencias es en la de diagnóstico y mejoramiento de las prácticas, donde las escuelas grandes presentan un 27,7% del total de sus objetivos propuestos para esta área, y las pequeñas un 21,3%.

Tabla 151: Objetivos de Liderazgo según Tamaño de la Escuela

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Proveer de una dirección al establecimiento	3,5%	3,2%
Conducir personas al logro de los objetivos	16,5%	10,0%
Comunicación y trabajo en equipo	3,9%	5,0%
Gestión eficaz y planificación estratégica	27,6%	24,7%
Establecer una relación productiva entre escuela y entorno	11,4%	6,9%
Contratación y fortalecimiento del personal adecuado	6,7%	11,0%
Diagnóstico y mejoramiento de las prácticas	21,3%	27,7%
Fortalecimiento del liderazgo	7,9%	10,4%
Otros	1,2%	2,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se encontraron tendencias claras al contrastar por tipo de enseñanza y calidad del establecimiento⁴¹.

- Acciones

Para cumplir los objetivos de liderazgo, las escuelas se proponen un total de 1.728 acciones, es decir, casi 5 acciones por establecimiento en promedio. Éstas fueron codificadas en 12 categorías:

1. **Generar direcciones y grandes lineamientos:** Se incluyen en esta categoría todas aquellas acciones referentes a la construcción de una dirección y una visión compartida sobre el rumbo a seguir por la organización, así como también las acciones relativas a su fortalecimiento dentro de la comunidad educativa. Es decir, también se incluyen acá las acciones relativas al fortalecimiento de la identidad institucional, que deriva de la construcción de la visión y rumbo a seguir por la escuela. Por otra parte, esta categoría incluye, además, aquellas acciones referidas a la definición y articulación del PEI y el PME.

⁴¹ Para mayor detalle, ver Tablas 152 y 153 en Anexo I de Tablas

2. **Promoción de altas expectativas y reconocimiento:** Dentro de esta categoría se clasificaron todas aquellas acciones que dicen relación con la promoción y el desarrollo de altas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa; así como también con el reconocimiento e incentivos al trabajo docente y a logros de los alumnos. En último lugar, se agruparon acá todas aquellas acciones relativas al desarrollo de un clima organizacional conducente al logro de los objetivos planteados por la escuela.
3. **Fortalecimiento de comunicación interna y trabajo colaborativo:** Esta categoría contempla todas aquellas acciones que dicen relación con el fortalecimiento y la creación de canales de comunicación interna; con la comunicación y socialización de planes y estrategias a seguir por la organización; así como también con la generación de espacios de cooperación e intercambio de experiencias, y de reflexión conjunta entre el personal educativo y administrativo del establecimiento.
4. **Gestión del trabajo directivo y docente:** Se agruparon en esta categoría todas aquellas acciones relativas, por un lado, a la gestión del trabajo directivo y docente, y por otro lado, a la planificación de estrategias en el trabajo directivo y docente. Más específicamente: de un lado, se incluyeron en esta categoría las acciones referentes a la modificación y adecuación de la estructura organizacional, y a la definición de roles y funciones dentro de la institución. Mientras que por otro lado, se incluyeron acá también las acciones referentes al diseño, organización y ejecución del trabajo pedagógico de los docentes, es decir, la proyección de estrategias y prácticas pedagógicas a implementar.
5. **Colaboración entre escuela y familia:** Esta categoría agrupa dentro de sí todas aquellas acciones implementadas por la escuela que persiguen el acercamiento de los padres a la labor educativa de sus hijos. En esta línea, se incluyeron acá acciones relativas a: la creación de canales de información desde la escuela hacia las familias; a la creación de estrategias de involucramiento de los padres con el aprendizaje de sus hijos; a la prosecución de un trabajo conjunto, de apoyo y de creación de una relación productiva entre la escuela y la familia.
6. **Gestionar apoyo del entorno:** Se agruparon bajo esta categoría aquellas acciones que contemplan la gestión del apoyo y colaboración del entorno comunitario e institucional más amplio en el que se inserta la escuela (excluyendo a las familias y los padres de los alumnos, los que se consideran en la categoría anterior). Se agruparon acá aquellas acciones que dicen relación con la gestión de contactos y apoyo externo para el establecimiento, así como también con la provisión de alianzas estratégicas y recursos.
7. **Perfeccionamiento y contratación del personal necesario:** Esta categoría agrupa a todas aquellas acciones que dicen relación con la capacitación y perfeccionamiento del personal; con la realización de reuniones y talleres de mejoramiento a docentes y directivos; y con la contratación de asesorías y del personal idóneo para enfrentar los objetivos de la institución educativa.
8. **Modelamiento o modelación directiva:** Se clasificaron en esta categoría todas aquellas acciones que se relacionan al modelamiento directivo dentro de la escuela, es decir, aquellas instancias y acciones donde el director o directora busca explícitamente liderar con el ejemplo.
9. **Dotación de recursos educativos:** Dentro de esta categoría se clasificaron las acciones tocantes a la dotación y a la optimización de recursos pedagógicos como apoyo al trabajo educativo y administrativo. Se incluyen en esta categoría acciones relativas a la utilización de CRA y TIC's en la labor educativa y administrativa.

- 10. Organización, calendarización y articulación curricular e instructiva:** Esta categoría contempla dentro de ella todas aquellas acciones correspondientes a la organización, definición y calendarización del currículum, y a la agenda de contenidos del trabajo pedagógico desarrollar en la escuela; así como también, a la definición de las metas de aprendizaje de los alumnos en los subsectores y las metas de asistencia de los alumnos.
- 11. Monitoreo y evaluación de procesos:** Esta categoría contempla todas aquellas acciones relativas a las prácticas de apoyo, monitoreo y evaluación de: las prácticas docentes e institucionales, los aprendizajes de los alumnos y a los avances del Plan de Mejoramiento (PME) y metas institucionales. Incluyeron también acá las acciones referentes al desarrollo de los instrumentos de medición que se utilizarán para estos fines, y a la planificación y calendarización de las actividades de monitoreo.
- 99. Otros:** Esta categoría agrupa todas aquellas acciones que no caben en ninguna de las categorías anteriores.

Al observar las acciones que las escuelas proponen para lograr sus objetivos de liderazgo se observa que un porcentaje importante corresponde a la categoría de monitoreo y evaluación de procesos. Esta categoría corresponde al 29,8% del total de acciones propuestas (Tabla 154) y engloba prácticas de apoyo, evaluación y monitoreo a las practicas docentes e institucionales. Esta acción, que obtiene el mayor porcentaje, se encuentra conceptualmente bastante relacionada al objetivo de diagnóstico y mejoramiento de las prácticas, que acumulaba cerca de un 25% en los objetivos propuestos para esta área.

Otras categorías que agrupan porcentajes relativamente altos de acciones son los de fortalecimiento de la comunicación interna y del trabajo colaborativo, con un 13,1%, gestión del trabajo directivo y docente, con un 14,6% y el de perfeccionamiento y contratación del personal necesario con un 12,8%.

Tabla 154: Acciones de Liderazgo

	Porcentaje del total de acciones
Generación de direcciones y grandes lineamientos	3,1%
Promoción de altas expectativas y reconocimiento	5,1%
Fortalecimiento de comunicación interna y trabajo colaborativo	13,1%
Gestión del trabajo directivo y docente	14,6%
Colaboración entre escuela y familia	7,9%
Gestionar apoyo del entorno	5,0%
Perfeccionamiento y contratación del personal necesario	12,8%
Modelamiento directivo	0,3%
Dotación de recursos educativos	2,7%

Organización, calendarización y articulación curricular e instructiva	3,8%
Monitoreo y evaluación de procesos	29,8%
Otros	1,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por vulnerabilidad se puede apreciar que a medida que esta última aumenta, disminuyen ligeramente las acciones de monitoreo y evaluación de procesos. Así, las escuelas menos vulnerables proponen un 31,8% de este tipo de acciones, y en las escuelas más vulnerables estas disminuyen a 27,6% (Tabla 156)

Tabla 156: Acciones de Liderazgo según Vulnerabilidad

	Vulnerabilidad		
	Baja	Media	Alta
Generación de direcciones y grandes lineamientos	3,3%	4,0%	2,3%
Promoción de altas expectativas y reconocimiento	5,2%	4,9%	5,4%
Fortalecimiento de comunicación interna y trabajo colaborativo	13,1%	15,5%	9,7%
Gestión del trabajo directivo y docente	16,7%	12,7%	14,3%
Colaboración entre escuela y familia	5,7%	8,5%	10,4%
Gestionar apoyo del entorno	3,6%	4,5%	7,7%
Perfeccionamiento y contratación del personal necesario	13,2%	11,8%	13,6%
Modelamiento directivo	0,5%	0,3%	0,2%
Dotación de recursos educativos	2,4%	2,1%	4,1%
Organización, calendarización y articulación curricular e instructiva	3,1%	5,6%	2,9%
Monitoreo y evaluación de procesos	31,8%	28,8%	27,6%
Otros	1,6%	1,4%	1,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Si consideramos las diferencias que presentan las escuelas según su tamaño, observamos que las escuelas más grandes tienen más acciones destinadas al fortalecimiento de la comunicación interna y del trabajo colaborativo, agrupando un 14,2% del total de sus acciones propuestas. Las escuelas más pequeñas por su parte, presentan un 10,5% en esta categoría (ver Tabla 157). Esta tendencia podría explicarse porque es más factible que en una escuela que trabaja con más docentes, el trabajo colaborativo y la comunicación interna sea más difícil que en las escuelas que trabajan con 5 docentes o menos.

Por otro lado, se observa que las escuelas pequeñas presentan más acciones de colaboración entre la escuela y las familias, con un 12,3%, mientras que las más grandes presentan un 6,1% en esta categoría (Tabla 157).

Tabla 157: Acciones de Liderazgo según Tamaño del Establecimiento

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Generación de direcciones y grandes lineamientos	3,0%	3,2%
Promoción de altas expectativas y reconocimiento	5,0%	5,1%
Fortalecimiento de comunicación interna y trabajo colaborativo	10,5%	14,2%
Gestión del trabajo directivo y docente	14,1%	14,9%
Colaboración entre escuela y familia	12,3%	6,1%
Gestionar apoyo del entorno	6,3%	4,4%
Perfeccionamiento y contratación del personal necesario	11,9%	13,2%
Modelamiento directivo	0,6%	0,2%
Dotación de recursos educativos	3,0%	2,6%
Organización, calendarización y articulación curricular e instructiva	3,2%	4,1%
Monitoreo y evaluación de procesos	28,6%	30,3%
Otros	1,6%	1,6%

Los porcentajes y los totales se basan en las respuestas.
Fuente: Elaboración propia

Al contrastar por tipo de enseñanza se observa que a medida que aumenta el nivel de educación que imparte el establecimiento, aumentan las acciones propuestas para el fortalecimiento de comunicación interna y de trabajo colaborativo. Las escuelas que sólo imparten párvulo presentan un 6,7% de este tipo de acciones, y las que imparten educación media un 15,1% (Tabla 158). Esta tendencia podría explicarse porque estas escuelas suelen ser más grandes, por lo que es más difícil establecer y coordinar este tipo de acciones dentro de ellas. Otra categoría que presenta la misma tendencia es la de gestión de trabajo directivo y docente.

La categoría de perfeccionamiento y contratación del personal necesario, es menos representada a medida que la escuela tiene tipos de enseñanza más altos. De esta manera, las escuelas que sólo imparten educación parvularia presentan un 26,7% de estas acciones, y las que imparten educación básica y media, sólo presentan un 10,3% de estas acciones. En estas últimas, se da de manera más fuerte que en las demás la tendencia a proponer acciones que mejoren el trabajo a nivel organizacional, tales como la gestión del trabajo directivo y docente y el fortalecimiento de la comunicación interna.

Tabla 158: Acciones de Liderazgo según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Generación de direcciones y grandes lineamientos	0,0%	3,2%	3,2%
Promoción de altas expectativas y reconocimiento	0,0%	5,2%	4,8%
Fortalecimiento de comunicación interna y trabajo colaborativo	6,7%	13,0%	15,1%
Gestión del trabajo directivo y docente	6,7%	14,7%	15,1%
Colaboración entre escuela y familia	0,0%	7,9%	8,7%
Gestionar apoyo del entorno	0,0%	5,2%	2,4%
Perfeccionamiento y contratación del personal necesario	26,7%	12,9%	10,3%
Modelamiento directivo	0,0%	0,4%	0,0%
Dotación de recursos educativos	6,7%	2,7%	2,4%
Organización, calendarización y articulación curricular e instructiva	6,7%	3,7%	4,8%
Monitoreo y evaluación de procesos	46,7%	29,4%	32,5%
Otros	0,0%	1,6%	0,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se encontraron diferencias importantes al contrastar por dependencia ni por calidad del establecimiento⁴² (ver Tablas 155 y 159 en Anexos).

b. Gestión Curricular

- *Objetivos*

Existe un total de 928 objetivos planteados por los 354 establecimientos, es decir, entre 2 y 3 objetivos por escuela en promedio. Estos fueron categorizados en 7 atributos, los cuales se describen a continuación.

1. **Organizar, planificar y preparar la enseñanza:** Se agruparon dentro de esta categoría los objetivos que dicen relación con la organización, definición, planificación y análisis del currículum y la enseñanza, tales como: Calendarización de actividades y uso del tiempo y los espacios, Gestión y planificación del currículum, Diseño y elección de modelos de planificación curricular, y currículum, Análisis y coherencia de los planes de estudio con las disposiciones y prioridades institucionales, con el PEI y el PME, y con la cultura y localidad de los alumnos, Planificación de las clases, las metas de aprendizajes esperados y unidades de estudio.
2. **Gestión pedagógica en el aula:** Se agruparon en esta categoría los objetivos que hacen referencia a la gestión pedagógica, el manejo del aula, y la definición e implementación de estrategias y metodologías de enseñanza, tales como: Diseño e implementación de estrategias y metodologías docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar el aprendizaje de los alumnos, Diseño y ejecución de prácticas y estrategias para el aprendizaje de los alumnos, prioritarios, de integración y NEE. Así como también diseño y ejecución de prácticas y estrategias de atención y fortalecimiento del desarrollo psicosocial de los alumnos, y prácticas y estrategias de apoyo, reforzamiento y nivelación de los estudiantes,

⁴² Para mayor detalle, ver Tablas 155 y 159 en Anexo I de tablas

Establecer e implementar orientaciones técnico-pedagógicas, Gestión del aula, e implementación de estrategias para crear un clima de aprendizaje en el aula (entre ellas, normas, orden, etc.)

3. **Apoyo a la gestión pedagógica:** Se agruparon en esta categoría los objetivos que hacen referencia a prácticas y estrategias de apoyo a la gestión pedagógica y el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la provisión de recursos y la implementación de planes, talleres y actividades complementarios al currículum, tales como: Disponer, administrar y optimizar los recursos pedagógicos y/o tecnológicos como apoyo a la gestión docente en el aula y la actividad pedagógica, Implementar actividades curriculares complementarias: actividades de extensión culturales, cívicas o deportivas), talleres JEC y ayudantías como apoyo a las prácticas docentes.
4. **Fortalecer al personal y a la estructura organizacional:** Se agruparon en esta categoría los objetivos que hacen referencia al fortalecimiento del personal y la gestión pedagógica, se incluyen acá objetivos orientados a: Fortalecer las capacidades: Capacitaciones, asesorías, pasantías, talleres, entre otros, Fortalecer el personal mediante el contacto con sus pares: Reuniones de reflexión, análisis e intercambio docente, Proveer del personal necesario para el desarrollo de las actividades en el establecimiento, ya sea mediante la contratación de profesionales, como mediante la incorporación en la estructura institucional de equipos de apoyo,
5. **Monitoreo, evaluación y apoyo a los procesos:** Esta categoría incluye todos los objetivos referentes al diseño e implementación de evaluación, monitoreo, apoyo y/o seguimiento de la implementación curricular, del aula, los docentes, y los aprendizajes de los alumnos.
6. **Comunicación interna y externa:** Se agruparon en esta categoría los objetivos que hacen referencia a los procesos de comunicación interna y externa, así como también al establecimiento de relaciones y vínculos provechosos con las familias y el entorno, tales como: Socializar o comunicar información a todos los agentes de la comunidad educativa, tanto internamente como externamente, hacia las familias, Familia, entorno y oportunidades: Objetivos referentes a lograr el involucramiento activo y provechoso de los padres en el aprendizaje de sus hijos; y a lograr una relación provechosa entre el establecimiento y agentes externos que contribuyan al logro de objetivos.
99. **Otros:** En esta categoría se clasificaron todos los objetivos que no se adecuaban a ninguna de las categorías anteriores.

Dentro de los objetivos que las escuelas proponen para mejorar la gestión curricular de sus establecimientos, el que se encuentra mayormente representado es el de organizar, planificar y preparar la enseñanza. Este objetivo representa un 33,5% del total, y contiene los objetivos relacionados con la organización, definición, planificación y análisis del currículum y la enseñanza. En segundo lugar se encuentran los objetivos de monitoreo, evaluación y apoyo a los procesos de gestión curricular, representando un 23,2% del total, seguidos por los objetivos de gestión pedagógica en el aula con un 18,4% (Tabla 160).

Se observa además un escaso porcentaje de acciones destinadas al apoyo de la gestión pedagógica, que representa únicamente un 5,1% del total de las acciones. De todas maneras, este grupo de objetivos parece estar más relacionado con gestión docente que curricular.

Tabla 160: Objetivos de Gestión Curricular

	Porcentaje del total de objetivos
Organizar, planificar y preparar la enseñanza	33,5%
Gestión pedagógica en el aula	18,4%
Apoyo a la gestión pedagógica	5,1%
Fortalecer al personal y la estructura organizacional	12,5%
Monitoreo, evaluación y apoyo a los procesos	23,2%
Comunicación interna y externa	5,5%
Otros	1,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por el tamaño del establecimiento, se observa que las escuelas pequeñas presentan un porcentaje mayor de objetivos relacionados con organizar, planificar y preparar la enseñanza. Dicha categoría representa un 39,6% del total de las acciones propuestas por las escuelas pequeñas, mientras que en el caso de las escuelas grandes representa un 30,2% (Tabla 163).

Tabla 163: Objetivos de Gestión Curricular según Tamaño del Establecimiento

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Organizar, planificar y preparar la enseñanza	39,6%	30,2%
Gestión pedagógica en el aula	16,0%	19,8%
Apoyo a la gestión pedagógica	3,4%	6,0%
Fortalecer al personal y la estructura organizacional	12,6%	12,5%
Monitoreo, evaluación y apoyo a los procesos	20,9%	24,4%
Comunicación interna y externa	5,8%	5,3%
Otros	1,8%	1,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por tipo de enseñanza, se observa que a medida que aumenta el nivel de enseñanza de las escuelas, disminuyen los objetivos propuestos para organizar, planificar y preparar la enseñanza (Tabla 164). Las escuelas que sólo imparten párvulo presentan un 37,5% de este tipo de acciones, y las que imparten educación media un 28,3%.

Otra categoría que presenta diferencias es la de comunicación interna y externa, donde las escuelas de párvulo no presentan objetivos, mientras que las que imparten educación básica y media presentan un 7,5%.

Otro elemento que llama la atención es el hecho de que las escuelas que imparten párvulo proponen 12,5% de otro tipo de acciones, en comparación con las que imparten media que sólo proponen un 1,9% de este tipo de acciones.

Tabla 164: Objetivos de Gestión Curricular según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Organizar, planificar y preparar la enseñanza	37,5%	33,8%	28,3%
Gestión pedagógica en el aula	25,0%	18,3%	18,9%
Apoyo a la gestión pedagógica	0,0%	4,5%	15,1%
Fortalecer al personal y la estructura organizacional	12,5%	12,8%	7,5%
Monitoreo, evaluación y apoyo a los procesos	12,5%	23,4%	20,8%
Comunicación interna y externa	0,0%	5,4%	7,5%
Otros	12,5%	1,7%	1,9%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se encontraron tendencias claras al contrastar por dependencia, vulnerabilidad y calidad de los establecimientos⁴³.

- Acciones

La muestra de establecimientos propuso un total de 2.534 acciones para el mejoramiento de Gestión Curricular, es decir, un poco más de 7 acciones por establecimiento. Estas fueron codificadas en 16 categorías, las cuales se presentan a continuación:

1. **Uso del tiempo y espacio:** Calendarización de las actividades de diversa índole a desarrollar por la escuela; cronogramas de las actividades pedagógicas; planificación del horario, y la destinación de las horas y los espacios en el establecimiento, para llevar a cabo las diferentes actividades vinculadas a la enseñanza, a la gestión del currículum.
2. **Planificación de la enseñanza:** En esta categoría se clasificaron todas las acciones que facilitan y se vinculan a la planificación de la enseñanza y los planes de estudio; la creación, implementación y fortalecimiento de modelos de planificación curricular; la planificación clase a clase de los docentes; y la definición de las metas de aprendizaje que se pretenden alcanzar.
3. **Articulación y análisis del currículum:** En esta categoría se clasificaron las acciones que se hacen referencia a la articulación y análisis de coherencia de la planificación curricular y los programas de estudio. Esta articulación y coherencia se puede dar: entre los programas de estudio y el PEI y el PME; entre los programas de estudio y los recursos pedagógicos utilizados, entre los programas de estudio y la realidad del aula multigrado; entre los programas de estudio y la realidad y cultura

⁴³ Para mayor detalle, ver Tablas 161, 162 y 165 en Anexo I de Tablas

de los estudiantes, entre otros. También se clasificaron acá las acciones de promoción de la articulación curricular y de la continuidad de las de estrategias metodológicas en los diferentes niveles y subsectores.

4. **Estrategias y metodologías dentro del aula:** en esta categoría se clasificaron todas las acciones que hacen referencia a las prácticas pedagógicas, ya sea: al diseño e implementación de estrategias y metodologías docentes en el aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje, al establecimiento de orientaciones técnico-pedagógicas; a la puesta en práctica dentro del aula de las determinaciones de la planificación curricular, y al fortalecimiento y gestión docente del aula.
5. **Ambiente de enseñanza en el aula:** En esta categoría se clasificaron las acciones que hacen referencia a la gestión del ambiente dentro del aula, tales como: fortalecer la convivencia en el aula y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; implementación de normas de conducta y de sistemas de motivación, reconocimiento y/o transmisión de altas expectativas a los estudiantes dentro del aula.
6. **Estrategias de apoyo al aprendizaje:** Esta categoría refiere a todas aquellas acciones, prácticas y estrategias de enseñanza centradas en la atención y en el aprendizaje de los alumnos prioritarios, con NEE o de integración; a las prácticas y acciones relacionadas con el desarrollo psicosocial de los alumnos; y la implementación de estrategias y acciones de nivelación y reforzamiento escolar.
7. **Recursos y actividades complementarias de apoyo al aprendizaje:** Esta categoría contempla dos tipos de acciones cuya finalidad es apoyar el aprendizaje y la gestión curricular. Por un lado, se clasificaron las acciones referidas a la dotación, optimización y administración de los recursos pedagógicos, tales como, recursos multimedia, infraestructura, textos escolares, guías y material para motivar a los alumnos, CRA, TIC's, entre otros. Por otro lado, esta categoría también incluye la implementación de actividades curriculares complementarias, tales como, actividades en terreno, de extensión cultural, cívica y social, talleres JEC y talleres actividades artísticas y/o deportivas, como complementos al aprendizaje.
8. **Monitoreo de la implementación curricular:** Se incluyeron en esta categoría todas las acciones relacionadas con la evaluación, monitoreo, apoyo y seguimiento del plan curricular, y su proceso de implementación en el establecimiento.
9. **Monitoreo del aprendizaje:** Se incluyeron en esta categoría todas las acciones relacionadas con la evaluación, apoyo, monitoreo y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, tales como, sistemas de registro de información del alumnado, diagnóstico del nivel de aprendizaje de los estudiantes, entre otros.
10. **Monitoreo pedagógico:** Se incluyeron en esta categoría todas las acciones relacionadas con la evaluación, apoyo, monitoreo y seguimiento del desempeño pedagógico en el aula, de los procesos de enseñanza, y del trabajo docente y su planificación.
11. **Implementación de estrategias de mejoramiento post-evaluación:** Esta categoría contempla todas aquellas acciones relacionadas con la realización de los ajustes necesarios a la implementación curricular, y a la implementación de estrategias remediales para mejorar los aprendizajes y los procesos de gestión curricular.
12. **Perfeccionamiento y contratación del personal adecuado:** Se incluyen acá las acciones de capacitación y perfeccionamiento del personal, tales como capacitaciones, actualización de conocimientos y prácticas, asesorías, talleres entre pares y pasantías. También se incluye acá la contratación y extensión horaria de asesores, docentes y personal de apoyo.

13. **Elaboración de equipos de apoyo:** Se incluyen acá las acciones de creación y fortalecimiento de un equipo técnico pedagógico que apoye las necesidades de la escuela. También se incluyen las actividades de participación del personal educativo en instancias de apoyo e intercambio, tales como, reuniones, intercambios y reflexión técnico-pedagógicas, tanto dentro del establecimiento, como en el microcentro.
14. **Revisión y análisis del marco institucional:** Revisión y análisis del marco de disposiciones institucionales, reglamentos y otros documentos. Revisión y análisis del Marcos de la Buena Enseñanza; revisión y análisis de las disposiciones institucionales.
15. **Comunicación y establecimiento de relaciones:** Esta categoría incluye acciones relacionadas a los procesos de comunicación interna y externa, y la socialización de la información referida a la implantación curricular. También incluye acciones referentes al involucramiento de las familias con el aprendizaje de sus hijos, y a la vinculación y alianzas estratégicas con agentes externos que sirvan de apoyo a la institución.
99. **Otros:** En esta categoría se clasificaron las acciones que no se acomodan a ninguna de las categorías anteriores.

Las escuelas proponen una amplia gama de acciones para lograr sus objetivos de gestión curricular. De esta manera, no existen categorías que condensen grandes porcentajes de acciones.

Las categorías que presentan porcentajes más altos son las de planificación de la enseñanza, con un 14,8% (porcentaje menor al 33, 5% que se presentaba en el objetivo de organizar, planificar y preparar la enseñanza, aunque no se puede hacer una vinculación directa que permita hablar de coherencia entre ambos), en segundo lugar, las de monitoreo pedagógico, es decir, del trabajo de los docentes con un 12,6%. En tercer lugar, las de perfeccionamiento y contratación de personal adecuado, que representa un 11,7% del total (Tabla 166). Como se puede apreciar, los esfuerzos de los establecimientos en materia de gestión curricular estarán puestos fundamentalmente en el trabajo con los docentes. En este sentido, la focalización hacia los estudiantes es menor, ya que las acciones de evaluación de los aprendizajes, la implementación de estrategias de mejoramiento post-evaluación, las actividades de apoyo a los aprendizajes y la destinación de recursos para mejorarlos, obtienen ponderaciones más reducidas dentro del total de acciones que pretenden asumir las escuelas.

Las acciones relacionadas con el ambiente de enseñanza en el aula, presentan únicamente un 1,7%. Esto puede explicarse porque este tipo de actividades no está muy relacionado con gestión curricular, sino con gestión docente en el aula.

Tabla 166: Acciones de Gestión Curricular

	Porcentaje del total de acciones
Uso del tiempo y espacio	6,3%
Planificación de la enseñanza	14,8%
Articulación y análisis del currículum	4,5%
Estrategias y metodologías dentro de aula	6,1%
Ambiente de enseñanza en el aula	1,7%
Estrategias de apoyo al aprendizaje	3,8%
Recursos y actividades complementarias de apoyo al aprendizaje	8,1%
Monitoreo de implementación curricular	6,0%
Monitoreo del aprendizaje	9,7%
Monitoreo pedagógico	12,6%
Implementación de estrategias de mejoramiento post evaluación	2,4%
Perfeccionamiento y contratación del personal adecuado	11,7%
Elaboración de equipos de apoyo	6,3%
Revisión y análisis del marco institucional	0,9%
Comunicación y establecimiento de relaciones	4,7%
Otros	0,5%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por dependencia se ve una leve tendencia a que los establecimientos particulares prefieran acciones de elaboración de equipos de apoyo, concentrando un 10,2% de las acciones. Los municipales por su parte presentan un 5,4% de este tipo de acciones (Tabla 167). Por otro lado, las escuelas municipales parecen tener una mayor preferencia por las acciones relacionadas con la implementación de recursos y actividades complementarias de apoyo al aprendizaje, pues esta categoría aún el 8,8% de sus acciones, en comparación con el 4,9% de las acciones de los particulares subvencionados.

Tabla 167: Acciones de Gestión Curricular según Dependencia

	Dependencia Administrativa	
	Municipal	Particular Subvencionado
Uso del tiempo y espacio	6,2%	7,0%
Planificación de la enseñanza	14,9%	14,5%
Articulación y análisis del currículum	4,5%	4,3%
Estrategias y metodologías dentro de aula	6,0%	6,4%
Ambiente de enseñanza en el aula	1,7%	1,5%
Estrategias de apoyo al aprendizaje	4,0%	3,2%
Recursos y actividades complementarias de apoyo al aprendizaje	8,8%	4,9%
Monitoreo de implementación curricular	5,8%	7,0%
Monitoreo del aprendizaje	10,0%	8,3%
Monitoreo pedagógico	12,3%	14,1%
Implementación de estrategias de mejoramiento post evaluación	2,3%	3,0%
Perfeccionamiento y contratación del personal adecuado	12,0%	10,4%
Elaboración de equipos de apoyo	5,4%	10,2%
Revisión y análisis del marco institucional	0,7%	1,5%
Comunicación y establecimiento de relaciones	5,0%	3,2%
Otros	0,5%	0,4%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por tamaño de establecimiento, se observa que las escuelas más pequeñas presentan una mayor tendencia a proponer acciones de planificación de la enseñanza, ya que esta categoría agrupa el 17,1% del total de sus actividades mientras que en el caso de las escuelas grandes este porcentaje disminuye a 13,8% (ver Tabla 169).

Tabla 169: Acciones de Gestión Curricular según Tamaño del Establecimiento

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Uso del tiempo y espacio	6,7%	6,1%
Planificación de la enseñanza	17,1%	13,8%
Articulación y análisis del currículum	4,9%	4,3%
Estrategias y metodologías dentro de aula	6,7%	5,8%
Ambiente de enseñanza en el aula	1,7%	1,7%
Estrategias de apoyo al aprendizaje	4,0%	3,8%
Recursos y actividades complementarias de apoyo al aprendizaje	9,5%	7,4%
Monitoreo de implementación curricular	4,5%	6,7%
Monitoreo del aprendizaje	10,6%	9,3%
Monitoreo pedagógico	11,1%	13,3%
Implementación de estrategias de mejoramiento post evaluación	1,3%	3,0%
Perfeccionamiento y contratación del personal adecuado	11,6%	11,7%
Elaboración de equipos de apoyo	6,2%	6,4%
Revisión y análisis del marco institucional	0,6%	1,0%
Comunicación y establecimiento de relaciones	3,2%	5,3%
Otros	0,3%	0,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por tipo de enseñanza se observa que las escuelas que educan a niños de menor edad tienden a presentar más acciones de planificación de la enseñanza, concentrando el 22,2% del total de acciones que proponen para mejorar la gestión curricular, mientras que en el caso de las que imparten educación básica y media ese porcentaje baja a 8,8% (Tabla 170). Por contrapartida, las escuelas que sólo tienen párvulo no proponen acciones de monitoreo de los aprendizajes ni, consecuentemente, de implementación de estrategias de mejoramiento post evaluación. Estas categorías de acciones alcanzan porcentajes mayores en las escuelas con básica y básica-media, con porcentajes de acciones de 9,7% y 9,9% en la primera categoría y 2,1% y 7% en la segunda, respectivamente.

Tabla 170: Acciones de Gestión Curricular según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Uso del tiempo y espacio	0,0%	6,5%	4,1%
Planificación de la enseñanza	22,2%	15,2%	8,8%
Articulación y análisis del curriculum	5,6%	4,5%	3,5%
Estrategias y metodologías dentro de aula	16,7%	5,8%	8,8%
Ambiente de enseñanza en el aula	5,6%	1,7%	1,2%
Estrategias de apoyo al aprendizaje	11,1%	3,9%	2,3%
Recursos y actividades complementarias de apoyo al aprendizaje	5,6%	7,9%	9,9%
Monitoreo de implementación curricular	11,1%	6,0%	5,8%
Monitoreo del aprendizaje	0,0%	9,7%	9,9%
Monitoreo pedagógico	11,1%	12,5%	14,0%
Implementación de estrategias de mejoramiento post evaluación	0,0%	2,1%	7,0%
Perfeccionamiento y contratación del personal adecuado	5,6%	11,7%	12,3%
Elaboración de equipos de apoyo	5,6%	6,4%	5,8%
Revisión y análisis del marco institucional	0,0%	0,8%	1,8%
Comunicación y establecimiento de relaciones	0,0%	4,8%	3,5%
Otros	0,0%	0,4%	1,2%

No se encontraron grandes diferencias al contrastar por vulnerabilidad ni por calidad del establecimiento⁴⁴.

c. Recursos

- *Objetivos*

La muestra de establecimientos se propone un total de 756 objetivos sobre recursos, lo que equivale a un poco más de 2 objetivos por establecimiento. Estos fueron codificados en 3 categorías:

1. **Estrategias sobre Recursos Financieros:** El objetivo aquí es la obtención, por medio de distintas fuentes, de nuevos recursos financieros para el establecimiento educacional y el correcto manejo de estos, de manera clara y transparente.
2. **Estrategias sobre Recursos Pedagógicos:** Este objetivo se enfoca a la obtención, cuidado y organización de los recursos pedagógicos, de manera que los alumnos cuenten con los materiales necesarios para su aprendizaje, al igual que funcionarios y administrativos para el desarrollo de sus actividades. Por recursos pedagógicos se entiende: material didáctico, material fungible (de uso administrativo como computadores, impresoras, papeles, lápices, calculadoras, corchetera, etc.), infraestructura del establecimiento, recursos Tics, etc.
3. **Estrategias sobre Recursos Humanos:** Este objetivo busca reunir el personal (docente, directivo y funcionarios) necesario e idóneo para el correcto desarrollo de

⁴⁴ Para mayor detalle, ver Tablas 168 y 171 en Anexo I de Tablas.

las actividades educativas del establecimiento, formar equipos de trabajo y mantenerlos capacitados en sus respectivas áreas.

- 9. Otros:** En esta categoría se clasificaron todos los objetivos que no se adecuaban a ninguna de las categorías anteriores.

La categoría que agrupa el mayor porcentaje de objetivos planteados por las escuelas es la de recursos pedagógicos con un 48,3%, seguido de cerca por las estrategias sobre recursos humanos (Tabla 172). El porcentaje de los objetivos relacionados con recursos financieros es significativamente menor, representando un 7,7% del total. Esto posiblemente se deba a que la orientación final de la SEP está referida a un mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual se asocia de manera más directa a la gestión de los recursos humanos y pedagógicos. Si bien la disposición de recursos financieros es una condición imprescindible, la misma ley asegura la entrega estos a las escuelas, estableciendo el piso mínimo a partir del cual podrán proponerse nuevos objetivos vinculados a temas de financieros y rendición de cuentas. Sin embargo, la gestión de recursos de otro tipo –tanto en términos de consecución de programación e implementación–, depende totalmente del trabajo que realicen posteriormente las propias escuelas.

Tabla 172: Objetivos de Recursos

	Porcentaje total de objetivos
Estrategias sobre recursos financieros	7,7%
Estrategias sobre recursos pedagógicos	48,3%
Estrategias sobre recursos humanos	39,9%
Otros	4,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por vulnerabilidad puede apreciarse que a medida que esta aumenta, aumenta también el porcentaje de objetivos asociados a las estrategias de recursos pedagógicos. De esta manera los establecimientos menos vulnerables proponen 45,3% de este tipo de objetivos, mientras que en el caso de las más vulnerables este porcentaje aumenta en más de un 5% (Tabla 174).

Tabla 174: Objetivos de Recursos según Vulnerabilidad

	Vulnerabilidad		
	Baja	Media	Alta
Estrategias sobre recursos financieros	9,9%	6,6%	7,3%
Estrategias sobre recursos pedagógicos	45,3%	48,7%	50,7%
Estrategias sobre recursos humanos	40,9%	40,3%	38,4%
Otros	4,0%	4,4%	3,7%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por tamaño del establecimiento se puede observar que las escuelas grandes tienden a proponer más objetivos relacionados con objetivos pedagógicos y humanos, que las pequeñas (Tabla 175).

Tabla 175: Objetivos de Recursos según Tamaño del Establecimiento

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Estrategias sobre recursos financieros	9,6%	6,7%
Estrategias sobre recursos pedagógicos	52,1%	46,3%
Estrategias sobre recursos humanos	35,6%	42,2%
Otros	2,7%	4,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por tipo de enseñanza, puede observarse que las escuelas que sólo imparten párvulo presentan un porcentaje mucho mayor de estrategias sobre recursos financieros que las que imparten educación básica. En el caso de estas últimas, sólo un 7,3% de las acciones que proponen corresponden a esta categoría, mientras que en el caso de las de párvulo este porcentaje asciende a 20% (Tabla 176).

Otra categoría en donde las escuelas de párvulo presentan un porcentaje mucho mayor de objetivos es la de estrategias sobre recursos humanos. Dentro de los objetivos que proponen las escuelas que imparten básica y media, el 36,2% corresponde a esta categoría, versus el 50% de los objetivos de las escuelas que imparten párvulo de manera exclusiva (Tabla 176).

