

Informe Final

“Seguimiento de las herramientas y modelo de asesoría que apoyan la implementación del plan de mejoramiento educativo en establecimientos que firman convenio de igualdad de oportunidades el año 2012”

**Centro de Políticas Públicas
Pontificia Universidad Católica de Chile**

Santiago, 21 de Junio de 2013



Índice

Resumen	3
1. ANTECEDENTES GENERALES	4
1.1 Antecedentes Conceptuales	4
1.2 Descripción de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)	9
1.3 Descripción del Proceso de Diagnóstico y Planificación	11
1.3.1 Etapa de Diagnóstico:	11
1.3.2 Etapa de Planificación:	16
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	19
3. DISEÑO METODOLÓGICO Y DESARROLLO	20
3.1 Análisis de Diagnósticos Institucionales y Planificaciones:	21
3.1.1 Auto- percepción de instalación de prácticas específicas	21
3.1.2 Correspondencia entre Diagnósticos y Planificaciones	23
3.2 Entrevistas a Directores y Jefes de ATP (Análisis de casos)	25
3.2.1 Ámbitos de exploración en Análisis de casos	26
3.2.1.1 Historia de Mejoramiento Reciente	26
3.1.1.2 Relación con Asistencia Técnica	27
3.1.1.3 Proceso de Diagnóstico y Planificación	27
3.1.1.4 Relación entre demandas socio-educativas de escuelas y recursos	28
3.3 Operacionalización de Ámbitos, Sub-Ámbitos y Variables:	28
4. RESULTADOS CUALITATIVOS	30
5. CONCLUSIONES	69
6. RECOMENDACIONES	73
7. ANEXOS	75
Análisis de Datos de Diagnóstico y Planificación	82
Descripción Muestra	82
Análisis Diagnósticos y Planificaciones	83
Calidad Indicadores de Seguimiento	89
Principales Hallazgos de la fase de Análisis de Diagnósticos y Planificaciones	92

Resumen

El presente informe corresponde al reporte final comprometido como parte del proyecto de Evaluación del “Seguimiento de las Herramientas y del Modelo de Asesoría que apoya la Implementación del Plan de Mejoramiento Educativo en Establecimientos que firman convenio de igualdad de Oportunidades en el año 2012”

Dados los cambios experimentados en el proyecto, el foco del trabajo fue redefinido para indagar en las capacidades que presentan los establecimientos para diagnosticar su Gestión Institucional y Pedagógica y elaborar Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Con este fin, para el desarrollo del estudio se utilizan como principal insumo las entrevistas a Directores de establecimientos escolares y los Asesores Técnico-Pedagógico (ATP) que acompañaron a las comunidades escolares en la elaboración de sus PME.

El presente informe, conforme a lo establecido en el marco de trabajo previamente definido, tiene como objetivo “presentar los resultados del análisis de casos y las correspondientes conclusiones y recomendaciones en base a los propósitos del estudio”. De esta forma, el reporte resume todos los aspectos relevantes del proceso de investigación y presenta los análisis correspondientes.

En el marco de este objetivo el documento se estructura en cinco secciones. La primera parte de ellas está destinada a entregar insumos conceptuales y antecedentes que permitan una adecuada contextualización de la política y sus procedimientos asociados. Como parte de esta sección se incluyen antecedentes conceptuales que enuncian las principales perspectivas y tensiones de los sistemas de aseguramiento de la calidad en sistemas de alto nivel de accountability. Además se incluye una breve descripción de la Subvención Escolar Preferencial (que constituye el marco del análisis) y de las primeras Etapas requeridas para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo que desarrollan los establecimientos que se adscriben a esta Ley.

El segundo capítulo de este informe enuncia el objetivo general y los específicos de esta investigación.

La tercera sección, en tanto, describe el diseño metodológico y presenta los principales datos que permiten organizar la selección de los establecimientos que se incorporarán en la fase de análisis de casos.

Una cuarta sección analiza, a partir de la información cualitativa recogida en entrevistas con Directores de Establecimientos y Asesores Técnico Pedagógicos, los principales ámbitos asociados a las características del proceso de Diagnóstico y Planificación que desarrollan los establecimientos considerados en el estudio.

Finalmente, en la última sección se incluyen conclusiones y recomendaciones de optimización de tales procesos, en base a los hallazgos consignados en la fase anterior.

1. ANTECEDENTES GENERALES

1.1 Antecedentes Conceptuales

El objetivo de esta sección es ofrecer una primera aproximación al debate contemporáneo sobre reformas educacionales, cambio escolar y sistemas de aseguramiento de la calidad. Su propósito es localizar, en ese marco general, la relevancia de los procesos de mejoramiento continuo, especialmente, sus hitos de autodiagnóstico, elaboración de un plan de mejoramiento educativo y su implementación a nivel escuela. Estos componentes son parte estructurante del sistema de mejoramiento continuo impulsado por la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) y conforman la estrategia de mejora que el Estado ha definido para mejorar la calidad de los establecimientos escolares que atienden a la población de mayor vulnerabilidad del país. En particular, esta sección ofrece dos definiciones disímiles del autodiagnóstico y su relación con la mejora escolar; la *autoinspección* por un lado y la *autoevaluación*, por otro. Ello, con el propósito de iluminar el análisis de los modos y correspondencias entre Diagnósticos y Planificación presentes en el trabajo de las escuelas en el actual marco de aseguramiento de la calidad.

Políticas de aseguramiento de la calidad en Chile

Chile ha dado paso a una nueva generación de reformas relacionadas a cambios en la institucionalidad del sistema escolar. Mientras las metas de calidad y equidad se mantienen, los actuales dispositivos de política educativa se orientan a una mayor rendición de cuentas, fijación de estándares, diversificación de la provisión educativa y redefinición del financiamiento. Entre las modificaciones institucionales recientes que apuntan en esta dirección se cuenta la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), la creación de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación mediante la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N° 20.529). Pero particularmente importante para este estudio, la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que termina con la subvención pareja existente desde el inicio del esquema de subsidio a la demanda, aumentando el monto del aporte estatal a los estudiantes más vulnerables mediante la suscripción voluntaria de un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y excelencia Educativa” que obliga a los establecimientos a incorporarse a un Ciclo de Mejoramiento Continuo. Este nuevo cuerpo de políticas configura un nuevo escenario caracterizado por mayores exigencias y rendición de cuentas para las escuelas en cuanto a sus resultados, una mayor responsabilización con consecuencias, el aumento de financiamiento donde más se requiere y una mayor fiscalización de las Prácticas de los establecimientos que reciben aporte del Estado.

Esta es la estrategia de mejora de las políticas educacionales chilenas que sitúan a la escuela en el centro y motor del cambio. El Diagnóstico, la elaboración de un Plan de Mejoramiento Educativo y la rendición de cuentas respecto los resultados comprometidos en ellos, son parte medular de la política y foco central del presente estudio.

Aprendizaje internacional sobre cambio educacional

La literatura internacional sobre cambio educacional concuerda en que las reformas educacionales han seguido tradicionalmente dos caminos divergentes para producir cambios en las escuelas. De un lado, políticas *top-down*, de alta estandarización

curricular y gestión (Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M., 2010); o también denominadas de alta prescriptibilidad respecto las maneras de producir cambios en las prácticas a nivel institucional y aula. En contraste, de otro lado, políticas que fomentan la construcción de capacidades con un diseño *bottom-up*, con una moderada prescriptibilidad de modo que los actores a nivel local tengan agencia, autoría y autoresponsabilización en los cambios de sus Prácticas, cuestión que las torna sostenibles en el tiempo (Hopkins & Reynolds, 2001).

Fullan (1991, 2002), en una investigación sobre el impacto y los modos de implementación de las políticas educativas -estudio fundacional que hasta hoy ha tenido gran impacto en el análisis del cambio educacional- estableció como máxima que las escuelas que no se apropian del sentido, propósito y acciones de las reformas educativas encuentran serios impedimentos para implementarlas, adaptarlas y sostenerlas en el tiempo. Fullan estableció tres principios del cambio educacional:

- i. Es imperativo una real apropiación local del cambio;
- ii. Reformar no es simplemente llevar a la práctica una política; significa cambiar la cultura institucional y sus agentes;
- iii. Balance entre presión y apoyo para construir capacidades e infraestructuras profesionales sostenibles en el tiempo.

A similares conclusiones ha llegado Datnow et. al. (2000, 2002), quien ha estudiado varias decenas de reformas en EEUU. Empleando la teoría de la estructuración de Anthony Giddens, los principales hallazgos de los estudios de Datnow convergen en el hecho que inevitablemente las políticas son co-diseñadas a nivel de escuela. Son reinterpretadas, modificadas, ignoradas, adaptadas y rara vez implementadas con fidelidad al diseño del formulador de políticas. Las implicancias que subraya la autora es que todo proceso de cambio educacional requiere la generación de espacios genuinos de diseño reservados para las escuelas.

Concomitantemente, otro influyente estudio encontró que en un contexto de políticas diversas y a veces contradictorias, las escuelas desarrollaban diferentes estrategias de mejora escolar con consecuencias también disímiles (Gray, et al , 1999). Gray y colegas identificaron tres tipos diferentes de mejora escolar con resultados educativos distintos y grados de sostenibilidad diverso: *tácticas*, *estratégicas* y orientada a la *construcción de capacidades*. En general, los dos primeros tipos elaboraron procesos de autodiagnóstico y planes de cambio extremadamente focalizados y orientados a ganancias en pruebas estandarizadas. Estas estrategias fueron poco sostenibles en el tiempo y respondieron más a presiones externas que a genuinos procesos de transformación interna. Por contraste, los procesos de mejora orientados a la construcción de capacidades desarrollaron Ciclos de Mejora orientados a largo plazo y con una apropiación institucional colectiva. Gray y colegas (1999) plantean que los procesos de mejora exitosos no son lineales, ni unidimensionales ni menos empujados o sostenidos predominantemente desde el exterior. Por esta razón, concluyen, los procesos de autodiagnóstico y Planificación de los focos, secuencia y diseminación interna del cambio son el motor que los hace sostenible.¹

¹ Es por ello que durante los noventa emergió con fuerza la investigación en mejora escolar en contraposición a los estudios de efectividad escolar. Hopkins (2002) define de este modo la investigación en mejora escolar: ‘a bottom-up orientation and qualitative research methodology; concerned with

De este modo, la evidencia converge en señalar que los procesos de mejoramiento escolar requieren del involucramiento de los agentes educacionales que están inmersos en contextos educativos concretos y poseen una mayor sensibilidad con sus problemas y las agendas prioritarias de cambio. Esto ha sido denominado en Inglaterra como una agenda contextualizada de mejoramiento escolar en particular en relación a reformas orientadas a comunidades escolares que presentan desventajas de diversa naturaleza (Thrupp, Lupton and Brown, 2007).

Como consecuencia, esta teoría del cambio educacional ha inspirado muchas de las políticas contemporáneas de reforma educativa: sistemas de aseguramiento de la calidad, sistemas o ciclos de mejoramiento continuo, sistemas de inspección de presión y apoyo, entre otros. Su principio común es ofrecer herramientas institucionales que propicien el autodiagnóstico, de modo que sean las propias comunidades escolares las que identifiquen aquellos aspectos que requieren abordarse, elaborando autónomamente soluciones o estrategias propias.

Sin embargo, en algunos sistemas escolares o distritos, tales principios han sido reemplazados por la idea que existen escuelas que requieren alta prescriptibilidad y poca autonomía como prerrequisito para desatar procesos de cambio. Aunque esto constituye una controversia abierta en la investigación educacional contemporánea, esta última tradición de políticas ha sido criticada por sus efectos colaterales o incapacidad de producir cambios educacionales sustantivos y sostenibles.

Visión sobre políticas de rendición de cuentas como vía de aseguramiento de la calidad
Un conjunto de autores ha señalado que las políticas de rendición de cuentas con consecuencias, alta estandarización y examinación intensiva impiden la construcción de capacidades y procesos de cambio educacional genuinos (Brick & Schneider, 2002; Ravitch, 2010; Hargreaves & Shirley, 2009, Alexander, 2010). En un reciente trabajo, Hargreaves & Shirley (2009) analizan políticas de reforma en distintos sistemas escolares del mundo desde la postguerra a la fecha. Identifican cuatro maneras o tipos de reformas, donde la segunda y tercera manera han promovido una ajustada estandarización, fuerte inspección con consecuencias y alta estructuración del trabajo de las escuelas. Hargreaves & Shirley concluyen que la *Third Way* sucumbió por la combinación de tres aspectos que caracterizaron el modo de implementar dichas políticas por parte de los formuladores de política. Primero, una imposición ‘autocrática’ diseñada desde el centro hacia el espacio local de targets y testing. Segundo, una obsesión tecnocrática con los datos y dispositivos de Planificación externos a las escuelas. Tercero, una efervescente indulgencia en asegurar ‘quick lifts’ en ganancias de tests estandarizados en detrimento de cambios con retornos de mediano o largo plazo pero sustentables. Los autores remarcan que estas estrategias, limitadas en su visión de futuro, están transformando la educación en una dirección que impide promover una mayor calidad de la enseñanza y el aprendizaje, que promuevan el logro de habilidades de pensamiento de alto orden así como mayores valores y virtudes cívicas. La cuarta vía es descrita con casos contemporáneos (Singapur, Alberta, Finlandia, etc.) donde las políticas promueven mayor construcción de capacidades, fuerte apoyo externo y lo que Elmore (2010) describe como alta accountability interna

transforming organizational processes and school culture as much as outcomes; more concerned with wider educational outcomes than limited to scores in standardized tests; and with a more dynamic view of school change, which privileges longitudinal rather than cross-sectional research design.

en contraposición a la externa. Este tipo de accountability reintroduce un fuerte locus de control interno y una mayor profesionalización a nivel de gestión y aula.

Como recientemente ha argumentado Sahlberg (2011), la base de los logros educacionales de Finlandia es doble. De un lado, la alta profesionalización y autonomía de sus profesores y escuelas, quienes si bien se enmarcan en estándares nacionales, no están presionados ni obligados ni vigilados en su cumplimiento. De otro, poseen un fuerte sistema de educación pública, altamente financiado, en el cual la sociedad en su conjunto confía. Sahlberg (2011) plantea que el único consenso de base en la sociedad finesa sobre la educación, entre sus profesores, académicos y policymakers, es evitar introducir políticas de testing, accountability externa y privatización.

De este modo, uno de los desafíos contemporáneos claves en términos de políticas de aseguramiento de la calidad dice relación con establecer el óptimo balance entre, por un lado, el nivel de *prescripción* y responsabilización con consecuencias que establece el Estado a su sistema escolar y, por otro lado, el grado de *profesionalización* que permite en términos de autonomía y construcción de capacidades. La hipótesis subyacente es que en esas dos maneras –o tradiciones de reforma educacional- es posible apreciar distintos modos de desarrollar procesos de autodiagnóstico, Planificación y cambio de Prácticas institucionales.

Dos vías de la mejora escolar: autoinspección y autoevaluación

Como se ha intentado argumentar, el autodiagnóstico es identificado como una fase germinal en todo proceso de mejora. Pero su naturaleza y modalidad específica tiene consecuencias decisivas para todas las fases restantes de un proceso de mejora. No sólo porque constituye el lugar desde el cual se levantan aspectos que son posteriormente fuente basal de los planes de mejora, sino especialmente porque el modo en que el autodiagnóstico se desarrolla *contiene* la teoría de la acción que está a la base del conjunto total del ciclo de mejoramiento continuo.

Esto ha sido desarrollado por MacBeath (2006 y 2009) y se detalla en la Figura 1. Fundamentalmente, MacBeath (2009) elabora esta distinción tomando casos empíricos respecto del impacto de dos formas divergentes de emprender procesos de mejora escolar.

Figura 1: Dos formas de autodiagnóstico en la Mejora Escolar

Autoinspección	Autoevaluación
Top-down	Bottom-up
Episódica	Permanente –cultura de trabajo
Imagen Instantánea	Visión en el tiempo
Demandante en tiempo	Ahorra tiempo
Más conectada con la rendición de cuentas que con la mejora	Más conectada con la mejora que con la rendición de cuentas
Aplica un estándar rígido	Flexible y contextual
Criterios y pautas predeterminadas	Emplea, adapta y elabora criterios relevantes para la escuela
Generalmente resistida	Involucra y convoca
La enseñanza y aprendizaje puede quedar en	Foco en la mejora de la enseñanza y

segundo plano	aprendizaje
Busca reducir riesgos	Impulsa al riesgo

Fuente: MacBeath (2009), traducción libre desde texto original

Por un lado, se ha descubierto que los procesos de *autoinspección* tienen lugar en sistemas escolares, Estados o distritos donde existe una alta prescriptibilidad, fuertes sistemas de rendición de cuentas con consecuencias y sistemas de inspección concomitantes que transforman el autodiagnóstico institucional en una práctica cuyo propósito medular es responder al locus de control externo que ejerce el Estado.

Por su parte, la *autoevaluación* ha sido encontrada en escuelas y sistemas escolares donde el autodiagnóstico constituye un componente esencial y gatillante de los procesos de mejora. Dicho de otro modo, el autodiagnóstico es reflejo del locus de control interno que las organizaciones escolares poseen de sus procesos de cambio. El papel que desempeña el sistema de aseguramiento de la calidad del gobierno central expresa un balance virtuoso entre presión y apoyo. Al respecto, MacBeath (2009) señala que el objetivo central de las Prácticas de Autodiagnóstico es promover y empujar la construcción de capacidades institucionales y pedagógicas de las escuelas. La construcción de capacidades, como se mencionó, es el eje fundamental de los procesos de mejora escolar que sostienen en el tiempo y producen transformaciones de largo plazo.

El desafío de todo sistema de aseguramiento de la calidad es construir capacidades en organizaciones que, ya sea adolecen de ellas o bien demandan andamiajes para activarlas y sostenerlas. En ambos escenarios, la literatura internacional ha detectado que procesos de mejora continua suceden donde los procesos de autodiagnóstico toman la forma de una autoevaluación asociada a creación de confianza, accountability interna y balance entre presión y apoyo.

Dados estos antecedentes, es relevante preguntarse por el tipo específico de autodiagnóstico que promueve la Ley SEP, y examinar este proceso desde la perspectiva de los actores involucrados. Este estudio permitirá explorar qué características tienen los procesos de autodiagnóstico y elaboración de planes en los establecimientos que han suscrito el “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”. Asimismo, permitirá estudiar si el modelo de asesoría y mejoramiento continuo que establece la Ley de Subvención Escolar Preferencial está promoviendo la construcción de capacidades en los establecimientos que adhieren a la política. Estos son elementos relevantes y que requieren atención, puesto que la presión por resultados a la que están expuestos los establecimientos educacionales exige capacidades internas que no es claro que existan. En este sentido, utilizar los procesos de Diagnóstico y Planificación de los establecimientos que comenzaron a formar parte del Ciclo de Mejoramiento asociados a la Subvención Escolar Preferencial, servirá como insumo para realizar propuestas para optimizar los procesos y apoyo de los aproximadamente 7.000 establecimientos que en 2013 renuevan el “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”.

1.2 Descripción de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)²

La Ley 20.248, que establece la Subvención Escolar Preferencial, tiene como foco el mejoramiento de la calidad de la educación que entregan los establecimientos subvencionados, mediante la asignación de recursos adicionales asociados a los alumnos que se identifiquen como “prioritarios” y que asistan al establecimiento. Bajo este concepto se entiende a quienes “la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (Artículo 2°).

La asignación de la clasificación de “prioritario” es responsabilidad del Ministerio de Educación, conforme a los siguientes criterios³:

- a) Familia del alumno pertenece al Sistema Chile Solidario.
- b) Familia del alumno pertenece al tercio más vulnerable entre aquellas que cuenten con caracterización socioeconómica del hogar (Ficha de Protección Social).
- c) Padres o apoderados pertenecen al tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA).
- d) Ingresos familiares del Hogar.
- e) Escolaridad de la Madre (en su defecto padre o apoderado, conforme a con quién viva el alumno).
- f) Ruralidad del hogar.
- g) Grado de pobreza de comuna en que resida el alumno.

Para que los sostenedores de establecimientos que reciben subvención del Estado se incorporen al régimen de esta Ley deben cumplir requisitos específicos:

- a) Eximir a alumnos prioritarios de cobros obligatorios que condicionen su ingreso, postulación o permanencia en el establecimiento.
- b) No seleccionar estudiantes entre los niveles NT1 y Sexto básico, en base a rendimiento académico pasado o potencial. No solicitar como requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia a los alumnos postulantes.
- c) Informar a padres y apoderados de postulantes al establecimiento sobre el Proyecto Educativo y su reglamento interno.
- d) Retener en el establecimiento a alumnos entre el primer nivel de transición y sexto básico (independientemente de su rendimiento académico)
- e) Destinar los montos asociados a la Subvención Escolar Preferencial a la implementación de las medidas consideradas en el plan de Mejoramiento Educativo.
- f) Suscribir un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”

² La descripción de la Subvención Escolar Preferencial que a continuación se desarrolla, sólo constituye una mirada introductoria en el contexto de este estudio. Por esta razón, no se incluyen antecedentes asociados a los recursos utilizados, formas de rendición u otros que pudieran ser importantes para una comprensión acabada del tema, pero que no se relacionan directamente con el foco de este estudio.

³ MINEDUC deberá determinar anualmente la calidad de alumno “prioritario” o la pérdida de esta clasificación. Los criterios que se enuncian son utilizados de forma secuencial. Así, quienes no tienen información disponible para un criterio, pueden ser calificados en consideración de cada uno de los sucesivos.

El Convenio al que hace referencia el último punto compromete al establecimiento, entre otras acciones, a presentar anualmente a MINEDUC un informe acerca del uso de los recursos recibidos en el marco de esta Ley, acreditar el funcionamiento efectivo de una serie de instancias (Consejo Escolar, Consejo de Profesores, Centro General de Padres y Apoderados), acreditar la existencia de horas docentes destinadas a funciones técnico-pedagógicas, presentar a MINEDUC un Plan de Mejoramiento Educativo (elaborado con participación de la Comunidad Educativa) y Establecer y cumplir metas de efectividad del rendimiento académico de sus alumnos (especialmente aquellos prioritarios).

El Plan de Mejoramiento Educativo corresponde a un instrumento estratégico que busca, conforme a las orientaciones de MINEDUC, la “generación de sistemas de trabajo que permitan la articulación de las áreas de gestión de los establecimientos”. Como parte de este proceso se requiere establecer metas, objetivos esperados, indicadores de seguimiento y acciones que le permitan al establecimiento avanzar en el aprendizaje de todos sus estudiantes. Desde del enfoque de mejoramiento continuo promovido por esta política, mediante el PME, se abordan áreas que resultan estratégicas para los establecimientos: Gestión del Currículum; Liderazgo Escolar; Convivencia Escolar y; Gestión de Recursos. Para la elaboración y ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo, las escuelas disponen de un “Registro de Personas y Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo”.

Los establecimientos que suscriben el “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa” son clasificados, conforme a lo establecido en la Ley, en tres categorías: “Autónomos”, “Emergentes” y “En Recuperación”.

Los denominados “Autónomos” corresponden a aquellos que han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos. Los establecimientos “Emergentes”, en tanto, corresponden a aquellos que no hayan mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus alumnos. Finalmente, los establecimientos calificados como “En Recuperación” son aquellos que han obtenido resultados educativos reiteradamente deficientes⁴.

Hasta el año 2012, la mayor parte de los establecimientos subvencionados había firmado el “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Pedagógica”. De esta forma, un 77% de los establecimientos particular subvencionado y un 99% de los municipales que ofrecían educación básica se habían adscrito a esta política.

A continuación se muestra un resumen la evolución en la participación de los establecimientos de ambas dependencias desde el inicio de SEP hasta el año 2012:

⁴ La clasificación de las escuelas es revisada cada cuatro años. El nivel de prescriptibilidad por parte de la autoridad también varía conforme a esta clasificación. Mientras los PME de las escuelas “Autónomas” sólo deben ser presentados a la autoridad, los PME elaborados por escuelas clasificadas como “Emergentes” deben ser aprobados por ésta. Finalmente, los establecimientos “En Recuperación” deberán elaborar su plan con apoyo del MINEDUC o de ATE, e incluir las orientaciones de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Año	N° Establecimientos Particular Subvencionado	% del total de Establecimientos Particular Subvencionado (acumulado)	N° Establecimientos Municipales	% del total de Establecimientos Municipales (acumulado)
2008	1.654	51%	4.845	93%
2009	378	61%	10	95%
2010	197	66%	19	96%
2011	237	73%	49	99%
2012	256	77%	56	99%
	2.722		4.979	

Fuente: Elaboración propia a partir de Bases de Datos MINEDUC.

1.3 Descripción del Proceso de Diagnóstico y Planificación⁵

En el marco de la Ley 20.248 se ha definido que para incorporarse al régimen de la Subvención Escolar Preferencial todos los establecimientos deben suscribir un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”. Como se ha mencionado anteriormente, este acuerdo obliga al sostenedor a presentar al Ministerio de Educación⁶ y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con el Director de cada establecimiento y su comunidad escolar. Con la elaboración de este plan se pretende lograr la generación de sistemas de trabajo que permitan la articulación de las Áreas de Gestión de los establecimientos, siguiendo una lógica de Mejoramiento Continuo⁷.

El Modelo de Mejora Continua que promueve MINEDUC (y del que participan los establecimientos que se incorporan a la Subvención Escolar Preferencial) se estructura en base a cuatro etapas: a) Diagnóstico; b) Planificación; c) Implementación, Monitoreo y Seguimiento y; d) Evaluación. El presente documento centra su atención en las primeras dos etapas de este proceso.

A continuación se describe las dos primeras etapas de este proceso, sobre las cuales se enfocan los análisis que se realizan en el marco de esta investigación. Adicionalmente, se detalla la forma en que estas diferentes etapas se relacionan con la plataforma de registro de PME.

1.3.1 Etapa de Diagnóstico:

Esta etapa es la primera del ciclo de Mejoramiento Continuo. En ella se espera que los diferentes actores del establecimiento reflexionen colectivamente acerca de sus propias Prácticas y cómo ellas inciden en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. La

⁵ Toda la descripción que se desarrolla en esta sección tiene como referencia y fuente documentos de trabajo desarrollados por MINEDUC. En particular, se basan en “Manual de orientaciones del Plan de Mejoramiento Educativo: Etapa Diagnóstico”, “Manual de orientaciones del Plan de Mejoramiento Educativo: Etapa Planificación” y el Anexo titulado “Plan de Mejoramiento Educativo (Integrado) y su registro en Plataforma”.

⁶ La Ley establece que el mismo Plan debe ser presentado a la Agencia de la Calidad de la Educación.

⁷ Adicionalmente, a partir del “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media” se ha establecido que todos los establecimientos que reciben subvención estatal deberán contar con un Plan de Mejoramiento Educativo.

información recabada en esta etapa servirá, posteriormente, como línea base para la formulación de metas y acciones.

El proceso de Diagnóstico implica revisar detalladamente las Prácticas Institucionales y Pedagógicas que constituyen las cuatro Áreas incluidas en el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (SACGE): Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia y Gestión de Recursos. Adicionalmente, en esta etapa corresponde realizar un análisis de la tendencia y progresión de los diferentes resultados institucionales.

Como antecedente en el proceso de autoevaluación los establecimientos cuentan con herramientas específicas contenidas en la plataforma que se utiliza en todas las etapas del proceso de Mejoramiento Continuo. La información contenida se resume en:

- Módulo con cada una de las etapas del Plan de Mejoramiento Educativo (PME)
- Módulo con resultados educativos del establecimiento (SIMCE, PSU, Titulación TP)
- Módulo de resultados de Eficiencia Interna (Retiro, Repitencia, Aprobación)
- Módulo de Mediciones para registrar sus evaluaciones internas (Diagnóstico de aprendizaje por asignatura y/o competencias o núcleos de aprendizaje)
- Pauta para el Diagnóstico Institucional (permite registrar niveles de calidad con que se asocia cada Práctica).

Tanto el Módulo de resultados educativos del establecimiento como el referido a resultados de Eficiencia Interna contienen información del establecimiento previamente cargada en el sistema.

Como parte de este proceso, MINEDUC ha provisto a los establecimientos de un set de preguntas para el análisis de sus resultados educativos. En la siguiente tabla el tipo de dato que se analiza, sus desagregación y preguntas asociadas.

	Datos	Detalles de Resultados Educativos	Preguntas
Resultados Educativos	Resultados Educativos ⁸	SIMCE PSU (Prueba de Selección Universitaria)	SIMCE 1.- ¿Qué prácticas pedagógicas e institucionales, que inciden en los resultados educativos hay que fortalecer? 2.- ¿Los resultados SIMCE pueden explicarse por la mayor o menor cobertura curricular? 3.- ¿Qué Prácticas dentro de la gestión del currículum deben ser fortalecidas? 4.- Los últimos resultados han reflejado una baja o una progresión ¿a qué se le atribuye este resultado?
			PSU 1.- Los resultados obtenidos en cada una de las asignaturas ¿cómo se relacionan con los resultados en el SIMCE? 2.- ¿Qué Prácticas pedagógicas e institucionales inciden directamente en los resultados obtenidos? 3.- Nombrar acciones exitosas que han permitido obtener

⁸ Referido a Establecimientos educacionales que cuentan con resultados SIMCE y aquellos que imparten Educación Media.

			mejores resultados vinculados a los aprendizajes efectivos de todos los estudiantes.
	Eficiencia Interna	Disminuir retiro. Disminuir repitencia. Incrementar aprobación	1.- ¿La coincidencia de los bajos resultados están relacionados con la tasa de reprobación en cada uno de los niveles evaluados? 2.- ¿Es coincidente la tasa de retiro a nivel de curso con los bajos resultados obtenidos durante dos o más niveles? ¿Qué prácticas podrían revertir esta situación? 3.- ¿Qué prácticas pedagógicas resultan más eficientes para que todos los estudiantes aprendan y la aprobación sea un reflejo de este aprendizaje?
	Resultados de Aprendizaje	Logro de los aprendizajes en las asignaturas y/o Competencias transversales o en los núcleos de aprendizaje.	Preguntas, elaboradas por los establecimientos, asociadas a las evaluaciones internas que se realicen.

Adicionalmente a la revisión de los resultados educativos descritos en la tabla anterior, los establecimientos deben evaluar “las Prácticas Institucionales y Pedagógicas que requieren ser fortalecidas mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes” (Manual de Orientaciones técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento).

Para generar la autoevaluación, los establecimientos observan el nivel de instalación de 69 Prácticas Específicas, distribuidas en 16 Prácticas Generales, que a su vez se agrupan en 12 Dimensiones. Éstas últimas corresponden a una desagregación de las cuatro Áreas contempladas en el SACGE. De acuerdo a las definiciones que maneja MINEDUC, las cuatro Áreas podrían entenderse de la siguiente manera:

- **Área Gestión del Currículum:** Esta Área incluye Dimensiones y Prácticas que desarrollan los establecimientos, incluyendo el diseño, implementación y evaluación de la propuesta curricular. Todo lo anterior debe darse en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- **Área Liderazgo Escolar:** Esta Área está asociada a Dimensiones y Prácticas que deben ser desarrolladas por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales, de modo de conducir a los actores del establecimiento al logro de los Objetivos esperados y Metas institucionales.
- **Área Convivencia:** Refiere a Dimensiones y Prácticas orientadas al desarrollo formativo de la convivencia, generando un ambiente propicio para el aprendizaje.
- **Área Gestión de Recursos:** Las Dimensiones que componen esta Área se asocian a Prácticas de la escuela para apoyar el desarrollo profesional, la organización y optimización del uso de recursos educativos.

Como se ha mencionado anteriormente, cada Área descrita se descompone en Dimensiones. Éstas, a su vez, están asociadas a Prácticas Generales que derivan en Prácticas Específicas. Mientras las Prácticas Generales son “formas de hacer institucional que tienen propósitos explícitos y claros, articulados secuencialmente, sistemáticas, orientadas a resultados, evaluadas y perfectibles”, las Prácticas Específicas deben entenderse como “formas de hacer de los actores en relación a la instalación de

las Prácticas Generales, mediante el desarrollo de al menos una de las características de éstas (propósitos explícitos y claros, articuladas secuencialmente, sistemáticas y orientadas a resultados)”.

A continuación, se presenta una tabla que resume la relación entre las Áreas de proceso previamente definidas, las Dimensiones que se les asocian y las Prácticas Generales que las componen. El listado de 69 Prácticas Específicas ha sido incluido en los anexos de este documento⁹.

ÁREAS DE PROCESO	DIMENSIONES	PRÁCTICAS GENERALES
Gestión del Currículum	1. Conocimiento Normativo	- Dominio del marco normativo
	2. Organización Curricular	- Organización del plan de estudios. - Elaboración de la planificación anual y horario escolar.
	3. Preparación de la Enseñanza	- Elaboración de la planificación de clases. - Elaboración de la planificación de la evaluación.
	4. Acción Docente en el Aula	- Desarrollar un ambiente propicio para el aprendizaje. - Diseño de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. - Acompañamiento al docente en el aula.
	5. Evaluación de la implementación curricular	- Análisis de resultados de la cobertura curricular
Liderazgo Escolar	6. Director/a con visión y foco en lo académico	- Director con visión estratégica y foco en lo académico
	7. Evaluación Institucional para la toma de decisiones	- Evaluación institucional para la toma de decisiones
Convivencia Escolar	8. Ambiente Escolar	- Propiciar un ambientes escolar adecuado -
	9. Relación con padres, apoderados y familia	- Compromiso y participación de padres, apoderados y familia
	10. Recursos Humanos	- Gestión de Recursos humanos
Gestión de Recursos	11. Recursos Pedagógicos	- Buen uso de los recursos pedagógicos
	12. Recursos Tecnológicos	- Buen uso de los recursos tecnológicos

La evaluación de la instalación de cada una de las Prácticas Generales se realiza asociando a cada una de las 69 Prácticas Específicas que las componen a un

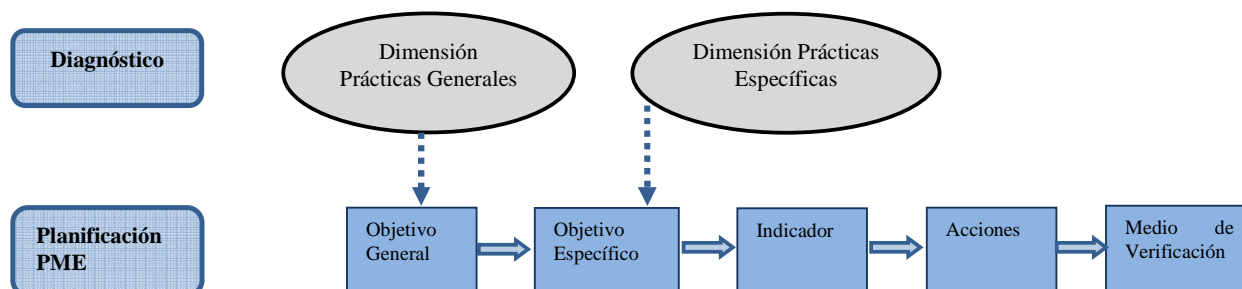
⁹ Para facilitar la lectura, se ha incorporado los Objetivos Específicos que se revisarán posteriormente en la etapa de Planificación. En concreto, las Prácticas Generales resultan equivalentes a los Objetivos Específicos pero varían en su redacción. De este modo, sólo se incluyen una vez en los anexos.

determinado nivel de sistematicidad. En este proceso se debe observar las evidencias que permitan constatar su existencia y nivel de instalación. Para esto efectos, se utiliza una Escala de Evaluación para el Diagnóstico. Esta escala considera los siguientes criterios para la evaluación:

VALOR	CRITERIO PARA LA EVALUACIÓN	ORIENTACIONES PARA ANALIZAR LAS PRÁCTICAS
1	Ausencia de la Práctica. Se requiere Instalar	No existen evidencias de acciones concretas que se realicen para abordar la práctica o bien, existen acciones aisladas con propósitos difusos y sin registros que las respalden.
2	Práctica asistemática. Se requiere consolidar.	Se realizan algunas acciones de manera discontinua, pero con propósitos claros y explícitos. Éstas no han sido evaluadas. Sin evidencias que las respalden
3	Práctica sistemática. Se requiere evaluar	Se realizan acciones con propósitos claros y ocurren regularmente según lo planificado, pero no han sido evaluadas. Se cuenta con evidencias que las respaldan.
4	Práctica Efectiva. Se evalúa y perfecciona.	Se realizan acciones sistemáticas con propósitos explícitos y claros, orientadas a resultados, evaluadas y perfeccionadas. Se cuenta con evidencias que las respaldan.

El modelo de trabajo considera que los resultados institucionales (SIMCE, PSU, mediciones internas de logro de aprendizaje, retiro, repitencia, reprobación) obedecen a una forma de trabajar en el establecimiento y, por lo tanto, son explicados en el conjunto de Prácticas Generales y Específicas que las cuatro Áreas del SACGE incluyen. En función de estos antecedentes, se requiere definir cuáles son las Prácticas Generales y Específicas que inciden en los diferentes resultados educativos (SIMCE) o el algún resultado de eficiencia interna (retiro, repitencia o reprobación).

El proceso de autoevaluación de la Etapa de Diagnóstico basado en las Prácticas Generales y Específicas, tiene un correlato en la siguiente etapa del proceso de Planificación. Así, tanto las Prácticas Generales como las Específicas constituyen secciones especialmente relevantes en el proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, por cuanto se traducen en Objetivos Generales y Específicos respectivamente durante la etapa de Planificación. Esta relación, además de la secuencia de trabajo se expone en el siguiente diagrama.



1.3.2 Etapa de Planificación:

Esta etapa se inicia con la definición de Metas a lograr a partir de los análisis realizados en la etapa de Diagnóstico. Éstas corresponden, conforme a las Orientaciones Técnicas elaboradas por MINEDUC, a los resultados cuantitativos a alcanzar a través de la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo y de las Prácticas Institucionales y Pedagógicas.

Las Metas establecidas deben cumplir con dos características: ser desafiantes y coherentes. Éstas se refieren a SIMCE, PSU y al ámbito de la eficiencia interna (asistencia, retiro, aprobación).

Para la definición de Metas se cuenta con información precargada en la plataforma respecto de los últimos tres años (en el caso de SIMCE) o de los cuatro últimos años en el caso de las Metas referidas a eficiencia interna. Para las otras Metas (PSU, porcentaje de logro en aprendizajes o porcentaje de cobertura curricular) los establecimientos deben utilizar información interna (empleándose usualmente los datos del año anterior como línea base).

Una vez establecidas estas Metas, se abordan los Objetivos Generales y Específicos que, conforme a lo establecido en las orientaciones técnicas de MINEDUC corresponden a “las metas cualitativas a lograr por el establecimiento educacional en las Áreas de Proceso de la Gestión Institucional, para dar soporte al avance de aprendizajes de los estudiantes, mediante la instalación o mejoramiento de Prácticas Institucionales y/o Pedagógicas”.

En la práctica, los establecimientos tienen un Objetivo General asociado a cada Dimensión incluida en el Diagnóstico (incluyendo sus Prácticas Generales) y deben seleccionar entre 69 Objetivos Específicos, equivalentes a cada una de las Prácticas Específicas sobre las cuales aplicaron el Diagnóstico.

La Planificación elaborada por los establecimientos se basa, en gran medida, en la priorización de Objetivos Específicos (equivalentes a las Prácticas Específicas diagnósticas) que se encuentran agrupados en 12 dimensiones, que a su vez se distribuyen en las cuatro áreas diagnosticadas. A continuación se describen los Objetivos Generales que se asocian a cada una de las Dimensiones que componen las Áreas evaluadas.

ÁREA	DIMENSIÓN	OBJETIVO GENERAL
GESTIÓN CURRICULAR	Conocimiento Normativo	Conocer y dominar el marco normativo para favorecer la elaboración de estrategias sistemáticas y secuenciadas, que permitan fortalecer las trayectorias educativas.
	Organización Curricular	Elaborar, revisar, hacer seguimiento y adecuar, sistemáticamente, la planificación anual, horario escolar y plan de estudios, para asegurar una oferta curricular que favorezca las trayectorias educativas y responda a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
	Preparación de la	Planificar, validar, implementar, hacer seguimiento y

	Enseñanza	evaluar, sistemáticamente, la planificación de clases y la evaluación de los aprendizajes, para favorecer el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.
	Acción Docente en el Aula	Desarrollar prácticas y procesos institucionales sistemáticos, para apoyar a los docentes en sus tareas educativas y generar ambientes educativos propicios y desafiantes que favorezcan el logro de aprendizajes de calidad, de todos los estudiantes.
	Evaluación de la Implementación Curricular	Analizar y evaluar sistemáticamente los resultados de los planes, proyectos y/o estrategias de apoyo al mejoramiento educativo y su contribución a la implementación y cobertura curricular.
LIDERAZGO ESCOLAR	Director con visión estratégica y foco en lo académico	Planificar, conducir y evaluar el proceso de mejoramiento continuo de la gestión institucional y pedagógica, para el logro de aprendizajes de todos los estudiantes, comprometiendo a toda la comunidad educativa (director).
	Evaluación institucional para la toma de decisiones	Recolectar, sistematizar y analizar información institucional, para evaluar y tomar decisiones (equipo directivo).
CONVIVENCIA ESCOLAR	Ambiente Escolar	Desarrollar actividades, estrategias y procedimientos institucionales sistemáticos para generar un ambiente escolar apropiado para el aprendizaje, la convivencia, la participación y la integración de la comunidad educativa.
	Relación con Padres, Apoderados y Familia	Desarrollar acciones y estrategias sistemáticas que favorezcan la participación y el compromiso de los padres, apoderados y familia con el proceso formativo de sus hijos(as).
GESTIÓN DE RECURSOS	Recursos Humanos	Desarrollar acciones y procedimientos sistemáticos para mejorar las competencias y el desarrollo profesional, sobre la base de la evaluación del quehacer pedagógico, para mejorar el logro de los objetivos y metas institucionales.
	Recursos Pedagógicos	Desarrollar acciones y procedimientos sistemáticos, que permitan generar, disponer, mantener y utilizar los recursos pedagógicos necesarios para apoyar los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.
	Recursos Tecnológicos	Desarrollar acciones y procedimientos sistemáticos que contribuyan al buen uso de los recursos tecnológicos, para apoyar la gestión institucional y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Posteriormente, los establecimientos asocian a cada Objetivo Específico¹⁰, los indicadores de seguimiento y acciones (que son libremente elaboradas por cada

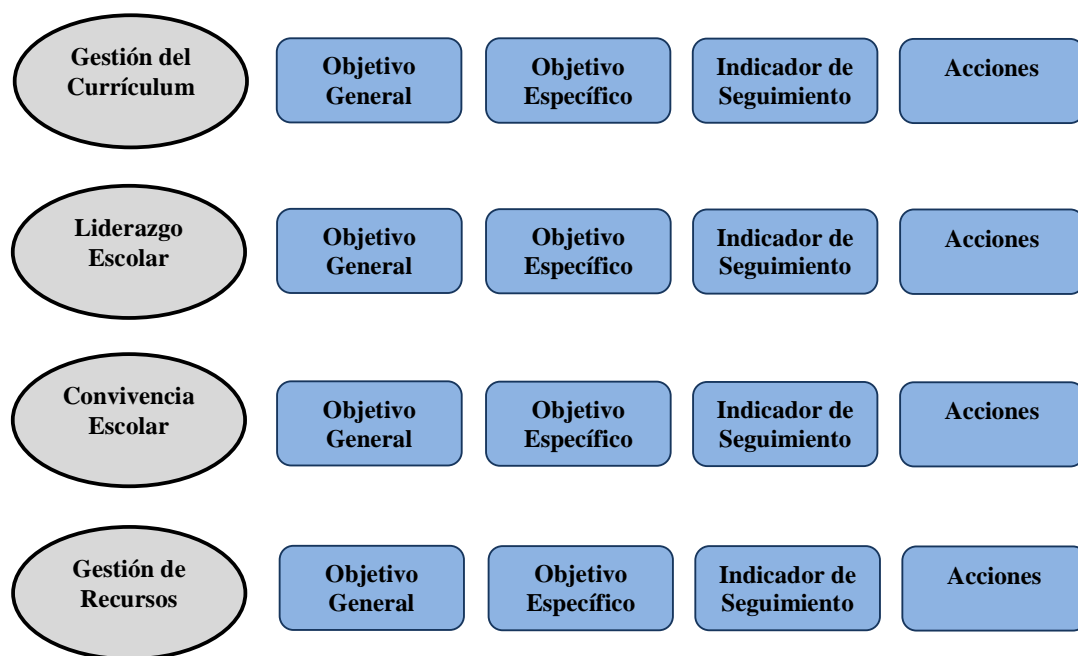
¹⁰ El listado de todos los Objetivos Específicos asociados a Dimensiones y Áreas se encuentra como parte de los anexos de este documento.

establecimiento). Las características que se consideran necesarias para un indicador de seguimiento son:

- **Objetivo:** Refiere a la existencia de evidencias respecto del nivel de instalación del objetivo específico.
- **Cuantificable:** Utiliza una unidad de medida conocida por todos los actores del establecimiento educacional.
- **Válido:** Es coherente con el objetivo específico al que se asocia.
- **Perdurable:** Es posible de aplicar en diferentes momentos de la etapa del monitoreo.

Después de la selección de Objetivos Específicos y su asociación a indicadores, los establecimientos deben definir Acciones, entendidas éstas como las mejores alternativas para alcanzar los objetivos planteados a partir del análisis detallado de la realidad de la institución en todos los ámbitos organizativos considerados.

A continuación se muestra un esquema que resume la articulación de los diferentes componentes de la etapa de Planificación. En ésta se muestra como, a partir de las Áreas contempladas en el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, se desprenden Objetivos Generales, Objetivos Específicos, Indicadores de Seguimiento y Acciones. Adicionalmente, como adjunto se ha incorporado una tabla que resume la descripción de cada componente, de acuerdo a la estructura de PME propuesto por MINEDUC y que equivale al sistema de registro en la plataforma informática.



2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Explorar las capacidades de establecimientos educativos para diagnosticar y planificar su gestión institucional, curricular y pedagógica.

Objetivos Específicos

Analizar la correspondencia entre Diagnósticos y Planificación en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media.

Explorar los procesos implementados para la elaboración de Diagnósticos y Planificaciones del Plan de Mejoramiento Educativo.

Analizar la pertinencia de los instrumentos propuestos desde MINEDUC en función de las necesidades de mejoramiento que perciben los directores.

Identificar las características de los establecimientos y sus necesidades de apoyo (nivel de prescriptibilidad)

3. DISEÑO METODOLÓGICO Y DESARROLLO

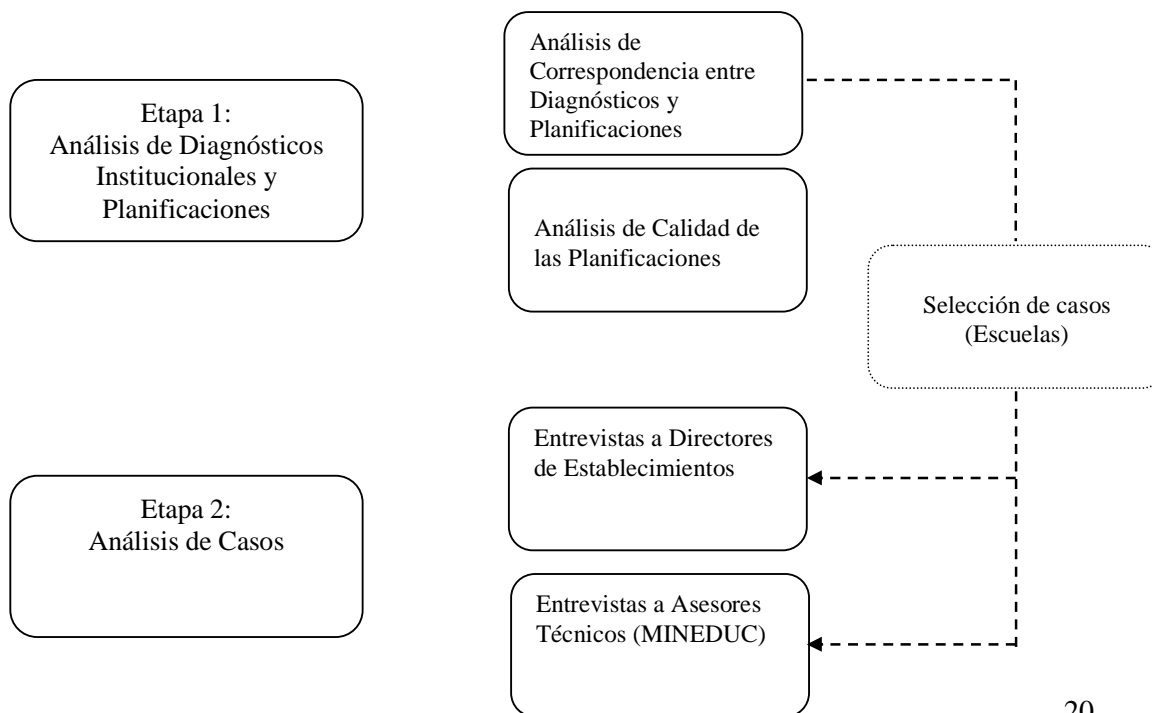
En esta sección se describe, de forma general, las fases del proceso de investigación. Tal como se ha definido en los objetivos de la investigación, ésta tiene un carácter exploratorio. Desde esta perspectiva, lo que se pretende es indagar en las capacidades que presentan los establecimientos que forman parte del estudio para Diagnosticar y Planificar su gestión en una serie de aspectos relevantes para su mejoramiento continuo.

Para explicar los diferentes componentes de este proceso, se describe las dos principales etapas de esta investigación. Por una parte, se aborda el proceso de Análisis de Diagnósticos Institucionales y Planificaciones y, por otra parte, la fase de Análisis de Casos.

Como parte de la primera etapa se incluyen los antecedentes referidos al análisis de correspondencia entre Diagnósticos Institucionales y sus respectivas Planificaciones y el análisis de la calidad para estas últimas. En referencia al segundo proceso se describen los principales criterios para definir los casos incluidos y las dimensiones que se abordó en la indagación.

Resulta relevante destacar que el análisis de correspondencia entre Diagnósticos Institucionales y Planificaciones cumple, en el marco de esta investigación, un doble propósito. Por una parte, se pretende dar cuenta del objetivo específico que busca analizar si los factores identificados por los establecimientos en la etapa de Diagnóstico son incorporados posteriormente en las Planificaciones. Por otra parte, este análisis es utilizado para la construcción de categorías que permitan seleccionar los establecimientos que serán analizados como casos para una indagación cualitativa más detallada (entrevistas).

A continuación, se muestra a modo de resumen un esquema para graficar la secuencia de etapas consideradas en el desarrollo de este estudio.



3.1 Análisis de Diagnósticos Institucionales y Planificaciones¹¹:

Durante esta fase se generaron los primeros análisis de las características de los 204 establecimientos que firmaron el “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia educativa” hasta Octubre del año 2012. Asimismo, en esta etapa de la investigación, se procedió a analizar la auto-percepción respecto del nivel de instalación de prácticas específicas que consignaban las comunidades escolares para su propio establecimiento (en la Etapa de Diagnóstico del PME) y el nivel de correspondencia existente entre los contenidos considerados en los Diagnósticos formulados por los establecimientos y sus respectivas Planificaciones. En el marco de este estudio, se entiende correspondencia que los elementos incluidos en el Diagnóstico tengan una representación equivalente en la Planificación.

Dado que este proceso es el principal insumo para dar cumplimiento al Objetivo específico referido a “Analizar la correspondencia entre Diagnósticos y Planificación en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media”, se ha optado por incluir un resumen de resultados. Los análisis específicos y las consideraciones metodológicas respectivas han sido incorporados como parte de los anexos de este documento, en base a lo informado en fases previas de este proceso de investigación.

3.1.1 Auto- percepción de instalación de prácticas específicas

Para abordar la auto-percepción de los establecimientos respecto del nivel de instalación de las Prácticas, se utilizó como recurso metodológico los números que identifican los diferentes niveles de instalación de las Prácticas Específicas como puntajes que dan cuenta de un mayor o menor nivel de instalación de prácticas. Aunque éste no es el sentido original que promueve MINEDUC en sus documentos oficiales, se optó por esta estrategia sólo como una vía para posteriormente seleccionar una muestra. Mediante esta aproximación, se pretendía evidenciar que, desde una perspectiva subjetiva, cada establecimiento diagnosticó su realidad identificando aspectos que presentaban distintos niveles de instalación y que esa “auto-percepción” resulta significativa para posteriormente indagar con mayor profundidad en los aspectos contenidos en los objetivos de este estudio.

Dado que desde el MINEDUC no se promueve la calificación o evaluación de las Prácticas en los establecimientos y, por lo tanto, estos niveles de instalación no refieren a notas, sino que a un estado de desarrollo del quehacer institucional que es progresivo y secuencial, las referencias a promedios en los puntajes asociados a prácticas y agrupaciones de establecimientos deben considerarse sólo como un recurso metodológico y no como una evaluación en sí misma.

Como se mencionó en el informe N°1, la fase de recolección de información cualitativa permite profundizar en aspectos que con el simple análisis de formularios no es factible abordar. En este sentido, resulta relevante rescatar la importante variabilidad de resultados en términos de evaluación de Prácticas Específicas que se registra en la Etapa

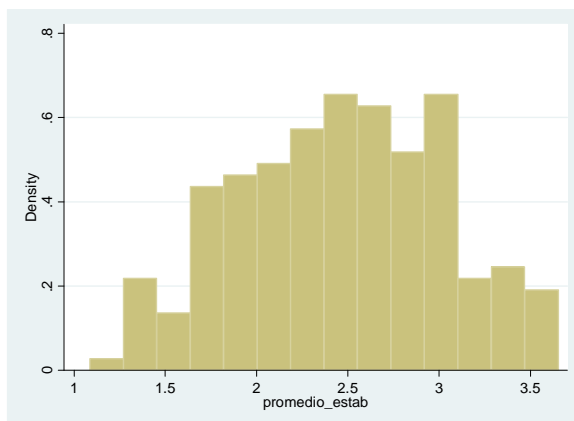
¹¹ A continuación se describen estas etapas en función de la selección de la muestra. Sin embargo, como parte del informe N°2 se detalló una serie de análisis a partir de los Diagnósticos y Planificaciones de los 204 establecimientos de la cohorte 2012 que se incluyen en esta investigación. Este análisis se ha incluido como parte de los anexos de este documento.

de Diagnóstico. Un primer factor para seleccionar los casos que se estudió es el tipo de evaluación que el establecimiento hizo de sus Prácticas Específicas. Se contaba con los siguientes antecedentes:

Promedio Evaluación	2.45
Desviación Estándar	0.5
Mediana	2.47
Evaluación Mínima	1.08
Evaluación Máxima	3.65
P25	2.04
P75	2.9

A partir de los datos recopilados, se observa que los establecimientos asignan en promedio un nivel de instalación de Prácticas Específicas de 2.45. La mediana, en tanto, resulta casi igual (2.47). Asimismo, el establecimientos que evaluó que sus prácticas estaban, en promedio, en los niveles más bajos de instalación, lo hizo asignando un nivel de 1.08. Por el contrario, el establecimiento que reportó que, en promedio, sus prácticas contaban con un mayor nivel de instalación reportó un nivel de 3.65.