Tabla 176: Objetivos de Recursos según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Estrategias sobre recursos financieros	20,0%	7,3%	10,6%
Estrategias sobre recursos pedagógicos	30,0%	48,2%	53,2%
Estrategias sobre recursos humanos	50,0%	40,1%	36,2%
Otros	0,0%	4,4%	,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por dependencia y por calidad del establecimiento no se encontraron grandes diferencias⁴⁵.

⁴⁵ Para mayor detalle, ver tablas 173 y 177 en Anexo I de Tablas

- *Acciones*

Las escuelas de la muestra proponen un total de 1.589 acciones para cumplir los objetivos descritos sobre recursos, es decir, entre 4 y 5 acciones por establecimiento. Éstas fueron codificadas en 9 categorías, las cuales se enumeran a continuación:

1. **Organización de Recursos Financieros:** Aquí se agruparon las acciones que se relacionan con la manera en que se organizan los recursos financieros existentes en las distintas materias que necesitan de ellos, tales como: Disponer de los recursos financieros, Distribución de los recursos financieros en las distintas áreas del establecimiento, Considerar recursos para imprevistos, etc.
2. **Consecución de Recursos Financieros:** Estas son las acciones o estrategias destinadas a conseguir recursos financieros para el establecimiento, las cuales se dividen en dos: (1) Recursos propios o internos, es decir, desde los apoderados por medio de las mensualidades y aportes voluntarios, y (2) Recursos externos, es decir, estrategias para conseguir recursos de empresas, postular a fondos concursables, proyectos, etc.
3. **Transparencia sobre el uso de los Recursos Financieros:** Estas acciones tienen por objetivo establecer una real transparencia con respecto al uso y las fuentes de los recursos financieros de los que dispone el establecimiento, mediante la difusión en la comunidad escolar de la información sobre, por ejemplo, las inversiones que realiza.
4. **Manejo de Recursos Pedagógicos:** Estas acciones se refieren a la adquisición de los recursos pedagógicos necesarios para la labor docente y administrativa del establecimiento, y al cuidado de estos para que se mantengan en el tiempo y en óptimas condiciones. Acciones como estas son: Adquisición o aumento de recursos pedagógicos., Optimizar, potenciar los recursos pedagógicos, Mantener operativos los recursos pedagógicos, Mantención, protección, reparación de los recursos pedagógicos, Renovación de los recursos pedagógicos.
5. **Gestión y Organización de los Recursos Pedagógicos:** Estas acciones se enfocan a la organización y distribución de los recursos existentes en el establecimiento de manera de que estos puedan ser utilizados de manera adecuada y ordenada, por todos quienes los necesiten de la comunidad escolar, por una parte, generando políticas de uso de los recursos, tales como: Establecer políticas de uso y devolución de los recursos pedagógicos, Asegurar el acceso a ellos informando adecuadamente los recursos de los que dispone el establecimiento, Asignación de recursos a las diferentes áreas, etc. También se plantea la creación de un Centro de Recursos Pedagógicos y Humanos que cuente con una base de datos con la información pertinente.
6. **Conformación de Recursos Humanos:** Actividades orientadas a reunir personal docente, administrativo y funcionario necesario para las labores del establecimiento y organizarlo en equipos de trabajo, tales como: Contratar personal, Formar equipos de trabajo, organizar personal (por ejemplo, por subsectores de aprendizaje), etc.
7. **Capacitación de docentes, directivos y funcionarios:** Distintos métodos y estrategias enfocadas a la capacitación del personal del establecimiento en sus respectivas áreas, tales como: Perfeccionamiento continuo, Auto-capacitación, Capacitación interna, Capacitación externa (asesoría externa), Intercambio de experiencias pedagógicas (entre docentes del mismo establecimiento, desde otros establecimientos e incluso experiencias de otros países), Evaluaciones de desempeño de los trabajadores del establecimiento, para establecer acciones de mejoramiento.

8. **Fortalecimiento del rol de los funcionarios:** En esta categoría se agrupan las acciones de determinación de las responsabilidades de cada cargo y de aumento de carga horaria a los trabajadores para manejar mejor la cantidad de responsabilidades de cada uno.
9. **Otros:** En esta categoría se clasificaron las acciones que no se acomodan a ninguna de las categorías anteriores. Dentro de esta categoría quedaron clasificadas entre otras, las siguientes acciones: Optimizar el recurso tiempo, Planificación, reuniones, organización escolar, Evaluación de aprendizajes de alumnos, Reflexión sobre el Plan Mejora, Realización de actividades extracurriculares

Dentro de las acciones que las escuelas proponen para lograr los objetivos de recursos, la mayor cantidad corresponde a la categoría de recursos pedagógicos. Esta categoría contiene el 40,7% del total de acciones propuestas y engloba los objetivos de adquisición, mantención y optimización de recursos pedagógicos (Tabla 178). Esta tendencia podría estar relacionada con el alto porcentaje que obtuvo el objetivo de estrategias sobre recursos pedagógicos en el apartado anterior, aunque no es posible hacer una asociación estadística directa.

Las acciones que presentan porcentajes más bajos son las de transparencia en el uso de los recursos financieros, representando sólo un 0,8% del total. Este dato resulta interesante si se considera que la rendición de cuentas es una instancia obligatoria dentro de la SEP.

Tabla 178: Acciones de Recursos

	Porcentaje total de acciones
Organización de recursos financieros	4,3%
Estrategias para conseguir recursos financieros	2,0%
Transparencia en el uso de recursos financieros	0,8%
Manejo de recursos pedagógicos	40,7%
Gestión y organización de recursos pedagógicos	10,8%
Conformación de recursos humanos	12,4%
Capacitación de docentes, directivos y funcionarios	20,1%
Fortalecimiento del rol de los funcionarios	4,2%
Otro	4,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por el tamaño de la escuela se observa que las escuelas pequeñas presentan un porcentaje mayor de acciones relacionadas con la organización de recursos financieros, que las grandes. En el caso de estas últimas, sólo un 2,7% del total de sus acciones corresponden a esta categoría, contra el 7,9% de las acciones de las escuelas pequeñas.

Las escuelas grandes por su parte, presentan porcentajes mayores en las categorías de gestión y organización de recursos pedagógicos y en la de conformación de recursos humanos (Tabla 181)

Tabla 181: Acciones de Recursos según Tamaño de la Escuela

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Organización de recursos financieros	7,9%	2,7%
Estrategias para conseguir recursos financieros	2,5%	1,7%
Transparencia en el uso de recursos financieros	1,3%	0,5%
Manejo de recursos pedagógicos	42,0%	40,1%
Gestión y organización de recursos pedagógicos	7,5%	12,3%
Conformación de recursos humanos	8,6%	14,1%
Capacitación de docentes, directivos y funcionarios	21,9%	19,3%
Fortalecimiento del rol de los funcionarios	2,3%	5,0%
Otro	6,1%	4,3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por tipo de enseñanza se observa que las escuelas que sólo imparten párvulo proponen un porcentaje mucho mayor que las que imparten educación básica en la categoría de gestión y organización de recursos pedagógicos. Las escuelas que sólo imparte párvulo presentan un 26,7% en esta categoría, mientras que las que imparten educación básica, un 10,1% (Tabla 182).

Tabla 182: Acciones de Recursos según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Organización de recursos financieros	0,0%	4,5%	2,5%
Estrategias para conseguir recursos financieros	6,7%	1,7%	4,2%
Transparencia en el uso de recursos financieros	0,0%	0,7%	1,7%
Manejo de recursos pedagógicos	40,0%	40,8%	39,0%
Gestión y organización de recursos pedagógicos	26,7%	10,1%	17,8%
Conformación de recursos humanos	6,7%	13,0%	5,9%
Capacitación de docentes, directivos y funcionarios	20,0%	19,8%	23,7%
Fortalecimiento del rol de los funcionarios	0,0%	4,4%	2,5%
Otro	0,0%	5,1%	2,5%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

No se encontraron grandes diferencias al contrastar por dependencia, vulnerabilidad, ni por calidad de la escuela⁴⁶.

d. Convivencia Escolar

- Objetivos

Para mejorar la convivencia escolar los establecimientos se proponen un total de 731 objetivos, es decir, poco más de 2 objetivos por establecimiento. Estos fueron codificados en cuatro categorías, las cuales se describen a continuación.

1. **Fomentar Clima Escolar Apropriado:** Este objetivo se refiere al interés por crear un ambiente escolar apropiado para la educación de los niños, lo cual contempla un clima de buenas relaciones entre los distintos actores de la comunidad escolar, la valoración del ser humano, un ambiente motivante para el aprendizaje y un lugar seguro y limpio para el desarrollo de los niños.
2. **Creación y fortalecimiento de Reglamento Escolar :** Con este objetivo se busca la creación de un Reglamento Escolar que permita regular pertinentemente el comportamiento de los distintos actores de la comunidad escolar, dotado de mecanismos eficientes para asegurar su buen uso, de manera de mantener el orden y la seguridad en el establecimiento.
3. **Compromiso de Padres con el Aprendizaje de los hijos:** Este objetivo busca el compromiso de los padres y apoderados en el aprendizaje de sus hijos, de manera de forjar una familia informada e involucrada en la educación que estos están recibiendo, la cual apoya y fortalece, de distintas maneras, los conocimientos adquiridos en la escuela.
4. **Creación de Identidad Escolar:** El establecimiento se interesa por generar una identidad escolar entre todos los miembros de esta. Que padres, apoderados, alumnos, profesores, administrativos y funcionarios se sientan parte de una misma comunidad, se interesen por el establecimiento y por sus miembros, como ocurre en una familia y compartan entre ellos.
9. **Otros:** En esta categoría se clasificaron todos los objetivos que no se adecuaban a ninguna de las categorías anteriores.

El mayor porcentaje de los objetivos que las escuelas proponen para mejorar la convivencia escolar corresponden a la categoría fomentar un clima escolar apropiado. Esta categoría representa un 32,1% del total de los objetivos propuestos y contienen objetivos relacionados a la formación y fomento de hábitos, deberes, respeto y autoestima de los alumnos. De cerca le sigue la categoría de compromiso de los padres en el aprendizaje de sus hijos, con un 25,3% y del total de los objetivos propuestos, y la de creación y fortalecimiento de reglamento escolar con un 22,4% (Tabla 184).

⁴⁶ Para mayor detalle, ver tablas 179, 180 y 183 en Anexo I de Tablas

Tabla 184: Objetivos de Convivencia Escolar

	Porcentaje total de objetivos
Fomentar clima escolar apropiado	32,1%
Creación y fortalecimiento de reglamento escolar	22,4%
Compromiso de padres con el aprendizaje de sus hijos	25,3%
Creación de identidad escolar	16,3%
Otro	3,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por el tamaño de la escuela podemos observar que las escuelas pequeñas tienden a proponer un porcentaje mayor de objetivos de creación y fortalecimiento del reglamento escolar. Así, del total de los objetivos que estas escuelas proponen, un 26,8% corresponde a esta categoría, versus el 20,2% de las escuelas grandes (Tabla 187).

Tabla 187: Objetivos de Convivencia Escolar según Tamaño de la Escuela

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Fomentar clima escolar apropiado	30,1%	33,2%
Creación y fortalecimiento de reglamento escolar	26,8%	20,2%
Compromiso de padres con el aprendizaje de sus hijos	22,4%	26,8%
Creación de identidad escolar	16,7%	16,1%
Otro	4,1%	3,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por el tipo de enseñanza del establecimiento, observamos que a medida que aumenta el nivel de enseñanza disminuye el porcentaje de objetivos que proponen para la creación y el fortalecimiento del reglamento escolar. De esta manera, del total de objetivos que las escuelas que sólo imparten párvulo proponen, un 42,9% corresponde a esta categoría, versus el 14,6% de los objetivos propuestos por las escuelas que imparten educación básica y media (Tabla 188).

Tabla 188: Objetivos de Convivencia Escolar según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Fomentar clima escolar apropiado	14,3%	32,4%	31,3%
Creación y fortalecimiento de reglamento escolar	42,9%	22,8%	14,6%
Compromiso de padres con el aprendizaje de sus hijos	14,3%	25,6%	22,9%
Creación de identidad escolar	28,6%	15,5%	25,0%
Otro	,0%	3,7%	6,3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por dependencia, vulnerabilidad y calidad del establecimiento no se encontraron grandes diferencias⁴⁷.

- Acciones

Los 354 establecimientos proponen un total de 1.776 acciones para mejorar la convivencia escolar, es decir, un poco más de 5 acciones por establecimiento. Estas se codificaron en 10 categorías, las cuales se presentan a continuación:

- 1. Fomentar la sana convivencia y el fortalecimiento personal:** Aquí se agrupan las estrategias para fomentar en los alumnos distintos valores, cualidades, hábitos, etc., que les ayuden en su crecimiento personal y en sus relaciones interpersonales, tales como: Sistematizar acciones que favorezcan la formación de hábitos y adquisición de valores, Promover la responsabilidad frente a los deberes escolares, Promover el cuidado y respeto por el medio ambiente, Trabajar el autoestima con los alumnos, Seguimiento de alumnos con problemas conductuales y afectivos, Trabajando con un profesional (psicopedagogo), Por el mismo docente (docente capacitado para ello), Tratar estos temas en reuniones de curso, etc.
- 2. Utilizar estímulos positivos con los alumnos:** En esta categoría clasifican los distintos métodos que proponen los establecimientos para estimular positivamente el esfuerzo en el aprendizaje y en conducta, de los alumnos, tales como: Determinar instrumentos que indiquen lo que se debe premiar, Establecer Cuadro de Honor, Entrega de premios a los alumnos.
- 3. Mantener un ambiente físico adecuado:** Aquí se agrupan las distintas dimensiones en las que se puede trabajar la infraestructura del establecimiento, de manera que esta estimule el aprendizaje de los alumnos, tales como: Creación de un lugar seguro, Creación de un lugar higiénico, Creación de un lugar acogedor, Creación de un lugar estimulante, Creación de un lugar recreativo, etc.
- 4. Creación de Reglamento Escolar:** En esta categoría se agrupan todas las acciones, o distintas etapas, que se relacionan con la creación de un reglamento escolar que incluya la perspectiva de los distintos actores de la comunidad escolar, tales como: Diagnóstico de las situaciones de conflicto para trabajar en el reglamento, Reflexión con los distintos actores de la comunidad escolar, sobre el reglamento escolar, Creación de un Reglamento Escolar, Establecimiento en el reglamento de la manera en que se deben manejar las situaciones de conflicto, Regulación de temas de

⁴⁷ Para mayor detalle ver Tablas 185, 186 y 189 en Anexo I de Tablas

docentes, como por ejemplo, la manera en que se deben tomar los permisos administrativos

5. **Procurar el buen uso del Reglamento Escolar:** Las acciones de esta categoría se relacionan con los mecanismos que se utilizarán para asegurar el buen uso del Reglamento Escolar, tales como: Dar a conocer el reglamento escolar, Procurar que se cumplan las normas, Monitoreo, evaluación de las medidas usadas para procurar el buen uso del reglamento, Procurar que los docentes den un buen ejemplo de comportamiento a los alumnos, creando cohesión de equipo, lo cual incentive al cumplimiento de las normas.
6. **Generar mecanismos de información entre apoderados y escuela:** En esta categoría se reúnen los distintos mecanismos de flujo de información entre los apoderados y la escuela, y las distintas materias en las que los distintos establecimientos se han propuesto la necesidad de mantener el flujo de información: Informar a los apoderados sobre los aprendizajes de los alumnos, Informar a los apoderados sobre las metodologías de enseñanza utilizadas, Informar a los apoderados sobre los objetivos y metas del PEI, Informar a los apoderados sobre las actividades escolares, Informar a través de un boletín informativo, Informar a través de la agenda escolar, Recoger información de los apoderados a través de Encuestas de satisfacción, etc.
7. **Mecanismos para fortalecer el apoyo de los apoderados a los alumnos:** Se agrupan aquí los distintos mecanismos que los establecimientos han establecido para fortalecer el apoyo de los apoderados en el aprendizaje de sus hijos, estos son muy variados: Planificación de reuniones de apoderados, Entrevistas personales con los apoderados, Firma de un compromiso entre el docente y el apoderado para apoyar a sus hijos en el aprendizaje, Realización de talleres para padres que enseñen distintas estrategias para apoyar a sus hijos con las tareas en el hogar, Entregar estímulo a los padres que se destaquen en el apoyo hacia sus hijos, Establecer un seguimiento, monitoreo, evaluación de compromiso y responsabilidades de padres y personal educativo, como un proceso de retroalimentación, para mejorar los mecanismos de fortalecimiento de dicho apoyo.
8. **Involucramiento de padres en instancias directivas:** Las acciones de esta categoría se refieren a las distintas instancias directivas del establecimiento en que los padres se pueden involucrar y participar en pos de un involucramiento en la educación de sus hijos: Involucramiento de padres en Centro de Padres, Involucramiento de padres en Consejo Escolar, Involucramiento de padres en la definición del PEI, Conformación del Centro de apoyo al aprendizaje.
9. **Inclusión y compromiso de la Comunidad Escolar:** Aquí se reúnen todas aquellas actividades que el establecimiento realiza con los distintos miembros de la comunidad escolar, con el objetivo de generar un acercamiento entre ellos, que se conozcan y compartan, de manera de que se pueda crear una identidad escolar, tales como: Establecimiento de instancias de recreación y esparcimientos para toda la comunidad escolar, Preocupación por la inclusión en todas las instancias, de los alumnos prioritarios, Generar las instancias para conocer a las familias de los alumnos, Generar un acercamiento al lugar del emplazamiento del colegio, de manera que los miembros de este conozcan y se relacionen con su entorno, Definir estrategias para disminuir el ausentismo y la deserción escolar por parte de los alumnos y laboral por parte de los profesores, administrativos y funcionarios.
99. **Otros:** En esta categoría se clasificaron todos los objetivos que no se adecuaban a ninguna de las categorías anteriores.

Lo primero que se puede observar es la heterogeneidad de las acciones, pues ninguna de las categorías que las agrupa representa un porcentaje muy alto sobre el total. Las categorías mayormente representadas son las de fomentar la sana convivencia y el fortalecimiento personal, y la de inclusión y compromiso de la comunidad escolar, ambas con porcentajes cercanos al 19% (Tabla 190).

Por otro lado la categoría que posee el menor porcentaje es la de involucramiento de padres en instancias directivas, que sólo presenta un 1,2% del total de acciones propuestas.

Tabla 190: Acciones de Convivencia Escolar

	Porcentaje total de acciones
Fomentar la sana convivencia y el fortalecimiento personal	19,5%
Utilización de estímulos positivos con los alumnos	5,0%
Mantener un ambiente físico adecuado	3,9%
Creación de reglamento escolar	12,8%
Procurar el buen uso de reglamento escolar	11,4%
Generar mecanismos de información entre apoderados y escuela	7,1%
Mecanismos para fortalecer el apoyo de los apoderados a los alumnos	17,3%
Involucramiento de padres en instancias directivas	1,2%
Inclusión y compromiso de la comunidad escolar	19,1%
Otros	2,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por vulnerabilidad se observa, que a medida que esta aumenta disminuyen los objetivos de fomento de la sana convivencia y de fortalecimiento personal. Así las escuelas más vulnerables presentan un 15,8% de este tipo de acciones mientras que las menos vulnerables un 22,3% (Tabla 192). Las de mayor vulnerabilidad, privilegian relativamente más que las otras, la utilización de estímulos positivos con los alumnos. A diferencia del fomento de la sana convivencia, la utilización de estímulos tiene que ver con la entrega de premios y destacar los buenos ejemplos, pero no constituye un trabajo orientado a la construcción de hábitos de respeto, cuidado y promoción de la responsabilidad.

Tabla 192: Acciones de Convivencia Escolar según Vulnerabilidad

	Vulnerabilidad		
	Baja	Media	Alta
Fomentar la sana convivencia y el fortalecimiento personal	22,3%	18,8%	15,8%
Utilización de estímulos positivos con los alumnos	4,7%	3,4%	7,3%
Mantener un ambiente físico adecuado	3,7%	4,4%	3,3%
Creación de reglamento escolar	12,9%	12,2%	12,9%
Procurar el buen uso de reglamento escolar	10,3%	12,6%	12,2%
Generar mecanismos de información entre apoderados y escuela	7,5%	6,4%	7,6%
Mecanismos para fortalecer el apoyo de los apoderados a los alumnos	17,4%	17,4%	18,3%
Involucramiento de padres en instancias directivas	0,9%	1,8%	0,9%
Inclusión y compromiso de la comunidad escolar	19,0%	18,3%	19,6%
Otros	1,2%	4,7%	2,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por tamaño de la escuela se observa que las escuelas más grandes tienen una mayor predilección por proponer acciones fomento a la sana convivencia y el fortalecimiento personal que las pequeñas. De esta manera, del total de acciones que proponen las escuelas pequeñas un 15,8% corresponde a esta categoría versus un 21,1% en el caso de las escuelas más grandes (Tabla 193).

Tabla 193: Acciones de Convivencia Escolar según Tamaño de la Escuela

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Fomentar la sana convivencia y el fortalecimiento personal	15,8%	21,1%
Utilización de estímulos positivos con los alumnos	5,9%	4,6%
Mantener un ambiente físico adecuado	3,8%	4,0%
Creación de reglamento escolar	15,0%	11,9%
Procurar el buen uso de reglamento escolar	10,8%	11,7%
Generar mecanismos de información entre apoderados y escuela	7,8%	6,8%
Mecanismos para fortalecer el apoyo de los apoderados a los alumnos	15,8%	17,9%
Involucramiento de padres en instancias directivas	1,5%	1,1%
Inclusión y compromiso de la comunidad escolar	21,7%	18,0%
Otros	1,9%	3,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por el tipo de enseñanza del establecimiento, se observa que las escuelas que sólo imparten párvulo presentan un 11% más de acciones que intentan fomentar la sana convivencia y el fortalecimiento personal que las escuelas que imparten educación básica y media, y un 23% más que las escuelas que imparten educación básica (Tabla 194).

Una tendencia similar se observa en la categoría de inclusión y compromiso de la comunidad escolar, donde las escuelas de párvulo presentan un 14,2% de este tipo de acciones más que las que imparten educación media, y un 15,9% más que las escuelas que imparten básica y media.

Tabla 194: Acciones de Convivencia Escolar según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Fomentar la sana convivencia y el fortalecimiento personal	41,7%	18,4%	29,0%
Utilización de estímulos positivos con los alumnos	0,0%	5,4%	1,3%
Mantener un ambiente físico adecuado	0,0%	3,9%	3,9%
Creación de reglamento escolar	8,3%	13,0%	11,0%
Procurar el buen uso de reglamento escolar	0,0%	11,7%	9,7%
Generar mecanismos de información entre apoderados y escuela	16,7%	7,1%	6,5%
Mecanismos para fortalecer el apoyo de los apoderados a los alumnos	0,0%	17,2%	19,4%
Involucramiento de padres en instancias directivas	0,0%	1,4%	0,0%
Inclusión y compromiso de la comunidad escolar	33,3%	19,1%	17,4%
Otros	0,0%	2,8%	1,9%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por la calidad del establecimiento se observa que a medida que esta aumenta, disminuye el porcentaje de las acciones de fomento de la sana convivencia y el fortalecimiento personal. Así, del total de las acciones que las escuelas de más baja calidad de enseñanza, un 24,9% corresponde a este tipo de acciones, mientras que en las de mejor calidad un se presentan en un 14,9% (Tabla 195).

Por otro lado se puede observar que a medida que aumenta la calidad, aumenta también el porcentaje de acciones destinadas a fortalecer el apoyo de los apoderados a los alumnos. Las escuelas con más alta calidad de enseñanza presentan un 20,8% de acciones en esta categoría, mientras que las de más baja calidad un 16,8%.

Tabla 195: Acciones de Convivencia Escolar según Calidad del Establecimiento

	Calidad del Establecimiento		
	Baja	Media	Alta
Fomentar la sana convivencia y el fortalecimiento personal	24,9%	18,6%	14,9%
Utilización de estímulos positivos con los alumnos	5,0%	4,9%	4,5%
Mantener un ambiente físico adecuado	4,0%	4,9%	3,7%
Creación de reglamento escolar	11,5%	9,4%	14,0%
Procurar el buen uso de reglamento escolar	11,0%	11,3%	14,3%
Generar mecanismos de información entre apoderados y escuela	6,0%	8,2%	6,5%
Mecanismos para fortalecer el apoyo de los apoderados a los alumnos	16,8%	17,6%	20,8%
Involucramiento de padres en instancias directivas	1,4%	,7%	,6%
Inclusión y compromiso de la comunidad escolar	15,3%	21,4%	19,7%
Otros	4,1%	2,8%	1,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

También se observa que una diferencia importante entre las escuelas de alta y baja calidad, es el rol que asignan al reglamento escolar y su buen uso dentro del total de acciones para mejorar la convivencia escolar. Esto sugiere que las mejores escuelas se plantean acciones de un mayor nivel de concreción y, por lo tanto, en el período de ejecución del plan de mejoramiento podrían estar en un escenario de mayor claridad sobre los pasos que deberán seguir.

No se encontraron grandes diferencias al contrastar por dependencia.⁴⁸

4. Monitoreo

A continuación se presentan los principales resultados sobre la proposición de los planes para monitorear los distintos objetivos.

4.1 Acciones de Monitoreo de Aprendizaje

Para cada uno de los cinco ámbitos analizados en Mejoramiento de los aprendizajes – Medir avances e el aprendizaje, Planificación de las clases, Gestión docente en el aula, Reforzamiento pedagógico y Compromiso de las familias con el aprendizaje- se analizará el porcentaje de establecimientos de la muestra que declara que va a realizar monitoreo.

⁴⁸ Para mayor detalle, ver tabla 192 en Anexo I de Tablas.

Dentro de las acciones de aprendizaje, la que presenta un porcentaje mayor de escuelas que pretende monitorearlo es la de medir avances en el aprendizaje. Un 87% de las escuelas que conforman la muestra propone monitorear esta acción (Tabla 196). Es posible pensar que medir los avances en el aprendizaje es la manera más tangible de observar el mejoramiento de las escuelas, lo que podría explicar este alto porcentaje.

La acción que presenta un menor porcentaje de monitoreo por parte de las escuelas es el de compromiso de las familias con el aprendizaje, con un 63%. De todas maneras es interesante notar que casi dos tercios de las escuelas pretende monitorear esta área.

Tabla 196: Porcentaje de Escuelas que Monitorea Acciones de Mejoramiento de Aprendizaje

	Porcentaje de Escuelas que lo monitorea
Medir Avances en el Aprendizaje	87%
Planificación de las Clases	79,7%
Gestión Docente en el Aula	72,6%
Reforzamiento Pedagógico	72,6%
Compromiso de las Familias con el Aprendizaje	63%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por dependencia administrativa, se puede observar que aproximadamente el mismo porcentaje de escuelas municipales y particulares subvencionadas pretende monitorear cada una de las acciones antes mencionadas. La única acción que presenta diferencias es la de reforzamiento pedagógico, que será monitoreada por un porcentaje mayor de establecimientos particulares subvencionados. Así, mientras que un 71% de los establecimientos municipales monitorea esta acción, un 78,9% de los particulares pretende hacerlo (Tabla 197).

Tabla 197: Acciones de Mejoramiento de Aprendizaje según Dependencia Administrativa

	Dependencia Administrativa	
	Municipal	Particular Subvencionado
Monitoreo de Medir Avances en el Aprendizaje	86,9%	87,3%
Monitoreo de Planificación de las Clases	79,5%	80,3%
Monitoreo de Gestión Docente en el Aula	73,5%	69,0%
Monitoreo de Reforzamiento Pedagógico	71,0%	78,9%
Monitoreo de Compromiso de la Familia con el Aprendizaje	62,2%	66,2%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por vulnerabilidad se observa que un porcentaje similar de escuelas pretende monitorear las acciones relacionadas con medir avances en los aprendizajes de sus alumnos, y con la gestión docente en el aula.

En el caso de la planificación de las clases, se observa una predominancia de las escuelas más vulnerables. Un 84,7% de este grupo de escuelas pretende monitorear esta acción, versus el 75,6% de escuelas de baja vulnerabilidad que tiene planeado hacerlo.

Otra diferencia importante se observa en relación a las acciones de reforzamiento pedagógico. A medida que aumenta la vulnerabilidad de las escuelas, aumenta el porcentaje de escuelas que monitorea esta acción. Un 67,5% de las escuelas menos vulnerables pretende monitorear esta acción, porcentaje que aumenta a 80,2% en el caso de las escuelas más vulnerables.

Al observar las acciones de compromiso de la familia con el aprendizaje, queda en evidencia la predominancia de escuelas de alta vulnerabilidad que planea monitorearlas. De esta manera, un 58,5% de las escuelas menos vulnerables pretende monitorear esta acción, y un 70% de las más vulnerables tiene planeado hacerlo (Tabla 198)

Tabla 198: Acciones de Mejoramiento de Aprendizaje según Vulnerabilidad

	Vulnerabilidad		
	Baja	Media	Alta
Monitoreo de Medir Avances en el Aprendizaje	87,0%	86,1%	85,6%
Monitoreo de Planificación de las Clases	75,6%	77,2%	84,7%
Monitoreo de Gestión Docente en el Aula	71,5%	75,2%	70,3%
Monitoreo de Reforzamiento Pedagógico	67,5%	68,3%	80,2%
Monitoreo de Compromiso de la Familia con el Aprendizaje	58,5%	55,4%	70,3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por el tamaño de la escuela, nos encontramos con que aproximadamente el mismo porcentaje de escuelas pequeñas y grandes monitorean las acciones relacionadas con medir avances en el aprendizaje. Lo mismo sucede con las acciones de reforzamiento pedagógico y de compromiso de la familia con el aprendizaje.

En el caso de las acciones de planificación de las clases, se observa que un porcentaje mayor de escuelas grandes pretende monitorearlo. Mientras que el 81,9% de estas escuelas planea hacerlo, un 76,1% de las pequeñas tiene el mismo plan.

La mayor diferencia se observa en el caso de las acciones de gestión docente en el aula. Otra vez se observa predominancia de las escuelas de mayor tamaño, pues un 79,2% de estas escuelas monitorea este tipo de acciones, en comparación con el 62,3% de escuelas pequeñas que pretende hacerlo (Tabla 199).

Tabla 199: Acciones de Mejoramiento de Aprendizaje según Tamaño de la Escuela

	Tamaño de la Escuela	
	Pequeño	Grande
Monitoreo de Medir Avances en el Aprendizaje	84,8%	88,4%
Monitoreo de Planificación de las Clases	76,1%	81,9%
Monitoreo de Gestión Docente en el Aula	62,3%	79,2%
Monitoreo de Reforzamiento Pedagógico	70,3%	74,1%
Monitoreo de Compromiso de la Familia con el Aprendizaje	63,0%	63,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al controlar por tipo de enseñanza nos encontramos con grandes diferencias en el monitoreo de todas las acciones de mejoramiento de aprendizaje.

Un mayor porcentaje de escuelas que imparten educación básica y media monitorea acciones de avances en el aprendizaje, de planificación de las clases, y de compromiso de la familia con el aprendizaje. Las mayores diferencias se observan en el caso de la planificación de las clases, donde el 60% de las escuelas que sólo imparten párvulo monitorea dicha acción, versus el 80% de las que poseen educación media, y en el caso de las acciones de compromiso de la familia con el aprendizaje, donde el 40% de las escuelas que sólo imparten párvulo monitorea dicha acción, en comparación con el 60% de las escuelas de media que lo hacen.

Por su parte, un porcentaje mayor de escuelas de párvulo monitorea acciones de reforzamiento pedagógico. De esta manera un 80% de estas escuelas lo hace, porcentaje que disminuye a 65% en el caso de las escuelas que poseen educación media (Tabla 200)

Tabla 200: Acciones de Mejoramiento de Aprendizaje según Tipo de Enseñanza

	Tipo de Enseñanza		
	Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Monitoreo de Medir Avances en el Aprendizaje	80,0%	86,9%	90,0%
Monitoreo de Planificación de las Clases	60,0%	79,9%	80,0%
Monitoreo de Gestión Docente en el Aula	80,0%	72,0%	80,0%
Monitoreo de Reforzamiento Pedagógico	80,0%	72,9%	65,0%
Monitoreo de Compromiso de la Familia con el Aprendizaje	40,0%	63,5%	60,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al controlar por calidad del establecimiento, observamos que un porcentaje similar de escuelas monitorea acciones de medir avances en el aprendizaje, de planificación de las clases y de reforzamiento pedagógico.

En el caso de las acciones de gestión docente en el aula se observa una predominancia de escuelas de calidad media. Mientras que un 71,4% de escuelas de baja calidad de aprendizaje monitorea este tipo de acciones, un 82,1% de escuelas de calidad media lo hace.

Se observa además que un porcentaje menor de escuelas de baja calidad monitorea acciones de compromiso de la familia con el aprendizaje. Así, un 56% de estas escuelas lo hace, en comparación con el 64,3% de escuelas de calidad alta que tiene el mismo plan y con el 64,1% de escuelas de calidad media (ver Tabla 201).

Tabla 201: Acciones de Mejoramiento de Aprendizaje según Calidad de la Escuela

	Calidad del Establecimiento		
	Baja	Media	Alta
Monitoreo de Medir Avances en el Aprendizaje	85,7%	88,5%	85,7%
Monitoreo de Planificación de las Clases	82,4%	82,1%	80,0%
Monitoreo de Gestión Docente en el Aula	71,4%	82,1%	74,3%
Monitoreo de Reforzamiento Pedagógico	73,6%	74,4%	70,0%
Monitoreo de Compromiso de la Familia con el Aprendizaje	56,0%	64,1%	64,3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

4.2 Monitoreo de Acciones de Gestión Institucional

Para esta sección se observan dos indicadores. El primero explica el porcentaje de objetivos que serán monitoreados en cada área de la gestión institucional. El segundo indica el porcentaje de establecimientos que monitorearán al menos un objetivo en cada área.

Del total de objetivos que las escuelas en conjunto proponen para mejorar el liderazgo de sus establecimientos, y con esto su gestión institucional, un 45,1% será monitoreado. Este es el objetivo que posee el más alto porcentaje de monitoreo de los cuatro referidos a gestión institucional. Llama la atención que menos de la mitad de los objetivos que las escuelas proponen para mejorar el liderazgo de sus escuelas planee ser monitoreado.

El objetivo que posee un menor porcentaje de monitoreo en relación con el total de objetivos que plantearon todas las escuelas es el de recursos, donde únicamente un 21,5% de los objetivos pretende ser monitoreado.

En concordancia con el objetivo más monitoreado se presenta el objetivo que será evaluado por un mayor número de escuelas. Así, un 53,4% de las escuelas pretende monitorear objetivos de Liderazgo. Al comparar con el monitoreo de acciones de aprendizaje, este porcentaje es bastante más bajo: como se señaló más arriba, el ámbito Medir avances en el aprendizaje pretendía ser monitoreado por un 87% de las escuelas. Esta tendencia podría llevar a pensar que las escuelas consideran más importante monitorear las acciones de mejoramiento de aprendizaje, que las de gestión institucional.

El objetivo que será monitoreado por menos escuelas es el de recursos, con un 29,9% del total de las escuelas (Tabla 202).

Tabla 202: Objetivos Monitoreados

	Porcentaje de Objetivos Monitoreados	Porcentaje de Escuelas que monitorean al menos un objetivo
Liderazgo	45,14%	53,4 %
Gestión Curricular	36,3%	45,2 %
Recursos	21,5%	29,9 %
Convivencia Escolar	23,6%	33,3 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al contrastar por dependencia administrativa, en relación con el porcentaje de objetivos monitoreados, no se presentan grandes diferencias entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados.

El escenario es un poco distinto al observar el porcentaje de escuelas que monitorea al menos uno de dichos objetivos. Un porcentaje mayor de establecimientos particulares subvencionados monitorea acciones de gestión curricular. Así, mientras que un 49,3% de estas escuelas monitorea este tipo de acciones, un 44,2% de las municipales lo hace.

Situación similar se observa en el caso de los objetivos de liderazgo, ya que un 59,7% de escuelas particulares pretende monitorear acciones de gestión curricular, versus el 52,3% de las escuelas municipales que pretende hacerlo (Tabla 203).

Tabla 203: Monitoreo de Objetivos de Aspectos Institucionales según Dependencia Administrativa

		Dependencia Administrativa	
		Municipal	Particular Subvencionado
Porcentaje de Objetivos Monitoreados	Gestión Curricular	35,8%	38,4%
	Liderazgo	44,5%	47,9%
	Convivencia Escolar	23%	26,2%
	Recursos	21,8%	20,7
Porcentaje de establecimientos que monitorean al menos un objetivo	Gestión Curricular	44,2%	49,3%
	Liderazgo	52,3%	59,7%
	Convivencia Escolar	33,2%	33,8%
	Recursos	29,7%	31%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

En cuanto a la vulnerabilidad, al igual que en el caso anterior, existe un porcentaje similar de objetivos monitoreados en cada uno de los tres grupos. En el único aspecto donde se observa alguna diferencia importante es en el de los objetivos de gestión curricular, pues un 40% de estos objetivos es monitoreado por escuelas de vulnerabilidad media, en comparación con el 34,8% de objetivos monitoreados por las escuelas de mayor vulnerabilidad.

Al observar el porcentaje de escuelas que monitorea estos objetivos, observamos que existen diferencias en el caso del liderazgo, de la convivencia escolar y de los recursos. En el caso de los objetivos de liderazgo se observa que a medida que aumenta la vulnerabilidad, disminuye el porcentaje de escuelas que monitorea dicho objetivo, pasando de un 55,7% de escuelas de baja vulnerabilidad que lo hace, a un 50,5% en el caso de las escuelas más vulnerables.