De acuerdo a la distribución de los promedios de niveles de instalación que hacen los establecimientos de sus Prácticas Específicas se distinguen tres grupos. Un primer grupo minoritario reporta que, en promedio, sus Prácticas Específicas refieren a bajos niveles de instalación (que se identifica en el sector izquierdo del gráfico). Un grupo mayoritario de establecimientos, en tanto, informa que las prácticas cuentan con un nivel medio de instalación (que se observa en la parte central del gráfico). Finalmente, un último grupo (minoritario) reporta que las Prácticas Específicas presentan altos niveles de instalación (en el lado derecho del gráfico).



De manera de explorar la correspondencia en los grupos más extremos, y que permitan observar diferencias con mayor claridad, se ordenó a los establecimientos de acuerdo a su evaluación promedio. A partir de esto, se optó por seleccionar 3 grupos:

- Autoevaluación Descendida: Corresponde al 10% de más baja evaluación.
- Autoevaluación Media: Corresponde al 10% central.
- Autoevaluación Alta: Corresponde al 10% de más alta evaluación.

Por una parte, el grupo 1 (autoevaluación descendida) queda compuesto por 20 establecimientos, que corresponden a quienes asignaron puntajes promedio más bajos para diagnosticar el nivel de instalación de las Prácticas Específicas en el establecimiento (en promedio asociaron sus prácticas con un puntaje 1,5). Por otra parte, un segundo grupo (autoevaluación media) cuya evaluación se ubica al centro de la distribución (2,5) y, finalmente, un tercer grupo (autoevaluación alta) cuya evaluación acerca del nivel de instalación de las Prácticas Específicas resulta positiva (3,41).

3.1.2 Correspondencia entre Diagnósticos y Planificaciones¹²

Esta fase del proceso de investigación se centró en determinar el nivel de correspondencia existente entre los Diagnósticos que desarrollaron los establecimientos y sus Planificaciones asociadas. Para estos efectos, se revisó cada uno de los Diagnósticos disponibles, identificando cuáles eran las prácticas que fueron asociadas en el diagnóstico con un menor grado de instalación (correspondientes a los números 1 y 2). En base a esta información, se revisó las Planificaciones y se determinó en qué medida las prácticas Específicas que habían sido identificadas con menores niveles de instalación eran abordadas mediante la formulación de Objetivos Específicos.

TABLA RESUMEN PRINCIPALES HALLAZGOS DE ANÁLISIS DE DIAGNÓSTICOS Y PLANIFICACIONES (CORRESPONDENCIA Y CALIDAD)

- Los establecimientos diagnostican las 69 Prácticas Específicas existentes. Se cumple con lo requerido en este respecto.¹³
- En promedio, los establecimientos abordan, por medio de Objetivos Específicos, el 26% de las Prácticas diagnosticadas. Esto equivale, en promedio, a 18.5 Prácticas Específicas. Hay una proporción importante de Prácticas diagnosticadas que posteriormente no son consideradas en los Objetivos Específicos seleccionados.
- Al diferenciar según nivel de instalación, se observa que en mayor medida se planifican las Prácticas diagnosticadas con nivel 2. Es relevante explorar aquellas Prácticas diagnosticadas con nivel 1 y 2 que no se recogen posteriormente en los Objetivos Específicos de la Planificación, pues podrían estar influyendo en el Proceso de Mejoramiento de la Gestión Institucional y aprendizajes de los estudiantes. Aun así, es posible señalar que los establecimientos tienden a abordar en la Planificación aquellas Áreas que consideran más débiles, lo que es positivo en el contexto de un proceso de mejoramiento.
- En promedio, los establecimientos diagnostican las Prácticas Específicas con una evaluación de 2.5. Este promedio es similar para las 4 Áreas (Gestión Curricular, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar, Gestión de Recursos).
- Al diferenciar a los establecimientos en tres grupos, según su autoevaluación, se observa que el grupo de establecimientos con autoevaluación descendida incluye con mayor frecuencia Objetivos Específicos que presentan correspondencia con las Prácticas diagnosticadas en los niveles 1 y 2. Los otros dos grupos siguen

¹² El detalle de este análisis se encuentra disponible como parte de los anexos de este documento.

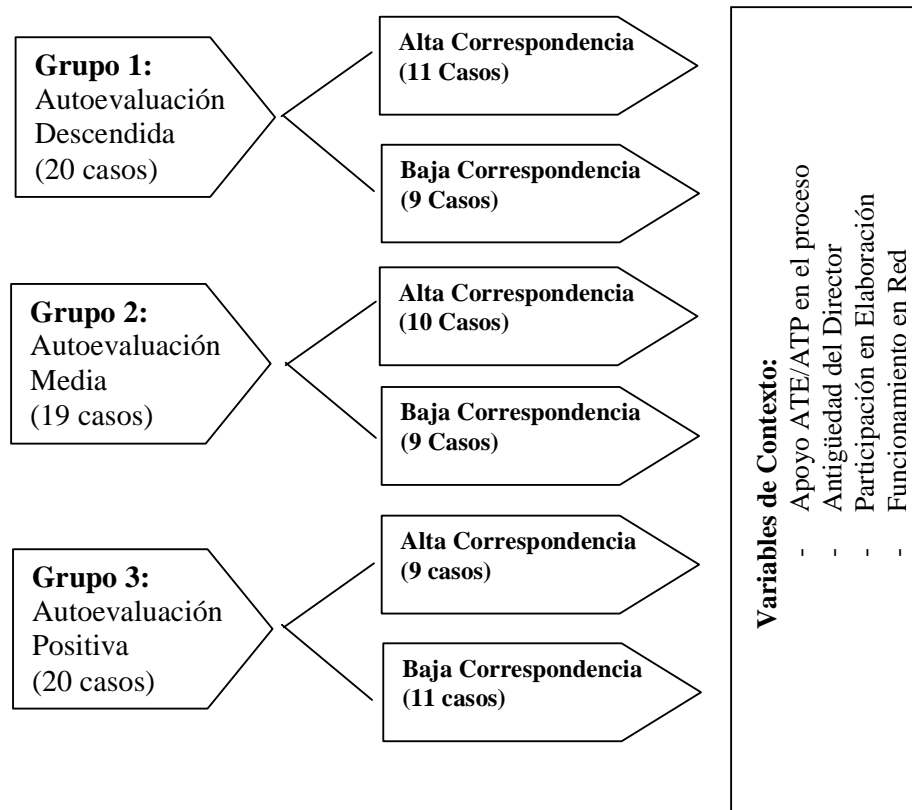
¹³ Solamente 1 establecimiento no diagnostica las 69 prácticas y realiza el diagnóstico para 66 prácticas específicas.

distribución similar, siendo el grupo con autoevaluación alta el que más planifica para todos los niveles.

- Los establecimientos están efectivamente enfocándose en sus puntos más débiles en términos de Planificación.
- La calidad de indicadores es adecuada, pero especialmente débil en términos de la “suficiencia” de los indicadores. Es decir, de su capacidad para abarcar completamente el objetivo específico correspondiente. Se hace necesario profundizar en el análisis de calidad para identificar las Áreas donde se requiere más apoyo.

Como se ha mencionado anteriormente, además de dar cumplimiento al objetivo referido al análisis de correspondencia entre Diagnósticos Institucionales y Planificaciones, esta aproximación cumplía también un propósito de carácter metodológico: servir como base para la selección de casos.

De esta forma, se dividió cada grupo de autoevaluación (alta, media descendida) en dos subgrupos conforme al nivel de correspondencia que exhibían entre Diagnóstico y Planificación (alta, baja). Para estos efectos, se construirán dos grupos equivalentes divididos por la mediana de la variable que establece el promedio de Prácticas Específicas que fueron abordadas en el Planificación como Objetivos Específicos (correspondencia)¹⁴.



¹⁴ Los tres grupos de autoevaluación no contienen la misma cantidad de caso, porque han sido contruidos en base a percentiles.

3.2 Entrevistas a Directores y Jefes de ATP (Análisis de casos)

A partir de los datos analizados acerca de la correspondencia entre Diagnósticos y Planificaciones, se estableció una selección de casos que permitiera abordar adecuadamente el objetivo de “Explorar las capacidades de establecimientos educativos para diagnosticar y planificar su gestión institucional, curricular y pedagógica”.

La muestra considera 12 casos, que se distribuyeron de forma homogénea en los tres grupos de autoevaluación (Descendida, Media y Alta) y entre los dos niveles de correspondencia (baja, alta). De esta forma, la muestra inicialmente propuesta incluía la distribución que se explica en el cuadro:

GRUPO	CORRESPONDENCIA	Nº CASOS
Autoevaluación Alta	Alta Correspondencia	2
	Baja Correspondencia	2
Autoevaluación Media	Alta Correspondencia	2
	Baja Correspondencia	2
Autoevaluación Descendida	Alta Correspondencia	2
	Baja Correspondencia	2
TOTAL		12

La selección de casos se realizó intentando representar tanto establecimientos municipales como particular subvencionado. Asimismo, se incluyó establecimientos de diferentes regiones.

Dado que el principal criterio para la selección de un establecimiento como caso de estudio era la combinación entre nivel de autoevaluación (“Alta”, “Media”, “Descendida”) y de Correspondencia (“Alta” y “Baja”) se organizaron seis listados de establecimientos, que fueron ordenados desde el que presentaba mayor correspondencia al que presentaba menor correspondencia. Priorizando la elección de los casos ubicados en los extremos del ordenamiento se intentó “agudizar” la característica de correspondencia, seleccionando casos que presentarán el mayor o menor nivel de correspondencia, según fuera lo requerido.

De esta forma, la muestra quedó conformada por establecimientos de las siguientes características:

AUTOEVALUACIÓN	CORRESPONDENCIA	ESTABLECIMIENTO	DEPENDENCIA	REGIÓN
Alta	Alta	1	PS	13
		2	PS	13
	Baja	3	PS	13
		4	PS	13
Media	Alta	5	PS	8
		6	PS	5
	Baja	7	MUN.	13
		8	PS	13
Descendida	Alta	9	MUN.	8
		10	PS	13
	Baja	11	PS	8
		12	PS	8

De esta forma se cumplió el propósito de representar cada una de las tipologías de “Autoevaluación” y “Correspondencia”¹⁵.

3.2.1 Ámbitos de exploración en Análisis de casos

Como se estableció en la propuesta metodológica en que se enmarca esta investigación (Informe 1), este estudio se enfoca en la experiencia de cada escuela respecto a sus capacidades para llevar a cabo el proceso de Diagnóstico y Planificación. Tal enfoque supone conocer en profundidad las prácticas, problemas y tensiones de cada comunidad escolar respecto del proceso de elaboración de los Diagnósticos y Planes de Mejoramiento.

Las técnicas de recolección de información se utilizarán en el marco de un estudio exploratorio. Existen 4 ámbitos que han parecido relevantes de estudiar, y en base a los cuales se diseñaron los instrumentos de recolección de información.

3.2.1.1 Historia de Mejoramiento Reciente

A través de este ámbito, se abordan los procesos que se han vivido dentro del establecimiento en los últimos años, con el objetivo de evaluar como estos han influido en sus prioridades, en el desarrollo de los Planes de Mejoramiento y en sus capacidades para llevar a cabo los procesos de Diagnóstico y Planificación.

Dado que los establecimientos que conforman la muestra del estudio han decidido incorporarse a la Ley SEP recién en 2012, se intenta explorar también esta decisión de manera de identificar las características de los establecimientos que pueden haber influido en este proceso. Los establecimientos que se incorporan en 2012 a la Ley SEP presentan características especiales respecto de los que decidieron incorporarse en los primeros años¹⁶. Resulta relevante estudiar las razones detrás de esta decisión, en el caso de los establecimientos que reunían las características para incorporarse en años anteriores.

La presencia de planes ministeriales, tal como el Plan de Apoyo Compartido, o de planes no MINEDUC¹⁷, y otros elementos de caracterización también se exploran como parte de este ámbito, puesto que son elementos relevantes para identificar cuáles son los elementos que más contribuyen o dificultan los procesos de mejoramiento, y que a la vez permiten identificar capacidades instaladas en los establecimientos.

Los factores contextuales, que también son abordados en este ámbito, resultan relevantes para explorar las capacidades de las escuelas para llevar a cabo procesos de Diagnóstico y Planificación. Las experiencias, dificultades y características de las

¹⁵ La presencia relativamente baja de establecimientos municipales se explica por su escasa representación entre los 59 establecimientos que componían las tipologías. De este total, sólo 7 correspondían a esta dependencia.

¹⁶ Respecto del universo de establecimientos que se han adscrito a la SEP, la cohorte 2012 se distingue por presentar una mayor proporción de establecimientos particulares subvencionados, autónomos y con mayor diversidad de niveles educativos.

¹⁷ Se refiere a cualquier plan que pueda aplicarse sin que provenga desde el MINEDUC. Por ejemplo: plan desarrollado por ATE, Fundación, DAEM, etc.

escuelas al margen de estos procesos de mejoramiento tienen influencia sobre ellos, y son relevantes para entender y proponer elementos de mejora.

En términos de contexto, se explora elementos como la ubicación de la escuela, la comunidad escolar, dificultades o beneficios que surgen del contexto, cambios y procesos que ha vivido la escuela en términos de matrícula, paros u otros antecedentes contextuales que pueden ayudar a explicar avances, retrocesos o estancamientos en el proceso de mejoramiento y diferencias entre establecimientos en términos de capacidades.

En el marco de la Ley SEP y nueva institucionalidad educativa, los directores de establecimientos están sometidos a nuevas presiones y exigencias por resultados que aumentan la carga, responsabilidades y desafíos. En este sentido, las capacidades de los directores para llevar a cabo procesos de Diagnóstico y Planificación se ven desafiadas dada la importante cantidad de exigencias a las que deben responder. Es relevante entonces explorar como las nuevas políticas y exigencias influyen en los establecimientos, en sus equipos directivos y en sus juicios respecto a las posibilidades de mejora.

3.1.1.2 Relación con Asistencia Técnica

Este ámbito busca estudiar si los establecimientos que forman parte del estudio han tenido apoyo y asesoría de ATEs o del Ministerio de Educación (ATP) para elaborar e implementar sus Planes de Mejoramiento Educativo. Interesa conocer el proceso a través del cual se han acercado a las ATEs, de qué manera han seleccionado con qué organización trabajar y como evalúan este proceso. En aquellos casos en que no se haya contado con ayuda técnica en las fases de Diagnóstico y elaboración de la Planificación, se indagará en las razones para no buscar tal apoyo. Además, resulta relevante explorar las posibles diferencias en términos de los Planes de Mejoramiento, de aquellos establecimientos que si han contado con apoyo técnico ATE y/o ATP, en contraste con aquellas que no han tenido esta asesoría.

Como se señaló anteriormente, los establecimientos tienen la libertad de contratar apoyo técnico (ATE) o pueden haber contado con apoyo técnico desde el Ministerio (ATP), para la elaboración del Diagnóstico y Plan. Esta información, que no queda registrada como parte de los PME, es un elemento que puede tener efectos importantes en el tipo de Diagnóstico y Planificación que se elabora, en la manera de elaborarlos, y en los énfasis que se le da a las diferentes Áreas.

3.1.1.3 Proceso de Diagnóstico y Planificación

Uno de los elementos centrales de los instrumentos de recolección de información será la exploración acerca de cómo se desarrolla el proceso de Diagnóstico y Planificación. Interesa conocer cómo lo hacen los establecimientos para llevar a cabo estos asuntos: ¿Quiénes son los actores que participan del proceso? ¿Cómo se desarrolla el proceso de discusión? ¿Cómo se organiza y delegan responsabilidades? ¿Cuánto tiempo demora elaborarlos? ¿Cómo se decide en qué áreas enfocar los esfuerzos?

Como se propuso anteriormente, resulta pertinente explorar qué entienden las escuelas por el autodiagnóstico, y qué sentido le otorgan a este proceso. A la vez, es relevante estudiar qué elementos incorporan las escuelas en el proceso de Diagnóstico, cuáles

herramientas utilizan o consideran necesarias para llevar a cabo este proceso, así como cuál es su nivel de comprensión sobre los productos que debe desarrollar.

3.1.1.4 Relación entre demandas socio-educativas de escuelas y recursos

Finalmente, el cuestionario indagará en las capacidades de las escuelas para abordar sus necesidades. En este sentido es importante explorar su percepción respecto de si logran identificar sus principales necesidades, pero principalmente si consideran que cuentan con los recursos para lograr avanzar en las mejoras de estos temas. Así, se indagará respecto de su disponibilidad de recursos humanos, económicos y tecnológicos para diagnosticar correctamente sus debilidades, para planificar de acuerdo a lo diagnosticado y para llevar a cabo las acciones planificadas en los tiempos requeridos.

Lo anterior tiene relación con el grado en que el formulario de Diagnóstico y Planificación logra corresponderse con las necesidades de los establecimientos. Como se mencionaba en el primer informe, es posible que algunos establecimientos completen los formularios de manera de cumplir con las exigencias, pero que finalmente terminen implementando otras Acciones que representen de mejor manera sus necesidades. Así, es importante explorar de qué manera formularios de Diagnóstico y Planificación diseñados desde el Ministerio de Educación están reflejando las reales necesidades de las escuelas. Se intenta identificar que tan adecuados son estos formularios y el nivel de prescriptibilidad del modelo para los problemas y necesidades que tienen los establecimientos. En este sentido, y pese a que el estudio de casos es acotado a un número pequeño de establecimientos, se intenta observar que tanta prescriptibilidad necesitan diferentes tipos de escuela. Este sub-ámbito refiere a si los elementos incluidos en el instrumento de diagnóstico para ser analizados en las escuelas incluyen las necesidades efectivas de los establecimientos o si son más bien una propuesta que les resulta ajena.

Finalmente, se indaga respecto de los juicios de los equipos directivos respecto las exigencias en términos del Plan de Mejoramiento que exige la Ley SEP y de qué manera lo consideran un aporte al trabajo y aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior es relevante dados los antecedentes conceptuales que se han presentado. En este sentido, Fullan (1991, 2002) ha establecido como máxima que las escuelas que no se apropian del sentido, propósito y acciones de las reformas educativas encuentran serios impedimentos para implementarlas, adaptarlas y sostenerlas en el tiempo. Así, Fullan establece tres principios de cambio educacional, entre los cuales se encuentran una real apropiación local de cambio; cambiar la cultura institucional y sus agentes y un balance entre presión y apoyo para construir capacidades e infraestructuras sostenibles en el tiempo.

Así, es importante explorar como los establecimientos están haciendo sentido de este Plan de Mejoramiento, y si efectivamente se está avanzando en un cambio cultural dentro de los establecimientos, de manera de asegurar mejoras sostenibles en el tiempo.

3.3 Operacionalización de Ámbitos, Sub-Ámbitos y Variables:

En términos concretos, las dimensiones a explorar se pueden organizar de la siguiente manera:

Ámbito	Sub-ámbito	Variable
Contexto Establecimientos	Contexto Establecimientos	
Relación entre necesidades socio-educativas de escuelas y recursos	Necesidades	Necesidades identifica el establecimiento en términos socio-educativos
		Otro tipo de necesidades identificadas por establecimiento
	Capacidades para abordar necesidades	Debilidades
		Fortalezas
Historia de Mejoramiento Reciente y Ley SEP	Procesos de mejoramiento recientes	Cambios que produce SEP en establecimientos
		Decisión de entrar a SEP en 2012
		Diagnóstico y Planificación previo a SEP
		Establecimiento de metas previo a SEP
		Participación Previa en Procesos de Mejoramiento Educativo
	Diagnóstico	Responsables
		Evaluación
		Tiempos
	Planificación	Responsables
		Proceso
		Evaluación
		Tiempos
Procesos paralelos de Planificación		
Relación con Asistencia Técnica	Presencia de apoyo ATE	Razones para presencia (o no) de ATE)
		Influencia y aporte de ATE
	Presencia de apoyo ATP	Razones para presencia (o no) de ATP)
		Proceso
		Dificultades proceso
		Facilitadores proceso
		Influencia y aporte de ATP
		Justificación asesoría
		Enfoque conceptual asesores

Para abordar los Ámbitos descritos y los Sub-Ámbitos y Variables enunciadas en la tabla precedente, se ha optado por desarrollar una pauta de entrevista a Directores escolares y otra para Asesores técnico Pedagógicos. De esta manera, el cuestionario es de tipo semi-estructurado, de manera de guiar la conversación pero asegurar que exista el espacio para recabar la información relevante que surja desde los entrevistados y no hubiera inicialmente considerada¹⁸.

¹⁸ Ambas pautas pueden encontrarse en los anexos de este documento.

4. RESULTADOS CUALITATIVOS

4.1 Antecedentes Generales

Escuelas estudiadas

Como se señaló en la descripción de la metodología, se seleccionó una muestra de 12 establecimientos. En cada uno de estos, se entrevistó al director y/o persona que lideró el proceso de Diagnóstico y Planificación. Como se ha explicado previamente, la muestra fue seleccionada en base al criterio de correspondencia entre las dos primeras etapas del Ciclo Anual de Mejoramiento Continuo de los establecimientos. Así, se seleccionaron 6 establecimientos de alta correspondencia y 6 establecimientos de baja correspondencia entre diagnóstico y planificación.

Como complemento a las entrevistas a directores, se entrevistó a 6 Asesores Técnico Pedagógicos, ATP, que apoyaron en diferentes modalidades a cada uno de los establecimientos entrevistados.

Los establecimientos a los que pertenecen los directores entrevistados son en su mayoría establecimientos de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, según lo relatado por los mismos directores. En la mayoría de ellos hay porcentaje importante de estudiantes prioritarios. En varios de los establecimientos los directores perciben diversidad en términos del alumnado: es decir, hay alumnos del sector, otros que vienen de lejos; alumnos con mayores problemas socioeconómicos mientras otros alumnos vienen de contextos sociales con menores problemas. Por otra parte, pese a que algunos directores mencionan que los apoderados participan y se comprometen con el establecimiento, varios directores mencionan que los apoderados no se comprometen lo suficiente y que la asistencia a reuniones y actividades es baja. No se perciben diferencias importantes respecto al contexto social, entre establecimientos de alta y baja correspondencia.

Propósito fase cualitativa

El propósito de esta fase es conocer la visión detallada por parte de los directores sobre los múltiples aspectos institucionales que estructuran el proceso de incorporación a la SEP. Si bien se trata sólo de entrevistas exploratorias, ellas permiten ahondar en prácticas, limitaciones contextuales y juicios que otros métodos no permiten conocer. Por lo mismo, se debe recalcar que el presente es un análisis exploratorio en cuanto un estudio cualitativo explicativo incluye la visión de múltiples actores, observación de prácticas, revisión de documentos y la triangulación del conjunto de tales elementos.

Estructura de las secciones

A continuación, se presentan los principales resultados a partir de estas entrevistas. Los resultados se presentan por establecimientos, agrupados en términos del criterio muestral utilizado: Alta Correspondencia y Baja Correspondencia entre diagnóstico y planificación. Esta decisión permite de mejor modo responder a los objetivos del estudio cuyo foco es la relación entre diagnóstico y planificación y las capacidades para desarrollar ese vínculo. Los establecimientos no fueron agrupados individualmente para fines de presentación de resultados. Una primera razón para ello fue la decisión de concentrarse en patrones o elementos semejantes de aquellos establecimientos que desarrollaron el proceso de diagnóstico y planificación de maneras relativamente

semejantes. Una segunda razón es la limitación de los datos cualitativos levantados (Nº entrevistados, extensión trabajo de campo, temas abordados) lo que impide construir una narrativa en profundidad de cada escuelas respecto estos procesos.

4.2 Los establecimientos antes de la SEP: experiencias previas en procesos de mejora y razones para ingresar

Antes de ahondar en el proceso mismo de la SEP es necesario circunscribir la experiencia actual de los establecimientos en el contexto de su experiencia previa. En dos dimensiones fundamentales: respecto su familiaridad con las nuevas tecnologías de gestión que plantea la SEP y en torno a las razones que tuvieron para ingresar con rezago. Esto podría iluminar la comprensión de sus juicios sobre los procesos actuales de diagnóstico y planificación.

Decisión de ingresar a la SEP en 2012: fundamentalmente financieras

Desde 2008, todos los Establecimientos Educativos Municipales y Particulares Subvencionados pueden incorporarse a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En 2008, 6.380 establecimientos se incorporaron. Actualmente, hay más de 7.500 establecimientos educacionales adscritos voluntariamente al régimen de la SEP, que han postulado y suscrito el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Esto representa una cobertura superior al 80% del total de establecimientos educacionales que cumplen las condiciones para estar en la SEP (Mineduc, 2013).

Dado que una mayoría de establecimientos se incorpora antes de 2012, es relevante explorar las razones por las cuales los establecimientos de esta muestra deciden incorporarse luego de 4 años desde el comienzo de la implementación de esta política. Esto puede ser importante al momento de analizar los resultados, dado que no necesariamente estos establecimientos reflejan la realidad de los más de 6.000 establecimientos que renuevan su contrato este año.

A continuación, se muestra que en los establecimientos incluidos, hay cuatro principales razones para entrar a la SEP en 2012: **establecimientos nuevos o con niveles** que recién se incorporan a la SEP; **desconocimiento** del funcionamiento de la Ley, **menos presión económica en años anteriores** con respecto a la situación actual y finalmente, los **recursos adicionales** que la Ley entrega

En primer lugar, hay casos entrevistados en que el **colegio es nuevo** o que es un establecimiento que comienza en séptimo básico, por lo que no podía incorporarse antes. Todos estos son establecimientos de correspondencia baja y esto puede tener que ver con que sean establecimientos nuevos, con menor historia y experiencia en términos de llevar a cabo este tipo de procesos. Un elemento interesante a explorar sería la necesidad de mayor apoyo en establecimientos nuevos, que no tienen experiencia anterior en procesos educativos y en la administración y gestión de estos procesos. Formularios específicos con mayor detalle y orientación podría ser un elemento relevante para mejorar y trabajar en las capacidades de estos equipos desde un comienzo.

En segundo lugar, directores declaran que la reticencia a incorporarse a la SEP tenía que ver con el **desconocimiento de cómo funcionaba la Ley**. Preferían esperar a ver

como se aplicaba en otros establecimientos antes de sumarse. Este es un elemento que se menciona en establecimientos de diferente correspondencia.

“Principalmente mi reticencia como director por estos aspectos negativos que presentaban las experiencias de los colegios que habían ingresado el 2008, y más aún, el desconocimiento en cuanto a cómo se gestionaban los recursos ingresados por Ley SEP. Ahora, en el 2012, está todo absolutamente claro y establecido, pero recordemos los problemas que tuvieron algunos municipios que pagaron cotizaciones previsionales con los ingresos de la Ley SEP, cosa que no estaba permitido (...) pero con esto de la Ley SEP, con todos los compromisos que uno debía asumir, y todos los riesgos en los cuales se comprometía a participar cierto, y a sacar adelante el tema, yo dije, primero esperemos a ver qué ocurre, y al final cuando ya dijimos: si es bueno, entremos, estamos preparados” (Director 7, Correspondencia Baja)

“Yo considero también que había poca información al respecto, estaba todo ambiguo, era como hagan algo sin dar las pautas claras, que es lo que le pasó a la mayoría de los colegios, que se vieron con una serie de dificultades, producto de lo mismo, desconocimiento, porque no habían orientaciones claras. - y por lo que se comentaba también, por que se decía se recibía harta plata, pero si hay un error, la multa es más que la plata que se recibe y el trabajo que se lleva no es chico” (Director 6, Correspondencia Alta)

En este sentido, hay directores que señalan que era un tema de tiempo incorporarse. Pero dado que no era una decisión menor, preferían esperar a ver el funcionamiento. Así, varios directores tenían claridad que incorporarse a la SEP tenía muchos beneficios, pero también nuevas exigencias, y trámites que percibían como engorrosos. Esto también cuenta para los establecimientos nuevos. Se menciona que la Ley SEP ayuda a aumentar la matrícula para establecimientos nuevos, pero trae riesgos para el establecimiento, dado que podría afectar la imagen del colegio si no se abordan bien los problemas conductuales que puede traer esta incorporación de alumnos prioritarios, según la percepción de uno de los directores.