En el caso de los objetivos de convivencia escolar se puede apreciar que existe un porcentaje menor de escuelas de vulnerabilidad media que monitorea este tipo de objetivos. Mientras que el 35,8% de las escuelas de baja vulnerabilidad lo hace, un 29,7% de las escuelas de vulnerabilidad media se encuentra en la misma situación.

En relación a los objetivos de recursos, se observa que a medida que aumenta la vulnerabilidad, disminuye el porcentaje de escuelas que monitorea este tipo de objetivos. De esta manera, un 35,8% de escuelas de baja vulnerabilidad monitorea objetivos de recursos, versus el 26,1% de escuelas de alta vulnerabilidad que lo hace (Tabla 204). Adicionalmente, se observa que en las escuelas más vulnerables tiende a haber un menor monitoreo de los objetivos, ya que el porcentaje de escuelas que señala monitorear al menos un objetivo en cada ámbito es menor en casi todas las áreas.

Tabla 204: Monitoreo de Objetivos de Aspectos Institucionales según Vulnerabilidad

		Vulnerabilidad		
		Baja	Media	Alta
Porcentaje de Objetivos Monitoreados	Gestión Curricular	36,3%	40,8%	34,8%
	Liderazgo	47,4%	45,2%	45,4%
	Convivencia Escolar	23,6%	20,5%	26%
	Recursos	24%	21,6%	20,3%
Porcentaje de establecimientos que monitorean al menos un objetivo	Gestión Curricular	47,2%	42,6%	47,7%
	Liderazgo	57,7%	55,4%	50,5%
	Convivencia Escolar	35,8%	29,7%	34,2%
	Recursos	35,8%	28,7%	26,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Según el tamaño, las escuelas grandes monitorean un mayor porcentaje de todos los tipos de objetivos de aspectos institucionales propuestos. En el objetivo donde la diferencia es mayor con las escuelas pequeñas, es en liderazgo. Un 38,5% de este tipo de objetivos es monitoreado por escuelas pequeñas, mientras que un 49,3% es monitoreado por escuelas grandes.

Lo mismo sucede al analizar el porcentaje de escuelas que monitorea cada uno de estos objetivos, las escuelas grandes vuelven a predominar. Es en el caso de los objetivos de

liderazgo donde esta predominancia queda más evidenciada, pues existe un 16,2% más de escuelas grandes que monitorea este tipo de objetivos (Tabla 205).

Tabla 205: Monitoreo de Objetivos de Aspectos Institucionales según Tamaño de la Escuela

		Tamaño de la Escuela	
		Pequeño	Grande
Porcentaje de Objetivos Monitoreados	Gestión Curricular	29,5%	40,6%
	Liderazgo	38,5%	49,3%
	Convivencia Escolar	20,1%	25,8%
	Recursos	15,5%	25,4%
Porcentaje de establecimientos que monitorean al menos un objetivo	Gestión Curricular	39,1%	49,1%
	Liderazgo	43,5%	59,7%
	Convivencia Escolar	28,3%	36,6%
	Recursos	22,5%	34,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Existen grandes diferencias al contrastar por el tipo de enseñanza que imparte el establecimiento (Tabla 206). Al analizar el porcentaje de objetivos monitoreados, se observan grandes diferencias en las categorías de liderazgo y recursos. En el caso de los objetivos de liderazgo se puede apreciar que, a medida que aumenta el nivel de enseñanza del establecimiento, aumenta el porcentaje de objetivos monitoreados. Así, un 43,3% de este tipo de objetivos es monitoreado por escuelas de párvulo, y un 58,3% es monitoreado por escuelas que imparten educación básica y media.

En el caso de los objetivos de recursos se observa la misma tendencia, el 13,3% de estos objetivos es monitoreado por escuelas de párvulo, y un 29,9% es monitoreado por escuelas que imparten educación básica y media.

Al observar el porcentaje de escuelas que monitorea dichos objetivos, se observan diferencias en las mismas categorías. En liderazgo se observa que un porcentaje mayor de escuelas que sólo imparten párvulo monitorea este tipo de objetivos. Así, un 80% de estas escuelas lo hace, versus el 52,6% de escuelas que imparten educación básica sin media lo hace.

En el caso de los recursos se puede apreciar que en las escuelas de educación básica y luego en las de básica y media, aumenta el porcentaje de escuelas que lo monitorea, pasando de un 20% en el caso de las escuelas de párvulo a un 40%, en el de las escuelas que imparten la educación escolar más alta.

Tabla 206: Monitoreo de Objetivos de Aspectos Institucionales según Tipo de Enseñanza

		Tipo de Enseñanza		
		Sólo Párvulo	Básica sin Media	Básica y Media
Porcentaje de Objetivos Monitoreados	Gestión Curricular	33,3%	36%	41%
	Liderazgo	43,3%	44,3%	58,3%
	Convivencia Escolar	30%	23,3%	27,5%
	Recursos	13,3%	21,1%	29,9%
Porcentaje de establecimientos que monitorean al menos un objetivo	Gestión Curricular	40%	45%	50%
	Liderazgo	80%	52,6%	60%
	Convivencia Escolar	40%	33,1%	35%
	Recursos	20%	29,5%	40%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

Al observar el porcentaje de objetivos monitoreados según la calidad de la escuela, queda en evidencia que un porcentaje mayor de estos es monitoreado por escuelas de calidad media. Esta diferencia es mayor en el caso de los objetivos de convivencia escolar, donde un 30,9% de los objetivos es monitoreado por escuelas de calidad media, y un 20,3% es monitoreado por escuelas de calidad baja.

Se observa la misma tendencia en el caso del porcentaje de escuelas que monitorean estos objetivos, excepto en los objetivos de gestión curricular. En el caso de los otros tres objetivos existe una predominancia de escuelas de calidad media que monitorea dichos objetivos. En el objetivo donde la diferencia es mayor, es el de convivencia escolar, pues un 41% de escuelas de calidad media monitorea este tipo de acciones, versus el 30% de calidad alta que lo hace.

El caso de gestión curricular es distinto, se observa que un porcentaje menor de escuelas de calidad alta monitorea este tipo de objetivos. Un 40% de este tipo de escuelas monitorea estos objetivos, versus el 50% de escuelas de calidad baja y media que lo hace (Tabla 207).

Tabla 207: Monitoreo de Objetivos de Aspectos Institucionales según Calidad del Establecimiento

		Calidad del Establecimiento		
		Baja	Media	Alta
Porcentaje de Objetivos Monitoreados	Gestión Curricular	39,1%	46,8%	30,7%
	Liderazgo	47,4%	54,9%	40,8%
	Convivencia Escolar	20,3%	30,9%	21,1%
	Recursos	22,2%	29%	22,1%
Porcentaje de establecimientos que monitorean al menos un objetivo	Gestión Curricular	50,5%	50%	40%
	Liderazgo	60,4%	62,8%	48,6%
	Convivencia Escolar	33%	41%	30%
	Recursos	31,9%	38,5%	30%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

III. EVALUACIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA SEP DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS ESCUELAS

Como se plantea en el diseño y objetivo de este estudio, uno de los elementos centrales para mejorar la llegada de la SEP a las escuelas, es obtener aprendizajes a partir de la evaluación de lo que fue su primera fase de implementación. En el proceso inicial de ejecución de la ley, que considera la realización de diagnósticos y diseño de planes de mejora, las escuelas y sus actores debieron enfrentarse a nuevos desafíos, para los cuales según distintos casos se encontraban con un mayor o menor nivel de preparación o en contextos que brindaban distintos niveles de soporte para hacerse cargo de este proceso.

Para avanzar en el cumplimiento de los objetivos estratégicos contemplados por la Subvención Escolar Preferencial, es necesario conocer las dificultades y arreglos que vivenciaron los establecimientos, de manera que la política del Ministerio reconozca la realidad escolar y logre ajustar en una próxima etapa su acción a las necesidades y condiciones de implementación de las escuelas. Para alcanzar este propósito, **este componente del estudio aporta a la comprensión de los procesos que implicó la primera fase de implementación de la SEP desde la perspectiva de los actores del mundo escolar**, en especial de quienes han sido hasta ahora los principales responsables de ejecutar esta política a nivel de las escuelas.

Con el fin de aclarar el proceso mediante el cual se realizó el trabajo de investigación, el capítulo cuenta con una **primera sección en la cuál se exponen las opciones metodológicas tomadas**, incluyendo las técnicas de recolección de información, marcos muestrales utilizados, criterios de selección de informantes y procedimientos para el análisis de la información obtenida. **En segundo lugar, se encuentra la sección principal de este capítulo: la presentación de resultados.** En ella se recorren variados temas vinculados al primer año de implementación de la SEP y sobre todo a la evaluación que hacen los actores del sistema escolar sobre dicho proceso y sus perspectivas futuras.

La estructura en que se presentan los resultados sigue la siguiente secuencia lógica. En primer lugar, se encuentra un apartado que da cuenta del momento inicial en que comienza la relación de la SEP con las escuelas, incluyendo la manera en la que se produjo la incorporación a la Ley, las impresiones iniciales y expectativas, así como también el nivel inicial de preparación con que se contó para asumir este desafío. En la segunda y tercera sección, se describe la forma que adquirieron los procesos de implementación de diagnósticos y planes de mejoramiento, respectivamente, en las escuelas; dando cuenta del nivel de adecuación que hubo entre lo diseñado y lo acontecido, la valoración que hacen los actores respecto de estos procedimientos (y lo que ha significado para sus escuelas), las necesidades creen haber tenido en ambos momentos, y las estrategias y arreglos internos que utilizaron para cumplir con lo solicitado, entre otros. En cuarto lugar, se encuentra una sección donde se realiza una evaluación de las herramientas, formatos y otros instrumentos y espacios de apoyo que tenía contemplada la política, para permitir el trabajo de las escuelas en relación con la ley durante el período de estudio. El quinto apartado explora en una evaluación de la SEP a nivel general, con especial énfasis en la fase de diagnóstico y elaboración de

planes. Acá se estudian las expectativas de los actores acerca del éxito de la política, tanto en sus propios establecimientos como a nivel del sistema educativo en general. Se investiga en los cambios ya percibidos a la fecha y se recoge información, a partir de las sugerencias de los propios entrevistados, que puede servir para perfeccionar algunos de los aspectos de la SEP en el futuro.

A. OPCIONES METODOLÓGICAS DE ESTE COMPONENTE

En el proceso de levantamiento de información de este componente del estudio, la selección de los casos se realizó tomando como referencia una base de datos entregada por el MINEDUC, con el conjunto de escuelas que han presentado diagnósticos y planes de mejoramiento SEP⁴⁹.

Con el fin de aportar a la consecución de los objetivos del estudio, se consideró la realización de entrevistas semi estructuradas a tres tipos de actores⁵⁰: directores de escuelas ubicadas en sectores urbanos, sostenedores de escuelas ubicadas en sectores urbanos y directores o docentes encargados de escuelas pequeñas (según criterio del Mineduc, estas tienen 5 docentes o menos). Adicionalmente, el estudio incluye focus groups con docentes de escuelas urbanas, los cuales han sido seleccionados de manera aleatoria en sus establecimientos. La recolección de información incluyó a 16 directores de escuelas urbanas, 8 sostenedores y 10 directores de escuelas pequeñas en las regiones Metropolitana, V, VI y VII. En el caso de los profesores se llevaron a cabo cuatro focus groups, tres en la Región Metropolitana y uno en la V Región.

Para la construcción de la muestra, se procedió a contactar telefónicamente a distintos sujetos elegidos al azar desde la base de datos. El método que se utilizó para contactar tanto a directores como a sostenedores consistió en un protocolo donde se explicó a cada persona el marco general en el que se inserta la investigación; de la misma manera se especificó el objetivo de ésta, la forma en que ellos participarían de la investigación (siendo entrevistados) y el carácter anónimo y confidencial de los datos recogidos. Se utilizaron también preguntas filtro, para asegurar – en el caso de los directores – que ellos mismos hubieran estado dirigiendo ese establecimiento educacional durante la elaboración del diagnóstico y plan de mejoramiento. En el caso del contacto con profesores para la realización de los focus groups el procedimiento utilizado ha sido el mismo que para las entrevistas, sin embargo la pregunta filtro utilizada en este caso se enfocó en que éstos tuvieran conocimiento acerca de la ley SEP en su escuela o colegio y que se encontraran trabajando ahí desde 2008 al menos.

En la selección de casos para entrevistas y focus groups, se utilizaron criterios de clasificación en relación con la dependencia administrativa de los establecimientos, su vulnerabilidad y la calidad de los aprendizajes. En relación con el primero, se consideraron tanto establecimientos municipales como particulares subvencionados, entendiendo que ambos tipos enfrentan contextos y marcos legales distintos, los que podrían condicionar sus alternativas de acción en la elaboración de diagnósticos y planes de mejoramiento. En cuanto al criterio de vulnerabilidad, se tomó la concentración de alumnos prioritarios que tienen las escuelas en el marco de la SEP.

⁴⁹ Esto significa que, a diferencia del marco muestral utilizado en la selección de escuelas del componente 1, en esta oportunidad se incluyeron establecimientos cuyos planes pudieron haber estado aprobados, en proceso de evaluación o bien haber sido rechazados.

⁵⁰ Las pautas de entrevista utilizadas se encuentran disponibles en el anexo 7 de este informe.

Con un propósito operacional, se han distinguido dos tramos que servirán en la definición de los segmentos de interés: establecimientos que tienen 1/3 o menos de alumnos prioritarios y aquellos que tienen 2/3 o más. Esta definición clasifica a las escuelas no sólo en relación con su nivel de vulnerabilidad, sino que también tiene consecuencias importantes respecto del monto que reciben los establecimientos por concepto de SEP. El tercer criterio, calidad, se resguardó eligiendo a los informantes a partir de la clasificación SEP de las escuelas a las que pertenecen, considerando la distinción entre emergentes y autónomas.

Debido a la variedad en el número de entrevistados según tipo de actor, sus características y la diversidad de técnicas empleadas (entrevistas y focus groups), el diseño de investigación consideró que los criterios de segmentación variaran dependiendo de cada fuente informativa. Adicionalmente, la información recolectada presenta modificaciones en las segmentaciones, en relación con lo propuesto en el diseño de investigación, debido a dificultades en el acceso a las fuentes de información. El detalle se presenta a continuación:

- Directores (16):

		Dependencia			
		Municipal		Particular Subvencionado	
		Concentración de alumnos prioritarios		Concentración de alumnos prioritarios	
		33% o menos	66% o más	33% o menos	66% o más
Clasificación SEP	Autónoma	2	2	2	2
	Emergente	2	2	2	2

R.M: 8 / Regiones: 8

- Sostenedores (8)

		Dependencia	
		Municipal	Particular Subvencionado
Concentración de alumnos prioritarios	33% o menos	1	3
	66% o más	2	2

R.M: 3 / Regiones: 5

- Directores o docentes encargados de escuelas pequeñas (10)

Municipal	Particular Subvencionado
8	3

R.M: 3 / Regiones: 8

- Profesores (4 Focus groups)

		Dependencia	
		Municipal ⁵¹	Particular Subvencionado
Concentración de alumnos prioritarios	33% o menos	1 (10 pers)	1 (10 pers.)
	66% o más	1 (6 pers)	1 (5 pers.)

⁵¹ Ambos focus groups con docentes de establecimientos municipales contaron con un participante de escuela particular subvencionada. El paro de profesores dificultó enormemente la realización de estas instancias y la incorporación de profesores que no necesariamente se ajustaran al total de los criterios de segmentación fue una opción que se tomó para poder cumplir con números mínimos que permitieran la realización de los focus groups.

B. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

1. PERCEPCIONES INICIALES DE LA LEY SEP

1.1 La impresión inicial

La actitud inicial hacia la Ley SEP fue abrumadoramente positiva. La gran mayoría de los directores (19 de 24) estuvieron de acuerdo en que se firmara el convenio incorporándose los establecimientos educacionales a los mecanismos señalados por la ley y ninguno de ellos se opuso a dicho paso.

En este sentido, la acogida que hubo en relación a la ley SEP fue mayoritariamente positiva en una etapa inicial, principalmente porque la ley significaría una mejora en la calidad de los aprendizajes y porque se entendía que habría un canal de entrega de recursos a las escuelas:

“En primera instancia todos pensamos que iba a ser una instancia de mejoramiento en educación” (Director escuela pequeña, dependencia Municipal).

“Bueno, el tema de la SEP fue súper bien recibido por nosotros, porque se supone que íbamos a recibir un dinero extra para poder mejorar condiciones, en todo sentido” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

O como indica un docente:

“la primera impresión grande fue que (la ley SEP) nos va a servir y que nos va a ayudar a levantar, en el fondo, este barco que está un poco cayéndose, porque los resultados en nuestra escuela no eran buenos”. (Profesor, dependencia Municipal).

Sin embargo, los participantes de la investigación describen que ésta percepción inicial cambió volviéndose más crítica. En algunos casos el juicio es globalmente negativo en los impactos de la ley, como se grafica en la siguiente opinión:

“Con el transcurrir del tiempo, con el paso y con la aplicación de lo que es la ley SEP hemos ido desencantándonos un poco, porque nos hemos visto de que realmente no ha servido como tal.” (Director escuela pequeña, dependencia Municipal).

Sin embargo, en la mayoría de los casos las razones se deben más bien a los problemas que se han encontrado en la implementación. Así, se considera que la carga de trabajo demandada por la implementación del convenio y las dificultades asociadas particularmente al diagnóstico, ha sido excesiva.

“... te juro que no tenía idea de lo que venía, [todos ríen] porque ahí no postulo. Como la mitad o el 90% de las cosas que salen del Ministerio hace como 10 años salen y uno no tiene idea de lo que se tratan y después tiene uno

que andar tratando (hasta) con el Alcalde. Entonces, no tenía idea”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Esto mismo es reafirmado con la opinión que mostraron los sostenedores, como se observa a continuación que distinguen entre lo positivo de la iniciativa y la mecánica de implementación:

“-Y ¿ESA IMPRESIÓN SE MANTUVO A LO LARGO DEL TIEMPO O HA IDO CAMBIANDO?

-Mira, como iniciativa propiamente tal se ha mantenido, lo que sí, de alguna manera nos ha provocado un cierto desgaste, cómo se ha ido implementando el proceso, o sea, vale decir, las escuelas se iniciaron en esta primera etapa del diagnóstico sin poder tener acceso a los recursos inmediatamente. Eso significó que las escuelas tuvieran que trabajar a pulso, sin contar con una asistencia técnica, solamente con el apoyo de la provincial en este caso, de la Deprov, por lo tanto las escuelas trabajaron arduamente y eso significó que con el mismo recurso humano que contaron, tuvieron que reventarse trabajando, además en un proceso que era nuevo. Vale decir, hubo que utilizar en los colegios profesionales, como por ejemplo, que no están en aula directamente, educadores diferenciales, etc., etc. Entonces, ahí un poco lo complicado, digamos.” (Sostenedor, dependencia Municipal).

Pese a estas objeciones que son recurrentes y generalizadas y que las veremos con más detalle más adelante, existe una opinión bastante consolidada, aunque como ya hemos visto no unánime, acerca de los beneficios de la ley, como lo expresa un docente de un colegio particular subvencionado:

“Pero sin lugar a dudas es una ley muy necesaria que yo sé que van a haber muchos beneficios. Va a mejorar, va a utilizar los conocimientos de los niños para mejorar el aprendizaje. Sin lugar a dudas” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

1.2 Toma de decisión acerca de la incorporación a la SEP

Con respecto a quién tomó la decisión de ingresar a la SEP la mayoría de los directores (14) afirman que la decisión fue tomada por agentes externos al establecimiento; ya sea la municipalidad o DAEM en el caso de colegios municipales o el sostenedor en el caso de escuelas particulares subvencionadas. Sólo en 4 casos se observa que fue el establecimiento quien tomó la decisión de ingresar a la Subvención Escolar Preferencial y hay un caso en que la decisión fue tomada en conjunto por el establecimiento y la corporación de educación municipal.

Los docentes consultados coinciden con la visión de una decisión heterónoma al establecimiento educacional

“O sea, igual el sostenedor decide. De modo que no consultaron a nadie hasta que tomaron la decisión... para nada...” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“En mi caso, fue, no sé. A nosotros se nos informó a nivel corporativo. El Gerente de la corporación, por darle un nombre, con la directora de educación, ellos tomaron la decisión para todas las escuelas municipales, que son alrededor de 14 escuelas municipales. Se tomó a nivel general, ellos hablaron con los directores y los directores con nosotros” (Profesor, dependencia Municipal).

Pese a esta mayoritaria percepción de que la decisión fue tomada fuera del establecimiento, se dan casos como ilustran las citas siguientes donde la dirección de la escuela o colegio decide e incluso se produce una decisión de todo el equipo educacional del establecimiento, pero estos casos son la excepción y no la regla.

-“¿QUIÉN DECIDIÓ QUE SE FIRMARA ESTE ACUERDO?

- La directora... y después ya al último le informamos a la sostenedora, en el fondo que también estaba contenta porque habían recursos, pero también con miedo porque trae exigencias” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“El orientador motiva a docentes y toman decisión en conjunto “se arriesgan”” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

1.3 Grado de comprensión de la Ley SEP

Otro aspecto consultado con los participantes del estudio dice relación con la comprensión que hubo en los establecimientos acerca de la ley y sus objetivos. En este sentido, la mayoría de los directores y sostenedores (casi un 60%) afirman que se entendió fácilmente el propósito general de la ley en tanto política pública dirigida a mejorar la calidad del aprendizaje, no así la mecánica de funcionamiento de la ley. En términos jurídicos, los directores y docentes reportan una buena comprensión del *Espíritu de la ley*.

El comentario de uno de los directores es decidor al respecto:

“Sí, yo creo que para todos queda claro, para todos nos queda claro.”
(Director Escuela pequeña, dependencia Municipal).

La diferencia entre comprender la ley en general y los aspectos particulares de ésta se manifiestan en la siguiente opinión de un sostenedor:

-“¿CREE USTED QUE LAS ESCUELAS QUE USTED ADMINISTRA LOGRARON ENTENDER FÁCILMENTE CUÁL ERA EL PROPÓSITO DE LA LEY?

-No, no la entendieron fácilmente y de hecho a nosotros también nos costó, en términos de... a ver, en términos objetivos era bastante fácil, pero en términos de entender la ley propiamente tal, qué lo que abarcaba en definitiva, qué podíamos hacer, eso costó un poco ¿ya?” (Sostenedor, dependencia Municipal).

La misma distinción entre propósitos y mecanismos específicos de la ley son hechas por los docentes como se muestra en los siguientes párrafos:

“-¿USTEDES CREEN QUE EN LA ESCUELA SE LOGRÓ TRANSMITIR CLARAMENTE CUÁL ERA EL PROPÓSITO DE LA LEY EN TANTO POLÍTICA PÚBLICA?

-El propósito yo creo que sí. Pero no la metodología que se iba a utilizar, las acciones que iba a provocar, los tests que se aplicaban” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Interrogados los profesores sobre el propósito de la Ley apuntan al logro de la equidad y al mejoramiento del aprendizaje de alumnos en situación de vulnerabilidad:

“O sea, equiparar en el fondo que estos niños que están privados de... que son vulnerables, que tienen menos recursos, equiparemos este sistema que es distinto. Porque la idea es salvar a los que tienen menos recursos inyectándole más recursos para los que no tienen nada. Es equiparar” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

- Sí eso es po. Mejorar la calidad y equidad para todos los alumnos. Para los niños más vulnerables que tengan una misma educación que los niños con mayores recursos” (Varios profesores, dependencia Municipal).

Estas citas muestran que el propósito general de la ley es aprehendido con claridad por los distintos actores pero que los mecanismos específicos que permiten la operación de la SEP son confusos, contradictorios y se escapan, como veremos en el próximo acápite, al manejo inmediato de directores y docentes.

En todo caso y pese a esta comprensión de los propósitos de la ley por la mayoría de los actores, existen algunos docentes que ven la ley SEP como *“un proyecto más”*:

“Y siento que la SEP fue una cosa más que tienes que intervenir. Tenemos Proniño, tenemos ValoraUC, tenemos una cosa corporativa que es el Master7. Y todas esas instituciones están constantemente, entonces ahora... los niños de segundo ya no quieren nada [ruido] y casi me mataban, porque dábamos pruebas todas las semanas de velocidad lectora para diferentes instituciones. Entonces al final el crío queda agotado”. (Profesor, dependencia Municipal).

1.4 Acceso a información sobre la Ley SEP

Con respecto a la información otorgada sobre la Ley a través de diferentes fuentes, en general en las entrevistas y los focus se observa un tono de reclamo, ya que muchas veces esta información se considera escasa, poco precisa y, más aún, contradictoria, lo que dio lugar a interpretaciones equívocas que dificultaban la elaboración del diagnóstico y plan de mejoramiento. La falta de información es citada por la mitad de los entrevistados como el principal factor que dificultó la comprensión de la ley.

A propósito de la poca información existente, un director comenta que se hacían reuniones en la Dirección Provincial, sin embargo la información que allí se entregaba

no lograba ser lo suficientemente precisa para satisfacer las dudas de los asistentes; factor que se convirtió en una complicación:

“si lo que pasa es que eh, a ver, siento que cuando se va (...) se da como la orientación así macro; entonces, yo creo que debería ser una jornada así como muy bien preparada (...) con mucho punteo de las cosas, como muy... muy bien explicado porque todo lo que es digamos, además que entra por un tema de recursos digamos, tiene que ser muy bien aventado.... Porque yo creo que ahí después se suscitan una serie de dificultades y la rendición de cuentas tiene que ser algo... nosotros también entendemos que tiene que ser algo muy transparente, pero no estuvieron bien todas las orientaciones en ese tema” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

Este mismo director comenta en una etapa posterior de la entrevista:

“pero yo creo que... que el Mineduc no hace participar a más actores educacionales para implementar todas estas leyes, hay poca difusión, o sea, se crea y se, digamos al tiro se da como marcha blanca, se empieza a consolidar como rápido, entonces es como todo el proceso previo a, no está como bien trabajado con la gente digamos, de los colegios mismos, entonces, uno nunca tiene mucho conocimiento, comete muchos errores, por no conocer a veces bien la ley, porque hay partes digamos de la misma ley, que no están como muy claras” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

Otro director perteneciente a otra realidad educacional señala:

“Me explico, por ejemplo, nadie sabía cómo se podían gastar los dineros, en qué se podían gastar. Llegaba la supervisora, nos daba una información. A la semana después, que no, que esa información no era, que venía otra información. Yo recién estoy comprando materiales, a casi 2 años de implementar esta ley, entonces creo que hemos trabajase a capella mucho tiempo y por eso decía yo que se sobrecargan los trabajos, o sea, estaba todo hecho, menos el articulado de la ley y eso no puede ser, encuentro yo que ese ha sido el gran, el gran impedimento y el gran problema que hemos tenido, la desinformación del nivel central al nivel regional y después del nivel regional a nosotros acá a la comuna, ha habido, pero un desfase terrible, terrible.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

A este mismo respecto, también se encuentran quejas en el grupo de sostenedores sobre las contradicciones en la formulación de instrucciones, como se observa en la siguiente cita:

“- lo que sí ocurrió, ocurrió mucho con algunos planes de mejora, que (...), lo devolvieron con observaciones porque decía, no sé, porque había una cosa, el profesor la arreglaba y lo volvían a devolver porque no decía esa cosa, como nos pasó con un par de escuelas.

- ¿PUNTUALMENTE A QUÉ COSAS SE REFIERE?

- Por ejemplo alguna actividad no sé, alguna acción que no correspondía y después venía observado que le faltaba esa acción.

- PERFECTO, Y TENÍA QUE SER RE ELABORADO.

- *Claro, si nos pasó con tres escuelas. Entonces decían ¿pero cómo?, si esto lo puse y ahora lo tengo que sacar, pero... ahora me dicen que lo saque y que lo ponga.*” (Sostenedor, dependencia Municipal).

En definitiva, los directores mencionan más factores obstaculizadores que facilitadores para el conocimiento cabal de la ley. Entre los factores obstaculizadores se hace alusión a la poca claridad de la información que entregaron las autoridades, la poca fluidez de la misma, la mala calidad y lentitud de los canales de comunicación, la información diversa y contradictoria que existía acerca de la ley SEP, junto con el poco tiempo con que contaron los establecimientos para estudiar e informarse acerca de la ley SEP, lo que según los entrevistados impidió llegar a un conocimiento profundo de la iniciativa.

Coincidiendo con directores y sostenedores los profesores opinan que el conocimiento que tienen acerca de la ley SEP en general tiende a ser escaso. Como señala un profesor:

“A nosotros nos llegó la supervisora provincial con esto. Ella llegó con la sor... con la novedad. Entonces andábamos en consejo y todo, ella dijo “miren, les traigo esto”, nos mostró diapositivas, nos explicó, pero no se entendía nada. Me arrastré, me compli... pero tres, cuatro reuniones... ya... sin cómo entender de qué se trataba. En el fondo, tiraban proyectos...” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Este desconocimiento de ley los docentes lo extienden Incluso a especialistas en educación como lo muestra la siguiente cita:

“Fuimos... fuimos a un seminario también sobre eso, y que quedó la escoba por... sobre todo que intentaron... la media dijeron la falta de información, la gente discutió mucho (con) la gente del Ministerio. Y había una... una asesoría en la Universidad de Chile que, los profesores de la Universidad de Chile tampoco estaban al tanto muy bien de lo que había que hacer. ¡Y ellos supuestamente nos estaban dando luces a nosotros!”. (Profesor, dependencia Municipal).

Al preguntarles a los profesores cómo fue el manejo de parte de los directivos acerca de las orientaciones en relación a la ley, éstos comentan que en general los directores se iban informando acerca de la ley a medida que ésta se iba implementando en los establecimientos e incluso sabían menos que ellos:

“- Pero se enteraba junto con nosotros, como decía (otro profesor). O sea, en ningún momento se le informó a él como director...” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

- Por lo menos en mi colegio sabíamos más el equipo SEP que la directora. Nosotros le informábamos a ella” (Varios Profesores, dependencia Particular Subvencionada).

Incluso los profesores reportan que antes de asistir a los focus groups, que fueron uno de los instrumentos de indagación de esta investigación, “estudiaron” la ley pues sabían poco de ella. Las únicas excepciones a este nivel de conocimiento lo conforman

aquellos profesionales que por razones de perfeccionamiento profesional o desempeño de un cargo (p.e. jefe de Unidad Técnico Pedagógica) han profundizado en el tema.

La razón que los actores educacionales atribuyen a este desconocimiento no reside en deficiencias de supervisores o equipos directivos sino en las insuficiencias de implementación de la propia ley.

“Si el problema era que a veces el mismo supervisor no tenía certeza. O hacía cambios de los formatos o la información que llegaba del Ministerio. Porque esto... esto fue muy... fue muy apresurada, la implementación el año pasado” (Profesor, dependencia Municipal).

“No sé... ah bueno... claro que teníamos a la supervisora y todo, que ella iba bajando la información desde primera mano. Nos ayudó también a aplicar pruebas... En el fondo, igual yo me... o sea, nosotros como afuera nos sentimos súper abandonados .. del Ministerio, eh... ponte tú te mandaban los documentos para aplicar las pruebas, pero nadie te explicaba cómo aplicar la corrección, cómo tenías que aplicar las pruebas en sí. Entonces todo fue sobre la marcha... el diagnóstico propiamente tal. Te daban una información hoy día, después te llamaban por teléfono que no” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

1.5 Preparándose para la SEP

Otro aspecto abordado en este primer apartado tuvo que ver con la preparación que realizaron los sostenedores y establecimientos antes que la ley se implementara. En este sentido, la mayoría de los sostenedores dice haberse preparado, principalmente a través de reuniones que se llevaron a cabo en la escuela y que reunían a distintos actores donde se trataron temas referentes a la ley. Sin embargo, esta afirmación debe ser matizada porque se reconoce que hay establecimientos que no se prepararon antes de implementar la ley SEP; mientras que hay otros que dicen que las escuelas realizaron una preparación a conciencia. Una cita que ilustra una preparación ante la ley que más aparece como nominal que real es la siguiente:

“- Sí, en realidad lo conversamos, lo conversamos. Nosotros tenemos espacios de conversación en el colegio. Nosotros tenemos nuestros espacios. Todos los días viernes ponte tú nosotros nos reunimos, conversamos, discutimos. Ahora hay un equipo de gestión que se reúne con la gente del directorio, con todas las instancias digamos administrativas, y siempre estamos como discutiendo cuestiones y conversando, así que...”

- Y USTED COMO SOSTENEDORA O COMO COORDINADORA, ¿LO HIZO? (prepararse para la Ley)

- Si po, si lo hicimos en equipo.” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

Mientras en la siguiente cita el sostenedor reconoce la heterogeneidad en el nivel de preparación para la ley:

“Cuando este proceso se inició, la Deprov y el sostenedor trataron de que fuera entendido por los colegios lo mejor posible y se instó a cada escuela en que ellos obviamente tenían la necesidad y la obligación de sentarse a manejar ésto y a tener ... la responsabilidad de documentarse, porque de hecho, acá se le dieron a conocer documentos del tema, había también otros en internet, pero sí estamos claro en que como nos ocurre en familia o en los cursos cuando hemos hecho clases, que tenemos directores más aplicados que otros. Entonces sabemos y nos damos cuenta en el proceso de, que algunos colegios lo han hecho bastante responsablemente y bien y otros están con ciertas dudas, porque tal vez han hecho las cosas no tan responsablemente y es más fácil preguntar que leer” (Sostenedor, dependencia Municipal).

Por el contrario, el siguiente párrafo muestra la ausencia de este proceso de preparación:

*“¿LOS COLEGIOS HICIERON UNA PREPARACION PREVIA, NO?
No, solamente como te digo, a nivel de micro centros, de, de unidades educativas que se juntan una vez al mes, y que ahí apareció la Dirección Provincial a decir que venía ésto, pero, pero a que cada escuela la analizara sola o que hubiera una instancia por escuela y por los profesores de cada escuela, no”. (Sostenedor, dependencia Municipal).*

Este tipo de comentarios indicarían de una preparación más bien puntual lo que converge con la falta de conocimiento señalada algunas páginas más atrás.

Con respecto a la participación de los docentes en este proceso de preparación para la aplicación de la ley SEP esta se reduce, como lo señala la siguiente cita, a asistir a reuniones de información.

“Llega un mail a la corporación, el director de educación se reúne con los directores, y después reúne a todos los profesores de la comuna e informan de qué se trata el proyecto SEP” (Profesor, dependencia Municipal).

2. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS

2.1 Claridad en los deberes y funciones de los actores

Respecto de la elaboración de diagnósticos casi todos los directores dicen haber tenido claridad sobre las responsabilidades que debían asumir en el marco del diagnóstico de la ley SEP (20 de 24). Los aspectos sobre los que se indica menor grado de claridad se centran en los procedimientos e instrumentos que debían utilizarse para realizar dicho diagnóstico. Como consecuencia, los directores y sus escuelas se vieron en la situación de tener que replicar varias veces algunas de las fases de este proceso, según fuese variando su conocimiento sobre la adecuada ejecución de los procedimientos. Esto fue atribuido al difícil acceso que se tenía a la información y a la poca claridad de la misma cuando se lograba acceder a ella, como se observa en las siguientes citas:

-“¿CUÁLES ERAN LOS ASPECTOS SOBRE LOS QUE HABÍA MENOR CLARIDAD?

-Sí, en algunas cosas nosotros nos equivocamos, porque no lo teníamos todo claro.

-¿CUÁLES ERAN ESAS COSAS?

-No sé, teníamos que saber de repente los porcentajes, a ver, si hay tantas niñas, de cinco niñas de un total de cuarenta cuántas leen, trece las que leen rápido, doce o diez que leen no sé cuanto, eso en el fondo fue, es un trabajo de chinos porque tú tienes que estar y ahí dándole, dándole y después que mandaban que no que eso no era, que había que cambiarlo, que era de otra manera, que esto no tenía que ser en Word sino en PowerPoint, bueno, y cambió la presentación” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

“A ver, lo que estaba muy poco claro, cómo se ponía este tema en la plataforma, cuál iba a ser el pedido que ellos iban a hacer, te fijas, porque aparecía, nosotros empezamos a trabajar con un supuesto, así posiblemente aparezca en la plataforma el pedido que ustedes tienen que, trabajen en su modelo en base a esto. Lo trabajamos justamente en base a eso y eso no era, eso después cambió y eso nos obligó a volver atrás, hagamos todo de nuevo, entonces eso nos complicó mucho, te fijas, nos complicó” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

Con respecto a los sostenedores, la mayoría de ellos (6 de los 8 sostenedores entrevistados) refiere claridad con respecto a sus responsabilidades y a los procedimientos que el establecimiento debía seguir para implementar la política, como se observa a continuación:

-“EN EL PERIODO DE ELABORACIÓN DE DIAGNOSTICOS, LE PARECÍAN CLARAS CUÁLES ERAN LAS RESPONSABILIDADES QUE RECAÍAN SOBRE USTED COMO SOSTENEDOR?

-Sí absolutamente, sí sí nos preparamos, nos enfocamos y si tuvimos claros... mucha claridad cuáles eran nuestras responsabilidades con respecto al equipo de profesores, al equipo directivo, al centro general de padres, al centro de alumno, todo eso.” (Sostenedor).

Sin embargo, en las entrevistas también se desprende que esta actitud convivía con la percepción de falta de orientaciones producto de la escasez de información. Los sostenedores señalan que esta falencia acarreó problemas para realizar el diagnóstico, como enfatiza uno de los entrevistados:

“Sí, tuvimos bastantes problemas, bastantes problemas porque no se entendía, qué se quería, hacía donde se quería... habían conceptos que definitivamente nadie entendía, entonces que... además de eso que cuando tú... uno pide aclaraciones y cuando tú llamas a la mesa central del Ministerio de Educación, o en ese tiempo uno llamaba a la mesa central, nadie te contestaba, eh, tú pedías hablar con un jefe nacional de la SEP, no había jefe nacional de la SEP, nadie decía nada, nadie se hacía responsable, nadie te orientaba, por lo tanto, hubieron problemas” (Sostenedor, dependencia Municipal).