Hay establecimientos que no consideraban incorporarse a la Ley SEP, pero que finalmente tuvieron que hacerlo por un tema económico, producto de la **mayor presión económica** que significa que otros establecimientos con alumnos similares tengan la subvención adicional que entrega la SEP. Así, dado el aumento de recursos que traía la SEP a otros establecimientos con alumnos similares a los suyos, esto estaba perjudicando su matrícula. Tanto establecimientos de baja como de alta correspondencia sentían esta mayor presión por recursos:

“Porque este colegio es subvencionado particular entonces se mantenía con su matrícula. Y de repente aparecieron muchos colegios. Y todos con la ley SEP, entonces ofrecían psicólogo, psicopedagogos, y a nosotros nos empezó a mermar la subvención, bajó la cosa económica y empezamos a ver que ya no podíamos solventar como debía ser, porque esta es una competencia en el fondo, en el mercado.” (Director 4, Correspondencia Baja)

“La situación que se venía arrastrando en este establecimiento era que había que darle un giro, que había que ordenar la casa, que había que darle una visión distinta, pero para eso también se necesitaban recursos y para obtener recursos, que hasta el minutos en cómo se estaba financiando el establecimiento, no alcanzaba” (Director 5, Correspondencia Alta)

Finalmente, respecto de los **recursos adicionales**, hay un director que señala que la decisión de no adherirse a la Ley SEP se basaba en que nunca hicieron los cálculos de los beneficios que podía traer esta política al establecimiento. Éste es un establecimiento

particular subvencionado, cuyo director al parecer tenía una percepción imprecisa del tipo de alumnos que estaba recibiendo.

“Por el desconocimiento de quienes eran los prioritarios y porque si bien es cierto que nosotros queríamos ser selectivos en cuanto a nuestros alumnos, sin dimensionar que nosotros estadísticamente teníamos más prioritarios de los que pensábamos”. (Director 11, Correspondencia Alta)

Este desconocimiento es un reflejo que para los directores, en muchos casos los alumnos prioritarios no son necesariamente diferentes de los no prioritarios. Los equipos directivos no son capaces en algunos casos de identificar que tienen estudiantes prioritarios. Pese a que en ocasiones se identifica a los alumnos prioritarios como alumnos con problemas conductuales, no necesariamente existe una brecha entre alumnos y finalmente la SEP aporta a los establecimientos en conjunto. Pese a que entrega recursos por alumno, la mayoría de los gastos que se hacen sirven a todo el establecimiento y comunidad escolar. Esto lo identifican los directores

“Bueno, obviamente yo conozco que el objetivo, el fin, de la subvención es para los prioritarios, pero en general es para cubrir las necesidades de los alumnos en general, porque todos gozan finalmente de esta subvención por decirlo de alguna manera, porque solamente no se le va a dictar la clase a los prioritarios con proyección de data” (Director 11, Correspondencia Alta).

Las decisiones económicas también entonces son relevantes al momento de decidir ingresar a la SEP. Pese a que existe financiamiento compartido en varios de los establecimientos entrevistados, hay algunos casos que se menciona un déficit por la cantidad de apoderados que no paga la mensualidad. La SEP entonces ayuda en cubrir esto.

Experiencias de Diagnóstico y Planificación Previo a SEP

En el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, se ha definido que todos los establecimientos que reciben esta subvención por parte del Estado deben contar con un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). El modelo de Mejora Continua que promueve MINEDUC se estructura en base a cuatro etapas: Diagnóstico, Planificación, Implementación y Evaluación. Como se ha mencionado, el presente estudio se enfoca en las primeras dos etapas.

Es relevante estudiar cómo funcionaban estos procesos en los establecimientos con anterioridad a la Ley SEP. Resulta evidente que en todos los establecimientos existen procesos de diagnóstico planificación, de manera de abordar las actividades durante el año. Sin embargo, es interesante explorar si existían de procesos sistematizados de diagnóstico y planificación, conocidos por los distintos actores de la comunidad escolar, como lo sugiere la Ley SEP. Esto es relevante para estudiar los cambios que han debido experimentar los equipos directivos al incorporarse a la Ley SEP, y también tiene relación con revisar como varían estos procedimientos en distintos tipos de establecimiento, en términos de diferentes características tal como su dependencia, su coherencia entre diagnóstico y planificación. Además, si la mayoría de los establecimientos tienen procesos organizados de forma previa su participación en SEP, puede ser un reflejo de que los procesos que exige el Ministerio de Educación a través de esta Ley no se alejan tanto de las prácticas habituales de los establecimientos. Una hipótesis es que establecimientos con mayor correspondencia entre diagnóstico y

planificación tienen equipos directivos que han estado involucrados con anterioridad a este tipo de procedimientos o que, al menos, en esos establecimientos se llevaban a cabo este tipo de procesos, incluso antes de comenzar a participar en SEP.

Es relevante también organizar este análisis en términos de la correspondencia entre diagnóstico y planificación de los actuales procesos. Esto, porque contar con procesos ordenados y sistematizados previo a la SEP, podría ayudar a que a los establecimientos y equipos directivos desarrollen con mayor fluidez los nuevos procedimientos. Es decir, que mayor experiencia traiga una mayor capacidad para elaborar adecuadamente los diagnósticos y planificaciones y por tanto tener alta correspondencia entre estos procesos.

Considerando en primer lugar el diagnóstico, se verá a continuación, que **en la mayoría de los establecimientos existían procesos de diagnóstico**. Las variaciones se observan respecto a características institucionales de los establecimientos, y no hay mayor variación según alta o baja correspondencia. Así, según si forman parte de redes o son establecimientos independientes, se observan distintas prácticas. Además, el haber participado en programas previos que exigían procesos más ordenados, también se observan diferencias.

En establecimientos independientes, según lo que explicitan los directores, en varios casos estos diagnósticos estaban fundamentados principalmente en la visión del sostenedor. En el caso de los colegios nuevos, al comenzar las operaciones se reunieron a discutir qué es lo que iban a querer y esperar de los alumnos.

En los establecimientos que forman parte de redes educacionales, es donde existían procesos más sistematizados. Un ejemplo son los establecimientos municipales cuyo Departamento de Educación les impone exigencias en este sentido. Se podría esperar que dado que tenían procesos de diagnósticos previos a la SEP, y mayor apoyo de una red en el proceso, estos establecimientos tendrían correspondencia alta actual entre diagnóstico y planificación, sin embargo esto no coincide. Puede deberse a que son procesos diferentes, que no involucran a toda la comunidad o a que los equipos actuales no estuvieron involucrados en aquellos procesos.

Hay tres establecimientos que declaran conocer de diagnóstico por su participación en otros programas y experiencias. Es en estos tres casos donde además coinciden ser establecimientos con correspondencia alta. Este es un primer indicio que una mayor experiencia en la realización de diagnósticos influye en que sean mejor logrados, y que posteriormente se utilicen para planificar el año. Es decir, que se diagnostique con un objetivo y no simplemente para cumplir con lo solicitado.

“Bueno, nosotros, si trabajamos y creo que fuimos pioneros en la comuna, nosotros alguna experiencia en diagnostico institucional si teníamos”. (Director 8, Correspondencia Alta)

“Hicimos un diagnostico hace tiempo atrás, aprovechando un recurso de Libertad y Desarrollo. Ellos tenían un programa en que evaluaban a los colegio y eso te permitía hacer un diagnóstico (...). Ese diagnóstico nos permitió mejorar muchas cosas”. (Director 12, Correspondencia Alta)

Los asesores también reconocen la relevancia de experiencias previas en los establecimientos. Declaran que en los establecimientos donde se ve mayor avance

previo en términos de los diagnósticos, es en establecimientos que cuentan o han contado con algún otro plan o programa ministerial, o donde hay directores con más experiencia en términos de procesos de mejora.

“Sí, porque el director tenía experiencia. Es un director que está metido en lo pedagógico, es excelente. Él trabaja en esto y a él le gusta el tema de los análisis, basarse en resultado para poder establecer acciones. Veían el tema de los resultados de las distintas asignaturas, de la asistencia, de la matrícula, los datos de la eficiencia interna por un lado. También de los análisis del SIMCE que vendrían siendo los análisis educativos. Y de aprendizajes también, porque ellos tomaban constantemente medidas de cambios de profesores o de taller o de horas de clases. Por las decisiones que iban tomando, tú te dabas cuenta que detrás había un análisis de los resultados de aprendizaje. Hacían un monitoreo de los resultados de aprendizajes y tomaban decisiones respecto de ello” (Asesor 6, Establecimiento 12, Correspondencia Alta, Red)

En segundo lugar, con respecto a la Planificación, todos los directores señalan que sí se realizaban Planificaciones en sus establecimientos. No se perciben diferencias entre establecimientos de alta y baja correspondencia. Sin embargo, eran planificaciones menos rigurosas que las actuales y han ido cambiando en su forma de elaboración a partir de la Ley SEP. Otra diferencia importante que se señala, es que pese a que se realizaba planificación, no tenían claridad de los criterios de evaluación. Ahora en cambio, la planificación se realiza con un horizonte más claro de lo que debe incluirse, porque hay mucha más exigencias respecto a lo que debe ser evaluado. Los procesos antiguos eran menos rigurosos y sistemáticos y no eran evaluados en su cumplimiento.

Respecto de la planificación curricular, ésta en muchos casos se hacía antes de acuerdo a la visión del profesor. Actualmente son más detallados los requerimientos en términos de la planificación, y dadas las nuevas herramientas se hacen de manera más organizada y con más conocimiento. Es decir, los sistemas antiguos se mantienen, pero complementan y perfeccionan con las nuevas orientaciones.

También respecto de la planificación curricular, otro elemento relevante es que además de ser una exigencia de la Ley SEP, surgió en los diagnósticos como una debilidad. Esto se percibe para establecimientos de baja y alta correspondencia.

“A partir del diagnóstico que nosotros hicimos nos dimos cuenta de una falencia que nosotros teníamos, si bien es cierto teníamos buenos resultados en el SIMCE, no teníamos una planificación estandarizada”. (Director 2, Correspondencia Alta)

Es relevante entonces que pese a que es una exigencia de la Ley SEP, muchos establecimientos no tenían conciencia de que estaban débiles en ese aspecto hasta implementar los diagnósticos. Es decir, realizaban planificaciones que les parecían adecuadas, pero que finalmente no estaban siendo lo suficientemente completas o rigurosas. Al realizar estos diagnósticos identificaban que en algunos aspectos estaban débiles dado que no tenían un orden, un plan que guiara su accionar.

A partir de lo anterior, es posible señalar que en las entrevistas, los directores tendieron a centrar sus procesos de planificación en los aspectos más bien pedagógicos o asociados a la enseñanza, pero no necesariamente a una visión más global y estratégica

(que incluyera la gestión de recursos, liderazgo, convivencia escolar). Pese a que lo pedagógico está incluido en la visión global, se habla menos de los demás aspectos.

Esta menor rigurosidad en los procesos, es reconocida por los asesores:

“No se realizaban. A ver, no se realizaban sistemáticamente, con una sistematicidad y con instrumentos, porque todo el mundo hace diagnósticos, pero sistemáticos, con un instrumento, con una rigurosidad no, no se hacía” (Asesor 4, Establecimiento 9, Correspondencia Baja, Red)

Coincidiendo con los directores entrevistados, los asesores declaran los procesos de diagnóstico y planificación que se exigen a los establecimientos que adscriben a la Ley SEP son procesos que hacen a los establecimientos y sus equipos ordenar sus prácticas. Las orientaciones específicas les permiten organizar sus procesos, sistematizar lo que ya existe e incorporar elementos que no habían considerado antes. Como señala uno de los asesores, en un establecimiento el diagnóstico que se realizaba era centrado en los resultados académicos. La SEP debiese permitirle realizar un diagnóstico más integral, incorporando otras áreas relevantes. Sin embargo, esto no siempre se da justamente por las exigencias respecto de ciertas áreas específicas, que hace que los establecimientos se centren en ellas, a veces en desmedro de otras áreas.

Definición de Metas Previo a SEP

Como se ha indicado previamente en este informe, los establecimientos deben definir Metas en base al análisis realizado en la Etapa de Diagnóstico. Las Metas se refieren principalmente a SIMCE, PSU y metas de eficiencia interna (asistencia, retiro, aprobación).

Al preguntar a los directores respecto del tipo de metas que establecían previo a la incorporación a la Ley SEP, se ve una diversidad de metas que dependen del tipo de establecimiento. Se mencionan tanto metas generales como metas específicas. Respecto a las metas generales, estas se desprenden principalmente de establecimientos de correspondencia baja entre diagnóstico y planificación. Esto hace sentido, dado que estos establecimientos, al tener menos claridad de los elementos en que deben enfocarse, planifican respecto a temas generales, que no abordan necesariamente las áreas más débiles o menos instaladas, sino que refieren a lo que todo establecimiento debiese hacer. Se habla en general de metas respecto a cubrir el curriculum.

“Nos proponíamos que el niño fuera capaz en cada curso de aprender todos los contenidos que se tenían que pasar y que aprendiera y todo lo demás” (Director 4, Correspondencia Baja)

Solamente hay uno de los establecimientos de correspondencia baja que se propone metas más concretas, por áreas de resultado y considerando la supervisión y monitoreo como elemento clave para alcanzar las metas propuestas. Este es justamente un establecimiento con autopercepción positiva, lo que puede indicar mayor interés y trabajo por lograr las metas propuestas.

“Que las clase de hagan, que los aprendizajes se logren, se supervisa la clase del profesor entre 2 a 4 veces en el año, de cada profesor, para efectos del plan de evaluación de desempeño escolar” (Director 7, Correspondencia Baja)

Por otra parte, hay directores que mencionan metas específicas, relacionadas de alguna manera con el proyecto educativo del colegio que representan. Los establecimientos que señalan estas metas más específicas (ingreso a la universidad, mediciones internas, como se ve en las citas a continuación), coinciden justamente con ser establecimientos de correspondencia alta entre el Diagnóstico y la Planificación. Es posible que sean establecimientos con mayor claridad en el enfoque y en sus objetivos y por tanto identifican debilidades y planifican en base a objetivos claros.

“Realizamos un estudio, un estudio de los jóvenes, e identificamos como tarea prioritaria: la educación superior, por lo tanto el currículum tenía que estar apuntados a dar respuesta a eso” (Director 8, Correspondencia Alta)

“Si, siempre las metas que nos habíamos puesto eran de superación, sobretodo de resultados de SIMCE recuerdo. Se analizaban los resultados y se ponía una meta, en PSU, También a fin de año evaluábamos los objetivos logrados o no logrados y cada profesor hacia su meta independiente por asignatura” (Director 6, Correspondencia Alta)

Pese a que estos establecimientos tienen metas claras, destaca que en la mayoría de los casos tienen relación con cumplimiento y superación de resultados en pruebas estandarizadas. Dado que cada vez más se evalúa a los establecimientos de acuerdo a esos resultados, las metas y acciones tienden a orientarse al cumplimiento de eso. No es posible identificar acá si el cumplimiento de esas metas va en desmedro de otras asignaturas y procesos al interior de las escuelas.

La mayoría menciona que la principal meta previo a la SEP es lograr cubrir el currículum y revisar mediciones internas para evaluar resultados. Aunque no coincide en todos los casos, destaca el hecho de que algunos de los establecimientos de baja correspondencia no tienen metas establecidas previo a la SEP o mencionan elementos muy generales. Esto es importante pues nuevamente entrega indicios que el tipo de experiencias de los establecimientos y sus equipos, antes de incorporarse a la SEP, tiene relación con la manera en que abordan los procesos que esta Ley exige y con los resultados que obtienen en este proceso.

Participación Previa en Procesos de Mejoramiento Educativo

Podría ser esperable que directores que han participado antes en procesos de mejoramiento educativo en trabajos anteriores o dentro del mismo establecimiento, tengan mayores competencias en el tema y, por lo tanto, logren mejores resultados en el proceso actual.

Al respecto, hay varios de los directores entrevistados que señalan haber participado en procesos previos relacionados con la SEP en establecimientos anteriores. No todos en rol de director, pero si como parte de los equipos a cargo del proceso. Sin embargo, esto no coincide con la correspondencia que se presenta en los establecimientos entre Diagnósticos y Planes de Mejoramiento.

4.3 Demandas educacionales y socio-afectivas de los estudiantes que requieren respuestas institucionales de las instituciones escolares

Esta sección explora las demandas, necesidades y brechas que los directores identifican requieren abordarse en sus establecimientos. Estos aspectos se visualizan como críticos de abordar en los planes de mejoramiento en el marco de la SEP. Emergieron tres principales ámbitos: convivencia escolar, capacitación de profesores y mejora de resultados. En términos generales, estos tres aspectos estuvieron presentes en todos los establecimientos. Esto significa que los establecimientos incorporados a la SEP tienen en términos gruesos demandas y necesidades similares que la política educativa comienza a abordar.

El área de convivencia escolar como dimensión clave de la gestión escolar

En primer lugar, la convivencia escolar se aborda desde dos perspectivas. En el primer caso, respecto de los alumnos prioritarios. Esta es una necesidad que se resalta especialmente en establecimientos de correspondencia baja. En los establecimientos de correspondencia baja, los problemas de convivencia se relacionan directamente con la incorporación a la Ley SEP.

“Cuando una recibe un niño prioritario, va asociado a problemas pedagógicos, va asociado con retrasos pedagógicos y también va asociado con temas conductuales. El tema del avance pedagógico también es más lento, vienen con un retraso pedagógico importante. Lamentablemente está asociado a los niños prioritarios, que presentan mayores conflictos, son más disruptivos, están metidos siempre en peleas, en agresiones físicas, agresiones verbales” (Director 1, Correspondencia Baja).

Este resultado ya se vislumbraba en los primeros años de implementación de la SEP, como se desprende de los resultados del estudio “Evaluación de los primeros años de Implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial” (Centro de Políticas Públicas UC, 2012). En este estudio, los directores y también los apoderados relacionaron a los alumnos prioritarios con problemas de convivencia, identificando a los alumnos prioritarios como una de las causas del empeoramiento en la convivencia escolar.

Una segunda manera en que se observan necesidades en términos de convivencia escolar es al hablar de la participación de apoderados, que se identifica transversalmente como necesidad.

“Este año, fue el tema de la convivencia escolar. Esta es una debilidad palpable en nosotros. Del apoderado hacia el colegio no es recíproco. De hecho, muchos de los apoderados vienen con una fuerte crítica...En la básica, la asistencia del apoderado a las reuniones bordea el 75% pero en la media decrece, en algunos casos a 50% a 55% del año, son dos reuniones al año” (Director 5, Correspondencia Alta).

Además, se declara que muchos de los problemas de asistencia y participación de apoderados tiene que ver con que son apoderados de alumnos prioritarios. Hay directores que señalan que los apoderados de este tipo de estudiantes exigen mucho, y piden al colegio hacerse cargo de problemas que, de acuerdo a la visión de los directores, son responsabilidad de las familias.

“El apoderado que se sabe que es prioritario, es un apoderado que te golpea la mesa, que te exige, que te reclama. Entonces, el tema, yo creo, tiene muchas ventajas, pero tiene algunas cuestiones complejas, porque cómo hacerle entender a ese apoderado que ese problema no es del colegio, ese problema es de ellos, cierto, en que no han sabido ponerle las reglas desde chiquitito. El tema del apoderado que te reclama abiertamente al profesor y te lo enrostra y te grita en los pasillo, en las salas de clase, eso aumentó, nosotros antes de estar en la Ley SEP teníamos supongamos un 1% de apoderado con esa problemática y debe haber subido a un 25% ya, te interrumpen en la sala de clases, vulneran el ingreso” (Director 7, Correspondencia Baja).

Así, la convivencia escolar, una de las Áreas centrales que aborda el proceso de Diagnóstico y Planificación, preocupa a los directivos. La asistencia a reuniones es baja y falta compromiso para los requerimientos que hacen los establecimientos. Considerando los resultados del estudio “Evaluación de los Primeros Años de Implementación de la Ley SEP (Centro de Políticas Públicas UC, 2012), esta normativa estaría, en algunos casos, aportando a la disminución de la participación de los apoderados. En ese estudio, ciertos directores señalaban que dado que la SEP paliaba algunas necesidades básicas que antes requerían del apoyo y participación de los apoderados, ahora los apoderados tendían a participar menos y a exigir que se utilizaran los recursos asociados a la SEP en tales fines.

Una demanda por mayores herramientas profesionales

En segundo lugar, se habla de la formación y capacitación de profesores como una necesidad relevante. La capacitación es mencionada por los establecimientos, independiente de su nivel de correspondencia. Sin embargo, destaca el hecho de que justamente dos establecimientos de correspondencia alta (aquellos que además tenían autoevaluación positiva), son los únicos en no incluir este elemento como una necesidad.

Así, varios señalan la necesidad de obtener capacitación en nuevas políticas y ajustes curriculares. Actualmente, declaran que la información se envía por correo, lo que no los prepara de manera suficiente para abordar las modificaciones y nuevas temáticas que deben implementar.

Además, la formación y capacitación de docentes resulta particularmente relevante, dado que se menciona la necesidad de formar a los profesores para trabajar con niños integrados o con necesidades educativas especiales. Más allá de la capacitación, declaran la necesidad de contar con especialistas como psicólogos y neurólogos. Por haberse incorporado a la SEP, los establecimientos entrevistados cuentan con recursos para contratar especialistas, por lo que es probable que si son necesidades prioritarias, se aborden a través de la planificación, indicando acciones para solucionarlas, entre ellas, contratación de personal, tal como ha ocurrido con aquellos establecimientos que entraron en años anteriores a la SEP.

De todas formas, la necesidad de capacitar a los profesores refiere a temáticas diversas. Entre éstas se cuenta el uso de tecnologías de la información y herramientas de planificación y evaluación. Este último aspecto es central para el adecuado desarrollo del proceso de Elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo, tal como se exige en el marco de la SEP y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

Foco en los resultados académicos ‘cognitivos’

El tercer ámbito de necesidades declaradas, se refiere a la mejora de resultados. Nuevamente, este es un elemento que se menciona transversalmente, más allá de la clasificación según correspondencia. Respecto a este tema, se señala como una necesidad abordar los temas curriculares que les son exigidos con la Ley SEP, pero sobre todo, se habla de la necesidad de cumplir con los objetivos en cuanto a resultados en pruebas estandarizadas, especialmente de matemáticas y lenguaje. En particular, se demandan apoyos y asesoría para mejorar los resultados SIMCE de los estudiantes mediante técnicas y estrategias que permitan en un corto plazo aumentar los puntajes que obtienen sus alumnos. Esta demanda es consistente con el hecho que el nivel de éxito de la implementación SEP es medido mediante los resultados cognitivos en este ámbito. No fue posible ahondar con mayor profundidad –dada la naturaleza exploratoria del estudio- si esta demanda es genuina por parte de los directores o sólo responde al contexto de presión por resultados que la SEP plantea.

Infraestructura y equipamiento: aspectos que demandan renovación permanente

Respecto a otras necesidades que identifican los directores en sus establecimientos, se habla principalmente de necesidades en términos de infraestructura y equipamiento.

La mayoría de los directivos, independiente de la correspondencia, señala alguna necesidad al respecto. Especialmente destaca un establecimiento que menciona los equipos obsoletos como una necesidad importante. Los recursos adicionales son claramente uno de los elementos centrales de esta Ley, y existe la posibilidad de gastar estos recursos en equipamiento general, equipamiento de talleres y laboratorios, implementación bibliotecas, entre otros.

“Estamos en un problema constante de las conexiones a internet, que es muy lenta. Además los equipos nuestros tienen 8 años, entonces son equipos que están quedando medio obsoletos”
(Director 3, Correspondencia Baja)

Es relevante entonces explorar las capacidades que tienen los establecimientos para abordar estas necesidades en el marco de la Ley SEP y la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que les exige la elaboración de un Plan de Mejoramiento Educativo, que incluye Etapas de Diagnóstico y Planificación. Dado que al momento de las entrevistas los establecimientos ya habían elaborado sus Diagnósticos, resulta difícil diferenciar si las necesidades planteadas son identificadas a partir de ese proceso o eran percibidas con anterioridad al establecimiento del Modelo de Mejoramiento Continuo. Sin embargo, es posible estudiar en qué medida los modelos de Diagnóstico y Planificación que se proponen desde el Ministerio de Educación se adecúan y responden a sus necesidades reales. Además, explorar cómo los directores perciben que la asesoría técnica los apoya en este proceso, es de interés para identificar problemáticas en esta asesoría y proponer mejoras al modelo de asesoría y elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo.

4.4. Ventajas y cambios asociados a la SEP

Los directores identifican a la Ley SEP como una herramienta clave para solucionar sus necesidades. Al respecto, mencionan dos principales elementos de la Ley SEP como un aporte central. Por una parte, los **recursos adicionales**. En segundo lugar, las **exigencias por resultados** que trae la Ley SEP.

Múltiples recursos para la mejora escolar

Es importante recalcar que el término ‘recursos’ se entiende en un sentido amplio. Incluye tanto recursos humanos como fungibles y ambos son identificados como cuestiones críticas necesarias para mejorar las prácticas educativas de los establecimientos de las cuales adolecen y que la SEP mitigará.

En primer lugar, los recursos son valorados por todos los establecimientos, sin importar la correspondencia. Estos se valoran por diversas razones. Por una parte, por la posibilidad que entregan de comprar equipamiento y material, y de esta manera, poder facilitar el trabajo de los docentes.

“Hay una gama de cosas que se pueden comprar con la ley SEP, cosa que antes no se podía y ahora sí. Entonces es un apoyo para el niño, para la profesora, pero finalmente para el niño, porque lo tiene que usar el profesor pero lo va a usar para ellos, en el aprendizaje” (Director 4, Correspondencia Baja).

Además, la disponibilidad de recursos permite a los establecimientos invertir en capacitaciones y cursos, elementos que también son identificados como una necesidad importante. Los directores declaran que sus establecimientos están invirtiendo recursos SEP en capacitar a los equipos en términos de Planificación y Evaluación. En este sentido, se podría interpretar esta decisión como la creación de capacidades en los establecimientos, pues se espera que a partir de estas capacitaciones sean los equipos quienes puedan resolver sus dudas y desarrollar el proceso de plan de mejora con mayor autonomía e idealmente, participación. Éstas son características que se plantean en los modelos de autoevaluación como una forma de autodiagnóstico (MacBeath, 2009). Por tanto, la posibilidad de formar a los equipos de los establecimientos es relevante para avanzar hacia un modelo de mejoramiento continuo y con visión de largo plazo.

Por otra parte, los recursos permiten también la contratación de especialistas para dar respuesta a las necesidades pedagógicas, como se planteaba anteriormente.

Puede verse que uno de los cambios más reconocidos producidos por la Ley SEP es la disponibilidad de recursos para adquirir materiales con que no contaban: equipar al establecimiento de diferentes equipos, contratar nuevos profesionales que aborden las necesidades pedagógicas de los alumnos, contratar asesoría técnica y capacitación. Los recursos son un avance claro en la percepción de directores de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, y éste es un elemento que ha quedado claro en las distintas evaluaciones realizadas a esta política. De acuerdo al estudio del Centro de Políticas Públicas UC (2012), la asignación extra de recursos era una de las tres características SEP más valoradas por la comunidad escolar por los directores y profesores de establecimientos que se incorporaron en el año 2008 a la política. Se destaca la posibilidad de contratar más personal y de acceder a implementos para las salas de clases y recreación.

Sin embargo, en paralelo y principalmente en los colegios nuevos, es menos apreciado que el aumento de recursos se haga en un marco restrictivo de disponibilidad y ejecución presupuestaria. Algunos directores señalan que incorporarse a la Ley SEP no siempre es beneficioso económicamente, dado que no son recursos de libre disposición. Deben ser invertidos en ciertas áreas y rendir cuentas. Este elemento puede ser característico de los establecimientos que participan en el presente estudio. Como se mencionó, estos establecimientos deciden incorporarse a la Ley SEP tardíamente. Es posible que algunos de ellos no hayan tenido los incentivos económicos para ingresar antes y que hayan decidido incorporarse por otras diversas razones. En efecto, analizando los años iniciales de la SEP, Bellei, Osses y Valenzuela (2009) sostienen que en los primeros años de la SEP muchos sostenedores no veían en los recursos adicionales una motivación. De este modo, el juicio crítico de los directores al manejo restringido de recursos se relacione al hecho que su entrada tardía a la SEP esté vinculada principalmente a razones económicas. Estos aspectos serán discutidos más adelante.

Exigencias para la mejora de resultados

La segunda de las herramientas que los establecimientos identifican en la SEP como elemento que ayuda a abordar sus necesidades son las exigencias para la mejora de resultados. Este elemento se desprende de las entrevistas con directores de establecimientos con correspondencia baja. Esto tiene relación con poner el foco en aquellas asignaturas que finalmente son evaluadas. Establecimientos de correspondencia alta pueden tener una mayor capacidad para identificar esta necesidad, independiente de lo que les exija la SEP. Llama la atención uno de los establecimientos que señala que la manera de solucionar las necesidades (resultados académicos) es aumentando las horas de matemáticas y lenguaje e incluso incluyendo reforzamiento los días sábado. Esto es justamente lo que se da en contextos de autoinspección (como alternativa a la autoevaluación) y tiene relación con la rendición de cuentas y sistemas basados en estándares. Así, dado que los resultados en pruebas estandarizadas en matemáticas y lenguajes son uno de los elementos centrales para evaluar a los establecimientos, muchos de ellos se enfocan en esas materias, disminuyendo la atención en otros aspectos. En este sentido, y nuevamente según lo que plantea MacBeath (2009), en estos contextos de autoinspección la enseñanza y aprendizaje puede quedar en segundo plano, al poner el foco en la rendición de cuentas y no necesariamente en la mejora.

Cambios que produce la Ley SEP en los establecimientos

Los directores profundizan en los cambios que la Ley SEP ha introducido en los establecimientos. Al respecto, se muestra, a partir de las opiniones de los directores, que estos cambios tienen estrecha relación con lo que se mencionaba anteriormente respecto de su capacidad actual para dar solución a los problemas. De esta manera, vuelven sobre los **recursos**, sobre los cuales se habló recientemente. Además, acá surgen los nuevos **procedimientos y protocolos** como un cambio fundamental en su accionar. Nuevamente, no se perciben diferencias importantes entre establecimientos de alta y baja correspondencia.

Respecto de los nuevos procedimientos, un elemento relevante que explicitan es la sensación de que el diagnóstico y planificación ya representan un cambio en sí mismos.

“Bueno, la autoevaluación. Antes de ir a la Ley SEP, nosotros no hacíamos autoevaluación. Por lo general, nosotros tenemos buen rendimiento, y quedamos clasificados como colegio autónomo, y en ese sentido nos han dado libertad para organizarnos. Sin embargo, con la Ley SEP hemos entrado a procesos de revisión de nuestro quehacer pedagógico y estudiantil institucional, y eso ha sido un cambio” (Director 6, Correspondencia Alta)

Pese a que la mayoría de los directores valora el proceso, el establecimiento de la cita es justamente un establecimiento de alta correspondencia entre Diagnóstico y Planificación. Esto coincide de alguna manera con su clasificación como “Autónomo” y la mayor libertad de organización que declara. En este caso, pareciera ser un establecimiento con prácticas y orientación más clara, que de todas formas ha ido progresando con la incorporación a la SEP.

Presión por cambios en prácticas de gestión institucional y pedagógicas

También relacionado con los nuevos procedimientos, los entrevistados declaran que se ha dado un cambio de foco en sus prácticas, que se refleja en actividades cotidianas de los establecimientos, tal como la exigencia y “posibilidad” que tienen los directores de estar más inmersos en la sala de clases y acompañar a los docentes y alumnos en ese contexto.

“Lo otro es el acompañamiento del docente al aula, que nosotros lo habíamos como dejado de lado, pero desde el año pasado hicimos el primer intento, tenemos que mejorar la pauta y los colegas saben que eso va a ocurrir y lo aceptan porque nada de lo que hemos establecido a sido impuesto” (Director 8, Correspondencia Alta)

Además la exigencia a desarrollar protocolos y reglamentos es un cambio claro según la visión de los directores. En este sentido, hay directores que señalan que la incorporación a la Ley SEP ha significado cambios en términos de procedimientos institucionales, tal como la selección de alumnos, que pese a que es una práctica prohibida por ley, se presume como recurrente en muchos establecimientos:

“Nosotros como establecimiento particular subvencionado, no podemos negar que inicialmente seleccionábamos a nuestros estudiantes. Eso es un hecho y porque al ser un colegio bonito, de buena infraestructura, tenemos una alta presión de ingreso de jóvenes y niños del entorno, entonces, de alguna manera y para hacer un poco más eficiente el trabajo al interior del colegio, obviamente que se seleccionaba a los alumnos. El ingreso a la Ley SEP

provocó un cambio radical; no se puede hacer selección, eso es lo primero". (Director 7, Correspondencia Baja)

Así, el cambio en el tipo de alumnos que se recibe implica necesariamente un cambio en el foco y en la aproximación a las prácticas escolares, dado que los establecimientos deben ahora adaptarse a los alumnos prioritarios y tener la mirada puesta en ellos si es que quiere "*seguir siendo exitoso*", como menciona un director.

Los nuevos procedimientos tienen también relación con cambios en términos administrativos y de gestión financiera. En este sentido, la Ley SEP ha permitido, básicamente un mayor orden y organización, principalmente dadas las exigencias de establecer protocolos y reglamentos no solo en términos financieros sino que relacionados también con la gestión curricular. No hay mayores diferencias entre establecimientos de diferente correspondencia

"La sistematización de los procesos que se estaban llevando (...). Yo siento que curricularmente monitoreamos más con el PME que sin el PME". (Director 3, Correspondencia Baja)

Estos nuevos procedimientos son importantes, generan mayor confianza en los equipos directivos respecto de que el trabajo se está haciendo de la manera adecuada, dado que se están haciendo producto de un proceso de reflexión que ha permitido identificar debilidades y necesidades. Los cambios en términos de Gestión Curricular entonces son importantes y valorados por los directores. Junto con los recursos los cambios en Gestión Curricular también son uno de los elementos más valorados de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Centro de Políticas Públicas UC, 2012).

Pese a que perciben cambios, los directores reconocen que aún es temprano para identificar cambios más profundos. Los establecimientos entrevistados llevan 1 año de incorporación a la Ley SEP, por lo que aún es pronto para ver otro tipo de cambios. Por el momento, se reconocen cambios en temas de funcionamiento y prácticas, pero hay que esperar a ver si estos nuevos protocolos y acciones tendrán consecuencias sobre los aprendizajes en el futuro.

4.5. Proceso de Diagnóstico y Planificación en el marco de la Ley SEP

Para la construcción del Plan de Mejoramiento (Diagnóstico y Planificación) la escuela y su sostenedor cuentan con un año de plazo máximo. El Plan debe ser formulado en conjunto con la comunidad escolar, es decir, docentes, madres, padres y apoderados. Como aporte a dicho proceso, la escuela puede contratar Asistencia Técnica Educativa (ATE), tanto para el proceso de formulación del Diagnóstico, Planificación y para la ejecución de ésta. Además, los establecimientos cuentan con el apoyo del Ministerio de Educación, a través de la asesoría que entregan los ATP (Asesores Técnico Pedagógicos). A cada establecimiento le es asignado un ATP que, en diferentes modalidades, acompaña y asesora a los establecimientos en el desarrollo de sus Planes de Mejoramiento.

4.5.1 Diagnóstico

En esta sección, los directores detallan cómo se desarrolla el proceso de diagnóstico en sus establecimientos, en términos de los actores responsables, tiempos y valoración de este instrumento y proceso.

Responsables y participación: conformación de equipos, pero por prescripción SEP

No hay mayores diferencias en términos de la correspondencia entre diagnóstico y planificación, respecto de quienes participan en la elaboración de los diagnósticos. Considerando los procesos desde la incorporación a la Ley SEP, en la mayoría de los casos los directores señalan que efectivamente los diagnósticos se han elaborado entre un conjunto de actores. Así, en algunos casos es el director y en otros el Jefe de UTP los que lideran el proceso, pero en todos los casos se conforman grupos de trabajo para elaborar el diagnóstico final. Estos equipos varían en su conformación, pero en general están involucrados docentes, sostenedor y psicólogo (si es que lo hay). En algunos casos se han creado cargos específicos para abordar estos nuevos procesos (encargado SEP, encargado áreas). Además, y tal como lo comprometen los sostenedores en el Convenio de Igualdad de Oportunidades, se buscan maneras de incluir al resto de la comunidad educativa, mediante encuestas o mecanismos para levantar la opinión de apoderados y alumnos. Finalmente, el mismo equipo que coordina el proceso toma las decisiones y prioriza los temas más relevantes.

Solamente en un caso se ha contratado apoyo externo para asesorar y guiar a los equipos en la realización de los diagnósticos. Este establecimiento que contrata ATE es justamente un establecimiento de baja correspondencia entre diagnóstico y planificación. Esto es un reflejo de que establecimientos de menor correspondencia sienten mayor necesidad de apoyo y de asesoría, lo que además coincide con que este establecimiento es uno de autoevaluación descendida (califica sus prácticas con bajo nivel de instalación). Se profundizará en la asistencia técnica más adelante, pero llama la atención que este establecimiento contrató a la misma ATE tanto para el diagnóstico como para la planificación, y aun así queda clasificado con baja correspondencia. Esto hace cuestionar la calidad de la asesoría técnica, al menos para este caso.

Especialmente en el caso de los establecimientos en red, los diagnósticos que exige la SEP se complementan con los diagnósticos que se realizan desde la red educativa, que

incluye resultados de pruebas externas y diagnósticos de calidad de aprendizaje, entre otros.

Ventajas del Instrumento de Diagnóstico: identifica brechas, provee un lenguaje y organiza secuencia de los procesos, aunque tiende a la dispersión

Existen antecedentes de que el instrumento de diagnóstico y planificación no ha sido bien evaluado en estudios anteriores (Centro de Políticas Públicas UC, 2012). De hecho, se han realizado diversas modificaciones al instrumento de manera de hacerlo más sencillo en su aplicación.

Sin embargo, en este grupo de establecimientos, los directores entrevistados evalúan el instrumento de diagnóstico como un aporte al establecimiento, dado que permite guiar al equipo en los elementos a centrarse durante el año, y a tener un foco claro para el accionar. Se desprenden ciertas diferencias entre establecimientos de alta y baja correspondencia. Los directores de establecimientos de baja correspondencia en general evalúan bien el instrumento, señala que orienta su trabajo y permite identificar dificultades. Solamente evalúan de manera negativa los problemas que han tenido con la plataforma online.

“Súper. Lo que pasa es que cuando tú tienes que hacer un instrumento ordenado donde te va cuadrando que áreas, que tópicos que cosa vas ordenando y vas evaluando, después recoges todo eso y puedes hacer la planificación” (Director 4, Correspondencia Baja)

Varios de los directores de establecimientos de correspondencia alta señalan que lo que hace el instrumento es poner en un lenguaje más formal aspectos que el colegio reconoce como elementos claves y en los que ha intentado trabajar. Esto es un indicio de que, al menos en algunos casos, el formulario está logrando reflejar las necesidades o accionar real de los establecimientos y es coherente con ellas. Los establecimientos que sostienen que el formulario de diagnóstico pone en escrito prácticas que ya existían en sus establecimientos, son justamente establecimientos con correspondencia alta entre diagnóstico y planificación, lo que puede ser un reflejo de cómo estos establecimientos tienen una mayor capacidad para llevar a cabo este tipo de procesos porque ya tenían cierto conocimiento previo y eran establecimientos con prácticas presentes al respecto.

“Igual los aspectos que considera deficiencia interna, son los que uno siempre se maneja ellos pero con un vocabulario entendido con todo el mundo” (Director 8, Correspondencia Alta)

Es importante destacar que todos los directores, independiente de la correspondencia entre diagnóstico y planificación, identifican y valoran los cambios que ha tenido el instrumento de diagnóstico en el último año. Se señala que ahora incluye menos acciones y que éstas son más viables, entre otros cambios positivos.

“El año pasado cuando ingresamos a la plataforma yo la encontraba muy complicada y este año la simplificaron. La encontré más simple, más asequible, nos costaba un mundo el año pasado, fue muy difícil para nosotros”. (Director 3, Correspondencia Baja)

Es posible sin embargo que esta percepción de cambios se deba a la mayor experiencia desarrollando diagnósticos que tienen los establecimientos y sus equipos directivos. Al

pasar por el proceso una vez, aumenta su conocimiento del proceso y el reconocimiento de los elementos en que se deben enfocar.

Desde la perspectiva de los entrevistados, aún persiste el desafío de hacer que los contenidos sean más amigables para los usuarios y equipo que desarrolla todo el proceso de PME en un establecimiento. Uno de los riesgos o deficiencias que se declaran respecto del instrumento es la posibilidad de no atacar lo central. Son muchas las prácticas evaluadas y eso puede significar que los equipos aborden temas que no son las prioridades. En este sentido, algunas de las debilidades más específicas del modelo de PME 2012 son identificadas por establecimientos de correspondencia alta. Esto es relevante y tiene relación con las capacidades diversas que existen entre los establecimientos que adhieren a esta política. Sería importante considerar esta diversidad para la mejora de los procesos e instrumentos.

“A mí me gustaría que los indicadores 1, 2, 3 y 4 como se abordan de diferentes perspectivas, fueran de un lenguaje técnico más amigable, más del uso del entorno. No fue fácil para los asistentes entender en algunos casos” (Director 5, Correspondencia Alta)

El instrumento sigue siendo complejo de implementar, pese a que se reconoce como aporte y una herramienta completa. Es un instrumento que permite detectar debilidades y fortalezas, identificar prácticas que existen pero no están formalmente instauradas como tales. Permite sistematizar y formalizar lo que se hacía en los establecimientos, reflejando que en muchos casos las capacidades e iniciativa existen, pero que faltaba apoyo para ordenar el trabajo realizado. El diagnóstico, de acuerdo a la experiencia de los directores entrevistados, estaría logrando esto.

Así, y pese a que significa mucho trabajo, el instrumento es un buen ejercicio de revisarse como equipo. El estudio que llevó a cabo el Centro de Políticas Públicas en 2012, refleja que los directores valoran el ejercicio de revisión, pero el instrumento es mal evaluado. En el presente estudio, que comprende sólo a la cohorte que se incorpora a SEP el 2012, se reitera esto, pero mejora la valoración del instrumento dadas las modificaciones que ha tenido. El diagnóstico les permite orientarse y guiar los pasos y decisiones futuras. Se percibe una idea de que sin el diagnóstico no sería posible seguir avanzando. Este cambio es positivo, pues permite instaurar en las escuelas la necesidad de contar con procedimientos organizados y sistemáticos para trabajar en pos de la mejora escolar. El diagnóstico entonces podría aportar a la posterior autonomía de los establecimientos, especialmente si se vincula este proceso al establecimiento de metas y objetivos propios, relacionados con su sentido de mejora y no necesariamente con el cumplimiento de estándares que deben cumplir.

En este sentido, el diagnóstico permite a todos los directores entrevistados señalar con claridad las debilidades identificadas en este proceso. Entre los establecimientos de baja correspondencia se identifican elementos como la falta de procedimientos y protocolos sistematizados, las debilidades para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje y la debilidad de la falta de personal calificado.

Entre los establecimientos de correspondencia alta se señalan debilidades en términos más específicos. En este sentido, se habla de debilidades en las 4 áreas que aborda el PME. También se mencionan debilidades en términos del liderazgo y del trabajo que

existe con alumnos con dificultades de aprendizaje. El perfeccionamiento docente también lo identifican como debilidad.

En resumen, pese a que todos identifican las debilidades encontradas en este proceso, parece ser que los establecimientos de correspondencia alta tienen más claridad y son capaces de hablar de elementos específicos identificados. La mayoría de ellos señala aspectos claves, mientras que aquellos de correspondencia baja identifican debilidades de manera más general:

“Nos dimos cuentas de que el liderazgo era muy ausente en nuestra vida como colegio y del sostenedor. Si bien es cierto que por teléfono te contesta, pero lograr que él se sienta una hora a tener una reunión con nosotros, es imposible. No había una claridad en cuanto al trabajar con los alumnos que tenían digamos dificultad de aprendizaje y necesitábamos una evaluación diferencial” (Director 11, Correspondencia Alta)

“Potenciar el tema de la lectura, ya, y más que de la lectura, lo de la comprensión lectora porque es ese el gran, gran déficit que existe en Chile” (Director 7, Correspondencia Baja)

Respecto de las fortalezas no se encuentran mayores diferencias entre establecimientos de diferente correspondencia. En la mayoría de los casos se relacionan con equipos comprometidos y buenos resultados académicos.

4.5.2 Planificación

Tal como en la sección anterior, a continuación los directores profundizan en el proceso de planificación en sus establecimientos, refiriéndose a los actores, tiempos y focos de la planificación.

Responsables: similaridad de equipos que diagnostican y planifican, otorga coherencia pero restringe participación

Tal como en el diagnóstico, no hay mayores diferencias en términos de la correspondencia entre diagnóstico y planificación. En la planificación participan los mismos equipos que desarrollaron el diagnóstico. En esta etapa, se recalca la importancia del liderazgo para tener resultados positivos y poder convocar a la comunidad escolar a hacerse parte de estos procesos que requieren tiempo y esfuerzo.

“El liderazgo hacia todos los convocantes, o sea, yo parto teniendo claro, que si yo no me muevo, los docentes directivos que son subalternos míos, tampoco se van a mover con la velocidad que corresponde, entonces el liderazgo, yo tengo reuniones todos los meses con los profesores, todas las semanas con el equipo directivo, para planificar el trabajo, para motivar, es un liderazgo muy activo” (Director 7, Correspondencia Baja)

“El rol del Director fue sumarse a las actividades de todos los otros miembros del equipo directivo, no cierto, trabajar en conjunto” (Director 5, Correspondencia Alta)

Proceso: diferencias de foco en establecimientos según sus problemas críticos

Pese a que la mayoría señala enfocarse en las 4 áreas que indica la SEP (Gestión Curricular, Gestión de Recursos, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar), hay ciertos enfoques particulares que tienen que ver con el tipo de colegio y que también se diferencian según alta o baja correspondencia.

Entre los establecimientos de correspondencia baja, los directores mencionan que los focos del proceso estuvieron puestos en elementos como comprensión lectora y cubrir el currículum.

En el caso de los establecimientos de alta correspondencia, se mencionan elementos como lograr aprendizajes de calidad e ir paliando déficits en términos de recursos. Además, y al igual que en el caso de establecimientos de baja correspondencia, se mencionan como ejes las asignaturas evaluadas, lenguaje y matemáticas principalmente.

Se menciona la importancia de enfocarse en lo que realmente se va a poder hacer. En esto es relevante el cambio que ha sufrido el instrumento del Plan de Mejoramiento, en términos de la mayor flexibilidad.

En el manual y orientaciones que se les entrega, se sugiere enfocarse en las áreas que fueron diagnosticadas con nivel de instalación 1 o 2 en el Diagnóstico (es decir, menos instaladas). En este sentido, se les da la posibilidad de priorizar y así poder abordar con mayor profundidad aquellas áreas donde más lo necesitan.

Instrumento de Planificación: organiza y estructura el trabajo, pero con problemas de plataforma

En términos generales, los directores señalan que la planificación, tal como el diagnóstico, resulta un aporte para los establecimientos. No se observan diferencias importantes entre establecimientos de distinta correspondencia. En ambos casos se mencionan como elementos positivos la capacidad de organizar y ordenar el quehacer

“Partiendo por el Diagnóstico, claro, cuando uno tiene la oportunidad de dejar estampado por escrito, primero lo que tiene que hacer, segundo lo que va a hacer, tercero, lo que hizo y cuarto cómo lo hizo, con qué calidad, ¡espectacular! Ojala uno pudiera tener en su vida un sistema de gestión así porque hay muchas cosas que tú tienes que hacer pero no haces” (Director 7, Correspondencia Baja)

“Es que todo instrumento que esté como pauta, siempre va a ser un aporte porque uno puede ir orientando su quehacer en base a la pauta, que eso es lo que clarifica qué es lo que el proyecto quiere, entonces, por supuesto que sirve y mucho” (Director 6, Correspondencia Alta)

Como elementos negativos, se mencionan principalmente los problemas con la plataforma. Nuevamente se hace referencia a que han mejorado los sistemas de información con el Ministerio de Educación y las orientaciones para desarrollar el proceso de planificación de manera adecuada. En 2012, hubo problemas con la plataforma, indicaciones que llegaban tarde y falta de manuales. Se señala que pese a que todavía hay mejoras por hacer, ha habido importantes cambios respecto al 2012, lo que permite aprovechar más la herramienta.

Otros procesos de planificación

Con respecto a procesos paralelos de planificación, esto se da especialmente en aquellos casos que existen otros programas, planes y/o proyectos en el establecimiento, como el Proyecto de Integración¹⁹ y la Jornada Escolar Completa²⁰. Aquellos que mencionan esta participación en otros procesos coinciden con ser establecimientos que en la presente clasificación tienen alto nivel de correspondencia entre Diagnóstico y Planificación. En este sentido, podría estar influyendo la mayor práctica y experiencia en la capacidad de desarrollar planes más coherentes, y tener la capacidad de enfocar el accionar en aquellos elementos que realmente están más débiles. Es decir, la capacidad de priorizar aquello en lo que necesariamente deben superarse. Una alternativa en la que se profundiza en la sección de propuestas, tiene relación con la posibilidad de reunir todos estos procesos en uno. Es decir, para establecimientos que participan de más de un programa ministerial, reunir las planificaciones, de manera de no duplicar el trabajo y generar planificaciones más integrales que aborden los diferentes temas en que los establecimientos deben enfocarse.

Tiempos

El proceso de elaboración del diagnóstico toma en la mayoría de los casos entre 1 a 3 meses. Por su parte, el proceso de planificación toma entre 1 a 4 meses. Se alude en reiteradas ocasiones a los problemas que tuvo la plataforma electrónica durante el 2012 para ingresar los Planes y como esto dificultó y retrasa el proceso de PME en general.

¹⁹ El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria. A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para estos/as estudiantes (MINEDUC, 2013)

²⁰ La Jornada Escolar Completa (JEC) tiene como objetivo “aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular. (MINEDUC, 2013)

4.6 La visión de los ASESORES: Tres limitaciones críticas y una fortaleza en diagnóstico y planificación: débil conocimiento en gestión de proyectos, desajuste entre estrategia y gestión, (in)apropiación transversal del cambio y disposición a mejorar prácticas

Los asesores identifican debilidades y fortalezas en las capacidades de los establecimientos para abordar sus necesidades.²¹

Respecto de las debilidades surgen tres aspectos principales: conocimiento sobre gestión de proyectos (lenguaje, secuencia), desajuste entre estrategia y gestión (debilidad para incorporar los Planes a su quehacer global) y finalmente apropiación transversal del cambio (débil participación de profesores, centralismo).

Débil conocimiento en gestión de proyectos

Los asesores reconocen debilidades en términos de herramientas técnicas de los equipos para llevar a cabo los procesos en particular respecto el área de conocimientos en los que se funda los planes de mejora SEP: gestión de proyectos. Esto se menciona tanto para establecimientos de baja como de alta correspondencia, y lo mencionan asesores de diferentes modalidades. Es decir, es un problema común a los establecimientos. Entre estas herramientas, los asesores mencionan el lenguaje y vocabulario necesario para completar los formularios, para elaborar acciones e indicadores que permitan cumplir los objetivos seleccionados de manera de abordar el diagnóstico. La falta de herramientas técnicas relacionadas a la gestión de proyectos necesarias se complejiza al relacionarlas con temas curriculares. Este último tipo de expertise también requiere ser reforzada y su limitación se agudiza al vincularla a un nuevo lenguaje de gestión institucional. En esto los asesores justifican las solicitudes de capacitación que se hacen desde los establecimientos, y también su propia asesoría, dado que sin estos conocimientos base es difícil que los establecimientos de manera autónoma logren completar los requerimientos de la manera en que se les solicita, y logren completar instrumentos que finalmente les traigan beneficios a los estudiantes y comunidad escolar. Solamente hay un asesor que identifica altas capacidades técnicas en el establecimiento, y este es justamente uno de correspondencia alta entre diagnóstico y planificación.

“A algunas escuelas les pudimos ver su proyecto educativo, su misión, pero cómo se ve reflejado ese plan en su plan de mejora, ahí había una distancia. Y la mirada nuestra, de conclusión de por qué estaba tan lejos su Plan de Mejora, era por la competencia del equipo directivo, porque ambos planes insistían: existe el plan educativo y existe el plan de mejora, y la cuestión está en cómo, en sus competencias de gestión, hacen que el plan se acerque” (Asesor 5, Establecimiento 10, Correspondencia Baja, Red)

²¹ Algunas precauciones respecto del nivel de profundidad del conocimiento que tienen los asesores sobre cada establecimiento: cantidad de visitas reducidas que los asesores realizan a los establecimientos, las entrevistas dan cuenta de asesorías realizadas durante 2012 y no el 2013; finalmente, en tres de los casos se asesoró con modalidad “En Red”, lo que implica que al mismo tiempo se asesora a un grupo de establecimientos, disminuyendo también el conocimiento directo sobre cada establecimiento. Ninguno de los asesores continúa asesorando a los establecimientos del estudio, por lo que ya tienen nuevos establecimientos y nuevos focos de trabajo que no necesariamente coinciden con lo realizado en 2012.

Desajuste entre estrategia y gestión

Esto tiene que ver con la segunda debilidad que los asesores identifican: el desajuste entre estrategia (planes) y gestión de corto y mediano plazo. Esto se refiere a la falta de capacidad de los equipos directivos para adoptar los planes de mejoramiento como parte de su accionar y no como un programa más. Esto se relaciona con el sentido que le dan al plan, y si perciben que este plan efectivamente refleja y logra abordar las problemáticas que a ellos más le preocupan. En la medida que esta distancia a la que se refiere el asesor disminuye, puede ser un primer indicador de que el Plan de Mejoramiento está produciendo cambios o se adapta a la realidad de los establecimientos. Al igual que en los casos anteriores, este tema se vislumbra en asesores de establecimientos de baja y alta correspondencia.

Asimismo, se menciona la falta de experiencia respecto al desarrollo de planes anuales, lo que hace más lentos los procesos, dado que no solamente hay que enfocar la asesoría en el contenido, sino que también en la estrategia para pensar con plazos más largos. Así, las competencias de los equipos directivos también se relacionan con la capacidad para reflejar los proyectos educativos de los establecimientos en los Planes de Mejoramiento Educativo. Nuevamente, no se ven mayores diferencias entre establecimientos de diferente correspondencia.