2.2 Estrategia de elaboración del diagnóstico: Proceso de recopilación de antecedentes y participación

Al consultar a los directores sobre el modo en el que recopilaron la información, éstos refieren haber recurrido a distintos instrumentos de medición para realizarlo, los que fueron obtenidos principalmente dicen desde fuentes externas al establecimiento y al Ministerio de Educación, como fundaciones y asesorías técnicas. De hecho, 15 señalan recurrir a estas fuentes externas y 4 a instrumentos proporcionados por el Ministerio de Educación. Otros 4 reportan haber utilizado instrumentos propios. Como expone un director que representa la tendencia mayoritaria:

“Nos basamos en el libro... como ya estábamos recibiendo recursos compramos el libro de la Fundación Arauco... y a través... con ese libro nos apoyamos para tomar las pruebas... Porque el libro trae todo dado, trae las lecturas, trae la evaluación, trae las fichas de los niños, era sacar fotocopia solamente ir llenando datos y después ahí se sacaban los porcentajes... el libro traía todo el material listo.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Particular Subvencionado).

En los focus de profesores se informa también sobre este uso señalando:

“Y por ejemplo, nosotros también tenemos dos ATE: Master 7 y Educates, hemos entregado un montón de material. Master7 toma ellos la prueba, la evaluación, todo, y ellos entregan los resultados listos” . (Profesor, dependencia Municipal).

Otra fuente desde donde se obtuvieron instrumentos fue el Ministerio, las municipalidades o corporaciones de educación y las páginas web institucionales desde donde se descargaron estas herramientas, lo que se observa en la siguiente cita:

*- “¿Y POR QUÉ SE ELIGIÓ ESA?
- Porque es la que viene en recomendación en el formato para la elaboración del plan de mejora. Viene del Ministerio.”* (Director Escuela Pequeña, Dependencia Particular Subvencionado).

O como señalan los profesores:

*“a mi me llegaron las pruebas de lenguaje y matemática muy bien elaboradas, una pauta de corrección.
¿Desde dónde llegó, del Ministerio?
Sí. Estaba en el plan de mejoramiento”* (Profesores, dependencia Particular Subvencionado).

También hubo algunos establecimientos que elaboraron sus propios instrumentos de evaluación como se refleja en la siguiente cita:

“Entonces ahí yo elaboré unas pautas adicionales a la CLP, porque en el fondo en CLP yo tuve que ver cómo acomodaba las habilidades de la CLP a los indicadores que me pedían, y además elaboré unas pautas para que el profesor pudiera, digamos, observando a los alumnos y va, en su experiencia,

en su conocimiento de los niños, ir rellenoando estas tablas” (Profesor dependencia Particular Subvencionada)

Lo que no queda claro en el registro de la conversación de los profesores como en las respuestas de los directores es cuan originales eran estos instrumentos elaborados o si en realidad estos consistían en ligeras modificaciones a la prueba CLP.

Por otro lado, sólo 3 de los directores entrevistados refieren que pidieron asesoría técnica externa para elaborar el diagnóstico:

“QUÉ INSTRUMENTOS OCUPÓ SU ESTABLECIMIENTO PARA HACER ESTAS MEDICIONES?

Nosotros eh, contratamos una ATE.” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

Las razones por las cuales las escuelas señalan haber elegido esos instrumentos en particular no siempre obedecen a criterios de calidad. Si bien este es un argumento mencionado varias veces, también existen casos donde no se dio la posibilidad de elegir entre distintas alternativas. Esta fue la realidad de los establecimientos que tienen poco acceso a la oferta de asesorías y problemas de conectividad de Internet, condición que se vio agravada por los límites que impuso el tiempo para la recopilación y comparación de instrumentos.

“-OKEY, LOS OBTUVIERON DE ESTA FORMA. Y ¿POR QUÉ SE LAS ELIGIÓ?

-Como lo había mencionado por la premura del tiempo básicamente. Cuando nosotros comenzamos a buscar a bajar instrumentos como le manifestaba, desde Internet que es bien poco, que el Internet acá que nosotros tenemos es vía telefónica y acá el teléfono ahora mismo no está funcionando y está sin tono, entonces era bien poco lo que podíamos bajar y por la premura de tiempo que estábamos trabajando ya con los tiempos acotados, que se nos venía final de año, que hay que intentar lo que es SIMCE, la finalización del año, no nos quedó otro que tomar los instrumentos que fueron enviados a través del correo electrónico desde el Departamento de Educación a través de la UTP comunal para aplicarlo. Entonces no se pudo hacer una comparación efectiva y decir estos instrumentos son mejores que estos otros.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Se hace referencia a la ausencia, especialmente en los momentos iniciales, de instrumentos de medición de aprendizajes que guiaran el trabajo de las escuelas en el proceso de diagnóstico:

Pero... nos dijeron: estos son los indicadores de lenguaje, estos ahora sacaron los indicadores de matemáticas. Pero no nos indicaron con qué medirlos. Hace dos meses atrás, un mes atrás, el Ministerio publicó unas pruebas en la página de planesdemejora.cl la... la prueba de lenguaje y matemáticas, pero son sumamente fáciles. No están estandarizadas. No es que yo sea a favor del estandarizado. Pero como profesor de educación diferencial, para detectar un niño, y yo poder comparar los niños de mi

colegio con los otros colegios. Porque nos están unas metas altísimas
(Profesor, dependencia Municipal)

A pesar del aporte que brindaron los instrumentos de medición de aprendizajes, estos no fueron las únicas fuentes que entregaron información para la construcción de los diagnósticos. Diecisiete de los directivos mencionan que efectivamente se utilizó información previa del establecimiento para realizar el diagnóstico, la que generalmente correspondió a instancias realizadas por ellos con anterioridad, ya sea en conjunto con otras entidades o sólo por el establecimiento, como se observa en esta cita:

“¿Y SE UTILIZÓ INFORMACIÓN QUE TUVIERA PREVIAMENTE EL ESTABLECIMIENTO, POR EJEMPLO, DIAGNÓSTICOS REALIZADOS CON ANTERIORIDAD?”

La medición de velocidad y comprensión lectora, que la había hecho esta fundación que te digo yo. Entonces la usamos como diagnóstico inicial y luego volvimos a medir, con la misma velocidad y comprensión y comparamos y ahí pudimos ver si la escuela había tenido un aumento o seguía bajando o mantenía y en base a eso se vieron las remediales, en el fondo.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Las formas institucionales que asumieron estos procesos de diagnóstico varían fuertemente de una escuela a otra. En algunas se contrataron ATEs para apoyar el proceso diagnóstico. En otras se elaboró éste formando grupos de trabajo como se ve en la siguiente cita:

“Nosotros nos agrupamos en consejo de profesores en 4 grupos. Currículo, liderazgo, recursos, con diferencia, ¿cierto?” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

En otras escuelas a los profesores les fue solicitado que dieran sus diagnósticos y después éstos fueron trabajados por grupos de tarea especializados y en otros casos el diagnóstico fue realizado directamente por profesionales especialistas:

“El diagnóstico lo hizo la psicopedagoga. Ella hizo el diagnóstico, ella elaboró las lecturas...”

Y luego se informó al consejo de profesores, a nosotros como somos escuela de JEC tenemos el consejo de reflexión, entonces ahí se analizan todas estas cosas. Y la jefa técnica, por supuesto, también después se puso.” (Profesor, dependencia Municipal).

En todo caso, independientemente de la modalidad asumida, el diagnóstico fue un proceso donde los docentes tuvieron, en general, una activa participación.

Al tenor de lo señalado en los focus groups la participación de los profesores en la etapa de diagnóstico fue particularmente activa. Incluso es posible advertir que esa participación fue mayor en el diagnóstico que en el proceso de definición del plan de mejoramiento. En particular como se advierte en las siguientes citas los docentes se involucraron colaborando con las mediciones que el colegio requería para realizar el diagnóstico:

“De hecho, mi colegio era un colegio bien puertas cerradas, y gracias a esto se ha ido abriendo bastante. Porque yo, una de las cosas que entendí al principio era que todos tenían que participar, y si no nos mirábamos el ombligo todos, esta cuestión no iba a funcionar. Entonces... claro, la directora entendió lo importante que era, y al final hemos ido trabajando todos en conjunto.” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“Participamos todos nosotros de eso, de la evaluación institucional y luego de la evaluación de los aprendizajes, como dices tú: velocidad, calidad y comprensión. A nosotros más que nada en el diagnóstico nos hizo participar mucho, pero después por ejemplo las necesidades que se tenían, todos esos detalles, las otras listas de cosas, las hicieron ellos. Nosotros participamos más que nada en el diagnóstico, y también en otras actividades. Por ejemplo, en mi escuela se contrató con más horas a un profesor de educación física, la jefe técnico lo contrató como un tipo de asistente de ella, de estudiante de estadística, contrató una psicopedagoga para las pruebas. Pero todas esas cosas aparte del diagnóstico, la determinaron ellos. Los materiales que se piden, los alimentos que han hecho ellos, los han mandado ellos, sin preguntarnos a nosotros viendo las necesidades que hay en la escuela que ellos ven. A nosotros no nos han preguntado “a usted, ¿qué le hace falta? Dénos un aviso”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada)

2.3 Valoración de los diagnósticos

Cuando se les pregunta a los directores acerca de su opinión con respecto a la utilidad e importancia del diagnóstico, la gran mayoría de éstos (24 de 26 directores) refiere que fue útil e importante. En cuanto a las razones nombradas para considerarlo útil se mencionan principalmente dos: por un lado, los directores refirieron que el diagnóstico fue importante ya que permitió conocer las fortalezas y debilidades propias del establecimiento, a través de la información sistematizada que entregó y además se indica que el diagnóstico es una herramienta que permite tomar decisiones, generar metas y planes estratégicos.

“¿CREE QUE FUE IMPORTANTE HABER HECHO UN DIAGNÓSTICO DEL ESTABLECIMIENTO ANTES DE HACER EL PLAN DE MEJORAMIENTO?

Por supuesto, de todas maneras.

EN GENERAL, ¿FUE COMO UNA INSTANCIA DONDE EL COLEGIO SE AUTOANALIZÓ, PUDIERON VER...?

Completamente, o sea, el diagnóstico primero nos dio una radiografía de... en qué estábamos fallando y en qué tenemos nuestras fortalezas... nos sirvió para clarificar como escuela qué cosas positivas teníamos y que seguimos teniendo y cómo podemos hacer que esas cosas positivas sigan creciendo en el tiempo o que se mantengan adecuadamente y también pudimos ver qué cosas nos faltaban como institución, entonces eso nos permitió tomar remediales reales, concretas” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

En el caso de los sostenedores, se advierte que todos ellos creen que el diagnóstico es de vital importancia, y refieren dos razones; la primera tiene que ver con que a través

del diagnóstico se logra visualizar la realidad que se vive en la escuela y la segunda dice relación con que a partir del diagnóstico se pueden tomar decisiones importantes y hacer planes estratégicos generando metas adecuadas a las fortalezas y debilidades identificadas. Para ilustrar esto, se expone una cita de una de las entrevistas realizadas:

“¿CREE QUE FUE IMPORTANTE HABER HECHO UN DIAGNOSTICO DEL ESTABLECIMIENTO ANTES DE HACER EL PLAN DE MEJORAMIENTO?”

Lógico, cada vez que uno va a plantear un objetivo, eh, sobre todo a largo plazo como son los planes de mejora, la idea es saber donde está pisando primero y creo que es lo mejor, o sea, hay que partir con algo y, ese partir por algo es primero saber donde estoy y creo que pa` nosotros fue vital hacer eso”. (Sostenedor, dependencia Municipal).

Para los profesores la valoración del diagnóstico ocurre por una razón más básica: este proceso le permite develar la verdadera realidad de la escuela oculta muchas veces por las notas que reciben los alumnos. Así un docente manifiesta que:

“Ahí estuvo la contradicción porque en el diagnóstico los niños salieron mal. Y resulta que las notas no reflejaban lo que el diagnóstico estaba indicando” (Profesor, dependencia Municipal).

Evidentemente esta función del diagnóstico de develamiento tiene un impacto emocional reflejado en la sentencia de que:

*“-Se vio la realidad aunque duela
-La realidad se vio, justamente, en el diagnóstico. Que tenemos distintos tipos de niños y distintos tipos de intereses” (Profesor).*

Este impacto se hace evidente en la frase siguiente, proveniente de una profesora de larga experiencia quien ante el diagnóstico tiene una posición ambivalente, tanto de enfrentar la realidad que éste presenta, como ante la magnitud del desafío deja al final entrever una actitud de evitación.

“Diagnóstico y todo, cuando vimos los resultados igual fue como espanto. Igual fue espantoso. O sea, bueno, eso sirve para ponerse las pilas y “vamos, que esta cuestión no puede ser”. Más encima pensai que 3 años más uno tiene que ir como cumpliendo etapas y ahí como que te espantas, te espantas. Por ejemplo, los profesores más antiguos del colegio, que igual en el caso mío que llevo como 20 años en el colegio... entonces, igual uno piensa “3 años”, o sea, es súper poco. Algunos (...) y “ya, el próximo año me iré a otro”... (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Debido a este impacto emocional que suscita saber los resultados negativos de los estudiantes se puede advertir en la siguiente cita, la importancia del manejo de las expectativas por parte de la directora del establecimiento.

“Yo creo que ayudó como a mirar la realidad de verdad. No tratar de ocultarla un poco... Porque, siempre éramos dadivosos con el colegio y la

directora fue súper... hizo muchos cambios en decir, no importan que salgan malos resultados, pero queremos saber la verdad. ¿Qué es lo que hay? De ahí partimos y mejoramos. Entonces, ayudó como es a sacar un poco la angustia, el estrés que tenían las profesoras de primer ciclo, que estaban así: pero es que mi curso está mal y va a salir mal y qué sé yo. No importa, es eso lo que queremos saber” (Profesor, dependencia Municipal).

Así, se da cuenta de la importancia que adquiere el manejo de las expectativas iniciales de los docentes por parte de los directores, las cuales, a partir del ejemplo que se extrae de las entrevistas, debiesen orientarse a un “querer conocer” la situación del establecimiento y no adoptar la connotación de un juicio al desempeño propio.

A pesar de la valoración principalmente positiva del proceso, se observa que la mayoría de los directores (19 personas) tiende a opinar que en faltó tiempo para la realización de los diagnósticos, lo que se vio agravado por la escasez de personal. Esto último muchas veces se relaciona con que las escuelas no podían administrar los recursos que entrega la ley para poder ir resolviendo los problemas con la rapidez necesaria. Como relata un director:

“El tiempo, el tiempo fue, pero muy esquivo para nosotros, porque nosotros no teníamos horas UTP acá y los profesores están contratados por 30 horas y trabajan 30 horas, cuando la jornada escolar teníamos 39 horas el año pasado, o sea, venía un profesora por 10 horas, entonces y además yo como director, trabajo 30 horas en aula sin UTP, sin profesores encargados de Enlaces, sin nada, para mí fue absolutamente estresante, con mucho trabajo para poder hacerlo. Mis colegas tuvieron una disposición increíble para quedarse en varios momentos en que no era su hora de (inaudible), entonces también tuve la colaboración de los profesores en forma bastante desinteresada, porque se pagó, por ejemplo, 2 horas, le pagaron por un mes 2 horas a cada profesor y este año, recién ahora en agosto, en agosto, recién conseguí 8 horas para la UTP y 2 horas para 2 profesores, recién conseguí, cuando ha pasado un año y medio, porque no había autorización, porque el plan no estaba aprobado, que no volvía, que esta escuela es chica y los dineros no alcanzan, 20 mil problemas y recién ahora en agosto tenemos una persona encargada de UTP con nosotros, recién” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

De la misma forma, los sostenedores señalaron que el tiempo para realizar el diagnóstico era demasiado escaso; lo que se habría traducido en un descuido por parte de los profesores de los demás cursos que debían atender:

“Yo creo que lo más frecuente, los tiempos a lo mejor, es lo que más se quejan los colegas. Porque como tenemos nosotros mayoritariamente escuelas unidocentes, tenían que de repente descuidar los otros niveles de enseñanza para atender a los que necesitábamos diagnosticar.” (Sostenedor, dependencia Municipal).

En relación al grupo de profesores consultados y las dificultades que surgieron a lo largo del proceso de diagnóstico, los docentes señalan que las mayores dificultades

encontradas se relacionan con los instrumentos de evaluación y los plazos temporales del proceso.

“Nosotros medimos comprensión con la CLP y resulta que no era, que crearon otros indicadores, que volver a hacer todo de nuevo... Y se trabaja una, dos, tres veces, y resulta que “no, no era así. Era así”, y todo te lo dicen después, entonces... es agotador. Y pierdes tiempo, porque resulta que todo era casi para ayer, ¿ya? entonces pierdes mucho tiempo” (Profesor).

2.4 Pertinencia de los Diagnósticos

También se indagó con los diferentes actores si consideraban que el diagnóstico elaborado lograba realmente reflejar la situación del establecimiento. A este respecto, la mayoría de los sostenedores (7 de 8) piensa que el diagnóstico sí es fidedigno a lo que ocurre al interior de los establecimientos, como se observa a través de la siguiente cita:

*”- SÍ EN GENERAL EL DIAGNÓSTICO QUE SE GENERO ACÁ EN ESTA ESCUELA, LOGRO REFLEJAR LA SITUACIÓN QUE REALMENTE OCURRE ACÁ
- Sí... como te digo sí... la reflejó en un primer momento creo que en función de eso, nosotros pudimos implementar con mayor facilidad los primeros pasos de nuestro plan de mejora, de hecho nosotros ya lo empezamos a implementar, desde que tuvimos la aprobación del ministerio.” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).*

En el caso de los directores, 19 de 26 entrevistados refieren que la realidad de la escuela se ve efectivamente reflejada en el diagnóstico que se hizo, ya que éste viene a confirmar una impresión y/ o una información previa.

*“-¿CREE QUE EL DIAGNÓSTICO QUE SE OBTUVO LOGRA REFLEJAR REALMENTE LA SITUACIÓN DE LA ESCUELA?
-Sí, se refleja completamente la realidad de la escuela, en que niños están en el primer nivel, segundo nivel, tercer nivel de conocimientos, se diferencia sobre todo en lenguaje y comunicación, ahí se ve completamente claro.” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).*

Es importante mencionar que cinco de los directores que reportan que la realidad educativa de su establecimiento no se representó, en alguna medida, en el diagnóstico señalan que sus escuelas presentan ciertas particularidades que las caracterizan, y que dicho diagnóstico no logra reflejar. En general esta respuesta se da en el caso de las escuelas multigrado. A continuación se presenta una cita para ilustrar este punto:

*“- ¿CREE QUE EL DIAGNÓSTICO QUE SE OBTUVO LOGRA REFLEJAR REALMENTE LA SITUACIÓN DE LA ESCUELA?
-No, no, no porque nuestra escuela igual, como todas las multigrado, igual somos completamente diferentes del resto. Entonces, nuestro sistema de trabajo debería haber tenido, debería haber sido, eh, diagnosticado, y el plan de mejora debería haber sido hecho de otra manera. No debería haber sido,*

digamos, como todas las demás.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Con respecto a los profesores, la opinión expresada en los focus groups es variada. En la mayoría de las conversaciones se afirma que el diagnóstico refleja la realidad de la escuela.

“Yo creo que no quedó nada afuera en realidad, porque el diagnóstico fue bastante estructurado. Entonces una no tenía oportunidad para decir “ah, me hubiese gustado... no sé”. Ahora, ese el tema. En la parte del diagnóstico institucional venía todo. Desde la función del profesor, hasta la familia con los que trabajaban los recursos... todo, todo, todo. Muy específico. Lo que sí faltaba ahí, o sea, que el trabajo que hicimos nosotros fue que los profesores entendieran que no todo lo hacíamos bien, y que los resultados que teníamos eran justamente porque no todo lo hacíamos bien. Porque pasó que todos se ponían 3, pensando que era una pregunta directa para él” (Profesor).

Incluso se indica que el diagnóstico muestra que indicadores habitualmente usados para evaluar el aprendizaje escolar, como son las notas de los estudiantes, entregan información errónea. Las citas siguientes expresan esta posición.

“Llegar a un consenso para después evaluar... hacer el diagnóstico definitivo. Y lo que arrojó realmente refleja lo que estaba sucediendo en la escuela.” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“EL DIAGNÓSTICO DE ESTA PRIMERA EVALUACIÓN ¿REFLEJA LA REALIDAD DE SU COLEGIO?

Ahí tuvimos el dilema. En básica hay siembre muy buenas notas y resulta que muchos niños no sabían ni leer y tenían estupendas notas. Eso es un problema... discusión que yo tenía con los profesores. O sea, y la profesora dice: ¿y cómo este niño pasa de curso? Porque tiene estupendas notas. Entonces, resulta que en lenguaje a veces les ponen nota por el cuaderno”. (Profesor, dependencia Municipal).

Pero esta posición de afirmar que el diagnóstico refleja la realidad de la escuela no es unánime. En un focus group un docente cuestiona los instrumentos utilizados en el diagnóstico y consecuentemente los resultados obtenidos pero al parecer esta es una posición minoritaria.

“Hasta por ahí no más la reflejaba⁵². Es más, te digo una cosa. Se contrató una psicopedagoga solamente para evaluar, hace poco. Y también tuvimos problemas con la psicopedagoga, porque como era profesora de séptimo (...) lo que haya presentado de evaluación, pero ese curso... sabes que estaban todas muy mal corregidas, entonces empezamos a analizar prueba por prueba nosotros y nos dimos cuenta de que habían pruebas muy alteradas, que tenían más puntaje o menos puntaje”. (Profesor).

⁵² Se refiere a que el diagnóstico refleje la realidad

“Y nos dimos cuenta de que las pruebas estaban bastante mal hechas, además de que los contenidos no son del curso que correspondía. Las pruebas de matemática iban con grandes errores en cuanto a las alternativas que se presentaban” (Profesor).

Esta última situación, aunque minoritaria, ilustra una de las consecuencias que tuvo la heterogeneidad de instrumentos de medición utilizados por las distintas escuelas durante el diagnóstico. Las diferencias en la calidad de las pruebas utilizadas, impactó negativamente en la precisión con que algunas de ellas lograron dar cuenta de la realidad de las escuelas, generando así un problema de origen en el proceso que soporta la construcción de los planes de mejora.

3. PLANES DE MEJORAMIENTO

3.1 Grado de Autonomía en la elaboración del plan

Con respecto a la percepción por parte de los directores sobre la autonomía que tuvo la escuela para definir y elaborar el propio plan de mejoramiento, se advierte una opinión bastante mayoritaria (21 de 26 entrevistados) acerca de la existencia de autonomía en el proceso; como comenta un director:

“Mira yo creo que tuvimos nosotros como la libertad de hacerlo, si bien es cierto nosotros, yo pedí mucha ayuda a la Dirección Provincial, mucho diálogo, pero yo creo que estamos satisfechos con lo que hicimos, yo creo que en un 99% de lo positivo que sacamos, porque el hecho de no traer personas de afuera que miraran de afuera otra realidad, nosotros partimos de nuestra realidad, “esto es la enfermedad que tenemos nosotros” (Director Urbano dependencia Particular Subvencionada).

Sin embargo, hay algunos directivos que creen que la autonomía se supeditó a las metas propuestas por el ministerio, como se observa en la siguiente cita:

“Autonomía claro, no, no, en base al resultado del diagnóstico uno ejecutaba su propio plan, ¿cierto? y todo tiene que ver con lo que pide el ministerio a nivel nacional, o sea, autonomía total, no, porque yo tuve que poner el 90% porque se me exigía el 90%, pero yo sé que en la realidad eso no es cierto y eso no va a poder ser nunca, porque vuelvo a repetir, existe este problema de los niños integrados y yo no los puedo excluir, o sea, los tengo que incluir y al incluirlos ellos ya en un curso, por ejemplo ya teniendo 2 niños integrados de 8 o de 6, ya el porcentaje es altísimo, menos, entonces, va a ser un 70, un 80, entonces tuve que, o sea, hay que poner el 90, si no, lo rechazan, entonces ese fue uno de los problemas que exigía el 90% y sin tomar en cuenta que en la realidad a mí no me va a dar el 90%, porque en casi todos los cursos tengo niños integrados y este problema se repite aquí en esta comuna en todas las escuelas municipales, en todas, porque tenemos muchos niños integrados.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

3.2 Claridad en los deberes y funciones de los actores

Otro aspecto consultado dice relación con las responsabilidades que asumieron tanto directores como sostenedores en la elaboración del plan. Del análisis de las entrevistas se observa que existía claridad en ambos grupos respecto de los deberes y funciones que debían asumir, además en el grupo de sostenedores también había conocimiento sobre los procedimientos concretos que debía seguir la escuela durante la implementación; como ilustra esta cita extraída de una entrevista con un sostenedor:

“-¿LE PARECÍAN CLARAS CUÁLES ERAN LAS RESPONSABILIDADES QUE RECAÍAN SOBRE USTED DURANTE ESTE PROCESO COMO SOSTENEDOR Y LOS PROCEDIMIENTOS QUE DEBÍA SEGUIR EL ESTABLECIMIENTO PARA IMPLEMENTAR ESTA POLÍTICA?

-Por su puesto porque, se empezó a dar cuenta al jefe técnico, al director, algunos profesores, había que darles más horas de clase disponibles para elaboración de estos proyectos, fue necesario capacitarlos, y la adquisición de algunos materiales necesarios, de todo eso nos fuimos dando cuenta, de que era necesario adquirir materiales, llevar al personal a capacitaciones, aumentar las horas disponibles, hubo necesariamente desde el punto de vista del sostenedor, invertir en el personal.

-Y TENIA CLARAS LAS RESPONSABILIDADES QUE RECAIAN SOBRE USTED COMO SOSTENDOR?

-Bueno, primero que nada se sabía de antemano que el sostenedor es el responsable final ante el Ministerio y cuando ya se terminaba el proyecto había que revisarlo, analizarlo y aprobarlo para ver si los recursos especialmente estaban de acuerdo a las acciones que se estaban proponiendo y si estaban de acuerdo a los montos que se estaban recibiendo, por lo tanto en ese aspecto el sostenedor o representante legal, estábamos atentos de que los colegios se mantuviesen dentro de un marco que les competían”. (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

Cuando se averigua acerca de cuáles fueron las responsabilidades concretas que asumió el sostenedor a lo largo de este proceso, se advierte que éstas se centraron en prestar apoyo a las escuelas, velando por el cumplimiento de plazos y resolviendo dudas y por otro lado, la administración de los recursos entregados al establecimiento, como señala uno de nuestros entrevistados:

“-¿QUÉ RESPONSABILIDADES CONCRETAS ASUMIÓ USTED?

-De revisar el proyecto, revisar los recursos que se iban a gastar en comparación con lo que iba a llegar y ver si las acciones que se estaba planteando eran pertinentes a los objetivos y una vez que fue aprobado ese proyecto se envió al Ministerio a través de la plataforma”. (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

Otro sostenedor explica:

“Bueno mi responsabilidad como sostenedor en el sentido que si el colegio no logra las metas establecidas, yo voy a tener problemas con la subvención, yo específicamente, el manejo correcto de los dineros, eso” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

Hablando de sus obligaciones, un director señala:

“-AHORA, DURANTE ESTE PROCESO, ¿LE PARECÍAN CLARAS CUÁLES ERAN LAS RESPONSABILIDADES QUE RECAÍAN SOBRE USTED DURANTE LOS PLANES DE MEJORAMIENTO?”

-Sí, sí, estaba muy claro” (Director Escuela Pequeña).

Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no había habido claridad sobre la manera de proceder en diferentes áreas, tales como el uso de recursos o aspectos más procedimentales como el uso de la plataforma. A este respecto los entrevistados señalan varios temas pero en general se observa que el tema del uso de los recursos constituyó la principal fuente de incertidumbre durante esta etapa, como se ejemplifica en las citas de dos de los directores:

“Respecto al tema recurso...el tema recurso,... yo creo que nunca ha habido claridad con el tema recursos, se nos plantea la situación de alumnos prioritarios, pero no hubo claridad con el tema recursos... yo creo que nunca la hubo... y creo que seguimos en la misma nebulosa.” (Director Urbano).

“El problema pasaba digamos por la destinación de los recursos, cómo se iban a destinar, porque como la ley estipulaba que había recursos, estaban digamos fraccionados, si es que se puede utilizar, entonces ahí pasaba por eso. Porque muchas veces no estaba claro, se decía este recurso es para personal, este recurso humano por nombrar alguna, cuáles eran los imprevistos, cuánto uno podía utilizar, el margen de recursos en imprevistos, pasaba por eso, ya. Pero uno de los problemas fundamentales fue la poca claridad de los recursos, que al final después de una u otra forma se fue explicitando y nos quedó bastante claro. Pero el problema del ingreso a la plataforma, de que un día se nos decía que se haría de una forma, después de otra, pasó por esa situación.” (Director Escuela Pequeña).

La incertidumbre asociada a la falta de información suficiente para desenvolverse dentro de las exigencias de la SEP (en términos generales y no sólo en lo referido al tema de los recursos), se tradujo en problemas prácticos para las escuelas, pero también en sensación de angustia, como lo muestra la siguiente cita:

“Bueno lo primero fue el pedido, había mucha nebulosa, cómo iba a ser el modelo con el cual nosotros íbamos a enfrentar esta postura del plan, no se sabía y eso ocasionó muchas expectativas por un lado, ocasionó un poco de angustia por otro, que estaba listo por aquí, resulta que eso no era y era por acá, entonces eso, faltó muchísima claridad que es como lo básico y fundamental... ... Pero el cambio de última hora eso nos provocó más de algún problema.” (Director Urbano).

3.3 Estrategia de elaboración del plan: Organización del trabajo y participación

En relación a la estrategia que siguieron los establecimientos en la elaboración del plan de mejoramiento, 22 de los directores entrevistados señalan que para elaborar los

objetivos del plan, se realizaron reuniones en las que se discutió sobre los diferentes puntos que el plan de mejoramiento debía abarcar; como se advierte en la siguiente cita:

“-¿CÓMO FUE EL PROCESO DE TRABAJO PARA DEFINIR LOS OBJETIVOS DEL PLAN DE MEJORA Y LAS ACCIONES PARA ALCANZARLOS?

-Nosotros en microcentro, lo empezamos a elaborar, ¿ya? y después acá en los consejos, o sea, mira, el problema, ya, nos llegó, nos llegó, no cierto, dijéramos el diagnóstico que se había hecho a nivel comunal, entonces en base a eso vimos cuáles eran las falencias, se veían muy claras. Ya, cómo vamos a mejorar la comprensión lectora, la velocidad lectora, que era nuestro gran problema y la parte administrativa, que era nuestro problema, ¿cierto?”
(Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

La casi totalidad de directores (25) y el conjunto de sostenedores relatan que el proceso fue liderado en la mayoría de los casos por el equipo de gestión del establecimiento, pero además participaron diferentes estamentos de la comunidad educativa, como los profesores, apoderados y sostenedores. Esta cita fue extraída de la conversación con un director:

“-¿QUIÉNES PARTICIPARON EN LA DEFINICIÓN DE LOS ÁMBITOS A MEJORAR?

-Todos... todos.

-QUE PERSONAS CON QUE CARGOS?

-Bueno estaban los docentes de aula... jefe de UTP y nosotros como sociedad y yo como directora del colegio. Todos participamos en las acciones que poníamos en el plan de mejoramiento” (Director Escuela Pequeña, dependencia Particular Subvencionada).

Los profesores manifiestan, en general, que ellos participaron activamente en el plan de mejoramiento. Las dos citas siguientes muestran esta dinámica:

“Nosotros en el colegio somos pocos, somos nueve profesores, entonces todo lo hacemos en conjunto. Pero sí se contrató una persona encargada para la SEP, porque había que hacer esto y esto otro, ¿no?, muchas cosas, entonces se contrató a una persona, pero todos trabajamos conjunto, cualquier cosa que llega, ya, nos sentamos a trabajar” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“-En el caso de nosotros nos juntamos en una reunión, después que vimos el diagnóstico y las falencias que teníamos, empezamos a dar ideas de cómo podríamos mejorar el aspecto de lenguaje y velocidad lectora, qué cosas podían ayudar a los niños, cómo tenían que ser las acciones.

-Y ESO FUE UNA REUNIÓN CON LOS PROFESORES

-Dos o tres reuniones en conjunto con los profesores.

-Y DE AHÍ SALIÓ EL PLAN DE MEJORAMIENTO

-Claro. Y de ahí salió el plan de mejoramiento y tomamos las mejores ideas y las fuimos poniendo en papel.” (Profesor, dependencia Municipal).

Asimismo, la participación de padres y apoderados e incluso de los alumnos se refleja en las siguientes citas:

“Sí, todos tienen que estar informados, porque se les exige también que los apoderados intervengan y participen activamente en los proyectos, ya sea en las reuniones, en escuelas para padres, extraordinarias, en charlas que se les den. Y nosotros hemos tenido un apoyo de los profesores en ese sentido, que han motivado a los apoderados a trabajar en conjunto. Se dan lecturas para la casa también, donde el apoderado tiene que tomarle el tiempo, y después nosotros en la escuela vemos si hay o no progreso. Vemos que es necesario el apoyo del hogar para progresar”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Otro director comenta al respecto:

“Bueno aquí se trabajó, se hizo un trabajo en conjunto. Un trabajo en conjunto con docentes, que lamentablemente hoy en día no los tengo, porque en el 2008 tenía otra planta docente hoy en día se me cambió. Como tengo alumnos muy pequeños de primero a sexto, fue bien poco, pero algo se les consultó... También con los apoderados en las reuniones, el consejo escolar” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Sin embargo, a pesar de la dinámica participativa que se señala haber experimentado, hay establecimientos donde ello no se produjo:

-“TÚ DECÍAS QUE EN TU COLEGIO NO HABÍA HABIDO PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES

-No [no se escucha, pero señala que no tuvo participación]

-AHÍ NO HUBO NI SIQUIERA UN INTENTO DE PEDIR

-No, olvídale [risas] “

(Profesor, dependencia Municipal).

Interrogados los sostenedores acerca del grado de participación de la comunidad sus opiniones reflejan un panorama menos participativo que el presentado por los otros actores y sólo tres de ellos piensan que la participación fue adecuada y cinco creen que ésta no fue suficiente, como se expone en el siguiente extracto de una conversación con un sostenedor:

“¿CREE QUE EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN QUE TUVO LA COMUNIDAD ESCOLAR FUE EL ADECUADO PARA LOGRAR EL MEJOR RESULTADO POSIBLE?

-Yo creo que de 1 a 7 podríamos ponerle un 5, porque no se pudo tener los tiempos realmente necesarios para haber hecho algo más tranquilos, porque imagínese estar elaborando diagnósticos, planes de mejoramiento en vacaciones tanto de verano como de invierno, en días feriados, en horas fuera del horario de clase, muchas veces los profesores hasta tarde, el personal hasta tarde trabajando, obviamente que no es lo adecuado así que en ese aspecto se hizo humanamente lo posible pero nunca lo perfecto y era algo que se podría haber hecho mejor, pero conscientes de que los profesores y el personal del colegio hizo todo lo que se pudo, pero de acuerdo también a los tiempos disponibles y

más allá hicieron, como decía realmente se ocupó vacaciones, se ocupó tiempo fuera del horario de clases, bastante y usted comprenderá que desde el punto de vista legal yo no puedo tener a los profesores fuera del horario de trabajo así que era un problema, pero en este proyecto el personal hasta las vacaciones se quedaron para poder avanzar” (Sostenedor, dependencia Municipal).

Con respecto a la difusión que se hizo del plan de mejoramiento dentro del establecimiento, la mayor parte de los directores (24 de 26) afirman que el plan se presentó a la comunidad, así como también las metas que éste contenía:

“-¿SE PRESENTÓ EL PLAN A LA COMUNIDAD ESCOLAR?

-Sí, sí... el plan se presentó.

-¿Y LAS METAS ESPECIFICAMENTE?

-Se presentaron los ámbitos que se iban a intervenir y se manifestaron algunas de las acciones más relevantes para la comunidad educativa... como era... por poner un ejemplo, está contemplado en el área de convivencia un taller de resolución de conflictos, ya?. Eso se les informo por ejemplo,... la socialización nuevamente del manual de convivencia...” (Director Urbano, dependencia Municipal).

Durante los focus groups, los profesores también coinciden con los directores que el plan sí fue presentado a la comunidad escolar. Algunos señalan que el Plan se presenta a nivel de dimensiones, otros indican que se presentan las metas e incluso como se puede ver en los siguientes párrafos, se muestran a la comunidad los gastos incurridos.

“-Nosotros les mostramos... todo, todo a los apoderados y quedan dos millones y en esto se ha gastado la plata

-PERO LO PRINCIPAL ENTONCES EN ESTA DIFUSIÓN DE INFORMACIÓN, ¿QUÉ ERA LO QUE PRESENTABAN?

[Muchos hablan a la vez. Metas, conocimiento, colilla]

-No, nosotros entregamos todo el plan [no se entiende], hoy día en la escuela. Entonces todo... ponte tú, compramos material, se expuso la primera reunión de apoderados todo lo que habíamos comprado. Los papás ven que las cosas están entonces” (Varios Profesores, dependencia Particular Subvencionada).