Lo anterior tiene relación con implementar lo que surge en los diagnósticos y planificaciones. Es posible que un diagnóstico o plan que se completa para cumplir con la exigencia no tenga muchas posibilidades de ser implementado. En este caso, lo más probable es que los establecimientos sigan con sus prácticas habituales. De acuerdo a los asesores, cambiar esta visión implica que los establecimientos reconozcan las reales prácticas que tienen y su nivel de instalación.

“Entonces, yo quiero una cosa porque yo siento que pa’ allá va, aunque cuando el diagnóstico me diga todo lo contrario, ¿cómo sacamos esa idea arraigada que tienen los directores, de creer que ellos conocen el colegio por tanto saben cuáles son las dificultades? Cuando establecen un diagnóstico con la rigurosidad con el cual estos diagnósticos vienen para hacerse, se dan cuenta de que lo que yo creo, no es lo que yo creo, que la realidad de mi establecimiento es otra y parece que yo estoy incluso hablando sobre otro liceo, no sobre el cual yo estoy” (Asesor 4, Establecimiento 7, Correspondencia Baja, Red)

Débil apropiación transversal del cambio

El tercer aspecto identificado por los asesores tiene que ver con la falta de participación, y el personalismo de los equipos directivos. Esta debilidad es crítica dado que hay un fuerte consenso en la literatura internacional de cambio educacional sobre la importancia que todos los actores educacionales se apropien del sentido, importancia y secuencia de los planes de mejora como condición necesaria para el éxito del cambio. Por contraste, se menciona que falta la capacidad para hacer extensiva la información al resto. Esto se da en dos establecimientos de baja correspondencia entre diagnóstico y planificación y no es mencionado por asesores de establecimientos de alta correspondencia.

“Yo informo, cierto, yo hago trabajar al resto, pero cuando yo sistematizo los datos, cierto, muchas veces hay una transformación entre lo que me responden y lo que yo sistematizo, porque como yo tomo las decisiones yo oriento las cosas hacia lo que yo quiero, entonces deja

de ser la realidad del establecimiento”. (Asesor 4, Establecimiento 9, Correspondencia Baja, Red)

Es posible entonces que una mayor participación en el desarrollo de estos planes pueda tener consecuencias en el resultado de estos procesos, en que sean procesos más coherentes y que permitan orientar el trabajo a las necesidades más urgentes.

Cuando el Plan de Mejoramiento Educativo se desarrolla sin la participación de otros actores de la comunidad escolar, se pierde de alguna manera su sentido, y es lo que identifican los asesores que sucede en algunos establecimientos: poca participación. Desde el Ministerio de Educación, dada la normativa vigente, se espera que el proceso de desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo, en sus diferentes etapas, sea un proceso participativo, y por diversas razones no siempre se da de esa manera. Por una parte están los casos donde el director o el liderazgo es personalista y por tanto no se da espacio a participación. Sin embargo, en la mayoría de los casos la poca participación se debe en gran medida a la falta de tiempo, de directores y docentes, para desarrollar los planes involucrando a la comunidad escolar. Por otra parte, la participación es un elemento relevante en términos de la formación de capacidades para un modelo de autoevaluación, para asegurar procesos de mejora a largo plazo y desarrollar mayor autonomía en los establecimientos.

Disposición a mejorar prácticas

Al preguntar a los asesores respecto de las fortalezas de los establecimientos y sus equipos directivos en términos de las capacidades para llevar a cabo los procesos de diagnóstico y planificación, la mayoría se enfoca en la disposición a aprender y la motivación para participar de estos procesos. Estos dos elementos pueden sintetizarse en la presencia de una disposición o inclinación a mejorar prácticas que requieren ser reemplazadas. Este es un paso mínimo en cualquier proceso de cambio. La disposición a aprender supone un análisis crítico de prácticas presentes que pueden eventualmente ser reemplazadas por otras nuevas. No se identifican relaciones entre la clasificación según correspondencia entre diagnóstico y planificación y la definición de fortalezas por parte de los asesores. Solamente en uno de los establecimientos se señala que las competencias técnicas del equipo directivo son una fortaleza, este establecimiento es justamente uno de alta correspondencia entre diagnóstico y planificación, lo que podría coincidir con su capacidad para llevar a cabo estos procesos. Es decir, equipos preparados y autónomos podrían tener influencia en el desarrollo de diagnósticos y planes coherentes, trabajo enfocado en mejorar debilidades y fortalecer aquellos procesos que ya están más instalados en los establecimientos.

4.7 Asistencia técnica y Asesoría técnico pedagógica

4.7.1 Relación con Asistencia Técnica: en directa relación a la capacidad técnica de cada establecimiento

Los establecimientos que ingresan a la Ley SEP tienen la posibilidad de contratar asesoría externa, de parte de una ATE (Asistencia Técnico Educativa) para apoyarlos en el proceso de Plan de Mejoramiento Educativo.

La Asistencia Técnico Educativa es “un apoyo externo contextualizado, específico y transitorio, enmarcado en la lógica del mejoramiento continuo de los resultados de aprendizajes y sustentabilidad, con foco en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo. Se espera un trabajo colaborativo con la comunidad educativa y la transferencia a la escuela de conocimientos o habilidades que dejen capacidades instaladas en los beneficiarios directos” (Ministerio de Educación, 2012)

No se cuenta con la información para indicar la proporción de establecimientos, a nivel nacional, que contrata Asistencia Técnica Educativa.

En el caso de los directores entrevistados, aproximadamente la mitad de los establecimientos contrató a una ATE como apoyo para la elaboración del Diagnóstico y/o Planificación. Esto es similar en establecimientos de baja y alta correspondencia.

Lo que se destaca es que de aquellos establecimientos que fueron clasificados en una primera etapa como con autoevaluación positiva, ninguno contrata ATE. Todos los que requieren este apoyo se encuentran clasificados como con autoevaluación descendida y un caso con autoevaluación media. Es decir, aquellos establecimientos que se perciben con prácticas menos instaladas, contratan asesoría para mejorar sus procesos, en comparación a aquellos que tienen una percepción más positiva del nivel de instalación de sus prácticas.

Establecimientos que contratan ATE: una demanda para suplir debilidad técnica autodiagnosticada

Entre las razones para contratar ATE, se declaran elementos de orientación, experiencia y objetividad en el proceso. En primer lugar, tanto en establecimientos de alta como de baja correspondencia se declaran elementos de orientación dado el desconocimiento que tenían respecto de la Ley SEP. La mayoría de los directores señala que contratan ATE para recibir orientación en este proceso nuevo. Era un proceso con muchas exigencias y a la vez mucho desconocimiento por parte de los establecimientos. Por esto, sentían que era mejor que alguna institución o persona con experiencia los apoyara.

Al diferenciar por nivel de correspondencia, se desprende que en establecimientos de baja correspondencia se menciona el hecho de contar con una persona o institución con experiencia en este tipo de procesos.

En el caso de establecimientos de alta correspondencia, se menciona el hecho de contar con neutralidad en el proceso, de manera de hacerlo más eficaz.

“Sentíamos la necesidad imperiosa de que una empresa externa, junto con las capacitaciones que nos iban a entregar, nos entregara diagnóstico respecto a nuestro accionar, es decir que no hubiera una división, un sesgo, ni inclinar la balanza” (Director 11, Correspondencia Alta)

Entre los establecimientos que contratan asesoría técnico educativa (ATE), la mayoría señala que la manera de relacionarse fue constante y fluida durante el tiempo que duró la asesoría. En uno de los casos se señala que fue una asesoría muy exigente, que les implicaba a ellos como establecimiento mucho trabajo y desgaste, y por tanto decidieron cambiarla para el segundo año. La frecuencia de las visitas depende del tipo de trabajo y ATE, pero en general se menciona que se realizaban visitas semanales o cada dos semanas. Es un tipo de trabajo mucho más intenso y frecuente que la Asesoría Técnico Pedagógica (que se verá más adelante) que proveyó MINEDUC.

En general, los establecimientos que contratan ATE evalúan de manera positiva la asesoría de las ATE, sin distinguirse diferencias entre niveles de correspondencia. Señalan que fue un aporte y que les sirvió para orientar su trabajo. Sin embargo, hay ciertos elementos que se **consideran como deficientes: la capacitación y la capacidad** para insertarse en la realidad del colegio. Hay uno de los establecimientos que no evalúa bien su asesoría técnica y es justamente el caso donde el sostenedor tomó la decisión de contratar ATE sin considerar la opinión del director.

“Me hubiesen preguntado a mi hubiese dicho que no era necesario. Como trabajan con una cantidad de escuelas, yo me di cuenta al final. Ellos tienen un formato y punto, la escuela no cabe... Me cabe la duda ahora si a lo mejor hicieron algo que está repetido en otra escuela, a lo mejor hicieron copy paste. La verdad es que yo no hubiese trabajado de forma externa, a lo mejor hubiese contratado a una persona para que formara parte del equipo” (Director 1, Correspondencia Baja)

Lo último que menciona en la cita es un elemento relevante a considerar y que varios directores esbozan en sus respuestas. Hay algunos establecimientos que ya lo han aplicado, y tiene que ver con contratar a un profesional que se haga cargo de todo lo relativo a la SEP. Un profesional que integre el equipo y por tanto tenga la capacidad de insertarse en la realidad del establecimiento, conocer su contexto y plantear un apoyo desde ahí. La poca capacidad de las ATEs para insertarse en la realidad del establecimiento no genera confianza en los equipos directivos, y por lo mismo son trabajos aislados, que no generan capacidades y no producen resultados sustentables en el tiempo. Nuevamente, se relaciona más con una lógica de autoinspección, de contratar para cumplir con una exigencia a corto plazo, pese a que una ATE efectiva podría ser una herramienta relevante para generar algo más similar a la autoevaluación.

Establecimientos que no contratan ATE: escepticismo sobre su calidad y capacidad

Entre aquellos establecimientos que no contrataron ATE, en términos generales se declaran razones relacionadas con evitar que alguien externo lleve a cabo procesos que corresponden al establecimiento y baja calidad de las ATE.

Sin encontrar relación con su correspondencia algunos consideran que contratar una ATE no permite que el establecimiento se observe y haga cargo de sus problemáticas.

“Ninguna ATE para elaborar la planificación, la hicimos nosotros y creo que uno debe hacerse cargo de cuáles son sus desafíos, yo sé que hay gente que contrató a externos para que le

hicieran el Plan de Mejoramiento Educativo y no tiene sentido a mi juicio, ¿por qué? Porque no te permite conocer cuál es tu realidad, si yo se lo encargo a otro, no te permite conocer en profundidad cuál es tu realidad y tus problemáticas, no” (Director 7, Correspondencia Baja)

“Consideramos que éramos los mejores para hacerlo, si es nuestro colegio, somos los que mejor lo conocemos” (Director 12, Correspondencia Alta)

Esto tiene relación con la posibilidad y obligación de empoderar y entregar a los integrantes de la misma comunidad escolar capacidades para desarrollar estos procesos. Además, uno de estos establecimientos es uno que participa de programas en que tiene exigencias adicionales en cuanto al cumplimiento de metas académicas, lo que implica también mayores exigencias en términos de resultados y de otros indicadores.

“Nuestro equipo conoce muy bien la realidad del colegio, nosotros conocemos a nuestros niños. Yo siento que el equipo de gestión, por ejemplo, estamos muchos años aquí, conocemos muy bien a nuestros niños, sabemos cuáles son sus carencias. Esto es nuestro trabajo, cuando se habla de la profesionalización docente es eso: que tú manejes todas las herramientas técnicas para hacer bien el trabajo. Entonces yo, no es que peque de soberbia, como ese es nuestro centro yo siento que es nuestra pega hacerlo” (Director 3, Correspondencia Baja)

Al diferenciar por nivel de correspondencia, se percibe especialmente entre establecimientos de alta correspondencia una visión de que el trabajo realizado por estas empresas no es de calidad y no ha sido bien evaluado por otros establecimientos.

“Yo sé que hay algunas que son buenas y cumplen lo que ellos prometen, pero hay otras que dejan mucho que desear y por eso uno va dejando de lado las ATE. La verdad es que no se si valga la pena gastar un recurso si lo podemos ocupar en nuestros propios alumnos” (Director 2, Correspondencia Alta)

Esta percepción negativa no es aislada. Esta idea sobre los servicios otorgados por las ATEs ya se vislumbraba en los primeros años de implementación de la SEP (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010; CPP UC, 2012). En ambos casos se declara que hay muchos establecimientos que no evalúan bien las ATEs y que no recomendarían la asesoría a otros establecimientos.

Ninguno de los establecimientos que no contrató ATE se arrepiente de la decisión tomada. El ser capaces de liderar de manera efectiva los procesos al interior de sus colegios, observando cambios y logrando cumplir con los requerimientos que les pone la Ley SEP, lo consideran de alguna manera una forma de evaluar su propio trabajo.

“Porque si yo no me involucro, yo, como director del colegio, en las problemáticas que tiene el diagnóstico en lenguaje, el diagnóstico en matemáticas, el diagnóstico en convivencia escolar, el diagnóstico en necesidades de perfeccionamiento de profesores, cómo voy a tener los elementos de juicio para dirigir esto” (Director 7, Correspondencia Baja)

“Las actividades que incorporaron al PME las podíamos desarrollar con nuestro equipo técnico, como evaluar, planificar y otras” (Director 8, Correspondencia Alta)

4.7.2 Asesoría Técnico Pedagógica

Además de la asesoría que los establecimientos pueden recibir de una agencia externa, existen también los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP). La asesoría técnico pedagógica se define “como un proceso de mediación que promoverá la interacción entre profesionales, en la resolución de problemas pedagógicos que incidan en la mejora de la enseñanza, y sus efectos en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (MINEDUC, 2012).

Reconocimiento figura ATP

Con respecto a la asesoría técnico pedagógica que entrega el Ministerio de Educación a los establecimientos, llama la atención en primer lugar, el hecho de que más de la mitad de los directores entrevistados no son capaces de reconocer a esta figura. Se percibe una gran confusión de parte de los directores respecto a la asesoría técnica. Algunos lo confunden con una supervisión, otros con capacitaciones, otros directamente señalan no haber tenido ningún actor en este nivel. Además, hay un establecimiento que señala no haber contratado una ATE, pero habla constantemente de un actor al que contrataron para asesorarlos. Lo evalúan muy positivamente y lo declaran asesor de varios establecimientos de la zona. Sin embargo, tampoco coincide con el asesor ATP asignado por la Dirección Provincial de Educación. En este desconocimiento, no hay diferencia entre establecimientos de baja o alta correspondencia.

“Yo en este año que he trabajado en esto nunca he pedido asesoría, hemos trabajado con nuestras propias experiencias. El año pasado nos vinieron a supervisar y nos encontraron que nuestro manual de convivencia tenía un error, resulta que estaban revisando algo que todavía no había salido en el diario oficial” (Director 2, Correspondencia Alta)

“Yo no sé si se refiere a las personas que envió el ministerio, asesoría técnica pedagógica esa es la que nos va a mandar ahora, el 25. Eso comenzaría este año. Nombraron un asesor que va a venir con un supervisor, nos va a guiar, nos va a ver y después nos va a supervisar seguramente. Pero ahora este año para nosotros, no sé si otros colegios habrán tenido antes” (Director 4, Correspondencia Baja)

“Bueno, le informaba recién que nosotros somos autónomos, en algún momento vino una supervisora a ayudarnos al inicio de este proceso pero a poco andar nosotros tomamos decisiones propias, y de acuerdo a los manuales nosotros tomamos decisiones propias. Bueno, cada vez que había una consulta nosotros consultábamos al jefe técnico del Departamento de Educación, pero nada más” (Director 6, Correspondencia Alta)

“Es que nosotros Asesoría Técnica Pedagógica, de parte de quién, no hemos tenido ninguna” (Director 11, Correspondencia Alta)

Resulta preocupante que los directores entrevistados no sepan reconocer a la figura ATP, independiente de la modalidad de asesoría. Es posible que si reconozcan al supervisor y éste (que es el mismo que el ATP) se haya dedicado a inspeccionar el Establecimiento más que a asesorarlo en los procesos pedagógicos. Por otra parte, y pese a que un establecimiento reconoce al asesor como ligado a la modalidad PAC, y evalúa positivamente su asesoría, resulta extraño que no pueda identificar su rol. Señala que el asesor colaboró con el proceso de Diagnóstico y Planificación de “buena voluntad”, pero que su rol y trabajo no debiesen nunca haberse enfocado en eso.

“Claro, ellos aún el año pasado sólo venían por PAC. De hecho cuando les mostramos el Plan, fue como de buena onda que lo miraron. Bien, pero fue de buena onda. No estaba dentro de sus funciones” (Director 12, Correspondencia Alta)

Como se mencionó al comienzo, los asesores también entregan información bastante general respecto de los establecimientos a los que asesoraron. Esto es especialmente claro en los casos donde el establecimiento no logra reconocer a su asesor.

Áreas de asesoría que reciben los establecimientos

Al consultar a los asesores respecto de este proceso, mencionan que participan entregando orientación y apoyo en las diferentes etapas del Plan de Mejoramiento Educativo. No se perciben diferencias entre asesores que trabajaron con establecimientos de diferente correspondencia. Es decir, este sería un procedimiento estándar y común para todos los establecimientos. Lo que cambia acá es la modalidad de asesoría, pero que finalmente y aunque de diferente manera, busca también trabajar en todas las etapas del PME:

“Trabajamos en el desarrollo de su plan de mejora en la etapa de Diagnóstico y monitoreo de su plan. Diagnóstico, monitoreo e implementación de su Plan de Desarrollo del año 2012. Una especie de asesoría, de cómo ellos iban levantando su diagnóstico, las dudas y posteriormente en cuanto a su planificación, de cómo levantar objetivos, indicadores de seguimiento, cómo elaborar buenas acciones en relación a su plan” (Asesor 5, Establecimiento 10, Correspondencia Baja, Red)

“En el año 2012 comenzamos a trabajar, participé en todas las etapas del proceso de su plan de mejoramiento. Al comienzo partimos con una introducción a lo que es la ley SEP y luego comenzamos con lo que es su diagnóstico” (Asesor 2, Establecimiento 2, Correspondencia Alta, Red)

Los asesores declaran que la iniciativa y asignación de asesor a cada establecimiento surge desde el Ministerio de Educación a través de la Dirección Provincial de Educación. Obligatoriamente, durante su primer año de incorporación a la Ley SEP los establecimientos deben recibir asesoría en una de las cuatro modalidades existentes²². Los establecimientos no solicitan esta asesoría dependiendo de sus inquietudes o necesidades específicas, sino que desde la DEPROV se les asigna un asesor con una respectiva modalidad.

Aunque no es el foco de este estudio, sería relevante para futuras investigaciones explorar los criterios bajo los cuales los asesores son asignados a los establecimientos, y si los asesores tienen competencias específicas que los hacen ser más aptos para determinados tipos de establecimientos. Por otra parte, la asignación de una determinada modalidad de asesoría a cada establecimiento tampoco resulta clara. Esto porque pese a que existen criterios, la asignación se hace desde cada DEPROV y por tanto podría existir mucha variabilidad entre establecimientos de una modalidad respecto a establecimientos de la misma modalidad de otra DEPROV.

²² En Red, Directa, Microcentro rural, PAC

Proceso Asesoría: construcción opaca del vínculo escuela-asesor

Respecto a la manera de operar de los asesores ATP, en general asisten a reuniones en los establecimientos y ahí se revisan documentos y se guía a los equipos de docentes y directivos.

La manera de asignar a los ATP a los establecimientos, la forma en que son evaluados y el trabajo específico que realizan estos asesores no está muy claro por parte de los entrevistados, para ambos niveles de correspondencia. Es importante explorar esta línea de manera de transparentar y visibilizar este rol, de manera de hacerlo un verdadero aporte a los establecimientos, y no simplemente darles un rol de traspaso de información. Los establecimientos no tienen claro que se les asigna un asesor y la modalidad en que se les asigna. La manera de clasificar produce confusión dado que no hay información al respecto.

Pese a que no existe relación entre la modalidad de asesoría o de nivel de correspondencia con la capacidad para identificar a los asesores ATP, esto sí tiene relación con la calidad y profundidad de la información que los asesores logran entregar respecto de los establecimientos, como se observará más adelante en el análisis de asesores.

Respecto al proceso de asesoría, y tal como se mencionó anteriormente, la profundidad de esta descripción es variable. Hay algunos asesores que logran identificar elementos claves de este proceso, mientras otros solo lo describen en términos generales.

Los asesores señalan que en general se trabaja con un equipo como contraparte en el establecimiento. Entre los integrantes del equipo, se mencionan los directores, jefes técnicos, coordinador SEP (en caso de existir), y en algunos casos a docentes. Respecto de la contraparte, no se observan diferencias entre asesores de establecimientos de diferente correspondencia.

La frecuencia de las visitas y contacto varían, lo que es esperable dado que cada modalidad de asesoría ATP requiere diferente frecuencia. Con respecto al desarrollo y contenidos tratados durante el proceso de asesoría, por un lado hay asesores que lo describen en términos bastante generales y otros son capaces de describir el proceso en términos más específicos. Esto no tiene relación con la correspondencia del establecimiento.

Los asesores que describen el proceso en términos generales, hablan principalmente de las etapas que se trataban en todas las asesorías, sin profundizar en las características de lo implementado en cada establecimiento. Así, se menciona que cada reunión, independiente del objetivo específico tenía una misma estructura, que involucraba una introducción, desarrollo y una evaluación de la jornada.

Hay algunos asesores que tienen un conocimiento más específico de cómo se desarrollaron las asesorías. Como se mencionó, no hay diferencias entre establecimientos de diferente correspondencia. Tampoco se observa relación con la modalidad de asesoría, aunque podría esperarse que algunas modalidades (por ejemplo En Red) tuviesen menos conocimiento específico.

“El establecimiento era quien que toma las decisiones, de acuerdo a la autonomía que ellos tienen y por lo tanto, eran ellos quien elaboraban su plan o desarrollaban su diagnóstico, nosotros simplemente los íbamos orientando en función que colocaran zoom en determinados aspectos o en aquellas cosas que a nosotros nos parecían contradictorias o poco coherentes. Por ejemplo, ellos tenían dificultades en gestión curricular pero estaban dando acciones para convivencia escolar, entonces, ahí nosotros le decíamos “no po’, ahí hay una incoherencia desde el punto de vista nuestro, coloque acciones donde corresponda. También acciones que eran poco coherentes, poco relevantes en función de lo que ellos querían” (Asesor 4, Establecimiento 7, Correspondencia Baja, Red)

En este caso, coincide con ser un establecimiento autónomo y eso al asesor le da cierta claridad de las posibilidades o capacidades que puede tener el establecimiento para llevar a cabo sus procesos. Sin embargo, el mismo asesor identifica una dificultad del establecimiento para elaborar el plan, y por tanto no es claro que la asesoría sea menos necesaria que en otros casos. Justamente en ese caso específico, se trata de un establecimiento de baja correspondencia, lo que es un reflejo de que su calidad de autónomo no necesariamente le entrega más capacidades para llevar a cabo estos procesos. La clasificación SEP (autónomo, emergente, en recuperación), se define en base otros elementos, y por tanto no necesariamente tiene relación con las capacidades de los establecimientos para llevar a cabo procesos nuevos, exigentes y que no en todos los establecimientos se implementaban antes de la Ley SEP. La obtención de buenos resultados académicos y (que definen la calidad de autónomo del establecimiento) no reflejan necesariamente una mayor capacidad de diagnosticar o planificar para desarrollar procesos efectivos de mejora. En este mismo estudio puede verse que aquellos establecimientos autónomos no necesariamente son calificados como con alta correspondencia.

Es decir, no es obvio que el apoyo y necesidades de los establecimientos surjan a partir de su clasificación SEP. Sería relevante incluir nuevos criterios para la asignación de la asesoría, de manera de identificar las capacidades en términos de estos procesos que tienen los establecimientos, más allá de sus resultados en pruebas.

Otro de los asesores hace alusión al liderazgo al interior del establecimiento para describir los procesos desarrollados:

“El problema fue un poco mayor en este colegio, por una estructura que tienen ellos como establecimiento. O sea, la directora es la sostenedora, es la representante legal, entonces ahí había una situación menos dialogante, en el sentido de que no había equipo, sino que había una situación eminentemente jerárquica, entonces había que convencer a la directora de que ejerciera su poder hacia abajo. Pero es muy difícil desinstalar algunas creencias o algunas cosas que tienen esas personas, que tienen que velar por el aspecto recurso y el aspecto pedagógico. Entonces, el sostenedor vela más por el aspecto recurso y el director por el aspecto pedagógico pero acá se velaba por lo mismo” (Asesor 4, Establecimiento 9, Red)

Pese a que no se ve coincidencia entre la modalidad de asesoría y el conocimiento del asesor o entre la correspondencia de los establecimientos y este conocimiento si se da una clara relación entre establecimientos que reconocen a su asesor y la capacidad que tiene el asesor para describir específicamente los procesos desarrollados en los establecimientos. Así, los asesores que son identificados por el director, logran profundizar en el proceso, mientras que en aquellos casos en que el establecimiento no reconoce a su asesor ATP, los asesores describen la asesoría en términos muy generales,

sin entrar en detalles del proceso. Esto es relevante para explorar con mayor profundidad en futuras investigaciones, de manera de estudiar qué tipo de asesorías están llevando a cabo algunos asesores, y cuál es su vínculo con los establecimientos para hacer sugerencias claras y guiar un proceso de una manera efectiva.

No es fácil para los asesores recordar las sugerencias específicas en las que trabajaron con sus respectivos establecimientos. Se mencionan elementos generales y no se ve que haya diferencias respecto de la modalidad de asesoría o entre la correspondencia de los establecimientos. Todas las sugerencias que los asesores mencionan son bastante generales. En los dos casos en que se mencionan sugerencias más específicas, uno es de correspondencia alta y otro de correspondencia baja, uno con modalidad Directa y otro con modalidad En Red.

Por ejemplo, en un caso el establecimiento no contaba con equipamiento electrónico y audiovisual.

“Por ejemplo, ellos no contaban con material audiovisual, con todas las herramientas tecnológicas que están al servicio de la educación [...] empezamos a realizar acciones en donde ellos compraban herramientas audiovisuales como computador, data show y después yo al final me di cuenta que en la sala de clases tenían cada uno su data, su computador, su sistema de audio. Por lo tanto, si bien esta es una herramienta tecnológica concreta que existe yo me imagino que en este momentos los profesores lo están usando en Pro de los estudiantes” (Asesor 2, Establecimiento 2, Correspondencia Alta, Red)

Como lo describe ese asesor, su aporte fue guiar al establecimiento para identificar sus necesidades, y poder elaborar una planificación que abordara y se hiciera cargo de esas problemáticas. En este caso, necesidades en términos de equipamiento. Éste es un establecimiento de correspondencia alta entre diagnóstico y planificación.

En el otro caso donde el asesor es capaz de identificar las sugerencias específicas, de correspondencia baja, se habla también de la asesoría en el desarrollo de estrategias para fortalecer el acompañamiento docente en el aula y desarrollar mejor los procesos de acompañamiento para usar la información posterior al proceso de acompañamiento.

Principales Dificultades en el Proceso de Asesoría

Al consultar sobre las dificultades que los asesores identificaron en los establecimientos para llevar a cabo los procesos del Plan de Mejoramiento, se mencionan tres elementos principales: la **plataforma web**, cómo traspasar el **sentido del Plan de Mejoramiento**, y como **desarrollar** el Plan.

En varios casos la **Plataforma** es uno de los principales temas que como asesores tuvieron que abordar en las reuniones de asesoría. Esto, de acuerdo a algunos asesores, se relaciona con dificultades en la información existente y en la capacidad de los directores para seguir las orientaciones que se les envían. Esto se relaciona con el comentario de una de las directoras en las entrevistas, que señalaba que la asesoría técnica no se justificaba realmente, porque como director lo único que había que hacer era *“leer las instrucciones”*.