En todos los focus groups se puede advertir que el conocimiento del plan de mejoramiento se asegura en el caso que éste fue efectivamente elaborado de manera conjunta por todos los profesores. Esta realidad es particularmente más notoria en el caso de las escuelas con alrededor de una decena o menos de profesores. En las escuelas más grandes la elaboración del plan corre por cuenta de un grupo específico y posteriormente es comunicado a los profesores a partir de las dimensiones, metas o principales tareas que éste tenga. En esta situación, en todo caso, se señala que el conjunto de la información es entregada al profesor individualmente.

3.4 Pertinencia del plan de mejoramiento

En relación al grado de pertinencia del plan de mejora respecto de las necesidades y problemas de cada escuela, los actores consultados siguen la misma línea discursiva

afirmando que éste es suficientemente inclusivo y que permite incorporar la mayoría de los problemas que afectan a la escuela:

“- Por lo menos acá, acá sí. Aquí sí. Nosotros se nos da cierta autonomía para hacer esto, pensando en lo que nosotros nos tendríamos que mejorar, porque esto no podía venir de arriba, si son diferentes las realidades de cada colegio, por lo tanto sí lo hicimos de acuerdo a los, se me fue, cómo se llama, se me fue la pregunta...”

- ERA SI EFECTIVAMENTE SE PERMITIÓ QUE CADA ESCUELA PUDIESE ABORDAR LOS PROBLEMAS.

- Sí, sí, cada uno, cada uno, porque en cada escuela hubo un consultor diferente.” (Director Urbano, dependencia Municipal).

Con el fin de reafirmar esta idea, se presenta una cita extraída de la conversación con un sostenedor:

“-¿CREE QUE LOS PLANES DE MEJORAMIENTO BRINDARON EL ESPACIO PARA QUE LAS ESCUELAS PUDISEN PLANTEAR MANERAS DE ABORDAR LOS PROBLEMAS REALMENTE MÁS SUSTANTIVOS QUE ESTABAN ENFRENTANDO?”

-Sí fíjate, porque el plan de mejora que se hizo respondió justamente, o sea, el objetivo básicamente era atender justamente las falencias que nosotros detectamos en el diagnóstico, entonces se hizo todo el trabajo justamente con la base del diagnóstico, entonces no sé, yo creo que sí.” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

En esta misma línea, se profundizó con los directores sobre si los instrumentos entregados para elaborar los planes permitían o no incorporar los problemas relevantes de la escuela. A este aspecto se observa una tendencia mayoritaria (19 directores) de los participantes del estudio a creer que los instrumentos sí posibilitan la inclusión de las principales problemáticas, como se advierte a continuación:

“-Y LOS INSTRUMENTOS QUE SE ENTREGARON PARA ELABORAR EL PLAN ¿LES PERMITIERON INCORPORAR LOS PROBLEMAS QUE AFECTABAN?”

-Sí, nos ayudaron, nos ayudaron bastante, porque tomamos nuestra realidad más lo que nos mandaban a nosotros.

-¿HASTA QUÉ PUNTO SE LOGRARON ABARCAR LOS PROBLEMAS QUE USTED CONSIDERA MÁS SUSTANTIVOS?

-Los problemas de aprendizaje, hasta qué punto se lograron o se están logrando en este momento...

-EN LA ELABORACIÓN DEL PLAN

-General, todo, todo se logró, los problemas más importantes, por eso te vuelvo a repetir, de ahí como se ve la cantidad de niños que nosotros tenemos con educadora diferencial, de ahí se nota, ahí se vio, “este niño necesita reforzamiento, este niño necesita acompañamiento” de ahí salió todo eso.” (Director Urbano).

3.5 Utilidad de las metas

Los diferentes actores realizan una muy positiva evaluación sobre la necesidad de definir metas en el trabajo escolar. La casi totalidad de los directores entrevistados (23 de 24) creen que efectivamente es pertinente organizar el trabajo del establecimiento en torno a metas de largo plazo argumentando que este tipo de metas permite orientar el trabajo mirando un mismo objetivo, lo que da por resultado aprendizajes más efectivos en un período de tiempo que permita que el cambio se realice. Al respecto un director afirma:

“Nosotros teníamos algunos estándares ya medios fijados pero creo que esto (la existencia de metas) nos ordena de una manera diferente y más metodológica... el trabajo ya proyectado. O sea tenemos unos estándares como por ejemplo PSU, SIMCE, asistencia, ese tipo de cosas. Pero ésto ya nos orienta de una mejor forma el trabajo pedagógico...” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

Cuando a los directores se les pregunta si creen que las metas han logrado constituirse como guías del trabajo de todos los miembros del establecimiento, se observa una respuesta mayoritariamente positiva de este grupo (19 participantes), tal como ilustra la siguiente cita:

“-¿LAS METAS DEFINIDAS HAN LOGRADO CONSTITUIRSE EN GUÍA PARA EL TRABAJO DE TODOS LOS MIEMBROS DEL ESTABLECIMIENTO?

-Obviamente. Porque si nosotros nos hemos fijado un plan de trabajo y ese plan o fijaciones, tenemos que trabajar en base a ellas para lograrlas, porque es lo que el Ministerio nos está pidiendo y vamos a ser valorados y vamos a ser evaluados por ellos, entonces debe ser nuestro norte, tenemos que trabajar en base a ello.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

En la conversación entablada en los *focus groups* por los docentes se aprecian diferentes matices en relación a la valoración de las metas. En un sentido las metas son vistas como instrumentos efectivos de orientación del quehacer escolar, como se aprecia en las dos citas siguientes, ya sea porque definen un parámetro con el cual comparar el logro y orientar la acción, sea porque al formularse se hacen a partir de datos “duros” que dicen efectivamente desde donde se plantea el desafío.

“Bueno, yo creo que una de las cosas importantes que tiene esta ley es que no... por lo menos mi colegio nos ha permitido organizarnos y conocer los distintos aspectos porque hacíamos una cosa, la dejábamos de hacer, empezábamos con otra, no teníamos supervisión, no teníamos una sistematización de las cosas que había que hacer y cuando nos llegó el diagnóstico empezamos a ver que había mucha flaqueza, y que había cosas que estaban en el término cero, en el uno... y otros en el tres o en el cuatro, que se hacían más con frecuentes. Entonces, a partir de eso vimos la importancia que... que tenía esta ley SEP, porque nos permitió reorganizarnos, ya, y proyectarnos también a cuatro años los cambios que tenemos que realizar para aumentar más” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“¿Sabes una cosa buena de este asunto? Es que de alguna manera te permite moverte con datos duros, que es una cosa que nosotros no estamos muy bien acostumbrados en realidad. Y ese dato duro, pucha que te ayuda” (Profesor, dependencia Municipal)

Un tercer elemento que a los docentes les parece positivo en la definición de metas es que, dada su relevancia, ellas definen cual es el centro del esfuerzo del docente.

“No, no es menos exigente. Pero focalizado en los aprendizajes... esenciales de los niños, que son los más relevantes, los más importantes. No tanto en “contenidos”, que los profesores en el final se tienden a sentir invadidos de contenidos que tienen que pasar. Y a veces basta con algunas competencias y habilidades básicas que el niño tenga que le va a desarrollar los otros contenidos, te fijas. Entonces, como esa gracia ha sido la que ha tenido la ley SEP. Y que... que ha orientado al Ministerio, te fijas, y al supervisor también y no una cosa tan así en el aire” (Profesor, dependencia Municipal).

Sin embargo, los docentes advierten que la escuela no asume una modalidad de organización del trabajo por metas y que la adopción de ellas supondrá cambios no sólo en el proceso de enseñanza sino en la gestión administrativa escolar y ahí se abre un interrogante sobre la capacidad que tenga la escuela para asumir esta modalidad.

“Ahora, lo que yo decía, lo bueno es, por lo menos por la experiencia de los equipos de gestión en los que he estado trabajando, es que ellos van a tener que aprender a funcionar en base a metas. Independiente también de si se las ponen o no se las ponen” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“Ahora, el desafío grande, pienso yo, y que va a redundar en los profesores, es el trabajo con los equipos de gestión. Yo no sé si ellos están acostumbrados a trabajar con metas” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Un tercer aspecto que los docentes señalan es una crítica no sobre la conveniencia de las metas sino sobre su factibilidad. En este sentido, señalan que las metas no se condicen con la realidad:

“Desanimador, porque son muy altas (las metas) para la realidad en que uno se encuentra. Muy altas para la realidad que uno tiene, y eso que no te estoy hablando de alumnos, digamos, de municipalizados con un nivel socioeconómico fundamentalmente bajo, sino que... relativamente medio, de lo que nos corresponde a nosotros como colegio particular-subvencionado” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“Claro, es que es como cuando uno sale del Metro y de repente se ve un edificio de 80 pisos pa ´arriba, entonces tu quedai, así. O sea, y después teni que saber que tienes que subirlo y “vamos”. Teni que subir al último piso y vai subiendo no más”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Los docentes perciben que las metas tiene la escuela por delante no se condice con su realidad. Esta situación se le atribuye al Ministerio de Educación, en la medida en que

consideran que es ésta institución quien delimitó las metas para las escuelas. Así, creen que no se consideró el contexto de vulnerabilidad del que provienen los estudiantes con quienes deberán trabajar, para lograr objetivos que consideran fijados de manera externa.

“A tí te están diciendo que tienes una meta, el Ministerio te pone, supongamos, 90% que los alumnos salgan leyendo, y tú le pones la realidad. Tú ves que un niño, ves los problemas... ya, el 85%. Te lo rechazan. Es 90%, ellos te ponen el piso, no es que te digan a ti “justifíque”, ellos te están poniendo el piso” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“Y en el fondo no te colocas tus propias metas, te las colocan ellos, y al final te están mintiendo porque te dan a entender como que “usted se coloca sus propias metas”, y no es así, porque ellos te dan la tabla...” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“No son realistas (las metas). El sistema te lo impedía. Entonces tú colocabas una meta y te decía “no, porque no corresponde”. El software te lo rechazaba. Entonces tú ibas aumentando hasta ver hasta cuándo te lo aguantaba y... 90% y más” (Profesor, dependencia Municipal).

Esta misma percepción de irrealidad y desapropiación de las metas es compartida por algunos directores y sostenedores como se desprende de las siguientes citas:

“A ver de repente, perdóname que te diga, pero son tiradas de las mechas, porque no están en el lugar adecuado, o sea ellos quieren no sé, pero no es eso, o sea todas las cosas tiene un proceso. Tú no puedes llegar y hacer que ya este niño lo tiene que lograr, no. Yo aquí tengo un sujeto y un sujeto que tiene muchas cosas y un sujeto a veces con falencias, abandono y muchas cosas más. Entonces tú tienes una niña, un niño ahí con muchas dificultades, entonces tú no puedes llegar y decir ya sí es que todos lo tienen que lograr, todos no. Encuentro que si bien es cierto, muy bueno todo, pero nosotros de repente del dicho al hecho hay mucho trecho, porque hay que estar en el lugar no es llegar y decir. Sí podemos mejorar muchas cosas, pero también tenemos que ir respetando los procesos, no podemos llegar y avanzar. Cuántas niñas que les cuesta todavía, que no logran y es porque hay otro tipo de falencias, que hay que hacer con un tratamiento neurológico, psiquiátrico, psicosocial.” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada)

“-Eh, algunas tienen muy elevados los porcentajes que tienen que aumentar.

-¿Y CÓMO DEBERÍAN SER?

-Yo creo que debería haber un rango desde no sé, lo que te dio el diagnóstico, un rango ahí flexible, pero el Ministerio te da el porcentaje a lo que deben llegar.

-¿SON MUY ALTAS QUIZÁS?

-Muy altas.” (Sostenedor, dependencia Municipal).

En esta vivencia, los docentes arguyen que la exigencia por cumplir metas definidas heterónomamente (dado que así se ha percibido en las escuelas) y desajustadas de la

realidad que les toca vivir, acarreará consecuencias sobre ellos mismos y su salud psicológica.

“Lo negativo. Primero, si no cumples las metas empiezas a bajar de categoría, incluso hasta puedes llegar a desaparecer como colegio particular-subvencionado, y te puedes transformar en un colegio particular. Y lo otro es que después esta carga, esta presión de trabajo con metas va a rebotar de alguna manera en los profesores. Esos son los riesgos, digamos” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Al hablar de la posibilidad que existe en los colegios de alcanzar las metas, los directores y sostenedores coinciden nuevamente diciendo que en sus establecimientos sí se alcanzarán los objetivos, ya que confían en la capacidad y esfuerzos de los diferentes estamentos de la escuela para hacerlo, como se observa a continuación en diferentes citas:

*“-¿CREE QUE SU ESTABLECIMIENTO SERÁ CAPAZ DE LOGRARLAS?
¿POR QUÉ?*

-Pienso que sí, porque como lo he dicho somos profesionales y yo siempre lo estoy conversando, lo estamos tratando, como le manifestaba anteriormente no hacemos un consejo a lo mejor, osea sí hacemos consejo, pero estamos siempre conversando. Creemos que somos capaces. Creemos en nuestros niños, creemos en nuestra comunidad escolar. A lo mejor no vamos a llegar a los márgenes o estándares que nos exige el Ministerio, pero sí nos sentimos capaces de ir subiendo y en eso les pedimos que nos den la posibilidad de subir de acuerdo a nuestras condiciones. Que no nos digan suban cien, suban cincuenta, suban cuarenta, dennos la posibilidad que vayamos subiendo en forma paulatina. Que nos den la posibilidad de sentirnos que somos capaces, pero que no nos pongan esta traba, que no nos pongan esta altura si no vamos a ser capaces, pero nos consideramos capaces de ir subiendo de a poco.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

“-¿CREE QUE SUS ESTABLECIMIENTOS SERÁN CAPACES DE LOGRARLAS?

-Estoy convencido que sí.

-¿POR QUÉ?

-Por qué, porque tenemos un equipo humano bastante comprometido, y por lo mismo, porque vivimos en una realidad diferente, nosotros no estamos en una realidad como, como, como las zonas urbanas, digamos, que son... que de partida tenis una mayor cantidad de ofertas, en términos de... ofertas en términos de, de la cantidad de profesores que hoy día existen allá; acá tenemos muy pocos y esos pocos que hay, son sumamente comprometidos, porque cuidan su trabajo, cuidan sus niños, son gente que están aquí en la comuna, es gente que se conoce, y que quiere que la comuna... que tiene un arraigo distinto, entonces el desafío pa` ellos es mayor, por lo tanto, vamos a... hay... más que cabeza, hay corazón puesto en esto.” (Sostenedor, dependencia Municipal).

Al referirse a los apoyos que la escuela requerirá en un futuro para poder alcanzar las metas, los entrevistados hacen alusión a varios temas, los que se presentan a continuación:

En primer lugar se menciona una supervisión más estrecha de parte del ministerio, lo que incluye un aumento en la frecuencia de las supervisiones y un apoyo técnico de mejor calidad en temas relacionados con la ley, como se observa en la siguiente cita:

“-Y ALGÚN OTRO APOYO

-Bueno del Mineduc poh, del Mineduc yo creo que es bueno digamos eh..., porque nos dejaron como solos, o sea, se implemento esto y no... digamos, no ha habido mayor orientación para nada, entonces, como le digo, este año no tenemos nosotros designado supervisor.” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

En segundo lugar los directores hacen énfasis en la necesidad de poder administrar autónomamente los recursos que entrega la SEP de manera de contar con más recursos humanos, y mejorar la infraestructura del establecimiento, como ilustra la siguiente cita:

“los apoyos como usted me pregunta ahí, deben venir del departamento de educación para que se consolide su coordinación, su burocracia, todo y salga... que... “necesito 20 resmas de papel” “Listo como lo hacemos?” De tal manera... “listo cuántos días?”... “ya 3 días”... listo y salgan...rápido oportuno, porque si no, yo pido algo y en 2-3 meses, 4 meses y así... no llega, no llega....” como profesor si usted dijo que iban a llegar”... “no es que no ha llegado de allá”...”ahh de allá”. Esa administración nosotros necesitamos que sea ágil oportuna.” (Director Urbano, dependencia Municipal).

Como tercer punto se menciona participación activa y motivación de toda la comunidad escolar, lo que se observa en el relato de un director:

“-¿QUÉ APOYOS CREE QUE SU ESCUELA REQUERIRÁ EN EL FUTURO PARA PODER ALCANZAR CON ÉXITO LAS METAS DE SUS PLANES?

-Que apoyos?.... bueno un poco más de compromiso por parte de los apoderados... si nos falta más compromiso de los apoderados. Lo que nos pasa a veces en consejo que las tías... tías es que los niños tienen que llegar con tal material, que se les da mucho, tiempo aquí, se sabe que no podemos pedirle a un niño un material de la noche para la mañana, de hoy día para mañana, incluso de hoy día para pasado mañana... tiene que ser hoy día para la próxima semana porque aquí en Maule puede ser difícil que se lo consiga. Incluso los niños puede pasar una semana y no se presenta con lo que se le pidió con su trabajo, y eso pasa por el apoyo de los apoderados con sus hijos. Falta más compromiso de los apoderados con sus hijos en el tema de la educación” (Director Escuela Pequeña, dependencia Particular Subvencionada).

4. EVALUACIÓN DE HERRAMIENTAS

4.1 Manuales (adecuación, claridad, utilidad, pertinencia a la realidad)

En términos generales, se observa que los manuales y orientaciones entregadas por el MINEDUC cumplen de manera adecuada el propósito de ayudar a la comprensión de la ley SEP. De este modo, de las entrevistas se desprende una tendencia general tanto de sostenedores (5 de 8) como de directores (17 de 26) a señalar que fueron de ayuda, explicando que la información encontrada en general es clara y les ayudó a completar los formularios y planillas requeridas.

“Eh sí, yo creo que está claro, los manuales están claros, es cosa de leerlos, lo que no hacemos los profesores, somos malos para leer pero si uno los lee en profundidad, si están claros, las instrucciones están claras”. (Sostenedor, dependencia Municipal).

“...el manual del usuario, esto es bueno, es chico, es una cosa chica, buena, de fácil comprensión y lo que, y especialmente en esto de los recursos, porque esta explicitado muy bien donde usted gasta y como gasta, por lo tanto nosotros al dar cuenta, tenemos ese, usamos esa cartilla donde dice, por ejemplo, 5%, cuánto nos tenemos que gastar en qué, alimentación, vamos, vamos, o sea, colocamos el rubro y colocamos en que fue. O sea sí, nos ayudó mucho y yo creo que el formato es bueno, porque ahí todo está con eso.” (Director Urbano, dependencia Municipal).

Existe un grupo menor, tanto de sostenedores como de directores, que consideraron que los manuales y orientaciones no fueron de ayuda para la comprensión de la ley, aludiendo a que la información fue poco clara o insuficiente, o bien, lo relacionan con las dificultades de conectividad de internet que presentan sus escuelas lo que hacía difícil acceder a la información de manera apropiada. Cabe destacar que las opiniones más negativas sobre este punto fueron reportadas en mayor medida por sostenedores y directores de establecimientos municipales.

“En realidad por mucho manual, por mucho.... Si hubo un... pero habían, por ejemplo, situaciones que no quedaban claras, a pesar de venir con un manual de, de, un manual de Carreño, poco menos pa` explicar lo que se venía, pero no, hubieron situaciones que no estuvieron claras y que nos costó y de hecho los planes de mejora, muchos planes de mejora no fueron aprobados porque no se entendió exactamente que lo que se quería y hacía donde se quería llegar, en cuanto al instructivo del plan de mejora. En cuanto al instructivo de la ley, eh, hubieron cosas que no estaban claras pero que a través del tiempo se ha ido, se ha ido viendo cual era el espíritu de eso y ahora sí.” (Sostenedor, dependencia Municipal).

“sobre todo cuando se abrió el espacio de la plataforma se pudo entender qué hacer pero al principio algunos manuales, el manual por ejemplo de cómo iba a ser la plataforma, no fue igual, por lo tanto todo ese trabajo que se hizo tomando el manual después al verlo en la plataforma se vio que no era igual, por lo tanto hubo trabajo perdido y se tuvo que retomar otras cosas porque dio la impresión que el mismo ministerio fue arreglando las cosas en el camino,

así lo entendemos, así lo vimos, a lo mejor no es así pero uno visualiza desde acá” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

“No, no, porque nos llegaban atrasados o tenían modificaciones, ¿ya? Y cuando uno pedía una explicación, la explicación no la recibía porque el supervisor tampoco tenía idea, entonces se ha ido entramando cada vez más este asunto, mucho más, por lo menos aquí a nosotros nos pasó así.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Con respecto a la opinión de sostenedores y directores sobre la adecuación que estos manuales tienen con respecto a la realidad de las escuelas, se observa una tendencia a considerar que sí lo hacían, en especial, entre los directores.

“Sí fíjate, se ajustaban a la realidad.” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

“Sí, se ajustaban... porque eran manuales... como le decía yo... si se ajustaban, se ajustaban porque sabían cómo se estaba manejando todo... si se ajustaban” (Director Urbano, dependencia Municipal).

Se encontraron de todos modos opiniones diversas, observándose respuestas que indican que los manuales sí se ajustaban a la realidad de la escuela, como otras que indican que éstos se ajustaban parcialmente o que no se ajustaba. Las razones para considerar el ajuste parcial o no ajuste de los manuales, tuvieron que ver con éstos no consideran las características particulares de los establecimientos, como el hecho de ser escuelas multigrados o unidocentes, el número de alumnos que tiene, o si cuenta con grupos de alumnos con necesidades educativas especiales, entre otros.

“No, a ninguna, porque hubo escuelas que les consultaron cosas que no recuerdo precisamente, pero hasta la escuela más grande, que es la escuela de Rapel, había que poner unos datos que nosotros no considerábamos o no los tenemos... no recuerdo en este momento puntualmente, pero al final tuvimos que llenar con números y cifras datos cualquiera para que los aceptara el sistema, porque si no, no se podía seguir avanzando. Lo mismo ocurrió con las unidocente. Hubo ahí algunos datos, cosas que no los tenemos, no los manejamos o por nuestra realidad de escuela no están y tuvimos que poner cualquier cosa, números ceros para ya llenarlo” (Sostenedor, dependencia Municipal).

“No mucho, porque hablaban de un plantel docente grande, que había director, sub director, jefe de UTP y como te digo acá soy yo directora, profesora, están dos profesoras más y la secretaria, entonces no es lo mismo, de repente dicen ya el inspector tiene que estar a cargo en los recreos de los niños o verificar la entrada y salida, que es lo que vimos en los diagnósticos y no hay inspector. El jefe de UTP tiene que ver que el docente esté cumpliendo... no hay jefe de UTP, o sea hay un jefe de UTP que viene de vez en cuando, pero no está presente siempre, no está el cien por ciento, entonces no es muy igual a la realidad que vivimos nosotros. Yo creo que a lo mejor hay muchas escuelas pequeñas como nosotros, a lo mejor no muchas, a lo mejor son pocas, pero igual tampoco estamos en el nivel rural, porque habían escuelas pequeñas y/o rurales y las escuelas grandes que eran como nosotros

pero nosotros somos pequeños y no tenemos todo, pero tampoco podíamos estar en lo rural, entonces a lo mejor faltó una definición de cómo somos nosotros.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Particular Subvencionada).

En cuanto a los profesores que participaron del estudio, se observó que éstos tienen una apreciación bastante positiva de los manuales y orientaciones entregadas por el MINEDUC a la hora de orientar el trabajo de análisis y elaboración del plan de mejoramiento, por ejemplo, cuando se realizaba el diagnóstico, el material indicaba de forma muy precisa qué aspectos debían ser considerados.

Sin embargo, se observa también un grupo de profesores que percibe que la información es vaga y se ha dado ha entregado a las escuelas de manera errática. En este sentido, se considera que la información oficial se modifica constantemente y se señala la existencia de contradicciones entre lo publicado y los mensajes e informaciones entregados por parte de supervisores -entre otros problemas-, llevando a confusión sobre la ley y la forma de proceder como establecimiento.

“Al respecto tendría que agregar no más que la información desde un principio ha sido mala y vaga. Muy errática, siempre cambiando, nos cambiaron el formato del plan de mejora tres veces. Y en el Ministerio subían una cosa, después se desdecían... en la misma provincial el encargado se desdecía también de las cosas que decía. Entonces, ¿nosotros a quién le creemos?”. (Profesor, dependencia Municipal).

4.2 Evaluación de los apoyos dirigidos al establecimiento

Otro aspecto relevante de conocer en cuanto a las herramientas con las que cuentan los actores de las escuelas, es la consideración del apoyo recibido por parte del supervisor y del sostenedor a la hora de llevar a cabo los procesos de diagnóstico y diseño del plan de mejoramiento.

Se observa en general una tendencia a evaluar como deficiente el apoyo recibido por parte de la supervisión ministerial para el proceso de elaboración del diagnóstico y del plan, tanto en sostenedores como en directores. En general, se considera que el apoyo fue escaso, o bien, que éste no existió, por lo que se contó con poco apoyo o un apoyo sólo parcial, aludiendo además a la poca claridad que algunos supervisores tenían con respecto a los procesos (6 de 8 sostenedores, 13 de 22 directores que indicaron una respuesta en este punto). Es importante mencionar que en el caso de los directores, esta mirada de un apoyo deficiente se observa en mayor medida en el caso de establecimientos municipales, quienes indican que además del escaso apoyo en ocasiones hubo una mala relación entre las partes.

“Es que en verdad supervisión nosotros no tuvimos más allá que... nosotros hicimos el diagnóstico, nosotros hicimos el proyecto de mejoramiento pero no tuvimos una supervisión aquí, no hubo supervisión o sea nosotros trabajamos solos, sin supervisión, que nos resultó, que a lo mejor lo hicimos bien pero no con una supervisión de la dirección provincial ni de la secretaria.” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

“MINEDUC nos apoyó a través de la Dirección Provincial con el supervisor, estaba a la disposición, pero también con el desconocimiento de todos, o sea me refiero al desconocimiento, por ejemplo supongamos que cuando se preguntaba de los recursos, ellos no podían respondernos porque no estaba claro para ellos tampoco, no estaba claro lo que era la plataforma, no estaba claro lo que eran algunos manuales por ejemplo, no estaban los criterios de evaluación. Entonces ellos nos podían apoyar en base a su buena voluntad no más, pero no mayormente con un conocimiento acabado y de preparación anterior para que pudieran satisfacer todas nuestras necesidades, pero por lo menos la voluntad estaba”. (Director Rural, dependencia Municipal).

Por parte de los profesores que estuvieron involucrados en el proceso, se observa que existe una opinión negativa del apoyo recibido por parte del Ministerio de Educación, debido principalmente a la falta de información clara y consistente, lo que lleva a desorganización que repercute en que las escuelas deban hacer más trabajo del necesario o que realicen acciones equivocadas, pues los requerimientos e instrucciones cambian, o la información es contradictoria. Además, en algunos casos, consideran que esto llevaba a que tampoco los supervisores tuvieran claridad con respecto a la información o a los procedimientos.

Señalan además que frente a estas dificultades, el ministerio se justifica en que se trata de un proceso nuevo, y que se va solucionando en la marcha. Esta situación lleva a muchos de los profesores a una sensación de que en diversas ocasiones están perdiendo el tiempo.

“... cuando uno busca ayuda en el Ministerio, te dicen “bueno, usted sabe que esto se ha ido construyendo en el camino”, “usted sabe que en el camino lo hemos ido arreglando”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“No sé... ah bueno... claro que teníamos a la supervisora y todo, que ella iba bajando la información desde primera mano. Nos ayudó también a aplicar pruebas... En el fondo, igual yo me... o sea, nosotros como afuera nos sentimos súper abandonados los del Ministerio, eh... ponte tú te mandaban los documentos para aplicar las pruebas, pero nadie te explicaba cómo aplicar la corrección, cómo tenías que aplicar las pruebas en sí. Entonces todo fue sobre la marcha... el diagnóstico propiamente tal. Te daban una información hoy día, después te llamaban por teléfono que no”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Finalmente, se observa que algunos profesores reportan que frente a las dificultades y al intento por superarlas, sí contaron con un apoyo adecuado por parte de los supervisores, quienes fueron de gran ayuda en este proceso de incertidumbres.

“Entonces igual hubieron cosas que quedaron fuera, pero intentamos abarcar en el sentido... ahí nos ayudó mucho el supervisor de la provincial, porque él lo revisó varias veces con nosotros para tratar que quedara como el objetivo más amplio, el madre de los objetivos por decir así, y de ahí podíamos nosotros elaborar las estrategias para poder lograr ese objetivo”. (Profesor, dependencia Municipal).

También existen visiones positivas en parte de los directores y sostenedores, quienes consideran que el apoyo recibido fue un aporte al proceso de la escuela ya que fue constante y presencial, lo que permitió contar con apoyo cuando se requería, con una muy buena disposición por parte de los supervisores.

“Sí, hubo reuniones entre directores de colegios, de colegios particulares donde nos reuníamos y coordinadas por el ministerio, si aquí en Rancagua hubo ese paso, hubo ese apoyo.” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

“... la escuela tuvo una cercanía con... los supervisores del ministerio de educación del área de Valparaíso... en si... nosotros le pedimos acompañamiento y ellos a su vez nos dieron acompañamiento, ¿ya?... nos dieron una relación fluida. Por tanto, creo que está bien, ha estado bien, ha habido una buena relación desde ese punto de vista... Si bien es cierto ellos no participaron en la elaboración del plan pero si hubo acompañamiento, hubo información... información clara... cuando ellos tenían información ellos nos traspasaban la información. En ese sentido hubo fluidez.” (Director Urbano, dependencia Municipal).

Se consultó a sostenedores y directores sobre qué otros apoyos hubieran querido tener, y entre las sugerencias se señala que hubieran deseado contar con un apoyo directo por parte del MINEDUC, y que este apoyo fuera constante y de mejor calidad a la hora de entregar información clara.

“Con un seguimiento real... No un seguimiento ficticio o a control remoto, aquí faltó gente que viniera a trabajar en el tema de la SEP, pero gente a lo mejor del Ministerio, o gente como lo que ustedes están haciendo ahora, o sea vienen a tomar una encuesta pa` saber en que posición están y eso está más que claro. Pero, creo que faltó un acercamiento directo de las personas hacia... no de las personas digamos, de las instituciones, en este caso Ministerio, hacia cada una de las localidades, haber planteado..., debería haber un seguimiento mas permanente y visible no a control remoto”. (Sostenedor, dependencia Municipal).

“Yo creo que, aquí lo vital, era la claridad de la información, porque creo que recursos humanos existen como pa` poder motivarlos a que hagan las cosas bien, pero si no tenís tú una dirección clara y un horizonte, no vay a llegar a ningún lado, y eso es lo que faltaba, dejar una... un horizonte bastante claro hacia dónde íbamos.” (Sostenedor, dependencia Municipal).

“Yo creo que solamente el apoyo de algún coordinador, que estuviera en el plan de mejoramiento, porque nosotros igual podíamos haberlo hecho, pero como no teníamos el conocimiento claro de cómo era, de qué se trataba, entonces más que nada un supervisor que nos informara, porque en las reuniones tú das opiniones, entonces los colegios que estaban más claros, que tenían más plantel docente llegaban con todo listo, carpetas, entonces nosotros no sabíamos y les decíamos que no entendíamos, que teníamos dudas, pero ellos se fueron siempre en la parte de que el sostenedor debería haber

informado, pero ellos tampoco se daban el tiempo de a lo mejor dar una mejor ayuda, o sea todo mediante teléfono y correo.” (Director Escuela Pequeña).

“¿Apoyo?...mira la verdad es que... quizás con información más que con otros actores, digamos... yo creo que con los mismos actores pero con información oportuna... con el ministerio entregando información oportuna...” (Director urbano, dependencia Municipal).

También se menciona como idea, contar con más tiempo para elaborar el diagnóstico y el plan, o contar con una mejor implementación del proceso por parte del ministerio.

“Con un poco más de tiempo quizás, hubo muchas cosas que hubo que hacerlas muy rápido”. (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

Además se menciona, en el caso de los directores, contar con más recursos humanos y económicos para este proceso, así como mayor y mejor organización por parte del ministerio, considerando las diferentes realidades.

“... un apoyo más parte de aquí, que yo me propongo prácticamente para que lo planificado, lo elaborado nos salga más claro y concreto, que la persona que trabaje en UTP, tenga muchas más horas de UTP aquí en relación a nosotros de la escuela, porque si yo tengo medios que me da el gobierno yo puedo sacar a esta persona de las clases que tiene y dejarla solamente para trabajo de UTP, entonces eso sería una ayuda bastante buena.” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

“Yo pienso que debimos haber tenido, que el Ministerio nos hubiese mandado una persona especialista en el que nos dijera, nos viniera a hacer las mediciones el Ministerio y nos dijera, esta es su dificultad, estas son las metas que usted tiene que proponer y no haber hecho el plan a primeras, a buenas y primeras y después ser rechazado, eso es lo que necesitamos, una persona específica, especialista y que viniera y nos hiciera un diagnóstico y dijera estas son sus dificultades y en base a esto va su plan, no como lo hicimos, porque hicimos un plan, fue rechazado, tuvimos que hacerlo y así.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Se preguntó además, específicamente a los directores, por las responsabilidades que el sostenedor había tomado en el proceso de elaboración del diagnóstico y el plan de mejoramiento, frente a lo que se observó que la responsabilidad mayormente señalada fue la entrega de información sobre la ley al establecimiento (11 de los 26 directores).

“la responsabilidad fue.... O sea, eh, más que cual, fue muy responsable, en términos de, de estar siempre en, en contacto, de entregar la información, de, de crear una línea general en la comuna, pa` poder trabajarlo, de manera de crear un canal virtual, de tal manera que unos con otros nos apoyáramos, en eso estuvo siempre presente el empleador”. (Director Urbano, dependencia Municipal).

“Bueno como te explicaba ella no estaba acá siempre, entonces no tiene mucha responsabilidad, pero sí ella está al tanto como de guiarnos en cuanto a

preguntas, o sea como de preguntar las dudas que nosotros tenemos, más que nada eso, porque no... a ella igual le complica estar acá siempre, entonces nosotros preferimos tener las responsabilidades nosotros y contar con ella para que ella pueda ir al ministerio, preguntar en ese plano...” (Director Escuela Pequeña).

El resto de los directores señala en forma variada las siguientes responsabilidades tomadas por el sostenedor: participación activa en el proceso completo, la administración de los recursos entregados a la escuela, contratar apoyo externo o ATEs para que los apoyaran en temas técnicos. Si se considera la dependencia escolar de los directores, se aprecia que en el caso de establecimientos municipales las responsabilidades tomadas por los sostenedores se enfocan principalmente a la entrega de información, encontrándose mayor diversidad en las escuelas particulares subvencionadas en cuanto a las responsabilidades asumidas por los sostenedores.

“En este momento que el sostenedor es otra persona se ha involucrado mucho, bastante ella viene dos veces a la semana y es prácticamente la que está manejando el dinero, se han implementado muchas cosas en la escuela porque ella está para eso para que ella venga y observe, en reunión miremos que hace falta, en qué podemos implementar, hemos tenido bastante trabajo en eso y es una persona abierta en todo caso.” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada)

“A ver... del diagnóstico yo creo que asumió toda la responsabilidad... pues al contratar una empresa externa ya?.. Por tanto...nosotros fuimos beneficiarios digamos del proceso...” (Director Urbano, dependencia Municipal).

Sumado a lo anterior, se observa que la mitad de los directores considera que el sostenedor se involucró totalmente o en gran medida, a lo largo del proceso.

“Fue un, tuvo un, una responsabilidad de orientación y apoyo permanente, permanente. Estuvieron con nosotros en todo este proceso, siempre apoyándonos, siempre buscándonos soluciones o facilitando, de alguna manera, la elaboración, después el ingreso a la plataforma y también la implementación.” (Director Urbano, dependencia Municipal).

“Absolutamente, absolutamente... es que este es un sostenedor que está involucrado completamente, que tiene a demás del tema administrativo un liderazgo... el decidió asumirlo digamos... un liderazgo en lo pedagógico...” (Director Urbano, dependencia Municipal).

Sin embargo, también hubo algunos casos en que reportaron que el sostenedor asumió muy pocas o ninguna responsabilidad.

“El sostenedor, a ver, el mes diciembre contrató 2 horas a los colegas, 3 colegas, con 2 horas. Y todo lo que es, en el fotocopia y eso, todo lo que necesitaba lo sacaba, pero nada más, nada más”. (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

“Bueno más que responsabilidades como te decía, yo lo siento pasivo en ese sentido y toda la responsabilidad de esta cosa como que la deja en la dirección...” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

4.3 Valoración plataforma

Con respecto a la valoración de la plataforma informática de los planes de mejoramiento, una de las herramientas de gran relevancia en el proceso, se observó que la gran mayoría de los directores (21 de 26) hace una evaluación negativa de su funcionamiento, debido a problemas que habría presentado de manera constante, haciendo engorroso y muy largo el trabajo de ingresar información, y llevando en ocasiones a la necesidad de realizar dicho trabajo en la madrugada. También se menciona como dificultad, que el diseño de la plataforma es inadecuado (ventanas se abren de forma independiente), o que la información no es clara. De hecho, casi el total de directores (24 de 26) indican haber tenido algún problema en el uso de estas plataformas.

“Ay la plataforma.... Fue para mí un desastre... ¿ya?...para poder subir el diagnóstico lo subí como a la una de la mañana de mi casa... ¿ya?...como dos tres noches porque era un estrés espantoso, aquí de día no lo pude subir, era el último día y no lo podía subir, era realmente espantoso... Era una cuestión espantosa. Eso para mí fue nefasto, una de las cosas más negativas que he visto, una plataforma lenta... pero la capacidad no la tenía para el flujo... y no es que se haya querido trabajar a última hora, es que no podíamos, no podíamos entrar, mandé no sé cuántos correos... nunca tuve respuesta a los correos... se los planteé a los supervisores, después ellos me decían que... por último vente para acá ...a ver si de acá podemos.... Yo les dije pero si va a ser lo mismo.... Si es la escuela parece la que no tiene la entrada rápida... no se... al final de cuentas la sufrí, pero lo levanté”. (Director Urbano, dependencia Municipal).

“Fue terrible. Yo mira, todos los días me conectaba a subirlo y se caía el sistema porque era para quinientas escuelas y todos teníamos la misma fecha para subirlo. Al principio no abría la página, se caía. Yo para poder ingresar el proyecto, bueno también acá de la provincial de Quillota nos ayudaron a empezar a subir y estábamos en pleno proceso y se nos caía el sistema, entonces tuve que decidir levantarme a las tres de la mañana, cuatro de la mañana, por una semana completa para poder ingresar dos proyectos, porque yo tengo acá y en Calera. Entonces lo que es enero, febrero y marzo para mí, no tuve vida y yo se los dije a los supervisores, yo no tuve vida, porque yo todos los días a cualquiera hora venía aquí a conectarme y empezaba, tenía todo escrito y se caía el sistema, perdía toda la información. Sabes tú que yo prácticamente me faltó un pelito para terminar con estrés, porque malo, o sea la plataforma fue mala” (Director Escuela Pequeña, dependencia Particular Subvencionada).

Hubo algunas opiniones positivas sobre la plataforma, aludiendo a que ésta contaba con un buen diseño, había información clara, y se contaba con buen soporte.

“La plataforma es buena, es buena porque te va entregando bastante información, te va entregando pautas, en el fondo todo lo que tú pidas está ahí y cada vez la han ido mejorando más. O sea en un principio no, nada, porque no estaban ni las pruebas ni nada, pero con el tiempo empezaron a poner pruebas, empezaron a poner información, etcétera.” (Director Urbano).

Por su parte, los profesores señalan que la plataforma impactó también su participación en el proceso, presentando casi en su totalidad, una evaluación bastante negativa de ésta. Los profesores reportan que se hacen exigencias con respecto al proceso y al plan, pero sin contar con la estructura tecnológica adecuada para cumplir con ello, lo que conlleva a graves dificultades a la hora de trabajar. Los profesores mencionan por ejemplo, una plataforma que se desconecta constantemente, informaciones equivocadas, contradictorias o insuficientes, exigencias de subir alguna información en una determinada fecha y a la hora de hacerlo, encontrarse con que la página no ha sido habilitada aún, entre otras.

“Después no subían nunca la página y que había que [todos gritan apoyando el comentario]... nada, nada”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“Claro, yo de hecho le pregunté a... antes de ayer estuvimos con el supervisor. Le pregunté, bueno, ya aplicamos las pruebas de matemáticas, tenemos los resultados. Entonces, digo como subir los resultados, la máquina no está lista. Entonces me dijo: tal vez por ahí por marzo esté habilitado... y esté habilitado para hacer los planes que corran más rápido”. (Profesor, dependencia Municipal).

“Y la otra cosa: cómo tu colegio va a salir con observaciones. Tonces no, lo que uno presenta al Ministerio tiene que salir todo impecable. Entonces porqué, si además decían que las observaciones... iba a venir una persona y te iba a ayudar a mejorar tus planes si es que tenían observaciones. Pero nunca llegó eso. Además que después cuando mejoraron los planes de mejora, dijeron “se va a abrir la página Web”. Nunca se abrió la página Web”. (Profesor, dependencia Municipal).

También se hacen algunas críticas a la falta de material suficiente para la realización de algunos procedimientos, como falta de instrumentos estandarizados para evaluar, y se critica que a veces, una vez realizado todo el trabajo y habiendo sido guiados por el supervisor, al momento de subirlo a la plataforma, se encontraban con que lo hecho no tenía relación con la forma en que debía presentarse.

“Ahora, de la implementación técnica es donde yo creo que está fallando la ley SEP. Porque nos dice, hay mayor dinero, pero también nos pusieron una página que apenas funcionaba para los planes de mejora. Y que tenemos que estar peleando para ingresarnos a la página web”. (Profesor, dependencia Municipal).

“Sí, acompañados entre comillas en realidad, porque (supervisores) estaban tan claros como nosotros. En las preguntas como concretas con relación al diagnóstico no las pescaron, en Agosto, incluso Septiembre, un mes como por

ahí. Y después “Oh, es que no hay ningún instrumento” entonces ahí se consiguen los instrumentos. Después “no, pa’ Octubre”, “ya, pa’ Octubre”, después “Noviembre”, “Noviembre”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“Entonces habían tres, estaba impeque, se lo mostraron a la supervisora técnica y la supervisora le dijo “súbalo... súbalo la plataforma”. Y me lo pasaron y dijeron “tú que le pegai al computador, súbelo tú”. Entonces cuando me encontré con el diagnóstico que habían hecho ellos y la plataforma, eran dos cosas que no tenían nada que ver”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

5. EVALUACIÓN GENERAL DE LA SEP

5.1 Eficacia del Plan de mejoramiento

Con respecto a la eficacia del plan de mejoramiento, 14 de los directores entrevistados (de 24) piensan que a través del plan se podrán resolver los problemas identificados en el diagnóstico y que en sus establecimientos existe la capacidad de lograr lo que este plan propone. Esto gracias a los recursos instalados en el establecimiento, a la gradualidad del plan y a que éste permitiría abordar los problemas mediante diferentes estrategias, como expone uno de los entrevistados:

“-YA PERFECTO. ¿CREE USTED QUE EL PLAN DE MEJORAMIENTO QUE SE LOGRÓ DISEÑAR EN ESTE ESTABLECIMIENTO PERMITIRÁ RESOLVER LOS PROBLEMAS IDENTIFICADOS EN EL DIAGNÓSTICO?

-Sí.

-¿POR QUE?

-Básicamente por todas las condiciones por todo lo que el colegio maneja al interior para mejorar digamos todo lo que tiene que ver con aprendizaje, gestión, yo creo que básicamente porque existen las condiciones al interior del colegio... .. existen las condiciones como para poder lograr las metas el plan que se diseñó para la SEP.” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

A este mismo respecto, otro director comenta:

“Porque apuntan directamente a, las acciones a mejorar principalmente, este año en todas las acciones, o sea, objetivos y acciones para el mejoramiento de lenguaje y comunicación, tanto en comprensión lectora, como en la calidad y la velocidad lectora. Las acciones apuntaban directamente, hay una variedad, un abanico de acciones, tenemos, verdad, las expectativas que así va a ser, que vamos a mejorar, a lo mejor no llegamos el 2009 a las metas que nos exigía el Ministerio de Educación, pero tenemos que, nos quedan otros años, nos quedan los 3 otros, los 3 años que vienen. En gestión curricular también las acciones, todas apuntan a el mejoramiento de los aprendizajes de nuestros alumnos y especialmente a los niños más vulnerables, que el énfasis de la ley SEP está en los niños prioritarios, que son los más vulnerables, pero a la vez la consideramos solidaria, porque los recursos son para todos los alumnos y

las acciones involucran a todos los alumnos". (Director Urbano, dependencia Municipal)

Por otro lado, existen 9 directores que creen que los problemas se resolverán parcialmente o no se solucionarán y que en sus establecimientos no se podrá llegar a las metas. Las razones que ellos dan tienen que ver con la baja capacidad que presentan los alumnos del establecimiento para alcanzar dichos objetivos, como ilustra la siguiente cita:

"Yo creo que, que en un 60-70 % creo yo, porque igual nosotros, como te decía en denantes, nuestro grave problema son los niños que tenemos, que va a ser difícil lograr las metas con ellos... .. Nosotros creemos que igual hay metas que no se van a lograr al 90%" (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

En este sentido, se advierte fuertemente presente la idea que las metas fueron fijadas desde el Ministerio no como algo sugerido sino como una directriz y, en este sentido, algunos directores de escuelas pequeñas opinan que para establecer las metas, el Ministerio debió haber incorporado la realidad de éstos establecimientos, como relata este director

"O sea, de hecho estamos trabajando en eso, pero yo insisto, o sea, el porcentaje no me va a dar el 90 con los niños integrados, ese porcentaje va a ser mucho más bajo, de todas maneras. ¿Por qué?, porque con esos niños los aprendizajes son más lentos y en el año no lo voy a lograr, entonces esa parte no se ha visto. Claro, me dicen lo mismo que dicen de repente en algunas mediciones, no, si los niños quedan fuera. No, en esta medición no quedó fuera ese chico. Yo le pregunté al supervisor que vino de la velocidad lectora y sale como no lector, así de simple, yo después tendría que dar un informe de que por qué no es lector, después tendría que decir eso... E igual lo incluyen, dicen que no, pero no es cierto, no es cierto, porque yo vi los gráficos que me mostró el supervisor que vino acá a tomar la velocidad y el niño aparece dentro del grupo y es integrado y es no lector, así de simple. Entonces ya sube el porcentaje en una forma abismante, entonces hay una falta a la verdad en eso." (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Además creen que para poder resolver los problemas identificados en el diagnóstico sería necesario un mayor plazo de tiempo debido a la exigencia que presentan las metas:

"... pero resulta que por factor tiempo no hemos podido ir cumpliendo todas y cada una de las acciones porque estamos atrasados. Porque cuando hicimos el plan teníamos acciones que correspondían al año 2008. Cuando lo subimos a la plataforma tuvimos que ponerle tiempo marzo del 2009, a acciones que tenían que haberse realizado en el año 2008, entonces usted entenderá o quienes van a escuchar esta grabación que ya estamos en contra el tiempo y resulta que el año cuatro va a ser sí o sí, se nos ha dicho, se nos ha manifestado, lo ha manifestado el supervisor del Ministerio, vía Dirección Provincial, de que el año cuatro es sí o sí el año 2011 y resulta que perdimos casi todo el 2008, estamos desfasados con lo que es el 2009, entonces no sé, yo veo con un poco de temor que a lo mejor al 2011 las acciones no van a estar

cumplidas al cien por ciento.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Cuando se les pregunta a los profesores acerca de si las acciones permitirán resolver los problemas identificados en el diagnóstico, la opinión no es homogénea y admite diferentes matices. Por un lado, advierten sobre factores externos intervinientes como el tipo de estudiantes que tienen, los recursos recibidos en el plan, la disponibilidad de fondos para la educación e incluso, la realidad política, pero también señalan que asumidas las acciones estas se desarrollarán y advierten incipientes progresos. Prueba de este último tipo de actitud son las siguientes dos citas:

*“-Si los profesores hacemos lo que dijimos que íbamos a hacer, entonces sí.
-Depende del compromiso de cada escuela también.
-Yo creo que este es el año más difícil, como de orientación y todo, porque es un aprendizaje para todo el mundo. Y probablemente segundo, tercer y cuarto año van a ser muchos más fáciles. Uno va a tener un manejo de la metodología...
-Yo creo que a todos nos ha pasado con el hecho de la velocidad lectora, que hemos ido viendo avances que son 20, 30 palabras y uno dice “chuta, este cabro que yo pensaba que no leía, al principio leía 70, ahora ya está en 150”. O sea, uno lo ve y dice... lo podemos lograr”* (Varios profesores, dependencia Municipal y dependencia Particular Subvencionada).

*“-Los diagnósticos, las evaluaciones que hemos hecho ahora nos han manifestado que hemos ido mejorando y que hemos ido cortando esa distancia, pero no en la proporción que nos pidió el Ministerio.
-O SEA, ENTONCES SÍ SE ESTÁN ATACANDO LOS PROBLEMAS QUE SE IDENTIFICARON EN EL DIAGNÓSTICO [entre muchos señalan que sí, que sin dudas].
-Hay mejoras substanciales.”* (Profesor, dependencia Municipal).

El efecto acumulativo de los recursos entregados por la ley SEP como factor crucial del cual dependería resolver los problemas diagnosticados se menciona por un profesor en el focus group de establecimientos municipales.

*“-EN CUANTO A LAS ACCIONES QUE ESTÁN PLANIFICADAS, ¿SERÁN ESTAS ACCIONES CAPACES PARA RESOLVER ESTOS PROBLEMAS IDENTIFICADOS EN EL DIAGNÓSTICO?
[participantes mencionan bajo que sí]
-Se van agregando y se van multiplicando
-Y depende también de la calidad de recursos a medida que avanzas. No vas a ocupar los mismos que ocupas este año. A lo mejor va a mejorar la calidad, vas a tener otro tipo de material que van a ocupar los niños.”* (Varios Profesores, dependencia Municipal y dependencia Particular Subvencionada).

Y en general se advierte en la conversación grupal un tono cauteloso por el cual los docente ven que los problemas que el plan y las metas buscan resolver no se puede resolver en el corto plazo y que en todo caso no se pueden enfrentar todos los problemas a la vez.

“-En un año no. En cuatro años yo creo que...

[Todos acuerdan]

-Porque hay diferentes factores. El factor del profesor, de los niños, el mismo lugar donde... los mismos colegios no son iguales. Hay colegios con riesgo social, colegios que el niño vuelve... entonces eso se va avanzando también al implementarse...

-... Entonces, obviamente que puedes partir con mal escenario o con muy buen escenario, y terminar con mal escenario igual. Entonces, el proceso yo siento que es súper a largo plazo

(Varios Profesores, dependencia Particular Subvencionada).

“-Y USTEDES DIRÍAN QUE LO QUE PLANTEARON EN EL PLAN DE MEJORAMIENTO, ESTAS ACCIONES ¿VAN A PODER RESOLVER LOS PROBLEMAS QUE IDENTIFICARON EN EL DIAGNÓSTICO?

-Esperamos

-Tendría que ser así

-Todos, yo creo que no. Algunos.

-Algunos se puede, no todos”

(Varios profesores, dependencia Particular Subvencionada).

En cuanto al trabajo realizado por los establecimientos durante la etapa de diagnóstico y del plan de mejoramiento, la totalidad de los sostenedores expresa sentirse complacido, debido a que han visto un involucramiento de la comunidad en el tema de la subvención escolar preferencial y un esfuerzo de parte de los colegios en la realización del diagnóstico y plan de mejoramiento; como se observa en la siguiente cita:

“Mira, yo creo que hasta el momento yo te dijera que o sea, satisfecho, sí, contento y satisfecho, porque yo creo que en general las escuelas, bien o mal, como han vivido el proceso, han respondido y está provocando un cambio de paradigma, lo cual les hace entender que de aquí en adelante tenemos que hacernos cargo” (Sostenedor, dependencia Municipal).

Otro sostenedor comenta:

“-EN CUANTO A LA EVALUACIÓN DE LA SEP, ¿SE ENCUENTRA SATISFECHA CON EL TRABAJO REALIZADO POR EL ESTABLECIMIENTO EN CUANTO A LA ELABORACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y PLANES DE MEJORAMIENTO?

-Sí fijate.

-¿POR QUÉ?

-Porque hicimos un trabajo participativo, o sea... Yo no puedo estar descontenta de lo que hicimos con bastante responsabilidad como te decía al comienzo y con la participación de la gente. Yo creo que sí, o sea, siempre, yo creo que capaz hay situaciones que igual podríamos mejorar a futuro, te fijas, pero hasta aquí lo que se hizo, la entrega que puso la gente, la disposición... No, es muy bonito, de verdad, es que el colegio en sí es un trabajo... Aquí podemos hacer un trabajo realmente muy lindo, yo estoy enamorada de esto, te juro (...)” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

Otra razón que dan los sostenedores para su satisfacción en relación al proceso de es que mediante el plan de mejoramiento propuesto se alcanzará el objetivo que se quiere lograr: mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes:

- *“Sí, eh bueno yo tuve que leerlos (los planes) todos antes. Eh, sí, porque a los que hubo que hacerles observaciones lo hicieron, hicieron las correcciones y sí, porque están todos orientados al objetivo que es mejorar los aprendizajes, que es lo fundamental.”* (Sostenedor, dependencia Municipal).

Además de esto, La gran mayoría de los entrevistados opina que dentro de los establecimientos existe la capacidad y disponibilidad para cumplir con lo señalado en el plan, ya que confían en la capacidad con que cuenta el colegio -en términos de recursos humanos y técnicos- para cumplir con las metas:

“Sí, sí, existe. Hay recursos que nos van a permitir llegar directamente a eso, por lo tanto, sí existe la capacidad; la más importante es la capacidad humana y lo pro activo que han sido los profesores particularmente en este sentido, entonces, por lo tanto, sí vamos a lograr... tenemos los recursos, sí, no va a haber problema.” (Sostenedor, dependencia Municipal).

Sólo un entrevistado relata que en su establecimiento no existe esta capacidad, sin dar una razón específica para ello.

5.2 Percepción de los recursos aportados por la Subvención

Al indagar sobre el tema de recursos con los diferentes participantes del estudio, se observa que, en el grupo de los directores la iniciativa fue recibida positivamente en un principio, haciendo precisamente alusión a este tema. Sin embargo, después de haberse implementado la ley, esta opinión cambia: la mayoría de los directivos (17 entrevistados) cree que los recursos no son suficientes. Al preguntar acerca de las razones para pensar de este modo, comentan que los dineros destinados a los establecimientos no han llegado, quedando retenidos en organismos como las Direcciones de Educación Municipal, o no han podido ser usados en el momento en que se les necesitó, como se observa a continuación:

“... pensando en que esto iba a ser como un arreglo, como algo maravilloso, como que venía la panacea de todo lo que es el sistema educativo, y me he dado cuenta de que no ha sido así, no ha sido así hasta este momento...” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Este mismo director comenta en una etapa posterior de la entrevista:

“No he sabido si son suficientes (los recursos) porque no he tenido acceso a conocer el monto. No tengo acceso a eso. ¿Por qué? porque la Municipalidad programó hacer en común todo esto. No sé hasta qué punto le faculta la ley para hacerlo así, porque en un principio el Ministerio, por medio de la Dirección Provincial, se nos dijo que los recursos son por escuela, (...) según la necesidad. No ha sido así.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Otro director a este mismo respecto expresa:

“-Sé que a ellos se les entregó una cantidad, una millonada de plata, pero no sé en qué la habrán usado, porque no, lo desconocemos, ellos no nos cuentan... -NO LES LLEGÓ NI UN PESO... -No.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

En esta misma línea, 16 de los directores relatan que las limitaciones en el uso de los recursos son un obstáculo para el logro de las metas, ya que impiden adquirir elementos necesarios para llegar a los objetivos, o bien porque hay poca claridad sobre cuáles son las limitaciones y eso es lo que dificulta el uso de los dineros, como ilustra la siguiente cita:

“Claro, porque como te decía las mismas limitaciones que si no me dejan usar las fotocopias entonces cómo voy a sacar las pruebas para mis alumnos si los supervisores del mismo asunto de las platas que ellos supervisan dicen que no corresponde, entonces no, imposible. Debería haber más claridad en los recursos, tanto para... puede haber claridad para nosotros pero ellos tampoco la tienen”. (Director Urbano dependencia Particular Subvencionada,).

Sin embargo esta posición es replicada por un docente que advierte que es justamente la limitación en el uso de los recursos que estos no se despilfarren

“Ahora, en cuanto a transparencia yo creo que una de las cosas buenas que tiene la SEP, es que te limita la cantidad de boletas que uno gana. Un porcentaje. Entre el imprevisto y la boleta de honorarios no debería pasar más del 15% de las platas que te llegan en general. Y ahí te restringe un montón de cosas. Porque es muy fácil construir sobre mentiras. Entonces yo podría hacer tranquilamente una boleta de dos, tres millones de pesos y hago, no sé po... se los puedo dar a mi papá, qué se da. Y hay sostenedores que lo hacen. Entonces eso te va limitando. Creo que te limita en que te digan “mire, usted puede gastar la plata en esto, en esta acción” y de ahí pa abajo. Listo, en nada más y si es que lo pusiste en el plan de mejoramiento” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

En el caso de los sostenedores la poca claridad en relación a las limitaciones en el uso de los recursos se traduce en que éstos no sean usados por temor a conflictos posteriores, como se observa a continuación:

“Bueno, el tema de la SEP fue súper bien recibido por nosotros, porque se supone que íbamos a recibir un dinero extra para poder mejorar condiciones, en todo sentido, pero fue en algún minuto, después cuando ya empezamos a conocer el...a donde se iba... a enmarcar este,... El uso de estos recursos, es que de alguna manera nosotros nos vimos muy limitados... incluso en el tema...en el minuto de la evaluación y de la... elaboración del proyecto mismo. Porque la ley no te decía con claridad en qué minuto se podían ocupar esos recursos y para qué fines...entonces cuando nosotros empezamos a hacer todo nuestro proceso de elaboración del plan de mejora... necesitábamos ponte tu

una persona que fuera... o que estuviera acá físicamente, ya?... que pudiera guiar al equipo directivo, ya? En las distintas áreas que complementaban... que iban a mejorar este plan de mejora, pero esto significaba un costo a la corporación, porque significa traer una persona desde afuera para que ayude en la elaboración de este plan.... No habían esos recursos y la SEP no decía que se podía ocupar para otras cosas. Teníamos por un lado el recurso, pero no lo podíamos usar porque después en la justificación en la rendición de cuentas, lo más seguro que hubiese salido rechazado, hubiésemos tenido un ítem que nosotros habríamos tenido que considerar como deuda... y en ese sentido fue como complicado el tema” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

A este respecto, el discurso de los profesores coincide con el de los directores en una primera impresión extraordinariamente positiva para después adoptar una postura más crítica y escéptica.

“En el caso de nosotros, fuimos unos de los primeros colegios que enganchamos con el cuento, por el hecho de encontrar recursos que vimos en esta ley, que eran recursos que sabíamos que los sostenedores de colegios como el nuestro aportan lo justo y lo necesario, porque no ganamos mucho con la matrícula. También estamos en un lado vulnerable como dijeron recién. Y cuando vimos esto, dijimos “recursos” “. (Profesor, dependencia Municipal).

“Y esto enganchó bastante por lo de los recursos, pero resulta que después cuando tú estudias en qué puedes ocupar los recursos, realmente no los puedes ocupar en todo.” (Profesor, dependencia Municipal).

Las razones para mostrarse críticos son variadas. Por una parte residen en que la Subvención no permite gastar recursos en el diagnóstico antes de aprobarse el plan y esos recursos se requieren para un buen trabajo diagnóstico:

“En el caso de nosotros teníamos un montón de plata, que no se podía gastar hasta que el plan estuviera aprobado. Pero, el punto era que tú necesitabai algunos recursos para hacer el diagnóstico. Por eso nosotros tuvimos que gastar primero en contratar personal pa que hiciera el diagnóstico o pa que participáramos en el equipo”. (Profesor, dependencia Municipal).

Por otro lado, los docentes afirman que los recursos se van a agentes externos como empresas y ATEs:

“Claro, y eso fue lo que llegó después, porque realmente los recursos no los ocupa uno, sino que tienes que pagarle a una empresa externa para que te supervise, y al final los recursos no te llegan a ti sino que tienes que entregarlos a esta empresa externa”. (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Y también se hace una crítica a que los recursos por ítem de gasto no son suficientes para cubrir los costos de docentes especializados.

“- Pero con mayor razón, porque dentro de los requisitos para gastar los recursos de la SEP se dice que del 100% solamente 15% se puede gastar en especialistas. Entonces al final ese 15%, al final, termina siendo como dos mil pesos para cada profesor que hay que pagarle esto...”

- Claro, y así todo los recursos que entregan no son suficientes, porque si tu quieres especializar a los profesores, a los especialistas, a los que vamos a trabajar, lo mínimo que te están pidiendo, te están poniendo un piso, que fue la última reunión que tuvo el Ministerio, un piso 3 millones de pesos que tiene que pagar un colegio. Dejar una garantía entre 3 y 5 millones de pesos. Entonces, con la plata que le llega, no alcanzamos a cubrir la plata de los profesores.” (Varios Profesores, dependencia Particular Subvencionada).

A pesar de todas esas críticas los docentes reconocen que la provisión de fondos en el caso que lleguen directamente al establecimiento educacional, genera un cambio cultural en el sentido de que por primera vez el docente puede pedir más allá de los exiguos límites anteriores.

- “ Y ahora tienen que gastar

- Y eso cuesta. O sea yo le paso esa plata a mi señora, y llega una prima y te aseguro que no vuelven por un día a la casa. Entonces igual tú le dices a la profesora “profe, tiene la obligación de hacer una biblioteca de aula, está dentro del plan lector, tienen que hacerla, den los títulos que ustedes quieran”. Entonces llega la profesora y dice los materiales que se necesitan para trabajar. “Plumones”... no sé poh... “La cabaña del tío Tom”, o no sé, una cosa así [los demás ríen]. “Ya profe, ¿cuántos plumones?”, “No, uno rojo, uno verde...”, “¿Una caja?”, “Nooo, uno”. [todos ríen nuevamente]

- No estamos acostumbradas a pedir.”

(Varios Profesores, dependencia Particular Subvencionada).

Y esta provisión de recursos hace que los docentes, pese a todas las críticas, den cuenta de cambios en las escuelas y colegios con un enriquecimiento de las actividades curriculares, extraprogramáticas y del equipamiento y recursos con que cuentan los escolares. Esta línea se advierte en la frase de una profesora de escuela municipal de larga experiencia.

“Entonces lo vamos a ver, o sea nosotros recién estamos viendo como que están llegando recursos, se están inyectando recursos. Llegan al colegio... colegio está haciendo adquisiciones de materiales para mejorar la parte de lenguaje de la escuela se está implementando en la pre-básica y de primero a cuarto. Y después se va a ir en forma paulatina a los cursos más grandes. Entonces por ejemplo ya, ahora ya tenemos ya todos una... un set de cosas nuevas para empezar a... el próximo año. Los... lo... unos módulos grandes, unos carritos de lenguaje, matemáticas para los niños chicos. Y para los, ¿cómo se llaman estos aparatitos? Los notebooks llegaron para los niños de tercero básico...” (Profesor, dependencia Municipal).

5.3 Cambios a partir de la implementación de la ley

Se consultó con directores y sostenedores si habían visto algún cambio a partir de la implementación de la ley. En este punto, tanto la totalidad de los directores como de

sostenedores advierten cambios a partir de la ley SEP. Un primer aspecto en el que la iniciativa ha influido positivamente es el compromiso que muestra la comunidad educativa hacia el proceso de aprendizaje en los alumnos, como se observa en las siguientes citas:

“... he sentido un poco una mejor algarabía... una algarabía de los profesores... una profesora está haciendo la hora del cuento y se siente súper entusiasmada, ella quería hacer otra cosa pero nosotros le propusimos esto y ahora esta entusiasmadísima y la hora del cuento... contarle cuentos a los niños... y ella también bajo un formato, no es cierto, de... antes, durante y después para la comprensión... .. Entonces son cositas que nos vamos dando cuenta de que van marchando, y a lo mejor sin este plan de mejoramiento no tendríamos las oportunidades para darles mayores y mejores oportunidad a estos chicocos que confían en nosotros. ” (Director Urbano, dependencia Municipal)

“Como le decía, el compromiso de los distintos actores. No diremos que todos tienen 100%, pero por lo menos hay varios que tienen el 100%, pero con los que tenían menor compromiso de los docentes, hemos ido logrando un cambio de actitud, de un mayor compromiso, mayor preocupación, por ejemplo, el profesor de artes visuales, está también cooperando en mejorar el dominio, la velocidad y calidad lectora y la comprensión lectora, ¿ah? Como le digo también, padres y apoderados también ayudando a tomar en la casa la lectura cronometrada, los paradocentes, nos están ayudando, por ejemplo, en la parte recreativa, tomando talleres, con los niños, para que tengan un mayor compromiso con el colegio, mayor compromiso con los aprendizajes... .. Se nota un mayor compromiso, ha habido un cambio, tenemos una carta de elaboración que es plan de mejoramiento, proyecto educativo, cuanto se llama, se ensambló, se reformuló y se está reformulando en concordancia, directa coherencia con el plan de mejoramiento. ” (Director Urbano, dependencia Municipal)

“En que los niños saben la importancia que tiene la velocidad lectora, más que la comprensión, porque como ellos tienen hábitos de comprensión lectora, de la velocidad lectora saben... .. hasta el personal de la escuela sabe todo eso y sabe que los niños se miden y los chiquillos cuando han logrado que una semana subieron, son tan felices. O sea ya existe una, como una conciencia colectiva aquí adentro. Los apoderados también, algunos sí, hay que bueno y que mi hijo subió esta semana.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal)

“Sí, yo diría que el trabajo.... La respuesta y el compromiso, de...profesoras puntualmente del primer ciclo que ha sido fuerte, el gran apoyo también... y compromiso de equipo directivo, verdad?... se fortaleció el equipo de la unidad técnica pedagógica, este año también se contrató una orientadora, buenísima ella, no es cierto... ha estado, también ha estado apoyando a los padres...con el mismo trabajo, por lo tanto...se ha ... hecho escuela de padres dirigida por la orientadora, cosa que ha resultado bastante buena...entonces se ha potenciado una serie de cosas que han sido... producto de lo que nos

demanda este plan de mejoramiento educativo...” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

Asimismo, estos dos actores coinciden en que un segundo cambio generado a raíz de la ley SEP es que el establecimiento ha podido ordenarse tanto curricular como administrativamente, estableciendo objetivos y generando planes para llegar a ellos; y que esto se ha convertido en algo propio del establecimiento. En las palabras de los mismos entrevistados:

“Bueno sí, hemos visto por ejemplo que ahora los procesos se siguen, no hay cosas inorgánicas, no hay un... que un profesor va y hace un actividad y ya hizo la actividad y a lo mejor ya puso la nota, pero no hay... tiene que estar coordinado con todo lo que se hace en el resto del colegio, cosa que por ejemplo cuando se hace una salida al teatro, ha pasado, dentro de la cosa SEP, tiene que ver con las materias que está pasando cada profesor, o sea, se ha ido coordinando...” (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada).

“Todos los cambios, bueno, el tema administrativo, lo que te decía, ya por lo menos, por ejemplo, qué cosas cambiaron: armamos el proyecto institucional, lo llevamos la mitad, que no lo teníamos y cuando hicimos el diagnóstico nos dimos cuenta que no teníamos, por ejemplo, reglamento interno. Teníamos uno del año de chuchunco city de otro director, pero uno actual, con las necesidades de ahora, no. Y claro, todos hacíamos lo que creíamos que era correcto hacer, pero nos dimos cuenta que siempre uno tiene que llevarlo con escrito, tiene que haber un lineamiento en una escuela... Entonces ahora todos tenemos claro y eso se ha notado, porque la escuela ahora tiene como, nosotros, por ejemplo, optamos por el sistema de la normalización de las escuelas Matte y se está haciendo y la escuela ya lleva un año bajo ese sistema y se cumple, y se ve el orden, se nota el orden. Eso por un lado. Las planificaciones, no necesito yo, ya saben los colegas que a diario se revisa, se trabajan, visita al aula, también se implementó con el tema de la ley SEP y los colegas, ellos mismos piden que se les vaya a ver, cómo están trabajando, se ha convertido en práctica. Y los niños por su lado, se les está evaluando la velocidad lectora cada 2, 3 meses y comprensión lectora una vez por semestre y ellos ya saben que ya van como preparados esa hora de la lectura oral. Ya no es un pánico, si no que ya es parte de la práctica institucional” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

Otro cambio reportado por los directores tiene que ver con que a partir de este compromiso, el hábito de la lectura se ha fortalecido en los niños:

“En términos del cuerpo docente, eh, hay... se han implementado ya sistemas de trabajo, como por ejemplo estábamos hablando de la rutina de lectura, están implantados en todos los cursos, desde pre-kinder a octavo y en todos los sectores del aprendizaje, entonces, todos los sectores, todos los profesores están trabajando por el fin que nosotros nos hemos propuesto. Eh, y así un sinfín de cambios en la estructura y eso en el fondo son, son frutos que se están dando, obviamente, si estamos mejorando el proceso, se van a ver reflejado en un producto” (Director Urbano, dependencia Municipal).

5.4 Expectativa general de la SEP

En relación con la opinión que existe de la ley SEP como política pública dirigida a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en el grupo de directores se observan 2 tendencias: 14 entrevistados la valoran positivamente debido principalmente a los recursos que entrega la ley, como se observa en la siguiente cita:

“Como profesora normalista, que voy a cumplir 40 años de servicio, nunca había visto tantos recursos, nunca había visto tanto dinero y ¡qué rico ver que unos niñitos en el patio corran, “¡tía que lindo el libro que nos trajo!”... .. Tener un, materiales, ya, vamos a trabajar en, con estos equipos, verdad y la tecnología de punta, llámese desarrollo digital, ¡fantástico! Yo creo que el acceso también, software, que en estos momento no tenemos nosotros programas, verdad, para los distintos subsectores y ya vamos a tener los dinero, estábamos buscando estos días con las colegas en internet software aquí nos permitan a los distintos subsectores hacerle las clases a los niños, más innovadora, con todos estos recursos, o sea, lo encuentro fantástico, además que la considero una ley solidaria, porque no sólo atiende a los prioritarios, los atiende a todos”. (Director Urbano, dependencia Municipal)

Por otro lado hay un grupo de 8 directores que evalúan negativamente la iniciativa, argumentando su desacuerdo con dos ideas; la primera tiene que ver con la disconformidad de los entrevistados hacia los criterios utilizados para categorizar a los niños como prioritarios, como expone uno de los directores a continuación

“... una cosa respecto a cómo se diagnostica a los alumnos prioritarios es ahí donde está el problema porque nosotros por ejemplo cuando nos han llegado alumnos prioritarios y tú lo ves y dices “no es prioritario”, ahora cómo hacen las encuestas eso es lo que nosotros como que te llega la duda, cómo hacen las encuestas los apoderados para que la JUNAEB o la municipalidad, no sé, las encuestas que les hacen puedan estar esos alumnos cómo prioritarios, si tu lo ves que no son prioritarios, ¿me entiendes? O sea también yo digo cómo se está gastando una subvención especial... sin embargo hay otros que son prioritarios que debieran estar por la ley SEP y no están...” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada)

La segunda razón para valorar de manera negativa la iniciativa dice relación con que se considera que los recursos que entrega la ley –como se señaló previamente- no son suficientes o, según el director éstos no han podido ser usados por su escuela, como se advierte a continuación:

“-Pero la SEP ha sido, pero muy mal administrados los recursos. Muy mal administrados... .. No, el ministerio ha tenido muy buena intención en derivar, porque quiere que esto, o sea, el ministerio cree que enviando a las escuelas, va a tener mayor repercusión, mejor uso de los recursos, y no ha sido así. Yo le voy a decir una sola cosa, la última reunión que se hizo en abril ¿o en mayo fue? se planteó en los recursos que se habían recibido al año pasado, con los gastos que yo había tenido como SEP y salí con déficit. Con déficit. Se

compró una camioneta de acercamiento (el DAEM). No tengo, no he tenido yo, no ha sido para mí factible que ese vehículo me haya servido....

-¿Y USTED OCUPA ESA CAMIONETA?

-No, para nada”

(Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal)

En cuanto al grupo de sostenedores, existe una tendencia mayoritaria hacia una evaluación positiva de la ley, argumentando los mayores recursos con que se cuenta dentro de los colegios, lo que influiría positivamente en la calidad de la educación como se advierte en el relato de uno de los sostenedores:

“Como te repito creo que es una muy buena instancia, creo que fue una muy buena idea del estado... creo que sí ha sido un tremendo, un tremendo acierto...en el sentido de poder entregar mayor cantidad de recursos que era necesario, absolutamente necesario para los colegios como el nuestro que es muy pero muy vulnerable, por alto índice de chiquititos en esa condición que mantenemos dentro del sistema escolar, y que por cierto es difícil, es muy difícil”. (Sostenedor, dependencia Particular Subvencionada)

La opinión que tienen los profesores de la Subvención Escolar Preferencial es, en general, positiva haciéndose hincapié en que esta política establece un nuevo paradigma en la forma como el Ministerio de Educación se relaciona con los establecimientos educacionales y como los docentes participan en el diseño de esta política en cada establecimiento educacional. Decisoras son al respecto las citas de un profesor de un colegio particular subvencionado de la V Región y un Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de una escuela municipal.

“Ahora, en relación a la ley SEP, yo creo que como política es bien interesante, porque siempre los recursos llegaban ya destinados para. O sea, no te preguntaban qué necesitabas sino que llegaban y te mandaban las escobas para mejorar los aprendizajes. Ahora, el espíritu de la ley SEP sostiene que tú le digas “señor Ministerio, yo necesito escobas para mejorar el aprendizaje”. Entonces el Ministerio va a decir que “bueno, demuéstreme que lo mejora”, y entonces tú le haces el proyecto educativo, el PME. Le justificas y te pasa la plata. Ya no era como antes que te decían, me acuerdo una vez que llegaron sillas, mesas y muebles para la biblioteca, y el colegio tenía como 3 metros cuadrados de biblioteca y el material no servía, y quedaron todas ahí entremedio” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“Muy buena, muy focalizada [participantes repiten que es muy buena] Ahora el estar mejorando nos permitió darle un papel a los profesores. Los profesores son los expertos, ellos son los que tienen que preocuparse de los niños, y sacarlos adelante. O sea, los estamos haciendo participar más, y no es como esta receta que se le entregaban, estos materiales que se les entregaban... porque ellos participaron en el diagnóstico, participaron en los planes. Entonces además ellos conocen las metas y han estado muy contentos. De hecho yo el miércoles en consejo felicitaba a los profesores por los rendimientos de los cursos que eran notorios. Y nosotros, qué es lo que hacemos, aportamos materiales, aportamos sugerencias, pero no imponemos. Y ellos son los expertos”. (Profesor, dependencia Municipal).