Pese a que la plataforma no tiene que ver con el contenido de las asesorías ni con dificultades propias de los establecimientos, los asesores destacan que es un tema relevante, dado que quita mucho tiempo a los equipos directivos en los establecimientos, y los atrasa en el cumplimiento de etapas. Los problemas de la plataforma 2012 son variados, pero entre ellos se encuentra la mantención, que no se encontrara operativa, entre otros. De esta manera, la Plataforma, y adecuarse a un nuevo sistema suma más presión a los directivos, y declaran que suma más tareas a su ya demandante trabajo. Las dificultades con la plataforma son transversales al tipo de modalidad de asesoría, y a la correspondencia de los establecimientos.

Se destacan también algunas dificultades respecto al **sentido del Plan de Mejoramiento Educativo**, y las dificultades que perciben los asesores para traspasar a los directores este sentido de manera que logren hacerlo propio. Esto corresponde a la visión de uno de los asesores, que asesora a establecimientos de diferente correspondencia. Es decir, esto iría más allá de esa característica. En términos generales tiene que ver con traspasar a los establecimientos una nueva manera de hacer las cosas, de alguna forma generar un cambio de mentalidad en los equipos directivos para adoptar estos cambios como parte fundamental de su trabajo diario. Lo que los asesores perciben, es que los establecimientos ven al PME como un proyecto más, sin vínculo con otros programas o proyectos del establecimiento.

“El Plan aparecía como otra tarea más, no como una idea que globalizara toda la acción del colegio, entonces para ellos era un tema que no estaba en su agenda de reuniones semanales, el monitoreo del plan, sino que era una de muchas tareas” (Asesor 5, Establecimiento 10, Correspondencia Baja, Red)

Esa entonces fue una de las tareas de algunos de los asesores: traspasar el sentido detrás de la política, de manera de que en los establecimientos se creara una cultura que hiciera más fácil la implementación de la política y cumplimiento de los requerimientos. Esto tiene que ver con lograr que los equipos directivos comprendieran que el PME engloba las distintas acciones del establecimiento en diferentes ámbitos, y que tiene que ver con un cambio en la manera de trabajar. Esto es, trabajar en base a metas claras y un plan conocido por todos, desarrollados en base a un diagnóstico previo. Los asesores no mencionan si tienen alguna manera de realizar esto, o algún procedimiento para intencionar esta apropiación en los establecimientos. Podría ser relevante considerarlo en el diseño de la asesoría, dada la relevancia de este elemento. De acuerdo a Fullan (2002), las escuelas que no se apropian del sentido, propósito y acciones de las reformas encuentran problemas para implementarlas, adaptarlas y sostenerlas en el tiempo. Así, este traspaso del sentido y apropiación de la política por parte de los establecimientos es fundamental para implementarla. La SEP y Ley de Aseguramiento de la Calidad insertan un nuevo modelo de trabajo en los establecimientos, que engloba los distintos ámbitos de acción de los equipos directivos. Por esto, la asesoría técnica se hace también relevante. Uno de los principios del cambio institucional (Fullan, 2002), es el balance entre presión y apoyo para construir capacidades. Esto es justamente a lo que debiese aspirar la asesoría, de manera de asegurar un correcto traspaso y apropiación por parte de cada establecimiento.

En relación a esto, también se observan ciertas dificultades en términos del desarrollo del **Plan**. Por ejemplo, un asesor declara que en un establecimiento al comienzo se tenía la percepción de que se debían elaborar acciones para gastar las platas que llegaban.

Éste es un establecimiento de correspondencia baja entre Diagnóstico y Planificación, lo que podría estar relacionado con una menor capacidad para desarrollar procesos de Planificación basados en un Diagnóstico. Sin embargo, el asesor manifiesta la necesidad de traspasar a los establecimientos el sentido que tiene la planificación, relacionado a vincular las acciones a objetivos de mejoramiento y no a los recursos.

Principales Facilitadores en el Proceso de Asesoría: recursos reflexión sobre la práctica

Respecto a los facilitadores del proceso de asesoría, la mayoría de los asesores menciona como muy relevante la disposición a trabajar de los equipos de los diferentes establecimientos. Declaran haber visto equipos comprometidos con el proceso de mejora, y con la disposición para aprender a llevar a cabo procesos de diagnóstico y planificación que significan en muchos casos un cambio a la manera habitual de hacer las cosas. En este sentido, se habla de apertura a estos cambios y confianza en los equipos asesores. No hay diferencias entre establecimientos de alta y baja correspondencia.

Además, se menciona como un facilitador la disposición de recursos para llevar a cabo los talleres y diferentes actividades. Finalmente, se destaca como un facilitador la posibilidad que tienen los establecimientos de reunirse y poder compartir experiencias, como manera de enriquecer sus procesos y conocer a otros equipos directivos con similares problemáticas. Lo anterior es relevante para establecimientos nuevos y antiguos, con buenos y malos resultados. La posibilidad de recibir una guía y compartir experiencias es algo que los asesores declaran como necesario y útil para todos los establecimientos. Nuevamente, no se observan diferencias claras entre establecimientos de alta y baja correspondencia.

Evaluación Asesoría: legitimación técnica al trabajo y experiencia de los asesores

Entre los establecimientos que sí reconocen la figura del asesor técnico pedagógico (ATP), todos, independiente del nivel de correspondencia, lo consideran un aporte al desarrollo de sus procesos de diagnóstico y planificación. Consideran que los asesores tienen conocimiento de la política y de la realidad de los establecimientos de la zona, de la plataforma, entre otros.

“Ha venido mucho, el año pasado nos entregó todo el soporte técnico, toda la información. Ella interviene en todas las áreas desde la perspectiva de la orientación, ya, en los diferentes ámbitos lo que es el currículum, de liderazgo, el ámbito de convivencia escolar, eso más menos en detalle. A nivel global toda la orientación, las situaciones que para nosotros pueden ser problemáticas. También nos entrega ejemplos: “mira, sabes que, otros colegios lo han hecho de esta forma y les ha dado resultados” (Director 5, Correspondencia Alta)

“Yo la evaluó como un aporte. Ella realmente fue una persona que sabía mucho, que estaba bien interiorizada de lo que había que hacer, de cómo se elaboraba, sabía de la plataforma. Nos daba ideas y nos ordenaba un poco porque nos habíamos puesto muchas metas” (Director 3, Correspondencia Baja)

Se reconoce la orientación que entrega el asesor, lo que coincide con lo visto en estudios anteriores (CPP UC, 2012), donde la asesoría ATP es mejor evaluada que la asesoría ATE. Sin embargo, nuevamente es importante recalcar que no todos parecen tener clara

cuál es la función de los asesores, dado que en varios casos los establecimientos usan además otros canales de información para guiar sus procesos y no necesariamente mencionan a los asesores como sus contactos en caso de dificultades o dudas con los procedimientos. Esto se da tanto en establecimientos de baja como de alta correspondencia.

“Porque yo hablo en el momento que se me ocurre solucionar un problema, hablo con la encargada de la Ley SEP en la región directamente, y ella me dice “Víctor, cuál es tu problema” y listo, me deriva si es que no puede solucionar el problema” (Director 7, Correspondencia Baja)

“Porque más que asesoría es como control, como fiscalización. Y en algunas cosas aportaban pero eran cosas que realmente igual las teníamos consideradas hacer” (Director 1, Correspondencia Baja)

“No hemos tenido nosotros intervención de alguna asesoría técnica porque no las contratamos, no la tenemos, la asesoría técnica que se contrataron a través del Ministerio de Educación en convenio de los colegios fue para los colegios de educación básica y eso duró 4 años y hoy día estamos en un proceso de licitación a las nuevas ATE para los colegios” (Director 8, Correspondencia Alta)

Respecto del cumplimiento de los objetivos de cambio en los establecimientos con el apoyo de los asesores ATP, los asesores señalan no tener suficiente información al respecto.

Por una parte, los entrevistados señalan tener evidencia solamente de la evaluación que se les realiza a ellos desde el establecimiento luego de cada jornada, sin embargo esto responde más que nada a una evaluación de la asesoría, y no del cumplimiento de los objetivos producto de esta asesoría.

Varios de los asesores declaran que es muy pronto para verificar los objetivos de cambio, porque es necesario esperar la implementación de los planes. Además, ninguno de los asesores continúa apoyando al mismo establecimiento, lo que les impide hacer un seguimiento más personalizado. El tema de la continuidad de los asesores en los establecimientos es relevante, puesto que al estar solamente un año se puede perder elementos que sería quizás relevante mantener. En este sentido, asegurar un mismo asesor durante el proceso de implementación podría ser relevante para identificar los principales conflictos y desde dónde se originan, y poder establecer estrategias coherentes para su solución.

Dos asesores señalan identificar cambios en los establecimientos. Uno de ellos señala que el objetivo de la asesoría es *“que ellos elaboraran un buen plan de mejoramiento”* (Asesor 1, Establecimiento 1, Correspondencia Baja, Directa). El segundo de estos asesores indica que se cumple el objetivo dado que plantean mejor las acciones en el Plan de Mejoramiento Educativo. Nuevamente es importante verificar que es lo que se espera de los asesores. Según el “Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país” (Ministerio de Educación), el rol principal del asesor ATP es “brindar apoyo técnico pedagógico para la implementación efectiva del currículum en los establecimientos educacionales”. Entre los roles específicos, están el “apoyo para activar y movilizar competencias técnico pedagógicas en los equipos directivos; orientación y guía para la articulación de programas y/o estrategias

ministeriales para el desarrollo curricular, y la asesoría y apoyo técnico pedagógico en la elaboración e implementación del plan de mejoramiento educativo”.

Ni los directores ni asesores parecen tener completa claridad del rol de la asesoría. Aunque el plan de mejoramiento está entre sus roles, es uno de otros elementos más a largo plazo, que no se mencionan en las entrevistas.

Justificación Apoyo: abordan las brechas que obstaculizan implementación Plan

En términos generales, los asesores manifiestan que en todos los establecimientos donde trabajaron se justificaba el apoyo. Esto, por dos principales razones: **orientar sobre el proceso y traspasar información y profundizar en contenidos débiles**.

En primer lugar, está el hecho de **orientar** respecto de esta política específica, explicar con claridad cuáles son las etapas a seguir. Además, se encuentra la necesidad de recibir información y orientación sobre políticas y programas que son nuevos y que no conocen con profundidad. Los directores señalaron que una de las razones para no ingresar a la SEP o para solicitar asistencia técnica, tenía que ver con la desinformación al respecto. Así, en primera instancia la asesoría se justificaría como un canal de traspaso de información y comunicación de los nuevos programas. La orientación es transversal a la modalidad de asesoría y también a la correspondencia de los establecimientos. De acuerdo a los asesores, en todos los casos la asesoría se justifica por este elemento.

Desde la perspectiva de los asesores, el apoyo se justifica en su capacidad de transmitir conocimientos específicos respecto de cómo desarrollar estos planes para que reflejen las necesidades de los establecimientos, por un lado, y lo que se busca resolver, por otro. En esto, resulta importante transmitir la necesidad de ser específicos, concretos y generar acciones que luego puedan ser monitoreadas y evaluadas.

Por otra parte, está el hecho de **profundizar en conceptos educacionales** que no son siempre conocidos por los equipos directivos. Esto se identifica tanto para establecimientos de alta, como de baja correspondencia.

“Yo creo que se justifica en gran medida, no solamente a este colegio sino que a todas las escuelas en el sentido de que los sostenedores, que son los que mandan y son los que deciden al final, no tienen muy claro los conceptos educacionales que se utilizan para la elaboración del plan de mejoramiento. Entonces para la generación de acciones a veces le ponen mucha poesía, pura poesía, pero la acción se invalida en realidad por toda la cantidad de palabras que tienen” (Asesor 1, Establecimiento 1, Correspondencia Baja, Directa)

“Ellos necesitaban este apoyo porque no tenían conocimientos de cómo realizar todas las etapas que lleva este plan de mejoramiento. Y así como es necesario para todas las escuelas que ingresan por primera vez a la ley SEP” (Asesor 2, Establecimiento 2, Correspondencia Alta, Red)

En términos más específicos, hay situaciones donde la asesoría se percibe necesaria por otras razones. Por ejemplo, uno de los establecimientos tuvo que cambiar a su jefe técnico en la mitad del proceso. Esto significó un atraso importante en los plazos y además una importante pérdida de información dado que la jefa técnica anterior manejaba todo lo relativo al plan. En este punto, el apoyo de la asesoría técnica pedagógica (desde la visión del asesor) fue fundamental para orientar y apoyar al

establecimiento y el nuevo equipo a cargo. Este es un establecimiento de baja correspondencia. Pese a que no hay información suficiente para aseverarlo, un posible elemento que podría influir en la menor correspondencia puede ser la rotación de equipos que producen pérdida de información importante para llevar a cabo los procesos.

En dos casos, los asesores mencionan a establecimientos de buenos resultados, y señalan que en esos casos la asesoría se justificaba principalmente al comienzo del proceso, para orientar, y comunicar sobre el proceso del plan, las tareas y acciones a realizar. Estos dos establecimientos presentan niveles bajos de correspondencia, lo que entrega un indicio que los asesores están basando sus percepciones y acciones en cierta medida tomando en cuenta los resultados académicos de los establecimientos, y sin considerar las capacidades y otros indicadores que podrían resultar muy relevantes.

Enfoque Conceptual de los Asesores

La aproximación de los asesores a los establecimientos puede variar dependiendo de su anterior experiencia, su mirada del establecimiento, entre otros. Al preguntar a los asesores respecto de la existencia de algún enfoque conceptual específico para abordar el trabajo de asesoría técnica, menos de la mitad indica algún enfoque. Pese a que no se cuenta con la información, en este punto sería relevante relacionar esto con la experiencia y profesión de los asesores, para explorar si esto determina de alguna manera su postura y manera de abordar las problemáticas en los establecimientos. No se identifica relación entre estos enfoques y establecimientos de alta o baja correspondencia.

Entre estos enfoques, está el modelo de mejora continua, el aseguramiento de la gestión de calidad, las escuelas efectivas, la medicación. Algo que es relevante es lo que señala uno de los asesores, respecto a la falta de discusión con las escuelas sobre estos enfoques:

“Y no hay reticencias en las escuelas, porque adolecían de un modelo, por lo tanto no entramos en conflicto. Eso también facilitó, porque nadie cuestionó el modelo” (Asesor 5, Establecimiento 10, Correspondencia Baja, Red)

Este es un punto importante a considerar, puesto que no necesariamente significa que a los establecimientos les haga sentido el modelo que se les propone. El no cuestionarlo puede tener que ver con la necesidad de cumplir con las exigencias, sin detenerse a pensar lo que significa a largo plazo el modelo. Generar instancias de discusión sobre el modelo que se les propone, y procurar que los establecimientos comprendan y construyan el sentido es fundamental para tener programas sustentables en el tiempo, generando autonomía y capacidades desde los mismos establecimientos.

Resumen Entrevistas

En resumen, los directores declaran que la Ley SEP ha servido al establecimiento para abordar sus principales necesidades. Las Etapas de Diagnóstico y Planificación son valoradas en la medida que les permiten identificar con evidencia más clara sus debilidades y necesidades, organizar su trabajo, trabajar con focos más claros y sistematizar prácticas. En varios de los casos se señala que las prácticas ya existían en los establecimientos, sin embargo estos nuevos procedimientos les permiten sistematizarlas, formalizarlas y por tanto hacerlas más visibles para la comunidad escolar. Esto es un indicio que los instrumentos que se proponen desde el Ministerio de Educación de alguna manera reflejan lo que está sucediendo en los establecimientos. A esto además aportan las diferentes modificaciones que han sufrido los instrumentos de Diagnóstico y Planificación en los últimos años. Los directores señalan que los nuevos formatos son más acordes a su realidad, que permiten ser realistas respecto de las acciones. Sin embargo, todavía hay algunos establecimientos que declaran que el instrumento no es lo suficientemente comprensible y que hay que hacer esfuerzos especiales por comprender los conceptos y enfocar el proceso.

Los principales problemas que se han dado al respecto de este proceso de diagnóstico y planificación tienen relación con la Plataforma Web 201 de ingreso de los Planes de Mejoramiento Educativo. Esta Plataforma les trae costos en términos de tiempo y dificultades de utilización. Los asesores, como se verá más adelante, también identifican la Plataforma como un punto de dificultades.

Los directores señalan que los nuevos procedimientos han permitido una mayor participación. Que antes de incorporarse a la SEP los procesos los llevaba una persona o un equipo pequeño y se tomaban decisiones muchas veces ligadas a la visión de percepción de un actor específico.

Los directores entrevistados sienten que tienen capacidades para abordar sus problemas, pero entregan importante influencia a la SEP en esta capacidad de hacerlo. La asignación de recursos, los nuevos protocolos y orientación, son relevantes al respecto. Para algunos directores, siguen existiendo riesgos de adherirse a la SEP, pero en todos los casos era necesario incorporarse por diversas razones (establecimiento nuevo, baja en matrícula, muchos alumnos prioritarios, entre otros).

Finalmente, cabe destacar lo que sucede con la Asistencia Técnica Pedagógica. El asesor ATP no es reconocido por todos los establecimientos. Hay muchos de los entrevistados que aseguran no haber contado con esta asesoría, o confunden con algún tipo de supervisión. En este mismo sentido, es importante mencionar el bajo nivel de información que los asesores son capaces de entregar respecto de cada establecimientos. Se observan ciertas diferencias respecto de la modalidad, pero hay algunos casos en que se esperaría mayor conocimiento, este no se da. Lo que se observa, es que hay una relación clara entre el nivel de conocimiento que tienen los asesores y la capacidad del establecimiento para reconocer a su asesor ATP.

Esto es un elemento clave a considerar para la mejora del modelo de asesoría técnica. El rol de los ATP es amplio y va más allá de la elaboración del Diagnóstico y Plan de Mejoramiento. Es relevante que los establecimientos conozcan este rol y que los ATP logren generar procesos al interior de los establecimientos que sean sustentables en el tiempo.

En términos generales, entre las dificultades que encuentran los asesores en los establecimientos, para llevar a cabo los procesos de diagnóstico y planificación, hay uno que es relevante de seguir explorando, y que tiene que ver con la manera de traspasar el sentido de la política a los establecimientos. Muchas veces los directivos perciben que este programa es uno más y no logran dar cuenta de que el proceso de PME es uno que engloba todas sus acciones. La gran variedad de programas que los establecimientos deben implementar, cada uno con sus requisitos específicos producen esta sensación de que cada programa es “un programa más” y no permiten visualizar que este es un programa que abarca las diferentes dimensiones en que los establecimientos trabajan.

Entre los elementos que facilitan el correcto desarrollo de estos proyectos, están elementos como el liderazgo directivo y otros elementos a nivel de equipo, como la disposición al cambio. Además, equipos con más experiencia y conocimiento de este tipo de proceso tendrían mayor facilidad para desarrollar diagnósticos y planificaciones. En algunos casos, los asesores relacionan los buenos resultados con la capacidad para planificar correctamente. Al comparar con los niveles de coherencia entre diagnóstico y planificación, esto no necesariamente coincide. Es importante entonces la visión de los asesores al abordar los diferentes establecimientos, y la manera que pueden influir en la consecución de sus objetivos. La claridad respecto del rol de los asesores es clave, tanto por parte de los establecimientos como por parte de los mismos asesores.

5. CONCLUSIONES

Como se ha mencionado, los establecimientos que adhieren a la Ley de Subvención Escolar Preferencial deben desarrollar un Plan de Mejoramiento Educativo, que involucra cuatro etapas: Diagnóstico, Planificación, Implementación y Monitoreo y Seguimiento. El presente estudio se enfoca en las primeras dos etapas para explorar como se desarrollan estos procesos en establecimientos que se incorporan a la Ley SEP el año 2012, con el objetivo de desarrollar propuestas para mejorar los procesos para los más de 8.000 establecimientos que renuevan su Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa durante el año 2013.

Para efectos del Diagnóstico, los establecimientos deben asociar con un nivel de instalación (del 1 al 4) las 69 Prácticas específicas que componen las 12 Prácticas Generales consideradas en este proceso. Posteriormente, los establecimientos deben desarrollar las Planificaciones, en que idealmente deben priorizar y enfocarse en aquellas Prácticas con menor nivel de instalación (es decir, Prácticas asociadas a niveles 1 o 2). Al realizar el análisis de los Diagnósticos y Planificaciones, se desprende que en promedio los establecimientos planifican, por medio de Objetivos Específicos, el 26% de las Prácticas Específicas diagnosticadas. De esto se obtiene el que hay una importante proporción de Prácticas que no están considerándose en las Planificaciones a por medio de los Objetivos Específicos. Dado que se espera que los establecimientos enfoquen sus Planificaciones en las Prácticas con nivel de instalación más débil, se exploró la proporción de objetivos planificados que correspondían a las Prácticas de los diferentes niveles de instalación.

Así, al diferenciar según nivel de instalación, se observa que en mayor medida se planifican las Prácticas diagnosticadas con nivel 2. Es posible señalar que los establecimientos tienden a abordar en la Planificación aquellas Áreas que consideran más débiles, lo que es positivo en el contexto de un proceso de mejoramiento.

Finalmente, la calidad de Indicadores de Seguimiento es adecuada en términos generales, pero presenta debilidades respecto a la “suficiencia” de los Indicadores de Seguimiento. Es decir, de su capacidad para abarcar completamente el objetivo específico correspondiente.

Para explorar en el proceso de desarrollo de estos Diagnósticos y Planificaciones, se desarrollaron entrevistas con directores con 12 establecimientos que se incorporaron a la Ley SEP en 2012. Además, se entrevistó a sus Asesores Técnicos Pedagógicos, con el objetivo de profundizar en estos procesos e identificar etapas y necesidades en términos del apoyo que necesitan los establecimientos para llevar a cabo efectivamente estos procesos de mejora.

Al respecto, es posible identificar algunos elementos relevantes y que sería interesante seguir explorando en futuros estudios:

- Instrumento de Diagnóstico y Planificación

Los instrumentos de Diagnóstico y Planificación son positivamente evaluados por los directores entrevistados. Como se ha dicho, los directores reconocen que llevar a cabo estos procesos es un aporte para su trabajo. Les entrega la capacidad de detenerse y observar con mayor distancia sus procesos. Por una parte, respecto del formato, se reconocen los cambios que ha tenido este instrumento y se señala que estas modificaciones han facilitado el proceso. Actualmente, se trata de un instrumento más claro, preciso y que les permite organizar y priorizar su trabajo. Todavía hay ciertos aspectos mejorables, como hacer más amigable los contenidos y asegurar que los equipos comprendan a que refiere cada elemento. Sin embargo, se mencionan importantes avances con respecto a versiones anteriores.

Además del formato, la exigencia de que sea un proceso participativo es algo que evalúan de manera positiva. En muchos de los establecimientos, antes de la SEP los diagnósticos y planificaciones eran realizados por pocas personas, confiando en la visión del director o sostenedor, sin llevar a cabo procesos sistematizados y organizados. La mayoría considera que este cambio ha sido un aporte. Los asesores técnicos pedagógicos también reconocen este elemento. Sin embargo, todavía señalan que es un desafío lograr que los directores puedan tomar esta distancia y que reconozcan que sus creencias y percepciones respecto de la situación de las escuelas no siempre son las correctas (a la luz de datos y antecedentes verificables).

Finalmente, en la mayoría de los establecimientos ya existían procesos de diagnóstico y planificación. Sin embargo, lo que hace la SEP es valorado por los establecimientos dado que la mayoría reconoce que ahora pueden sistematizar y formalizar prácticas que ya existían y que muchas veces no identificaban como relevantes. Así, hay ciertos indicios que este instrumento les permite efectivamente trabajar y mejorar sus procesos, además de reflejar lo que ocurre en los establecimientos y no solamente cumplir con la exigencia de la política.

- Clasificación por Correspondencia

En términos generales, se puede concluir que la clasificación por correspondencia entre diagnóstico y planificación, no permite observar diferencias importantes entre establecimientos. Los procesos, percepciones y resultados no varían realmente según esta clasificación. Sería interesante entonces seguir explorando el proceso de PME, para identificar cuáles son los factores o características de los establecimientos y sus equipos que influyen en el desarrollo efectivo y coherente de este Plan, y cuáles son aquellos elementos que se deben fomentar y desarrollar en los establecimientos.

Una característica que aparece en este estudio como relevante es la experiencia en procesos previos. Se observa que establecimientos con experiencias anteriores de diagnóstico y planificación logran establecer diagnósticos y planes más correspondientes entre sí, lo que implica que están enfocándose en aquellos elementos que consideran menos instalados y fortaleciendo aquellos que tienen un mayor nivel de

instalación. Nuevamente, surge como relevante estudiar la esto como un elemento importante en la creación de capacidades y mayor autonomía en los establecimientos.

- Rol del Asesor Técnico Pedagógico

Hay mucho desconocimiento entre los entrevistados respecto del rol de los asesores. Pese a que 11 de los 12 establecimientos tenían asignado un asesor, aproximadamente la mitad de ellos no lo identifica. Algunos confunden el rol con el de fiscalizador o de supervisión mientras otros no lo reconocen. Por su parte, ninguno de los asesores declaró no haber trabajado con el establecimiento. Estas discordancias requieren mayor exploración, sin embargo en este estudio queda claro que en aquellos casos en que el establecimiento no reconocía al asesor, la descripción que el asesor hizo sobre las dificultades, necesidades, fortalezas y proceso, fueron descripciones generales, sin entrar en profundidad en ninguno de estos elementos ni en los actores que formaron parte del proceso. Por su parte, en los establecimientos que si se reconoce al asesor, los asesores son capaces de describir los procesos con claridad y de identificar dificultades y elementos específicos de cada establecimiento. Esto además varía según la modalidad de asesoría.

- Poca continuidad asesores ATP:

Ninguno de los asesores entrevistados seguía trabajando en los establecimientos correspondientes. Esto significa que al momento de las entrevistas, muchos ya no tenían conocimiento de lo que estaba sucediendo en términos del PME en los establecimientos y no eran ellos los que hacían seguimiento del cumplimiento de objetivos de la asesoría.

- Capacidades de los Establecimientos para desarrollar los procesos de Diagnósticos y Planificación:

Al explorar las capacidades de los establecimientos para desarrollar sus diagnósticos y planificaciones, uno de los elementos que se observan es que para los establecimientos que formaron parte de este estudio, establecimientos con más experiencia en la elaboración de estos procesos, tienen resultados mejores en términos de coherencia entre diagnóstico y planificación. A su vez, se ve que aquellos que tienen más experiencia en la elaboración del PME son aquellos directivos o establecimientos que forman parte o han formado parte de otros procesos o programas ministeriales. Por otra parte, se menciona que pese a lo valorado de los instrumentos de diagnóstico y planificación, son procesos de gestión exigentes, que requieren mucho esfuerzo y tiempo por parte de los equipos involucrados.

- Desbalance en capacidades en establecimientos exige apoyos específicos

Con respecto a las características de los establecimientos y sus necesidades de apoyo, se desprende de las entrevistas que en la mayoría de los casos el apoyo técnico (ya sea de una ATE o de una ATP) se justifica en la medida que permite orientar sobre procesos desconocidos y que implican cambios relevantes para los establecimientos. Especialmente, la capacidad para incorporar los Planes como un elemento que englobe las demás acciones del establecimiento, es un proceso importante de guiar. Evidentemente, los establecimientos requieren diferentes niveles de apoyo dadas las situaciones institucionales específicas, capacidades diversas y momentos distintos del proceso de mejora. Lo mismo sucede con los instrumentos. Pese a que los instrumentos

son cada vez más flexibles, y permiten a los establecimientos priorizar sus acciones, queda la duda de si un mismo instrumento es capaz de adecuarse a situaciones contextuales diferentes.