Junto con estas evaluaciones aparecen otras que refieren a aspectos más negativos de la ley, los cuales se asocian principalmente a problemas de implementación, pero también, a que podría resultar insuficiente para resolver los “problemas de la educación”.

“Yo creo que tiene una buena intención, pero muy mala planificación. Porque yo creo que, o sea, me imagino que en el Ministerio debe haber gente que, en la parte alta del Ministerio, está informada, está capacitada, quienes son los que efectivamente arman todas estas propuestas. Pero al llevarlas a la práctica, al ir bajando la información, o sea ahí se arma el despelote y finalmente los colegios empiezan a hacer lo que pueden” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

“Yo también comparto lo que dice (la profesora)... yo como política pública la encuentro buena. Pero también hasta donde nos dura, o sea, si es una política pública a corto o a largo plazo. Tampoco creo que va a solucionar los problemas de la educación, por muchas cosas” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Cuando se pregunta a los entrevistados acerca de la magnitud del impacto de la ley en sus establecimientos, la mayoría de los directores (19 de los 26 entrevistados) y de los sostenedores entrevistados (7 de 8) creen que tendrá un alto impacto en los establecimientos, y que este se reflejará principalmente en una mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, como se observa en las siguientes citas:

“-¿Y CREE QUE VA A TENER IMPACTO EN SU ESTABLECIMIENTO?”

-“Yo creo que sí, yo creo que sí. Tenemos una meta, nos propusimos metas y esas metas que se cumpla el 90% de todo lo que pusimos ya estamos, estamos más que contentos. Lo ideal es llegar al 100, pero nosotros con un 90% de mejora, que lo vamos a lograr, porque lo hemos ido viendo en el transcurso del tiempo, desde que estamos acá, mejora en cuanto a la calidad de la educación y en cuanto a la cantidad de alumnos que nosotros tenemos que tener. Vamos en proyección positiva, digamos, en eso.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

“Yo pienso que sí, que los colegios van a lograr las metas que se proponen de MINEDUC, ahora yo no creo que en un cien por ciento, pero va a haber como un salto cualitativo en ese sentido, o sea porque aquí como te decía aparte de lucas y todo eso, también hay todo un echar a andar de motivaciones, de encuentros y desencuentros de personas, entonces es una cosa como muy grande... entonces la gente está como motivada, movilizada y están haciendo cosas, o sea se nota. Yo creo que aparte quizás de lo cualitativo, también va a impactar en lo cuantitativo, o sea en cuanto a calidad, va a impactar también en eso, porque en el fondo aquí se han ido construyendo redes, voluntades y todo esto como que también ha servido para generar recursos para que los profes se capaciten, aparte de lo que podamos subir en el SIMCE, que yo creo que sí vamos a subir, están todas las condiciones dadas.” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

“Ya lo tiene, ya lo tiene, yo te contaba recién que habían cambios, que habíamos logrado, por ejemplo, tener una mayor cantidad de alumnos lectores, hay una mayor cantidad de compromiso de los profesores, porque ellos fueron partícipes de este plan, los alumnos se hicie... los apoderados se hicieron también, partícipes de este plan, por lo tanto... nosotros como autoridades también nos hicimos partícipes de este plan, por lo tanto, logramos tener un equipo cohesionado, fuerte, importante hacia el logro de los objetivos, vamos a ver cambios enormes que vamos a lograr” (Sostenedor, dependencia Municipal).

Por otro lado, 6 directores piensan que el impacto será más bien bajo sin dar una razón específica para ello.

En el grupo de directores se indagó también sobre su percepción acerca del impacto que tendría la ley a nivel nacional. En este punto, nuevamente la mayoría de los entrevistados cree que la ley tendrá un impacto positivo, y que este se centrará en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Esta cita fue extraída de la conversación con un director:

“Y LA LEY TENDRÁ UN IMPACTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO EN GENERAL?”

Tiene que ser un impacto a nivel nacional, que todos los colegios que están involucrados en la ley SEP está todo bien claro...mejorar la calidad de la educación, todos los niños tienen que aprender, todos los niños tienen que aprender de igual forma...de igual forma entre paréntesis, que se les den los contenidos, que se les de los aprendizajes, a lo mejor un niño va a necesitar otros recursos pero para eso está la ley SEP, se le compran esos recursos... que necesita el niño...” (Director Escuela Pequeña, dependencia Particular Subvencionada).

“Pienso que sí, debería tenerlo, porque por la cantidad de recursos que se están percibiendo y por las acciones que tenemos cada uno de nosotros en nuestros planes, debería haber un mejoramiento sustancial. Espero que así sea. Como le manifestaba en algún punto de la entrevista, he sido partícipe de proyectos de mejoramiento educativo, tanto en esta escuela como en otras que he estado y cada uno de los proyectos de mejoramiento educativo han permitido un mejoramiento de lo que es la educación, entonces yo pienso que debe tener un impacto, pero deberían hacérsele algunos ajustes, necesita poderosamente que se le hagan algunos ajustes para que sea más aplicable, para que sea más justa y más equitativa” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

5.5 Sugerencias de los entrevistados en relación a la ley.

Como último punto, se consultó tanto a profesores, directores y sostenedores acerca de los cambios que introducirían si estuviesen a cargo de diseñar una nueva fase de diseño de planes de implementación.

A este respecto, los grupos coinciden en que uno de los cambios que implementarían en la ley tiene que ver con aumentar la cantidad de supervisores del ministerio y la

frecuencia con que se dan estos monitoreos. Asociado a esto se encuentra también la calidad de las supervisiones, la que según los participantes del estudio debería mejorar sustancialmente. Esto lo observamos en las siguientes citas:

“Bueno, yo diría más bien por el lado de lo mejor de los recursos humanos del Ministerio... sí, no cierto... de los recursos humanos del Ministerio de contar con personal idóneo para estos efectos, de manera tal que pudieran acompañar los procesos al interior de los establecimientos educacionales, eso sería bueno... porque diría que eso falta bastante”. (Sostenedor dependencia Particular Subvencionada).

“- ... yo sería más riguroso en el tema de ... el acompañamiento de los colegios en este proceso... y debería...y en ese plano de tener personas que... que... Especialistas, buscaría formulas de profesores de universidades tradicionales, estudiantes...en el sentido de que se hagan cargo de este acompañamiento... el seguimiento que se puede hacer...”

- CREE QUE FALTÓ?

- Si, falta eso... eso faltó...el monitoreo...el monitoreo hay que hacerlo en la realidad misma... en la prac....en donde está... no entregar un documento, ya ahí está... porque yo en el papel puedo decir cualquier cosa...” (Director Urbano, dependencia Municipal).

“... pero implementar más supervisores, nos falta más apoyo de profesores en la parte pedagógica, eso por lo menos... por lo menos hablo aquí, hace falta más apoyo en eso, más profesionales que hayan en el ministerio de que... uno si va allá alguien o pueda decirle... pucha nos puede ir a visitar y que vengan más a terreno a supervisar la parte pedagógica, como uno va trabajando en este tema. Porque uno va... y de repente pucha andan en terreno y no queda nadie como planta para... atenderlo, por lo menos uno se encuentra con ese problema, falta más profesional para prestar apoyo a los colegios...”. (Director Escuela Pequeña, dependencia Particular Subvencionada).

La misma opinión tienen los docentes que manifiestan tanto la necesidad de apoyo y monitoreo como la de que las Direcciones Provinciales funcionen de una manera estandarizada en el apoyo a los establecimientos educacionales.

“Por ejemplo, la jefa... de la provincial, que ella envíe una profesora que esté bien capacitada por la SEP, y una vez al mes, o sea, “qué están haciendo”, que se junte con los profesores, “qué quieren hacer”, “cómo están utilizando el dinero”. Una orientación directa del colegio, no dejarlos libres y “qué hacemos”, y llegar a fin de año, y que “manden esto, manden esto”. O, ya, cada seis meses reunión de la provincial... no. Sino algo más directo, una orientación directa a los profesores.

-Yo en eso, en el mundo ideal en el Ministerio también... yo pienso, si yo trabajando en el Ministerio... de ser Ministra de Educación trataría de que todas las provinciales trabajaran de una misma manera, porque nosotros como provincial sí tenemos la voz de la supervisora al lado P4

-Ay en la mía nada” (Varios Profesores, dependencia Particular Subvencionado).

Un segundo aspecto en el que introducirían cambios los directores entrevistados dice relación con los recursos; por un lado se menciona el aumento en la autonomía de las escuelas para administrarlos y por otro el incremento del monto de los dineros entregados a cada establecimiento, como expone un director a continuación:

“...darle mayores atribuciones por ejemplo, a las direcciones de las escuelas, eh, en términos de que definan, porque ya vamos a tener una primera, una primera fase ¿cierto?, que fue la implementación, pero eso se supone que vamos a mejorarlo, eh, en términos de decisiones de cuáles van a ser los canales y como se va a distribuir los recursos, o sea que la escuela tome decisiones porque, puede que una escuela tenga una cantidad de implementación, a modo de ejemplo, computacional, audiovisual, y, y necesite irse por otra vía, entonces como están previamente definidos, eh, a veces hay esas amarras que decía previamente, para que puedan tomar sus decisiones en términos de, de, tantos son los recursos y en esto los voy a gastar o en esto lo voy a invertir más que gastar, en esto lo voy a invertir, porque estamos hablando de una inversión” (Director Urbano, dependencia Municipal)

“- ...los recursos deben llegar directamente a las escuelas porque un plan fracasa...ante situaciones como las que te estoy planteando. ... si hasta el día de hoy tengo solamente dos contrataciones y llevamos dos años... de puesta en marcha de los planes de mejoramiento, ese es el desencanto, esa es hasta cierto punto la incertidumbre. Al final de cuentas son cuatro años, en estos cuatro años dos perdidos, porque en el fondo han sido dos perdidos, te quedan dos... entonces... ahí te quedas....

- ¿QUE OTRO CAMBIO INTRODUCIRIA, ALGO MÁS?

- Yo creo que tener una mayor fiscalización al tema de los recursos...”
(Director Urbano, dependencia Municipal)

Otro cambio que los participantes introducirían tiene que ver con el canal de comunicación a través del que se entrega la información, cosa que en ocasiones ha dificultado la correcta implementación de la ley.

Los problemas referidos por los entrevistados en este apartado dicen relación con la claridad de información pero también con la correcta difusión de ésta, cosa que influyó en la manera cómo se aplicó la ley, como comenta un director:

“... lo otro mayor información, usaría otras estrategias de información tal vez. Puede que la información ahí esté buena, lo que pasa es que no todos tienen el acceso a meterse” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

Un aspecto relevante en relación a esto último es que algunos de los directores entrevistados piensan que firmar el convenio con la SEP era obligatorio, como se observa en la siguiente cita:

“Por los antecedentes que yo manejo no teníamos ninguna posibilidad de decir que no. Porque como escuelas municipalizadas teníamos que entrar sí o sí al convenio, o sea estábamos obligados a firmar. Entonces la opinión nuestra, de los directores y de todos mis colegas directores, no valía, o sea el Ministerio nos obligó, estábamos obligados a entrar a la ley SEP, no el caso de los

establecimientos particulares, que sí tenían esa posibilidad de decir sí o no entro” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

En relación a la plataforma, la demanda de los distintos actores es cambiarla. Tanto en las entrevistas como en los focus group se describieron incontables dificultades: ésta no tenía la capacidad para soportar grandes cantidades de usuarios, se caía continuamente y presentaba graves errores de funcionamiento. Esto generó que las personas que ingresaron los planes a la plataforma tuvieran que trabajar no solo fuera de su horario de trabajo, sino que a horas poco usuales, generalmente en la madrugada. Sobre este tema, un director muy molesto comenta:

“Tendría que valorarla en una escala numérica o una escala valórica, porque si me pide escala numérica yo le pongo un dos, mala, pésima. Como le digo una plataforma que tenía que abarcar todo Chile y en la cual podían ingresar solamente cincuenta usuarios y si ingresaba yo como número cincuenta y uno tenía que esperar que alguien se bajara. Considero que era deficiente, mediocre.... Cuando podía ingresar el sistema duraba muy poco y se caía. Entonces había que levantarse a veces a las dos de la mañana, tres de la mañana para poder ingresar, entonces considero que fue muy mala. No cumplía con los requerimientos para trabajar un programa de la magnitud, un programa a nivel nacional, no estaba en condiciones. Pienso que el Ministerio debería haber tenido una plataforma en mejores condiciones. O sea tienen un desafío muy grande si es que quieren implementar más adelante algo parecido o igual a lo que están haciendo, deben mejorar mucho.” (Director Escuela Pequeña, dependencia Municipal).

En los relatos se observa que esta situación fue vivida por la mayoría de los participantes del estudio:

“incluso nosotros nos demoramos mucho en subir el plan a la plataforma porque no se abría nunca, habían muchas dificultades, entonces también, digamos, se van dando plazos y no está digamos, como el sistema bien habilitado” (Director Urbano, dependencia Particular Subvencionada).

“... lo único malo es que teníamos que trabajar a las 3-4 de la mañana [risas]...pero fue como al principio, yo creo que fue porque todo Chile estaba ansioso de mandar sus planes de mejoramiento, y todos trabajábamos temprano como a las 8, ahí en la mañana o en la tarde después de almuerzo y el sistema era muy lento... pero después se fue descubriendo que después de las 12 de la noche el sistema era más rápido y ahí uno podía aprovechar de ir ingresando información” (Director Escuela Pequeña, dependencia Particular Subvencionada).

Un último aspecto en el que los participantes harían cambios es el que dice relación con incorporar las diferentes realidades educativas que existen en los establecimientos. Algunos entrevistados argumentan que estas diferentes realidades no fueron consideradas al momento de pensar la iniciativa ni tampoco en la etapa de implementación.

De parte de los sostenedores, se observa una opinión que va en la misma línea:

“los cambios que yo introduciría no pondría tan acotados como las categorías y las subcategorías, yo lo dejaría eso más libre, porque no todas las escuelas tienen las mismas necesidades, entonces cuando están como muy encasillado eso de las categorías, las subcategorías y los porcentajes y eso, te limita, yo creo que hay escuelas que necesitan, por ejemplo, hay escuelas unidocente, que yo creo que necesitan contar con un profesional de apoyo, no sé un psicopedagogo, un fonoaudiólogo y eso te limita.” (Sostenedor, dependencia Municipal)

Esta dificultad deriva en que no se puedan aprovechar al máximo los recursos que entrega la SEP, como explica el mismo sostenedor:

¿Y USTED ENCONTRÓ QUE QUIZÁS NO ESTABAN LOS ESPACIOS PARA INCORPORAR ESTO, DE ACUERDO A LA REALIDAD DE SUS ESCUELAS?

Claro, claro porque por los recursos, por los montos, porque igual yo tengo escuelas con cinco alumnos, con tres alumnos, entonces si me dicen oye de aquí gaste el quince por ciento en personal, ya. Y por la realidad de las distancias que nosotros estamos, nunca vamos a encontrar un profesional que venga a trabajar dos horas, tú viste cuanto hay que viajar.” (Sostenedor, dependencia Municipal).

Los docentes solicitan aparte de los cambios ya señalados la estandarización de los instrumentos diagnósticos para evitar las diferencias de rigurosidad en la aplicación de dichos instrumentos de un establecimiento educacional a otro.

“... yo creo que sería bueno para estandarizar un poco las mediciones que el mismo Ministerio propusiera, que entregara un instrumento definido de compren... que midiera la comprensión lectora y que midiera todos los indicadores que ellos piden, y que todos los colegios se midieran bajo la misma vara, porque al final un colegio hace el CLP, otro hace un chamullo de... Entonces nosotros al final no... ahí no se pueden comparar bien. Y lo mismo, que me dijeran, por ejemplo, velocidad lectora, qué textos se van a utilizar y que ellos manden todo. Entonces eso permitiría hacer una comparación mejor entre los colegios” (Profesor, dependencia Particular Subvencionada).

Y finalmente plantean, particularmente los docentes de escuelas municipales mayor autonomía de éstas respecto de las corporaciones de educación municipal dado, que en su opinión, esta dependencia retrasa el acceso de los recursos a los colegios.

“Porque aunque hay hartos recursos, por ejemplo yo puedo contratar gente, pero así no puedo yo, a lo mejor, suponte, ir a la editorial S y M y comprar todos los libros que necesito. Eso yo no lo puedo hacer, porque tengo que pasar por el departamento de educación o la Corporación, la Corporación tiene que mandar un documento a adquisiciones, y adquisiciones tienen que meter esto al famoso Chilecompra, y ahí esperar que te los mande.” (Profesor, dependencia Municipal).

IV. SÍNTESIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este capítulo tiene como objetivos centrales: i) sintetizar los principales resultados del componente 1 del estudio (debido a la alta complejidad y cantidad de información disponible) y ii) rescatar los logros y pendientes de la implementación de la SEP a partir de la información levantada, fundamentalmente, a través del componente cualitativo - pero incorporando también algunos elementos del capítulo anterior- y enriquecida con los aportes provenientes de un taller de análisis realizado con profesionales del Ministerio de Educación⁵³. En definitiva, se busca condensar los hallazgos centrales de la investigación y delimitar las implicancias que ella tiene para la implementación de la subvención preferencial en el corto y mediano plazo.

1. SÍNTESIS SISTEMATIZACIÓN DE DIAGNÓSTICOS Y PLANES DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO SEP

1.1 Resultados SIMCE

- En relación con SIMCE, las escuelas que ingresaron a la SEP presentan puntajes iniciales promedio de 239,8 y 227, para los subsectores de Lenguaje y comunicación y Matemáticas, respectivamente, en cuarto básico. Para estos mismos subsectores, los puntajes iniciales en octavo básico son de 235,9 y 236,8.
- En cuanto a las metas propuestas en los Planes de mejoramiento, las escuelas deben alcanzar en cuarto básico 273,1 puntos en Lenguaje y 270,4 en Matemáticas, en promedio. Para octavo estos valores alcanzan los 264,8 y 270,9 puntos, respectivamente. Lo anterior, implica que las escuelas deben aumentar sus puntajes SIMCE en una magnitud promedio que va desde los 28,9 puntos en Lenguaje de octavo básico a 43,4 puntos en Matemáticas de cuarto básico.
- Si se realiza una comparación con la trayectoria que han tenido las escuelas del estudio durante los últimos años, de acuerdo con lo que registran las mediciones SIMCE, el porcentaje de escuelas que logró aumentar sus resultados en la magnitud que implican las metas propuestas por la SEP es sumamente reducido. El porcentaje de escuelas que mejoró entre 25 y 39 puntos es de 11,7% para cuarto básico en Lenguaje (mediciones 2005-2008), cerca de 6% para ambas pruebas de octavo básico (mediciones 2004-2007) y, en relación con Matemáticas de cuarto básico - que se enfrenta en la SEP a superar una brecha superior- el porcentaje de escuelas que en las últimas mediciones mejoró en más de 40 puntos, es de 4,1%.
- Lo anterior es relevante, ya que si se segmenta a las escuelas según su puntaje SIMCE inicial, aquellas que se integran a la SEP con puntajes más bajos deberán ser capaces de superar brechas más amplias, lo que en el período anterior (aunque sin SEP) sólo fue capaz de ser logrado por un porcentaje muy reducido de las mejores escuelas. Por ejemplo, en cuarto básico, una escuela que pertenece al 20% mejor tiene que mejorar en promedio 25,8 puntos en Lenguaje y 24,9 en Matemáticas. Una del 20% peor, tendrá una meta que le significará aumentar en 43,9 y 67,3, respectivamente.

⁵³ Una sistematización de los temas discutidos en este taller está disponible en el Anexo VIII.

1.2 Niveles de Logro

- En referencia a los niveles de logro, más de la mitad de los alumnos que rindieron SIMCE en cuarto básico 2007 se encuentran en nivel de logro inicial tanto en Matemáticas como en Lenguaje, mientras que los porcentajes de nivel avanzado son de 21,7% en este último y sólo 15% en el primero. La educación municipal tiene 10 puntos porcentuales más de alumnos en nivel de logro inicial en ambos subsectores.
- Si bien no se realizó un análisis de correlaciones, la información presentada en el informe sugiere una vinculación entre niveles de logro y vulnerabilidad, medida según concentración de alumnos prioritarios. Establecimientos con alta vulnerabilidad tienden a tener mayor porcentaje de alumnos en niveles de logro inicial, mientras que aquellos con vulnerabilidad menor tienen más alumnos en nivel avanzado.
- Las escuelas proponen en sus planes bajar en promedio en más de 30 puntos porcentuales los alumnos que están en nivel inicial y aumentar en 20 puntos los que están en nivel avanzado.

1.3 Velocidad Lectora

- A nivel agregado, las escuelas tienen casi un tercio de los alumnos en nivel medio-alto o superior de velocidad lectora de 2° básico y en el grupo conjunto de 3°- 4° (32,4 y 31,6, respectivamente), lo que es un incremento respecto de primero básico. Este porcentaje cae en segundo ciclo, llegando a 23,8%.
- Los establecimientos particulares subvencionados tienen levemente mejor desempeño que los municipales. La vulnerabilidad marca fuertes diferencias en velocidad lectora en los niveles iniciales, pero las diferencias se atenúan hasta llegar a segundo ciclo donde prácticamente se anulan. Existe una clara tendencia a que establecimientos de mayor calidad (medido a través de SIMCE) tengan mayores porcentajes de alumnos con velocidad lectora media-alta o superior.
- Las metas de velocidad lectora, son semejantes para todos los niveles de enseñanza: llegar a un porcentaje de alumnos de velocidad media alta o superior en torno a 90%. Si se considera que los diagnósticos arrojaron porcentajes entre 21% y 33% dependiendo el nivel, estas metas imponen desafíos para las escuelas de aumentar el porcentaje de alumnos desde 56,5 puntos en segundo básico, hasta 67,6 puntos porcentuales en primero básico. Este último llega a 75 puntos si se considera el nivel más alto de vulnerabilidad de escuelas. En este sentido, existe una relación entre vulnerabilidad y la distancia que deben recorrer las escuelas para alcanzar sus metas de velocidad lectora.

1.4 Comprensión Lectora

- Los datos muestran que para todos los niveles de enseñanza, la actividad que es alcanzada por un mayor número de niños es Motivación y aproximación a la lectura, la cual se encuentra instalada en cerca de un 60% de los estudiantes. Las que alcanzan los menores porcentajes aquellas más complejas y que significan un mayor manejo del texto, como es el incremento del vocabulario y, en segundo lugar, extraer información.
- Se observa que las escuelas más vulnerables tienen un menor porcentaje de estudiantes en las distintas habilidades de comprensión lectora. Las escuelas

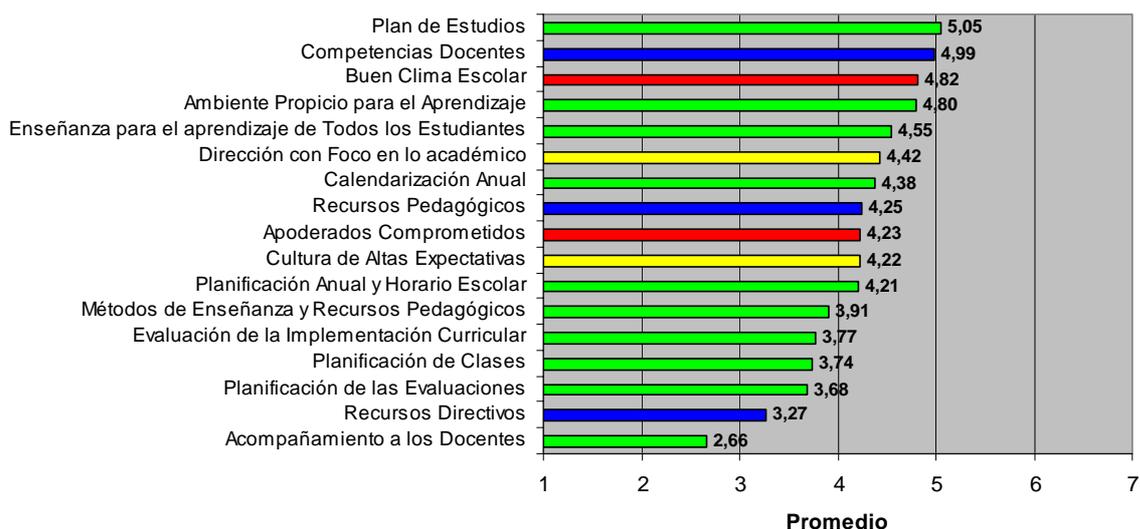
pequeñas tienden a tener mejores resultados que las grandes, con una excepción: En 1° y 2° básico, las escuelas grandes obtienen mejores resultados en todas aquellas habilidades que habían mostrado ser más difíciles de alcanzar (o, más bien, que a nivel agregado tenían un menor porcentaje de estudiantes con la habilidad adquirida). Una hipótesis es que el desarrollo de cada habilidad requiera distintos tamaños de curso. Se observa que existe una gran sintonía entre las variables calidad de la escuela y comprensión lectora.

- Las metas que presentan las escuelas en comprensión lectora son homogéneas y con escasa desviación, en torno a 90 % de estudiantes con el aprendizaje logrado.
- Las escuelas deben aumentar entre 30 y 52 puntos porcentuales el porcentaje de niños que maneja cada habilidad, dependiendo del tipo de esta última. Consistentemente con los diagnósticos, donde más se debe aumentar es en incremento del vocabulario.
- Una de las variables que resalta por la diferencia en la cantidad de puntos porcentuales que tiene la brecha a cerrar entre tipos de escuelas es la vulnerabilidad. En este sentido, las escuelas de baja vulnerabilidad tienen de entre 10 a 15 puntos menos que reducir de brecha que las de alta vulnerabilidad. Sin embargo, esta diferencia se reduce en 3° y 4° básico.

1.5 Aspectos Institucionales

En relación con los aspectos institucionales, aquellos en los que las escuelas mejor se evalúan son la existencia y calidad de un Plan de estudios, y el contar con las competencias necesarias al interior del cuerpo docente. Las calificaciones en torno a 5, significan que se trata de ámbitos o prácticas que están instalados de manera permanente en las escuelas, pero que no cuentan con un sistema para evaluar su efectividad.

Diagnóstico de Aspectos Institucionales



- Gestión Curricular
- Liderazgo
- Convivencia Escolar
- Azul: Recursos

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SEP Mineduc

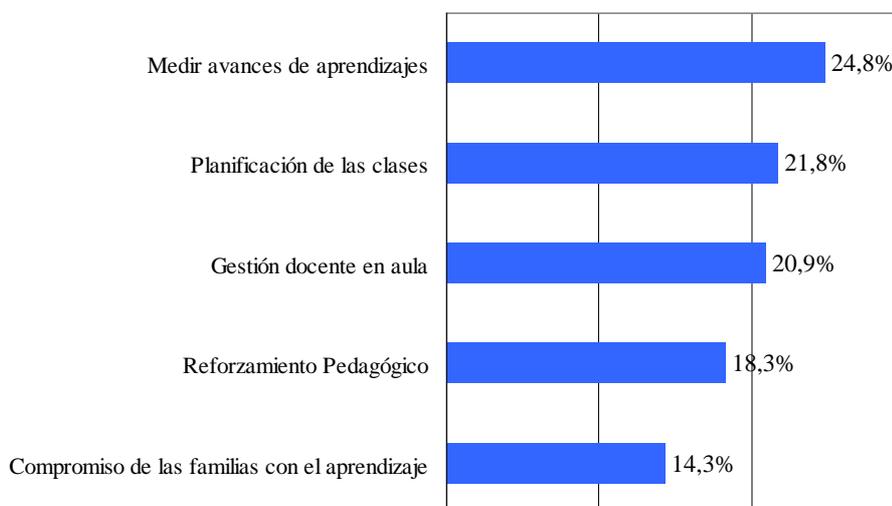
Como puede observarse en el gráfico anterior, todas las áreas contienen dimensiones que están mejor o peor evaluadas. Sin embargo, si bien se trata del área que contiene más ámbitos institucionales en los diagnósticos, Gestión curricular concentra la mayor parte de los aspectos peor evaluados: Del total de sus 10 dimensiones, la mitad obtiene valores promedio inferiores a 4, lo que significa que las prácticas o procesos asociados se producen en las escuelas suelen darse de manera esporádica o definitivamente no se encuentran instalados.

Los ámbitos específicos donde se obtienen las peores evaluaciones son Recursos directivos y, en último lugar, de Acompañamiento a los docentes; que pertenecen respectivamente a las áreas de Recursos y Gestión Curricular. En cuanto a éste último ámbito, los resultados indican que se dan sólo de manera esporádica en las escuelas los espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas; pero lo que explica la baja evaluación de éste ámbito, es el bajo nivel de instalación que tiene la observación de clases por parte de los directivos y, especialmente, por parte de los mismos pares. En cuanto a Recursos directivos, las bajas evaluaciones se justifican porque se considera que en las escuelas no existen procedimientos y criterios técnicos habituales para selección de personal y, en mayor medida, porque no se considera que las escuelas suelen solicitar apoyo para solucionar problemas específicos.

1.6 Acciones de Mejoramiento de los Aprendizajes

La tipología de acciones de mejoramiento de los aprendizajes, que corresponden a los diferentes ámbitos de mejoramiento de los aprendizajes, son fruto del trabajo de codificación a partir de la información que las escuelas ingresaron en los planes de mejoramiento. En este sentido, si bien las categorías se encuentran predefinidas, las acciones que las integran resultan de un análisis empírico.

En cuanto a las acciones que se proponen las escuelas para mejorar sus aprendizajes, la mayoría relativa de ellas se concentra en el ámbito de la medición, seguida por la planificación de clases, lo cual coincide con aspectos institucionales que no fueron bien evaluados en la fase de diagnósticos.



Fuente: Elaboración propia en base a codificación de datos SEP Mineduc

La tabla resumen que se presenta a continuación, presenta las acciones que integran los ámbitos recién expuestos en el gráfico, destacando aquellas que concentraron el mayor número de menciones.

Resumen de Acciones de Mejoramiento de los Aprendizajes

	Peso Relativo de las Acciones	Focos de los Planes
Medir Avances de los Aprendizajes	24,8% del total de acciones	- Planificación
	4,1 acciones por establecimiento	- Adquisición de materiales - Preparación de insumos - Evaluación* - Utilización de resultados - Asesoría externa
Planificación de las Clases	21,8% del total de acciones	- Establecer metas de aprendizajes esperados
	3,6 acciones por establecimiento	- Capacitación docente y calendarización de la planificación - Centralización de la planificación - Asesoría externa - Planificación anual, semestral o mensual - Planificación clase a clase - Evaluación de planificación - Estrategias específicas de trabajo en la planificación - Definición de metodologías y recursos a utilizar
Gestión Docente en el Aula	20,9% de las acciones	- Seguimiento en el aula
	3,4 acciones por establecimiento	- Capacitación docente - Apoyo a la docencia - Mejoramiento del ambiente en el aula - Planificación de actividades del docente - Implementación de estrategias específicas - Definición de metodologías en conjunto
Reforzamiento Pedagógico	18,3% de las acciones	- Diagnóstico del nivel de aprendizaje de los alumnos
	3,0 acciones por establecimiento	- Preparación equipo Docente - Adquisición de recurso - Implementación de estrategias de reforzamiento* - Incentivo al mejoramiento - Compromiso de las familias - Evaluar implementación de estrategias de reforzamiento
Compromiso de las Familias con el Aprendizaje	14,3% del total de acciones	- Establecimiento de metas de involucramiento de las familias
	2,3 acciones por establecimiento	- Estrategias para informar a los apoderados - Apoyo a padres y apoderados* - Involucramiento de padres en las actividades escolares - Trabajo con profesionales de apoyo - Evaluación de las estrategias de compromiso - Nivelación de estudios a padres y apoderados

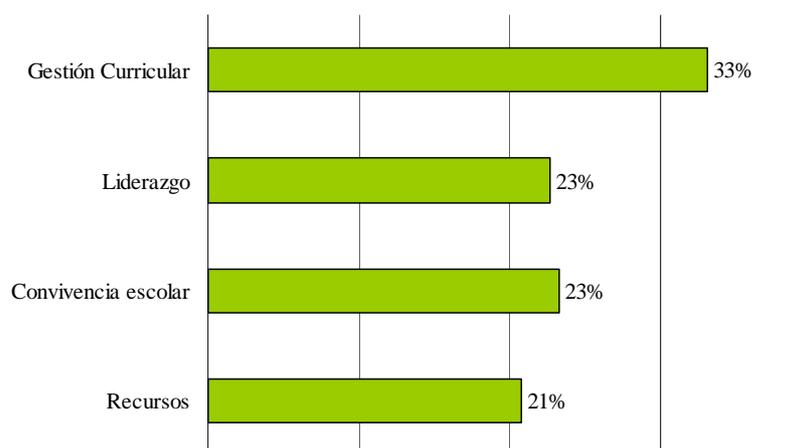
Total de acciones: 5830 (16,5 acciones por establecimiento)

Las acciones marcadas corresponden a las 3 acciones con mayor frecuencia en cada ámbito

* Más del 40% de las acciones del ámbito corresponden a esta acción

1.7 Acciones de Mejoramiento Institucional

Las acciones de mejoramiento institucional también resultan consistentes con lo diagnosticado por las escuelas acerca de su propia realidad. Así, la mayoría de las acciones de mejoramiento institucional se encuentran en el área de Gestión Curricular y dentro de ella – como lo muestra la tabla resumen de acciones de mejoramiento institucional – las acciones de monitoreo pedagógico, planificación de la enseñanza y evaluación son las más frecuentes.



Fuente: Elaboración propia en base a codificación de datos SEP Mineduc

En Recursos, las acciones de Manejo de recursos pedagógicos concentran más del 40% del total de acciones del área, lo cual es sumamente consistente con el haber sido uno de los ámbitos más pobremente evaluados en los diagnósticos institucionales. En convivencia escolar, la inquietud por involucrar a los padres y apoderados en los procesos de enseñanza encuentra puntos de unión con lo identificado internamente en aquella dimensión en los diagnósticos.

En Liderazgo, tanto la acumulación de acciones en prácticas de monitoreo y evaluación de procesos, como los de trabajo colaborativo, resultan coherentes con los puntos identificados previamente como críticos.

En términos generales, se observa que las acciones que levantan las escuelas ponen gran énfasis en temas vinculados al trabajo con los docentes, tales como las planificaciones, el monitoreo de la enseñanza y el desarrollo de recursos humanos.

Resumen de Acciones de Mejoramiento de los Aprendizajes

	Peso Relativo de las Acciones	Focos de los Planes
Gestión Curricular	33,2% de las acciones 7,2 acciones por establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del tiempo y espacio - Planificación de la enseñanza - Articulación y análisis del currículum - Estrategias y metodologías dentro del aula - Ambiente de enseñanza en el aula - Estrategias de apoyo al aprendizaje - Recursos y actividades complementarias de apoyo al aprendizaje - Monitoreo de la implementación curricular - Monitoreo del aprendizaje - Monitoreo pedagógico - Implementación de estrategias de mejoramiento post-evaluación - Perfeccionamiento y contratación del personal adecuado - Elaboración de equipos de apoyo. - Revisión y análisis del marco institucional - Comunicación y establecimiento de relaciones
Liderazgo	22,7% de las acciones 4,9 acciones por establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Generar direcciones y grandes lineamientos - Promoción de altas expectativas y reconocimiento - Fortalecimiento de comunicación interna y trabajo colaborativo - Gestión del trabajo directivo y docente - Colaboración entre escuela y familia - Gestionar apoyo del entorno - Perfeccionamiento y contratación del personal necesario - Modelamiento directivo - Dotación de recursos educativos - Organización, calendarización y articulación curricular e instructiva - Monitoreo y evaluación de procesos
Convivencia Escolar	23,3% de las acciones 5,0 acciones por establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la sana convivencia y el fortalecimiento personal - Utilización de estímulos positivos con los alumnos - Mantener un ambiente físico escolar adecuado - Creación de reglamento escolar: - Procurar el buen uso del reglamento escolar - Generar mecanismos de información entre apoderados y escuela - Mecanismos para fortalecer el apoyo de los apoderados a los alumnos - Involucramiento de padres en instancias directivas - Inclusión y compromiso la comunidad escolar
Recursos	20,8% de las acciones 4,5 acciones por establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de recursos financieros - Estrategias para conseguir recursos financieros - Transparencia sobre el uso de los recursos financieros - Manejo de recursos pedagógicos* - Gestión y Organización de los Recursos Pedagógicos - Conformación de Recursos humanos - Capacitación de docente, directivos y funcionarios - Fortalecer rol de los funcionarios

Total de acciones: 7627 (21,5 acciones por establecimiento)

Las acciones marcadas corresponden a las 3 acciones con mayor frecuencia en cada área

** Más del 40% de las acciones del ámbito corresponden a esta acción

2. LOS LOGROS DE LA LEY DE SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL A DOS AÑOS DE SU PROMULGACIÓN

Una conclusión general de este estudio es que la SEP logró movilizar y penetrar en la “vida” de los establecimientos educacionales que firmaron el convenio. Como se desprende de la información cualitativa, esta ley ha conseguido algo que varias políticas educacionales no lograron en un plazo tan corto: afectar algunas prácticas críticas de las unidades educativas y transformar ciertas definiciones legales y generales en procesos reales al interior de las escuelas. Este es un primer paso que debe ser valorado, pues sienta las bases para una implementación eficiente de lo que esta ley espera producir y cambiar. El sistema educacional en su conjunto habla de la SEP, de sus procesos asociados, de lo exigente que es, de las expectativas puestas en ella, de los problemas que causa. Con diversidad de opiniones evaluativas, lo cierto es que esta es una política ya presente en las escuelas y este es un capital que no puede desaprovecharse.

El punto o logro anterior está directamente relacionado con un segundo hallazgo que se desprende del componente cualitativo de este estudio: en general, los docentes, directivos y sostenedores tienen altas expectativas respecto al impacto que esta ley puede tener en sus escuelas y en el aprendizaje de los niños y niñas. Si bien, como veremos más adelante, estas expectativas se han ido moderando con el tiempo (debido a las falencias de la implementación), en las escuelas se instaló la idea de que esta ley es una excelente oportunidad para mejorar la calidad de la educación.

¿Cuáles son los elementos que están tras esta positiva expectativa inicial? La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) es una iniciativa legal reconocida por los diferentes actores entrevistados (directores, sostenedores, profesores), como *una política educacional que cambia el paradigma con que el Ministerio de Educación se ha relacionado con los establecimientos educacionales*. En vez de establecer a partir de un proyecto centralmente definido cuales son los objetivos y recursos que la escuela necesita, la SEP hace radicar el centro del proceso de diagnóstico, fijación de objetivos y formas de implementación del plan de mejoramiento, en la comunidad escolar. Este importante cambio, que en primera instancia podría ser solamente conceptualizado y entendido por quienes trabajan en el diseño e implementación de políticas educativas, es reconocido y altamente valorado por todos los actores entrevistados. Por primera vez – señalan quienes participaron de esta fase cualitativa – es el conjunto de la comunidad escolar la que participa en procesos de este tipo.

Por otra parte, se valora fuertemente la llegada de nuevos recursos especialmente destinados a financiar iniciativas de mejoramiento, en una magnitud nunca vista en la educación subvencionada, y sobre todo que las escuelas y sostenedores puedan incidir en su destino. Se reporta por parte de los docentes que por primera vez pueden acceder con los fondos otorgados por esta Subvención, a equipamientos tecnológicos de primera línea, a actividades extra-programáticas para sus alumnos y a innumerables recursos didácticos. Se trata, a juicio de los actores, de una política que logra revertir – al menos en parte – la constante escasez y limitación de medios tan propia de establecimientos que atienden a población escolar de bajos recursos. Es importante reconocer sin embargo, al mismo tiempo, que este cambio despierta temores acerca de la permanencia del flujo de recursos en el tiempo y la capacidad para gastarlos de manera adecuada.

La SEP también habría impactado directamente en la dinámica y procesos internos de la escuela. Si bien se trata de cambios incipientes, ya muestran el potencial de esta política. Uno de los cambios más importantes percibidos tiene que ver con los docentes y una nueva manera de enfrentarse al proceso y práctica educacional: con metas claras en el plano pedagógico, con metodologías y herramientas para desarrollar diagnósticos de la realidad del establecimiento, con una lógica de rendición de cuentas permanente sobre lo que se está logrando. Esto, plantean los profesores, les está permitiendo una cercanía mucho mayor a la realidad de los estudiantes que impactará en el futuro no sólo el trabajo específico de cada profesor, sino en la manera en cómo se gestionan las escuelas. Complementariamente, directores, sostenedores y docentes señalan que pueden percibirse otros cambios en el sentido de un mayor compromiso de la comunidad educativa hacia el aprendizaje de los alumnos y dan pistas acerca de un mejoramiento del clima escolar en sus establecimientos. Los docentes dan cuenta también de cambios incipientes en los rendimientos de sus alumnos (principalmente en los ejes de aprendizaje que la SEP intenciona directa, como la comprensión lectora), lo que deberá confirmarse con evaluaciones y estudios futuros.

Los cambios que comienzan a observarse con mayor claridad y que al mismo tiempo tienen el potencial de “instalarse” en el trabajo de las escuelas, si se siguen promoviendo e incentivando vía implementación de esta ley son las siguientes:

✚ **Orientación a la mejora:** Este elemento encuentra su origen en la existencia de metas para las escuelas, pero más allá de sus definiciones, es el propio método de trabajo el que ha ido impactando de manera profunda en las escuelas. Los procesos de medición de aprendizajes en lenguaje y matemáticas han permitido ver una nueva realidad que antes estaba velada por el uso extendido de pruebas que premiaban fácilmente a los alumnos, entregándoles buenas calificaciones. Estas nuevas metodologías paralelas, en cambio, permiten aproximarse en mayor medida y con más objetividad al conocimiento real que manejan los alumnos; lo que habilita a los profesores no sólo a establecer diferenciaciones al interior de la clase (y por lo tanto trabajar con los alumnos más rezagados), sino que también poder ir observando los progresos a través del tiempo. Esto último es lo que constituye la semilla de un cambio sustantivo, y puede todavía ser potenciado si se apoya a las escuelas para que cuenten con instrumentos de autoevaluación de alta calidad. Así, sería posible promover la institucionalización de mediciones periódicas que, desde el punto de vista práctico, tendrán repercusiones en el trabajo técnico pedagógico, mientras que desde el punto de vista simbólico, impactarían sobre la naturaleza de los fines hacia donde las escuelas dirigen sus esfuerzos: la mejora.

✚ **Trabajo basado en la situación objetiva de la escuela:** Esta posibilidad se abre gracias a la elaboración de diagnósticos, que permiten fundamentar los planes de mejora en el conocimiento de la situación real de la escuela. El aporte de los diagnósticos es contribuir a identificar cuáles son los problemas que existen y determinar su magnitud, así como también dar cuenta de cuáles son los “capitales” (elementos positivos) de los que se dispone. De esta forma se facilita la elaboración de un plan más pertinente para la realidad de cada establecimiento. En este ámbito, falta potenciar la visualización de los elementos positivos que ya se encuentran instalados, y orientar su comprensión como “capital” en la medida que pueden servir como apalancamiento para avanzar en el proceso de mejora.

- ✚ **Alineamiento en base a metas y objetivos:** Este elemento refiere al ordenamiento de la escuela en materia tanto pedagógica como organizacional. En relación con la primera, implica jerarquizar contenidos y aprendizajes esperados, orientando los esfuerzos de la escuela en función de dicha priorización. En segundo lugar, la estructura de la escuela debe ajustarse de manera de ser funcional al logro de los aprendizajes, de modo que los procedimientos de trabajo, horarios o funciones, no entren en contradicción por el hecho de obedecer a variados criterios de toma de decisiones.
- ✚ **Programación:** Introducción de metodología en base a objetivos, acciones e indicadores que ordene el accionar de la escuela, aumentando las posibilidades de cumplir las metas y asegurar la transparencia.

3. LAS DEUDAS O PROBLEMAS DEL PRIMER AÑO DE LA SEP EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Esta actitud altamente favorable hacia la SEP, a la cual se hizo referencia en el punto anterior, ha ido perdiendo fuerza en el tiempo en un grupo importante de actores del mundo escolar durante este primer período de implementación⁵⁴. Las razones para que hoy día la opinión acerca de la ley SEP, y en especial la confianza respecto de su eficacia, sea más cautelosa que al inicio del proceso, obedece a diferentes causas vinculadas a su implementación (y no al espíritu de la ley, su propósito o sus características centrales).

Una de las grandes promesas de la Ley SEP vista desde los actores educacionales fue, como ya se dijo, la disposición directa de recursos para invertir en mejoramiento escolar; una vez implementado el proceso, esa expectativa se ha visto erosionada por la falta de claridad sobre su uso y, particularmente en el caso de escuelas municipales, por el hecho de que es el sostenedor el que, en opinión de los entrevistados, define principalmente el destino de dichos recursos. Es así como varios directores y algunos docentes señalan que la ley SEP ha devenido en una promesa no cumplida en este sentido. Adicionalmente, se señala que los complejos procesos de tramitación administrativa dificultan la accesibilidad a recursos y cuando éstos llegan lo hacen de manera extemporánea. Este tema es importante porque, según informaron los entrevistados, limita la puesta en marcha en términos prácticos: las acciones que aparecen en los planes no se pueden ejecutar si los recursos llegan muy tarde o si no se pueden usar, lo que obviamente a largo plazo impide que el colegio desarrolle sus acciones de mejoramiento y pueda en el futuro alcanzar las metas propuestas. Se advierte aquí una clara ventaja de los establecimientos particulares subvencionados en la implementación de lo que esta ley exige.

Un segundo elemento que no ha influido favorablemente en la percepción sobre la ley y su implementación tiene que ver con la calidad y manejo de la información proporcionada por el Ministerio de Educación en relación a los aspectos operativos de la Subvención Preferencial. Aquí también la opinión es unánime: la información al sistema ha sido poco clara, no hubo fluidez en los canales de comunicación, no se contó con información suficiente para satisfacer las necesidades de las escuelas. Desde la

⁵⁴ Cerca de la mitad de los entrevistados es parte de esta tendencia.

opinión de los actores emerge un cuadro de una iniciativa que se va definiendo al mismo tiempo que se implementa. En un escenario de información insuficiente y contradictoria, las escuelas realizan interpretaciones equívocas de la ley y consecuentemente, cometen errores durante la elaboración del diagnóstico y el plan de mejoramiento, lo que juega en contra del proceso general que esta ley consigna. La relevancia de este problema y su incidencia sobre la adecuada implementación de la política, es algo que también fue señalado por los funcionarios a cargo de la SEP en el nivel central, durante el taller comprendido en este estudio.

Por otro lado, tampoco es buena la evaluación que los actores escolares consultados hacen del rol que ha cumplido la supervisión provincial del Ministerio en este proceso. Si bien se reconoce la buena disposición de los departamentos provinciales para apoyar la implementación a nivel de las escuelas, se critica fuertemente es la incapacidad de los supervisores para entregar información oportuna y certera sobre la ejecución concreta de varios aspectos de la ley. La supervisión, en ese sentido, no ha contribuido con el proceso, de acuerdo a lo planteado por los propios actores. En términos de la dependencia se observa una clara distinción entre establecimientos municipales y subvencionados, donde estos últimos se perciben no priorizados por los supervisores provinciales. A pesar de esto, tanto escuelas municipales como particulares subvencionadas tienen actualmente una opinión crítica del rol de la supervisión en la SEP y demandan mayor apoyo e información. La idea que predomina es que el ejercicio de implementación se vivió en las escuelas de manera demasiado aislada, con poco soporte, lo que es crítico en el marco de una ley que trae muchas novedades con impacto directo en la realidad local.

En este sentido, se ha instalado en las escuelas un claro deseo de mayor acompañamiento directo a su proceso de implementación SEP. Este requerimiento adquiere tanta fuerza como la solicitud de información más precisa y clara para que las escuelas puedan guiar sus propios procesos. Tres factores que emanan desde las escuelas sustentan esta intención de contar con más apoyo del Ministerio:

- a. La SEP es vista, en varios de los establecimientos estudiados, como una sobrecarga de trabajo. Esto se ve acentuado por los problemas técnicos que ha habido en la implementación, en especial la necesidad de realizar los procedimientos en repetidas ocasiones debido al cambio de formatos y las dificultades para trabajar con la plataforma. Se considera indispensable un apoyo mayor para sortear de mejor manera estos problemas.
- b. Existe una clara inseguridad en la aplicación de la ley y un cierto temor a las consecuencias de cometer equivocaciones, como por ejemplo, en la rendición de cuentas de los recursos o en planes de mejoramiento poco adecuados a lo que se considera que el Ministerio está demandando.
- c. Hay una sobre expectativa en lo que el Ministerio puede hacer para facilitar el proceso en las escuelas. Por motivos complejos y mayores, que exceden los objetivos de este estudio, la tendencia natural de las escuelas es esperar del Ministerio un conjunto de prescripciones para luego aplicarlas en sus escuelas. Esto acrecienta un ideal de apoyo que difícilmente el MINEDUC será capaz de responder.

Siguiendo con los aspectos que han ido erosionando las expectativas inicialmente puestas en esta ley, según los propios actores, otro tiene que ver con el hecho de que la

ley SEP no estaría considerando suficientemente la existencia de diferentes realidades educativas. Algunos directores, por ejemplo, señalan que la realidad de las escuelas unidocentes no se aviene a los mecanismos dispuestos por la ley; otros que las escuelas pequeñas no poseen la división organizacional y funcional de cargos que la ley presupone, mientras que otros mencionan que la manera en que se asignan los recursos (por alumno) no transforma a la SEP en una verdadera opción de mejoramiento para las escuelas rurales o pequeñas. Un indicador de esta situación es que los directores de este tipo de escuelas evalúan mucho más negativamente que sus pares de establecimientos grandes la adecuación y pertinencia de las herramientas de este proyecto, como las orientaciones técnicas, manuales y formularios.

Otro de los puntos difíciles de la implementación, a juicio de los actores, ha sido el tema de las metas de mejoramiento. Como se desprende de las entrevistas en la fase cualitativa y también se confirma por la gran exigencia y uniformidad que presentan las metas de aprendizaje expuestas en el componente cuantitativo del estudio, las escuelas no consideraron que estos objetivos debían fijarse según criterios internos, sino más bien, uniformemente los definieron de acuerdo a las metas que había sugerido el Ministerio de Educación. Si bien este último establece para las escuelas una *meta exigida*, ésta es considerablemente más baja que aquella otra que es *sugerida* y que tiene como finalidad tensionar a las escuelas a proponerse objetivos más desafiantes y a trabajar con mayor esfuerzo en pos de la mejora. Esta tendencia a confundir las metas sugeridas con las exigidas se debe probablemente a la tendencia instalada en las escuelas a esperar indicaciones por parte del Ministerio, así como también, a la novedad que significa la ley SEP, que permite espacios de autonomía a las escuelas que no lograron ser debidamente internalizados.

Por otra parte, la confusión respecto de las metas también se conecta con los problemas en la comunicación de la ley, a los que ya se hizo referencia. Este es un ejemplo de un espacio relevante donde no se logró bajar adecuadamente la información: las escuelas no comprendieron el grado real de autonomía con el que contaban para fijar sus metas de aprendizajes, lo que tuvo repercusiones concretas en los compromisos de mejoramiento que asumieron y las expectativas que se han formado al respecto.

Es así, que en la práctica las escuelas han experimentado un escenario donde enfrentan metas que les parecen excesivas. Si bien se hacen parte del impulso de mejorar sus resultados, consideran que marchan en la dirección correcta y valoran el hecho de proponerse metas de mediano y largo plazo; consideran que las metas que les “exige” el Ministerio de Educación han sido en extremo altas y que, a pesar de la confianza que tienen en que la escuela movilizará sus capacidades, la mayoría no alcanzará la totalidad de los objetivos que se pusieron por delante. Las razones estarían dadas en algunos por motivos externos, como por ejemplo, estudiantes con características especiales que provocarían sesgos a la baja en las mediciones generales, pero sobre todo por la lejanía e improbabilidad con la que los actores ven la consecución de metas tan exigentes. Si bien la meta ha puesto un “norte” a las escuelas, al considerarse prácticamente inalcanzable al mismo tiempo ha perdido eficacia como herramienta motivadora, al no transformarse en un referente real para los actores que participan en la SEP⁵⁵.

⁵⁵ Esto es consistente con la literatura sobre cambio educativo, que muestra con fuerza que una de las claves para el compromiso de la escuela con los procesos de mejora es la definición autónoma de los componentes más relevantes de este tipo de procesos, como son las metas. Una definición externa de ellas atenta contra su apropiación.

Asociado al tema de las metas, uno de los aspectos más complejos de la implementación SEP en este primer período tiene relación con la evaluación de aprendizajes, elemento central de la propuesta que el MINEDUC intencionó en las escuelas. De acuerdo a lo indicado por los entrevistados, cada establecimiento educacional utilizó diferentes instrumentos y los aplicó de distinta manera para realizar su diagnóstico inicial. En algunos casos se contrató una ATE que aplicó un instrumento propio, en otros los docentes o el equipo encargado confeccionaron instrumentos de evaluación, en otras escuelas se hicieron recopilaciones de diferentes instrumentos ya existentes, etc. Esta heterogeneidad de situaciones, si bien es positiva en términos de las alternativas con las que contaron los establecimientos, arroja también un fuerte peligro: afectar la validez de la medición. A pesar de que el MINEDUC busca, al flexibilizar la manera en que estos aprendizajes se evalúan, principalmente ir instalando poco a poco una cultura evaluativa al interior de los establecimientos, lo cierto es que las capacidades docentes y directivas son insuficientes para abordar eficazmente este desafío. Por esto, no sorprende que los actores demanden un esfuerzo por estandarizar y homogeneizar los instrumentos diagnósticos. En este sentido y dado que el objetivo de la SEP es generar una cultura evaluativa, resulta importante procurar un acompañamiento que asegure la elaboración u obtención de buenos instrumentos para medir internamente los aprendizajes. La idoneidad de las pruebas utilizadas, es fundamental si se quiere introducir en las escuelas una lógica de orientación a la mejora que se nutra de la medición periódica de los resultados.

Por último, un aspecto que explica en gran medida que los actores educacionales cambiaran su opinión respecto a la ley es el funcionamiento de la plataforma informática. Prácticamente la totalidad de los actores tiene una opinión negativa de la ayuda que entregó esta herramienta, lo que exige cambios favorables en etapas futuras de implementación de esta ley. Las mayores críticas tienen que ver con la accesibilidad y mantención en línea, la rapidez en las transferencias de datos, la estabilidad de la conexión y la correspondencia entre los manuales y la plataforma. En condiciones naturales de estrés (plazos y exigencias de información), lo que se suma a una población no avanzada en sus competencias computacionales, la operación de la plataforma generó una tensión adicional y grados importantes de frustración. En la opinión de los actores se pudo identificar una clara erosión en la credibilidad en el Ministerio de Educación debido a este aspecto, lo que redundó en que varios de ellos asocien esta ley a un proceso improvisado y poco riguroso (“todo se va arreglando en el camino”, “no estaban preparados para esto”, etc.).

4. LOS GRANDES DESAFÍOS DE LA SEP (Y ALGUNAS PROPUESTAS PARA ABORDARLOS)

En esta parte, a partir de los resultados de la fase cualitativa y recogiendo la discusión con actores del Ministerio de Educación, se entregan algunas pistas de lo que, a juicio de quienes han desarrollado este estudio, son los desafíos de mediano y largo plazo de la SEP, con miras a potenciar su impacto en el sistema escolar chileno.

- Institucionalización a nivel de las escuelas

A juicio del equipo que ha participado en este estudio, el principal desafío que tiene por delante la subvención preferencial dice relación con la necesidad de institucionalizar los procesos que la ley y el Ministerio han venido intencionando al interior de las unidades educativas. El gran tema es lograr que se mantenga en el tiempo la tendencia hacia la mejora y la instalación de prácticas que son importantes y que han sido identificadas por la mayoría escuelas, ¿Cómo hacer que estos cambios, a diferencia de lo logrado en iniciativas previas, logren estabilizarse en el tiempo? La SEP debe buscar mecanismos para institucionalizar en las escuelas los procesos organizacionales y pedagógicos que ahí se están produciendo.

Los resultados de la investigación muestran que actualmente, se atribuyen los cambios positivos que está produciendo la SEP principalmente a tres factores, a saber:

- ✚ Aumento significativo en la disponibilidad de recursos para mejoramiento escolar.
- ✚ Alta expectativas del mundo escolar en lo que esta ley y sus componentes pueden lograr, lo cuál puede incidir significativamente en la productividad y el compromiso, en especial de los docentes.
- ✚ Fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa, entendida en un sentido amplio.

Las dimensiones de recursos, motivación del mundo escolar y participación de la comunidad, son elementos que deben ser cuidados, no sólo desde el punto de vista de su duración o buen uso (recursos), sino también desde el punto de vista de su *eficiencia*. Para sacar el mayor provecho posible a los recursos dirigidos a las escuelas, así como también, a la positiva disposición que en un comienzo han tenido docentes y directivos, se debieran considerar acciones como las siguientes:

- ✚ Velar por la oportuna entrega de recursos a las escuelas. El problema radica en que, al ser el sostenedor quien recibe los dineros, muchas veces estos últimos no llegan efectivamente a los colegios, lo hacen de manera inoportuna (retrasando el cumplimiento de las acciones del plan de mejoramiento) o en formatos (materiales) que no se adecuan a las necesidades de los establecimientos. En este sentido, una estrategia posible es orientar mucho más decididamente a los sostenedores respecto al tipo de recursos y acciones que debieran contemplar una participación mayor de las escuelas en su definición; otra alternativa es introducir dentro de los planes anuales las fechas de entrega a las escuelas de los recursos o la inversión desde los sostenedores. Ambos elementos pueden contribuir a una llegada más fluida de los recursos a la unidad base del sistema y eje de intervención de la SEP.
- ✚ Un elemento que aparece en el componente cualitativo y que es motivo de reclamo por parte de los directores, es que las indicaciones para el uso de los recursos muchas veces les impide gastar el dinero de manera de satisfacer las necesidades del establecimiento⁵⁶. En este sentido, para posibilitar una asignación más eficiente de recursos podría ser provechoso hacer una revisión en el sentido de flexibilizar los

⁵⁶ Ejemplo de ello es que se deba destinar 15% a gastos en honorarios en colegios aislados y con pocos alumnos, lo que no sería suficiente para contratar a un especialista que cumpla la función requerida por un mínimo de horas.

critérios de uso, aunque asegurando su buen uso y coherencia con lo planteado en el plan de mejoramiento.

- ✚ En relación con la motivación docente, por redundante que parezca, es imprescindible reducir al máximo los errores de implementación, debido al efecto desalentador que tienen sobre quienes trabajan en las escuelas. Es preciso cuidar la gran motivación por mejorar la calidad de la educación que genera la SEP, como uno de los capitales más valiosos de esta política.
- ✚ Adicionalmente, con el fin de cuidar la motivación y buena disposición de los docentes con esta política, es importante manejar un riesgo asociado a la realización de diagnósticos y evaluaciones de aprendizaje, cual es que los docentes se sientan evaluados por dichos resultados y, al mismo tiempo, desesperanzados por los bajos resultados que muestran estas evaluaciones internas (ver componente 1 de este estudio). Es importante que el Ministerio ponga con más fuerza la idea que estas evaluaciones tienen el propósito de mejorar el nivel de conocimiento de los alumnos y no ser una medida de eficacia de los cambios que están buscándose con esta ley.
- ✚ Respecto de la participación de la comunidad, si bien se considera que ha sido un elemento positivo, también se señala que esto no ocurre en todos los contextos y que algunos actores, particularmente los apoderados, participan menos de lo que se esperaría e incluso de lo que la propia ley establece. En este sentido, se debe buscar mecanismos que potencien el vínculo de las familias en los procesos de mejoramiento escolar, en particular los vinculados con esta ley. Es importante establecer en el proceso de implementación de la SEP mecanismos para que durante los 4 años la comunidad escolar tenga un rol.

- La institucionalización de la propia SEP: de la ley a una política de mejoramiento escolar

Cumplir con el desafío de incidir en algunas prácticas de los establecimientos escolares con miras a mejorar los resultados de aprendizajes de quienes han ingresado a la SEP supone también institucionalizar su implementación, consolidando los mensajes y mejorando la comunicación con el sistema escolar. Esto permitirá ir pasando progresivamente de la implementación de una ley a la consolidación de una política, junto con conseguir (y/o recuperar) la confianza de los actores involucrados en esta ley, lo cual tiende a dejarse de lado en la gestión de políticas educativas (y de las políticas públicas en general) y es crítica para un buen desarrollo de las mismas. Ambos problemas, consolidar la implementación de esta política y fortalecer la confianza de los actores, si bien están estrechamente relacionadas, requieren tratamientos específicos. El cuadro siguiente trata de resumirlos:

DE LA LEY A LA POLÍTICA	CONSTRUCCIÓN DE CONFIANZA
<ul style="list-style-type: none"> - Apostar por la consolidación de los componentes más relevantes de la implementación: Institucionalización de procesos - No debiera modificarse: formato del diagnóstico y plan, foco y énfasis en evaluación de aprendizajes, lógica de metas anuales y de largo plazo, criterios de clasificación de escuelas y alumnos, etc. - Optar por corregir y mejorar, cuanto antes, aspectos críticos de la implementación del proyecto: criterios para el uso de recursos, mecanismos de información, rol supervisión, plataforma informática 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar sustantivamente los canales y estrategia de información de la ley (aspecto clave acá: supervisión y rol de las ATE) - Desarrollar estrategias que permitan ir mostrando que la política va obteniendo resultados: Banco de buenas prácticas (por ejemplo)

Para responder a estas demandas, creemos, deben cumplirse algunas condiciones que hoy no están presentes, y la mayoría de ellas tiene que ver con mejoras indispensables en la implementación de esta ley. El desafío mayor está en combinar el “ajuste” de algunos aspectos de la implementación con la priorización que debe ponerse en consolidar algunos dispositivos y mensajes de la ley. Esto, creemos, obliga a definir qué aspectos debieran modificarse y en qué casos es más estratégico apostar por la continuidad.

No debiera modificarse todo aquello donde ya existe evidencia que las escuelas comenzaron a ejecutar prácticas que pueden tener posteriormente un efecto en la calidad del trabajo que realizan. El costo de cambiar, por ejemplo, el formato del plan de mejoramiento, puede ser altísimo en comparación con el beneficio otorgado por una evaluación más simple y rápida del ministerio. Lograr la institucionalización de determinados procesos – como el de los planes – no sólo tiene efectos positivos en una fluida implementación de la ley. Igualmente importante, es que en la medida que la política va adquiriendo estabilidad, va ganando en *credibilidad*: Los actores saben que pueden *confiar* en que probablemente sucederá en aquello que ha acontecido en repetidas ocasiones. Esto es algo que la SEP no sólo debe cuidar, sino que producto de los problemas que ha tenido durante su fase inicial de implementación, se ve en la obligación de construir. Como ya se dijo, los problemas que se han identificado en el estudio, tanto en términos de diseño como de la implementación, han tenido un efecto fuertemente erosionador en la confianza inicial que los actores del mundo escolar tenían sobre la SEP. Este cambio se debe justamente al incumplimiento de las expectativas, producto de los continuos cambios en la información, formatos, clasificaciones y procedimientos en general.

Sin embargo, hay otros elementos que sí deben ajustarse. Un buen ejemplo tiene que ver con el sistema de metas y la manera de abordarlo. Dado que no existió una apropiación por parte del sistema escolar de la distinción entre metas exigidas y metas sugeridas por parte del Ministerio, se invisibilizó para las escuelas su *poder* en la fijación de sus propias metas de aprendizaje. Así, tal como han sido entendidas las reglas en la actualidad, se produce una contradicción entre la “oferta inicial” de esta ley, que cautelaría la autonomía de las escuelas en los temas relevantes, y la definición central – desde el Ministerio – de las metas.

La oferta de autonomía, para ser efectiva, no sólo debe tratarse de una posibilidad formal. Precisamente debido a que la SEP constituye una novedad en la manera en que las escuelas se relacionan con la política pública, asumiendo un rol más activo e independiente, debe formar parte de la acción del Ministerio el asegurar que ellas cuenten con la información y las capacidades adecuadas para asumir este nuevo rol. La falta de conocimiento sobre su facultad de decidir sobre las metas de sus planes de mejoramiento, sugiere que los esfuerzos de comunicación estuvieron focalizados en temas concretos de implementación, dejando de lado aquellos propios del espíritu de la ley.

El gran arraigo que tiene la lógica prescriptiva de política pública en los actores del mundo escolar juega en contra de los principios pro descentralización y autonomía, y levanta la pregunta sobre si es esperable que se produzca un cambio de mentalidad con la rapidez que requiere la SEP para su instalación. En el taller con los encargados de Ministerio de Educación, surgió el consenso que este cambio probablemente adquiriera la forma de proceso y, por lo tanto, sea gradual. De ser así, la política debiera considerar esta lógica de proceso y planificar el traspaso de atribuciones a las escuelas en la forma de transición, con pasos y tiempos predefinidos y conocidos. Así, se puede ir haciendo un mayor acompañamiento de los procesos y asegurando su mayor apropiación, en la medida que las escuelas sean más autónomas y vayan contando con las capacidades necesarias para hacer valer dicha autonomía a favor del mejoramiento del aprendizaje de sus estudiantes y, especialmente, de los alumnos prioritarios.

El sistema de metas con que cuenta la SEP en la actualidad, debiera reorientarse en dos sentidos, el primero de ellos tiene que ver con la adecuación de la exigencia a los contextos escolares y las trayectorias académicas que han presentado los establecimientos en los últimos años. Si bien la distancia entre metas exigidas y sugeridas entrega un margen a las escuelas para fijar sus propios objetivos de aprendizaje, existe una clara intencionalidad de la política porque éstos se eleven hacia estándares definidos por las metas sugeridas, los cuales están dados externamente y son de alta homogeneidad. Desde el ministerio, el proponer metas altas tiene la finalidad de tensionar a la escuela para que movilice más capacidades y logre que los aprendizajes sean adquiridos por prácticamente la totalidad de la matrícula. Sin embargo, debido a que hay escuelas que se integran a la SEP con condiciones iniciales más precarias que otras, las posibilidades de llegar a dicha situación final a pesar de los esfuerzos, también varía.

Para que las metas mantengan su potencial movilizador deben constituir una situación a la cual la escuela debiera ser capaz de llegar. En este sentido, no debiera perder su carácter desafiante, su capacidad para producir una “tensión movilizadora”. Sin embargo, debe tener sintonía con la situación inicial de la escuela, pero sobre todo con su trayectoria. Esto, entendiendo que no es lo mismo una escuela que ha tenido sistemáticamente malos resultados, que otra donde se han ido elevando los resultados, puesto que se podría esperar que ahí hubiesen ya se desarrollados ciertos procesos y prácticas que permitiesen enfrentar planes de mejoramiento más ambiciosos. Se sugiere reconocer esta diversidad a la hora de sugerir las metas.

En segundo lugar, la SEP debiese plantearse ampliar el concepto de metas. Esta es una idea que también surge del taller con funcionarios del equipo del Ministerio de Educación, y es consistente con la noción de entregar mayor autonomía a las escuelas.

Actualmente las metas que los planes de mejoramiento plantean proponerse a las escuelas están en los campos de puntaje SIMCE, nivel de logro, velocidad lectora y comprensión lectora. Sin embargo, no está contemplado que la escuela pueda comprometer metas en ámbitos complementarios, como por ejemplo, metas de procesos, evaluación docente, ganar asignaciones por desempeño destacado, etc. Se trata de una manera más compleja de comprender el componente de metas, más integral. Esta manera de definir las metas permitiría que las escuelas organicen su plan según aspectos que puedan haber resultado más deficientes en sus diagnósticos o que son prioridad en su PEI. Pero también, es más consistente con la idea de autodeterminación, en la cuál la escuela tiene mayor incidencia en definir hacia donde dirigirá sus esfuerzos de mejora. Creemos que una visión más amplia de las metas SEP contribuir también a mostrar otros avances que esta política puede traer consigo, fortaleciendo además las expectativas de los actores involucrados.

En cualquier caso, modificando o no algunos de los elementos centrales de la SEP, crítico es potenciar la dimensión de información con la que esta ley y su implementación ha operado hasta el momento. La SEP, además de ser reciente, es una ley sustantivamente más compleja que lo que el sistema ha estado acostumbrado a implementar en los últimos años. Por lo mismo, se trata de una política que requiere, para su correcto funcionamiento, que las escuelas manejen una gran cantidad de información sobre cómo ejecutar correctamente lo que la misma ley mandata. A nuestro juicio, además de aprovechar el potencial de la tecnología para difundir oportunamente la información al sistema, el Ministerio debe entregar y posibilitar un rol mucho más presente de la supervisión ministerial en su tarea de “enlace” con el sistema. Esto solamente es posible en la medida que la supervisión está completamente empoderada con el detalle operativo de la ley y cuenta con el espacio - tiempo para poder comunicar esta información a sostenedores y directivos, lo que no habría ocurrido en este primer período de ejecución de la SEP.

Para dar un salto en este último punto, un aspecto clave es no dejar de considerar la importancia de un buen flujo de información también hacia el sector particular subvencionado. Este estudio confirma que en estos casos la información disponible fue mucho más escasa y poco oportuna. Se requiere un “piso mínimo” de información común para todos los actores y este debiera ser uno de los desafíos prioritarios para el sistema de supervisión en los próximos años de implementación de la SEP. Este piso mínimo, a juicio de quienes han participado en este estudio, no puede estar sujeta a una “focalización” y debe necesariamente abordar a la mayor cantidad de establecimientos y sostenedores posibles. El riesgo de una mala implementación – también crítica en establecimientos privados – es el imperativo que debiese guiar ese esfuerzo. En síntesis, aún considerando que en términos generales los establecimientos municipales cuentan con mayor concentración de alumnos prioritarios, el hecho de que la información sea un mínimo necesario para el buen funcionamiento de la SEP, sugiere que la política del Ministerio debiera poder diferenciar entre una focalización en el *apoyo a la implementación* (donde sí debiera ponerse foco en aquellos contextos menos favorecidos) y un universalismo en la *entrega de información* (donde el valor es que todo el sistema pueda acceder a las mismas orientaciones).

En ciertos procesos que presentaron debilidades que pueden poner en juego el éxito de la ley, es preciso no sólo proveer mayor información, sino probablemente también proveer un mayor acompañamiento a las escuelas que constituya un apoyo en hitos

críticos. Esto se aplica al momento de la definición de las metas, donde es fundamental contar con un apoyo experto que acompañe la reflexión y permita la fijación de metas que cumplan la función deseada. Del mismo modo, es imprescindible que las escuelas estén más acompañadas al momento de la definición de objetivos y acciones en los planes de mejoramiento.

Problemas presentados por las escuelas al momento de plantear objetivos y acciones sugieren que el cumplimiento de los planes no estará exento de dificultades. El análisis de estas herramientas dio cuenta de que hay escuelas que se plantean un sinnúmero de acciones heterogéneas y en general dispersas para enfrentar un mismo objetivo, lo que al momento de la ejecución del plan hará confusa la priorización de los esfuerzos y la asignación de los recursos. Del mismo modo, las acciones muchas veces no quedan definidas con la precisión necesaria como para ser un instrumento capaz de servir de guía procedimental para la organización escolar. En este sentido, acciones que se plantean de manera vaga y general, pierden su capacidad orientadora del actuar. Este estudio ha mostrado que la metodología para la elaboración de un buen plan de mejoramiento no es algo que todas las escuelas posean o que sea evidente. Es desafío también entonces de esta política asegurar su adecuada implementación, lo que en este caso implica un mayor apoyo metodológico.

Una manera de fortalecer el proceso de elaboración y ejecución de planes es entregar orientación adicional a las escuelas, visibilizando lo que han realizado las escuelas autónomas⁵⁷ y generando un banco de buenas prácticas al que puedan acceder el conjunto de establecimientos en busca de referencias. Esto puede servir para transportar buenas ideas desde unas escuelas a otras, pero también, para el modelamiento de aspectos más procedimentales, como por ejemplo, la elaboración y/o monitoreo de los planes de mejoramiento. En este sentido, escuelas emergentes podrían acceder a los planes desarrollados por las mejores escuelas, lo que podría resultar en una ayuda para la elaboración de sus propios instrumentos⁵⁸.

Este es aún momento para planificar aquello que será importante ir evaluando a lo largo de la implementación de la ley. Este estudio entrega información de base para conocer el estado inicial de las escuelas y herramientas para comenzar a monitorear los procesos que ahí se están comenzando a producir. Además de entregar y analizar los indicadores de diagnósticos y metas, este estudio entrega información sobre qué es aquello que las escuelas han planificado hacer durante estos cuatro años de Subvención escolar preferencial. Sin embargo, es relevante que el ministerio considere mecanismos para ir monitoreando cuáles son los cursos de acción que las escuelas efectivamente van tomando, en qué medida se ajustan o no a sus planes de mejoramiento y si se orientan hacia la consecución de sus metas. A lo largo del período, una fuente de la cual se podría ir obteniendo información sobre los procesos que se están llevando a cabo las escuelas, es aquella que se origina por la rendición de cuentas de los gastos realizados año a año. En este sentido, si se tiene información sobre el uso de recursos que realizan los establecimientos para sus procesos de mejora, no debiera perderse la oportunidad de

⁵⁷ En la actualidad, el Ministerio de Educación, en conjunto con Fundación Chile, se encuentran desarrollando el portal Escuela de Chile, el cual toma como referencia para sus contenidos la experiencia de las escuelas autónomas.

⁵⁸ Complementariamente, y como se dijo antes en este informe, es importante pensar en la posibilidad de limitar el número de acciones de mejoramiento que las escuelas proponen en sus planes, con la idea de focalizar y reducir la dispersión que hoy abunda en ellos.

aprovechar esta información para conocer el tipo de actividades que se encuentran realizando y el grado de acercamiento a lo definido inicialmente en los planes.

Finalmente, es importante relevar que este estudio ha levantado información sobre la subvención escolar preferencial en múltiples dimensiones, abarcando desde la construcción de indicadores “duros” sobre la planificación de las escuelas, hasta la descripción de las vivencias y expectativas de los actores que han participado de la política desde el mundo escolar. Estos resultados, tienen muchas aplicaciones posibles, y por lo mismo cada una de las secciones del estudio puede alimentar análisis más profundos y esperamos contribuya al trabajo que realiza el Ministerio de Educación. Por ejemplo, a propósito de este estudio hoy se cuenta con una tipología de acciones de mejoramiento –tanto de aprendizajes como institucionales- que tiene una base empírica sólida y consistente. Estas acciones, antes dispersas y ahora estructuradas, pueden ser útiles para el trabajo a nivel regional y provincial. Esta estructuración de las acciones institucionales permite clasificar las acciones de cada escuela en categorías comunes, lo que permite por ejemplo armar catastros territoriales de necesidades de mejoramiento y guiar así el trabajo de apoyo técnico, tanto ministerial como de las ATEs.