6. RECOMENDACIONES

- Instrumento de Diagnóstico y Planificación

Es importante seguir avanzando en el perfeccionamiento de los instrumentos, asegurar que estos sean un aporte a los establecimientos y no un documento que luego quede sin utilizar. También, fomentar una correcta participación es fundamental para que el proceso sea un aporte además a los distintos actores de la comunidad educativa. Esto permite la creación de capacidades, mayor autonomía para distintos actores y permite que todos se apropien del sentido de una política que está guiando de manera importante el accionar de las escuelas. Sería importante entonces, para futuros estudios, explorar las etapas de Implementación y Evaluación del Plan de Mejoramiento Educativo, de manera de observar las maneras en que se utilizan los Planes elaborados y cuáles son los elementos que juegan un rol en su implementación. Este seguimiento es fundamental para explorar el éxito de los procesos previos.

- Rol del Asesor Técnico Pedagógico

Dado el desconocimiento del rol del asesor por parte de los establecimientos, y del poco conocimiento que muestran los asesores respecto de los establecimientos que asesoran, sería interesante estudiar las metodologías o estrategias que permitan asegurar que los asesores se comprometan con una mayor construcción de capacidades en los establecimientos, y que tengan la capacidad de transmitir el sentido del plan como uno que abarca todo su accionar y que no refiere solamente a un programa específico. Esto se relaciona también con el tiempo del asesor en el establecimiento, y su capacidad para insertarse en el contexto particular de cada escuela, conociendo sus procesos, actores y desarrollando acciones a partir de eso.

- Poca continuidad asesores ATP:

Como se mencionó, ninguno de los asesores entrevistados continúa trabajando con el mismo establecimiento a un año de la incorporación a la Ley SEP. Los establecimientos critican la asesoría ATE, entre otras cosas, por su poco conocimiento de los contextos y realidad de los establecimientos. La asesoría ATP podría trabajar para solucionar estas dificultades. Una manera de asegurar cierta continuidad en los procesos y de que los establecimientos reciban un apoyo con mayor conocimiento del contexto y características de los establecimientos, sería que a un mismo asesor le correspondiera un establecimiento por un tiempo más largo. Esto podría disminuir aquellos elementos que los directores reconocen como insuficientes, que tiene que ver con la capacidad de conocer con mayor profundidad el establecimiento al momento de acompañar y hacer recomendaciones. Además, esto podría fortalecer el cumplimiento de los otros dos roles de los asesores en los que al parecer ha existido menos trabajo (

- Capacidades de los Establecimientos para desarrollar los procesos de Diagnósticos y Planificación:

Dada la exigencia de tiempo que requiere el PME y dado que busca abordar las diferentes áreas de acción de los establecimientos, se debe considerar la unificación de todos estos procesos o al menos una mayor convergencia de ellos. Esto es, para los establecimientos que cuentan con más de un programa ministerial que requieren mecanismos de diagnóstico y/o planificación, poder incluir esos procesos en el marco del PME. Eso fortalecería la identificación del proceso de Mejoramiento Continuo como un desafío central para los establecimientos, en contraste con la situación actual en que el Plan de Mejoramiento Educativo es asumido como un proyecto educativo más entre varios que debe desarrollar el establecimiento. Desde esta perspectiva, parece relevante que, para establecimientos que forman parte de diferentes planes ministeriales, el PME constituya el principal elemento en que todos los planes converjan.

- Prescriptibilidad:

La modalidad de asesoría ATP debiese responder de alguna manera a la diversidad de contextos, capacidades y necesidades de apoyo que presentan los establecimientos, al entregar a los establecimientos herramientas y formas de apoyo diferenciadas. No queda claro con los datos que esto sea realmente así, y cuáles son los criterios de asignación de las diferentes modalidades. Sería relevante explorar esto en el futuro, asegurando que los establecimientos reciban el apoyo que les será relevante para aumentar sus capacidades y autonomía. Además, se podría repensar instrumentos homogéneos de manera de crear alternativas que sirvan a cada escuela según sus características.

- Barreras de entrada, regulación y fijación de estándares más estrictos a ATE

La existencia de ATEs permite responder a demandas de apoyo diversas existentes en el sistema escolar. Es decir, dado que no hay homogeneidad en las capacidades de gestión en establecimientos las ATEs pueden cumplir un valioso papel de ajuste a las demandas de cada escuela. Sin embargo, los establecimientos con mayores capacidades manifestaron sus dudas sobre la capacidad técnica de las ATEs. La experiencia de esa fracción de establecimientos permite intuir que hay en el sistema ATEs que no proveen el apoyo que requieren estos establecimientos sino especialmente aquellos de menores capacidades para diseñar y sostener procesos de mejora. Los instrumentos públicos para atacar lo anterior son aumentar las barreras de entrada, fijar estándares y hacer salvaguardar su cumplimiento por ejemplo a través de la Superintendencia de Educación.

7. ANEXOS

Descripción de cada componente de las Acciones del PME (conforme a estructura del PME propuesta por MINEDUC)

OBJETIVO GENERAL (PRE-CARGADO)	Este objetivo está dado por cada dimensión, incluyendo sus prácticas generales. Los establecimientos pueden seleccionar aquel que estimen pertinente. Se espera que tanto el objetivo y la acción sean evaluadas anualmente por la escuela y en función de ello, mantenidos o cambiados los objetivos para el siguiente periodo.
OBJETIVO ESPECÍFICO (PRE-CARGADO)	Este objetivo está dado por la práctica específica. Se despliega a partir de la elección del Obj. General y el establecimiento puede elegir uno o más, según las prácticas menos instaladas, que indicó en el diagnóstico.
INDICADOR DE SEGUIMIENTO	El establecimiento deberá proponer un indicador de seguimiento al objetivo específico para que así el director pueda monitorear permanentemente el nivel de desarrollo de cada uno de los objetivos propuestos en el plan.
NOMBRE DE LA ACCIÓN	En este ítem se enuncia la acción de manera sintética, para poder identificarla fácilmente. A partir de los objetivos seleccionados el establecimiento deberá proponer una acción o más para el logro del objetivo que se propuso.
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN	Esto se refiere a la descripción de la acción, en que se detalla a quiénes está dirigido, cómo se desarrollará, en qué niveles, asignaturas, algún grupo específico de estudiantes, etc.
RESPONSABLE	Se refiere a la persona que se hará cargo del desarrollo de esta acción, quien será el que informe al director del nivel de progreso y contribución de la acción encomendada.
MEDIOS DE VERIFICACIÓN	Aquí se señalan los documentos que evidenciarán la contribución pedagógica de las acciones y cómo estos demuestran el nivel de avance en los aprendizajes de los estudiantes para poder darle seguimiento.
FECHA	Aquí se debe indicar el periodo en que se desarrollará la acción, fecha de inicio y término. En el caso de acciones que se desarrollen en varias etapas y que requieran de más de un año, estas acciones deberán volver a plantearse en el año siguiente con las particularidades de la etapa en que se encuentra la acción.
USO DE TIC	Aquí se debe indicar si la acción propuesta utilizará tecnología para su implementación.
RECURSOS PARA REALIZAR LA ACCIÓN	En este ítem es necesario que el establecimiento describa qué recursos se necesitan para implementar la acción, ejemplo: Profesor mentor, un data y fotocopias. Es necesario señalar cuáles de estos recursos requieren financiamiento y cuáles no, ubicándolos donde corresponda.
IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA EN QUE SE ORIGINA LA ACCIÓN	Cada vez que el establecimiento propone una acción para el logro de un objetivo, debe seleccionar el plan, programa o estrategia o subvención a que está asociado o en que se origina la acción, si corresponde. Esto con el fin de realizar un seguimiento más acucioso del origen y desarrollo de las acciones presentes en el plan.
FINANCIAMIENTO/ PRESUPUESTO	Aquí se determina con cuál o cuáles estrategias, programas y/o subvenciones a los que está adscrito el establecimiento, se financiarán los recursos señalados en

	<p>el punto de “Recursos para realizar la acción”.</p> <p>Una vez identificada la subvención, se determina el monto que se utilizará para financiar la acción, si es necesario.</p> <p>En algunos casos podrían existir acciones posibles de ser financiadas desde dos subvenciones, por ejemplo, una acción del Programa de Integración escolar (PIE), podría requerir de un complemento en su financiamiento a través de la Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
--	--

Objetivos Específicos asociados a cada Área y Dimensión.

ÁREA: GESTIÓN DEL CURRÍCULUM

Dimensión: Conocimiento Normativo

Objetivos Específicos:

1. Elaborar estrategias institucionales para conocer y articular el marco normativo (Ley 9.876/2003), en función de favorecer las trayectorias educativas de todos los estudiantes.
2. Incorporar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los principios y orientaciones explicitados en las normativas, que rigen para los diferentes niveles y/o modalidades educativas.
3. Elaborar estrategias con foco en el mejoramiento de los aprendizajes, considerando como base, el marco normativo. (Bases Curriculares, Programas de estudio, Programas pedagógicos, Mapas de progreso, entre otros).

ÁREA: GESTIÓN DEL CURRÍCULUM

Dimensión: Organización Curricular

Objetivos Específicos:

1. Organizar la carga horaria semanal del Plan de Estudios, considerando las asignaturas o núcleos de aprendizaje con bajos resultados, las metas que el establecimiento desea alcanzar y, las necesidades, diferencias individuales e intereses de todos los estudiantes.
5. Distribuir las horas de libre disposición, para fortalecer la implementación del currículum y/o las metas de aprendizaje que el establecimiento desea alcanzar (reforzamiento, talleres, visitas guiadas, actividades artísticas, culturales o deportivas).
6. Evaluar y adecuar anualmente el Plan de Estudio, en función de los resultados de aprendizaje y de su coherencia con las Bases Curriculares, PEI, Plan de Mejoramiento Educativo, entre otros.
7. Organizar la planificación anual, para asegurar la cobertura curricular y garantizar la implementación de los programas de estudio, programas pedagógicos y las adecuaciones curriculares para los estudiantes que lo requieran.
8. Definir anualmente formato, componentes y criterios comunes para el diseño de la Planificación Anual, entre el equipo técnico y los docentes, considerando la cobertura curricular y el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Coordinar instancias de articulación sistemáticas entre docentes de los distintos niveles y modalidades para fortalecer las trayectorias educativas (equipo técnico).

ÁREA: GESTIÓN DEL CURRÍCULUM

Dimensión: Preparación de la Enseñanza

Objetivos Específicos:

10. Elaborar la planificación de clases, considerando variadas estrategias de enseñanza, uso de recursos de aprendizaje y procesos de evaluación que respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes, para mejorar los resultados educativos y de aprendizaje.
11. Elaborar planificaciones de clases diferenciadas, incorporando estrategias diferenciadas para responder a las necesidades educativas y a la diversidad cultural, social e individual de todos los estudiantes (etnias, credos, contexto geográfico, etc.).
12. Evaluar y retroalimentar la planificación de la enseñanza diferenciada, para cautelar el avance y cumplimiento de la cobertura curricular y de las metas de aprendizaje (equipo técnico).
13. Adecuar las planificaciones de las unidades curriculares, de acuerdo a la retroalimentación institucional, para lograr avances efectivos de los aprendizajes de todos los estudiantes (docentes).
14. Reformular en conjunto con la comunidad educativa e implementar un Reglamento de evaluación y promoción que responda al marco normativo, al PEI y a las necesidades educativas de todos los estudiantes.
15. Revisar los instrumentos de evaluación elaborados por los docentes, para asegurar que respondan a las necesidades educativas, la planificación de clases y a los objetivos esperados, para monitorear y hacer seguimiento al logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. (UTP)
16. Informar oportuna y formalmente a todos los estudiantes y apoderados, los procesos de evaluación, para su validación y compromiso con el progreso de los aprendizajes.
17. Asegurar y promover instancias sistemáticas de reflexión técnica, para analizar los resultados del proceso de evaluación; monitorear y hacer seguimiento al logro de los aprendizajes; y reorientar la planificación. (UTP)

ÁREA: GESTIÓN DEL CURRÍCULUM

Dimensión: Acción Docente en el Aula

Objetivos Específicos:

18. Diseñar, difundir e implementar, estrategias para propiciar un ambiente educativo adecuado, que responden a las necesidades educativas e intereses de todos los estudiantes. (directivos, técnicos y docentes)
19. Promover una cultura de altas expectativas para el aprendizaje de todos los estudiantes, mediante el diseño de estrategias diversas y desafiantes que aseguren avances en los aprendizajes. (directivos, técnicos y docentes)
20. Promover a partir de la definición en el PEI, estrategias de respeto a la diversidad, para garantizar la participación y el desarrollo integral de cada estudiante (directivos, técnicos y docentes)
21. Desarrollar clases estructuradas en torno a momentos de inicio, desarrollo y término, articulando conocimientos previos, para el desarrollo de nuevos conocimientos. (docentes)
22. Comunicar a todos los estudiantes el objetivo de la clase y motivarlos para el logro de los objetivos esperados. (docentes)
23. Desarrollar actividades en el aula, que incorporen variados recursos didácticos y tecnológicos, para responder a los objetivos de la clase y, a las necesidades educativas y disposiciones de aprendizaje de todos los estudiantes. (docentes)

24. Finalizar una clase o experiencia de aprendizaje, utilizando variadas estrategias para realizar síntesis, evaluar los recursos, el nivel de logro alcanzado y reforzar el aprendizaje. (docentes)
25. Desarrollar procedimientos asociados al seguimiento y acompañamiento a la acción docente en el aula, con instrumentos de monitoreo consensuados y procesos de retroalimentación, que permiten mejorar el quehacer docente en el aula. (equipo directivo y técnico)
26. Desarrollar acciones oportunas y periódicas de apoyo específico a los docentes que presentan dificultades, para el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. (equipo directivo y técnico)
27. Desarrollar estrategias sistemáticas y secuenciadas, para el análisis técnico de las buenas prácticas pedagógicas y las dificultades observadas en el proceso de seguimiento, asegurando espacios y tiempos regulares. (equipo directivo y técnico)

ÁREA: GESTIÓN DEL CURRÍCULUM

Dimensión: Evaluación de la Implementación Curricular

Objetivos Específicos:

28. Generar y conducir instancias técnicas periódicas, para evaluar la cobertura curricular y las metas de aprendizaje que el establecimiento se ha propuesto alcanzar, a partir de los resultados de mediciones internas y externas. (equipo directivo y técnico)
29. Desarrollar instancias técnicas periódicas, de seguimiento a la efectividad y articulación de los planes, proyectos y/o estrategias de mejoramiento que se implementan en el establecimiento (PIE, EIB, entre otros), para su evaluación, ajuste o reformulación. (equipo directivo y técnico)
30. Definir apoyos diferenciados a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y rezagos para alcanzar los aprendizajes esperados, sobre la base de los resultados. (equipo directivo y docentes)

ÁREA: Liderazgo Escolar

Dimensión: Director con Visión Estratégica y Foco en lo Académico

Objetivos Específicos:

31. Desarrolla acciones efectivas de comunicación con el sostenedor y establecer acuerdos estratégicos para facilitar la adecuada gestión institucional. (director)
32. Generar una cultura institucional de altas expectativas, identificación y compromiso con el PEI y las metas institucionales, para el logro de aprendizajes de calidad de todos los estudiantes. (director)
33. Analizar la coherencia entre las diversas planificaciones, proyectos, programas o acciones de mejoramiento (PEI, Propuesta Curricular, PME, PIE y otros), para asegurar el logro de las metas institucionales y el aprendizaje de todos los estudiantes. (director, apoyado por el equipo técnico)
34. Definir, difundir, monitorear y hacer seguimiento a las metas de aprendizaje y a los logros institucionales, para el mejoramiento de la planificación anual, proyectos, programas o acciones de mejoramiento. (director y equipo y técnico)
35. Orientar la planificación, el trabajo colaborativo y la implementación de acciones y estrategias, para apoyar específicamente a las necesidades educativas de los estudiantes prioritarios y/o con necesidades educativas especiales. (director)
36. Asegurar la elaboración y entrega oportuna de los diferentes instrumentos que guían los procesos anuales de enseñanza y aprendizaje y, de gestión institucional

(planificaciones escolares, planificación anual, plan de estudio, entre otros), para garantizar la adecuada implementación curricular. (director y el equipo técnico)

37. Asegurar que el tiempo no lectivo de los docentes sea destinado principalmente a actividades de planificación, evaluación, estudio, perfeccionamiento y reflexión de sus prácticas, para mejorar su quehacer. (director)

38. Establecer la articulación con otras instituciones o redes competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y/o necesidades educativas especiales, para mejorar las disposiciones de aprendizaje de los alumnos prioritarios. (director)

39. Gestionar alianzas estratégicas y articular redes de apoyo, para potenciar el mejoramiento de los aprendizajes en pro de las trayectorias educativas y el fortalecimiento de la formación valórica y ciudadana de todos los estudiantes. (director y equipo técnico)

40. Cautelar que el establecimiento reúna las condiciones de accesibilidad universal, para garantizar los doce años de escolaridad de todos los estudiantes. (director y sostenedor)

ÁREA: LIDERAZGO ESCOLAR

Dimensión: Evaluación Institucional para la toma de decisiones

Objetivos Específicos:

41. Definir parámetros de retención, asistencia y aprobación, para establecer metas y estrategias institucionales. (director y sostenedor)

42. Diseñar, implementar y analizar periódicamente mecanismos de recolección y sistematización de información, para establecer en conjunto con los docentes, el monitoreo y el seguimiento al logro de los objetivos y metas institucionales. (director, equipo y técnico)

43. Planificar e implementar acciones que apoyen la óptima trayectoria educativa de todos los estudiantes (E. Parvularia - E. Básica -E. Media, elección de Formación Diferenciada, egreso-titulación y estudios superiores). (equipo directivo, técnico y, docentes)

ÁREA: LIDERAZGO ESCOLAR

Dimensión: Ambiente Escolar

Objetivos Específicos:

44. Asegurar condiciones y procedimientos para hacer de la escuela un lugar seguro, acogedor y motivador para todos, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes. (director y sostenedor).

45. Contar con un equipo a cargo de la Convivencia Escolar del establecimiento, con funciones conocidas por todos los integrantes del establecimiento educacional, para cautelar la participación democrática y la integración de los actores de la comunidad educativa.

46. Asegurar la coherencia entre el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento de Convivencia, su consenso y validación por parte de la comunidad educativa y, su constante evaluación y perfeccionamiento, para asegurar su pertinencia y vigencia. (director y sostenedor)

47. Establecer en el Reglamento de Convivencia Escolar, normas de convivencia, derechos, responsabilidades y procedimientos, para resolver los conflictos con criterio formativo. (equipo directivo y comunidad educativa)

48. Asegurar que los docentes dispongan de tiempo para la atención individual y grupal de los estudiantes y apoderados y, para la generación de espacios de reflexión e iniciativas en torno a la convivencia escolar y la calidad de las relaciones interpersonales. (equipo directivo)

49. Generar e implementar estrategias y mecanismos para fomentar una interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores de la Comunidad Educativa, en todos los espacios formativos (en aula, talleres, bibliotecas, patios, actos ceremoniales, eventos deportivos). (equipo directivo, técnico y docente).

50. Disponer de estrategias claras y consensuadas para prevenir y abordar situaciones de violencia escolar.

ÁREA: LIDERAZGO ESCOLAR

Dimensión: Relación con Padres, Apoderados y Familia

Objetivos Específicos:

51. Generar mecanismos para que los padres, madres y apoderados participen en las instancias que los representan (Consejo Escolar, Centro de Padres) y en la elaboración y revisión de las metas institucionales y de los instrumentos de gestión (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de Convivencia u otros).(equipo directivo)

52. Disponer de mecanismos periódicos para informar sistemáticamente a los padres, madres y apoderados sobre el proceso formativo y el aprendizaje de todos los estudiantes (reuniones de apoderados, talleres para padres, reuniones individuales, etc.). (equipo directivo)

53. Desarrollar mecanismos de participación e información (por vías escritas, tecnológicas u otras) para integrar y comprometer a los padres, madres y apoderados con la misión y objetivos institucionales, y fortalecer su compromiso con los aprendizajes y las trayectorias educativas de todos los estudiantes.

54. Disponer de estrategias y mecanismos para informar oportunamente a los padres, madres y apoderados, situaciones de violencia que ocurran en el establecimiento o que puedan afectar a sus hijos, y los incorporan en las alternativas de solución.

ÁREA: GESTIÓN DE RECURSOS

Dimensión: Recursos Humanos

Objetivos Específicos:

55. Diagnosticar las necesidades e incentivos de los diversos actores de la comunidad educativa y los requerimientos de contratación del personal, para diseñar un plan de acción consensuado con el sostenedor, que favorezca el logro de los objetivos y de las metas institucionales. (director)

56. Diseñar e implementar una política de formación continua y perfeccionamiento profesional, considerando las competencias de los actores, las necesidades para la implementación efectiva del currículum de los diversos niveles educativos y la diversidad de los estudiantes. (director y sostenedor)

57. Implementar procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño del personal, basados en procedimientos y criterios formalmente consensuados, para el logro de los objetivos y de las metas institucionales. (director y sostenedor)

58. Definir, gestionar, articular y evaluar las alianzas estratégicas externas y redes de apoyo, para potenciar el desarrollo profesional de todos los actores. (sostenedor, director, equipo técnico y, docentes)

ÁREA: GESTIÓN DE RECURSOS

Dimensión: Recursos pedagógicos

Objetivos Específicos:

59. Generan y disponer recursos pedagógicos necesarios y suficientes en cada nivel educativo, asegurando su uso adecuado, para apoyar el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes en los distintos niveles, modalidades y tipos de formación. (equipo directivo y técnico)

60. Asegurar la adecuada utilización y adaptación, según las necesidades, de los recursos pedagógicos, propios o proporcionados por el Ministerio (Tics, textos, modelos multigrado, bibliotecas, textos braille o macrotipo, entre otros), para apoyar el aprendizaje. (equipo directivo y técnico)

61. Establecer y aplicar procedimientos internos de distribución, mantención y devolución de los recursos pedagógicos, facilitando el acceso a ellos en tiempos y espacios adecuados, para cautelar su uso en beneficio de los aprendizajes. (equipo directivo, técnico y docentes)

62. Disponer y utilizar sistemáticamente los laboratorios, rincones de aprendizaje, talleres y recursos pedagógicos, para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de todos los estudiantes. (docentes)

ÁREA: GESTIÓN DE RECURSOS

Dimensión: Recursos Tecnológicos

Objetivos Específicos:

63. Generar condiciones y procedimientos que permitan disponer y asegurar el uso adecuado de los recursos tecnológicos del establecimiento, para apoyar los procesos de gestión institucional y del uso pedagógico. (equipo directivo)

64. Asegurar sistemas para mantener actualizada la información de los estudiantes, para la gestión administrativa y evaluativa. (Ej. Ingreso de asistencia, evaluaciones, anotaciones y otros). (equipo directivo)

65. Utilizar los recursos tecnológicos existentes, para comunicar los procesos de mejoramiento educativo institucional (Sitio WEB, blog, correo electrónico, entre otros). (equipo directivo)

66. Disponer y utilizar sistemas informáticos que permite hacer seguimiento a la cobertura curricular en los diversos niveles educativos y asignaturas de aprendizaje. (equipo directivo, técnico y docentes)

67. Promover en los docentes la utilización de herramientas TIC, en la elaboración de sus planificaciones. (equipo directivo y técnico)

68. Promover en los docentes la utilización de herramientas tecnológicas, que optimicen su quehacer pedagógico (mapas, pizarras interactivas, programas computacionales, unidad de aprendizaje multimedia, unidad didáctica digital, DVD entre otros), para favorecer el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes. (equipo directivo y técnico)

69. Generar espacios de libre disposición, para que los estudiantes usen las herramientas tecnológicas. (equipo técnico y directivo)

Análisis de Datos de Diagnóstico y Planificación

A continuación se presenta el análisis de los datos recabados para indagar en los niveles de correspondencia entre Diagnóstico y Planificación.

Descripción Muestra

Tabla 1: Distribución de la muestra por dependencia administrativa

Dependencia	Frecuencia	Porcentaje
Municipal	34	17%
Particular Subvencionado	170	83%
Total	204	100%

Como se observa en la tabla 1, la muestra analizada contiene un 83% de establecimientos Particulares Subvencionados y un 17% de establecimientos Municipales. La presencia de un mayor número de establecimientos Particulares Subvencionados en la muestra es esperable dado que son establecimientos que se incorporan a la Ley SEP en 2012. La amplia mayoría de establecimientos municipales se incorporó a la Ley SEP en sus inicios (año 2008). Además, la Ley SEP ha ido aumentando el número de niveles incluidos. Recién en 2011 se expande a Séptimo Básico y en 2012 a Octavo Básico. Dentro de los establecimientos que quedan sin incorporar en esos años, hay un grupo de establecimientos que solamente incluye niveles educativos desde séptimo básico o niveles superiores y, por lo tanto, estaban impedidos acceder a la política durante sus primeros años de implementación. De esta manera, hay que considerar en los análisis que éste es un grupo con características específicas y se debe cuidar no extrapolar estos resultados a todos los establecimientos que participan de SEP.

Tabla 2: Distribución de la muestra por clasificación SEP

Clasificación SEP	Frecuencia	Porcentaje
Autónomo	24	12%
Emergente	180	88%
Total	204	100%

En la tabla 2 se observa que un 88% de los establecimientos de la muestra se encuentra clasificado en SEP en la categoría “Emergente”, mientras que un 12% corresponde a establecimientos clasificados como “Autónomos”. En comparación con el total de establecimientos SEP hasta el año 2012, en la muestra se observa una menor cantidad de establecimientos autónomos y una mayor proporción de emergentes, ya que de los 7283 establecimientos que se habían incorporado a SEP hasta el 2012 (MINEDUC, 2012) un 30% era autónomo y un 70% emergente.

Tabla 3: Distribución de la muestra por regiones

Región	Frecuencia	Porcentaje
Tarapacá	6	2.94%
Antofagasta	1	0.49%
Atacama	2	0.98%
Coquimbo	19	9.31%
Valparaíso	11	5.39%
Libertador General Bernardo O' Higgins	7	3.43%

Maule	7	3.43%
Bío-Bío	21	10.29%
Araucanía	29	14.22%
Los Lagos	14	6.86%
Magallanes y de la Antártica Chilena	5	2.45%
Región Metropolitana	74	36.27%
Los Ríos	6	2.94%
Arica y Parinacota	2	0.98%
Total	204	100%

En la tabla 3 se observa la distribución de los establecimientos de la muestra por región. El 36% de los establecimientos de la muestra se ubican en la Región Metropolitana, mientras un 14% está en la Región de La Araucanía y un 10% en la Región de Bío Bío.

Análisis Diagnósticos y Planificaciones

Como parte de este estudio, en la presente sección se utilizan los números que identifican los diferentes niveles de instalación de las Prácticas Específicas como puntajes que dan cuenta de un mayor o menor nivel de instalación de prácticas. Aunque este no es el sentido original que promueve MINEDUC en sus documentos oficiales, se optado por esta estrategia sólo como recurso metodológico para posteriormente seleccionar una muestra. Mediante esta aproximación, se pretende evidenciar que, desde una perspectiva subjetiva, cada establecimiento diagnosticó su realidad identificando aspectos que presentaban distintos niveles de instalación y que esa “autopercepción” resulta significativa para posteriormente indagar con mayor profundidad en los aspectos contenidos en los objetivos de este estudio.

Dado que desde el MINEDUC no se promueve la calificación o evaluación de las Prácticas en los establecimientos y, por lo tanto, estos niveles de instalación no refieren a notas, sino que a un estado de desarrollo del quehacer institucional que es progresivo y secuencial, las referencias a promedios en los puntajes asociados a prácticas y agrupaciones de establecimientos deben considerarse sólo como un recurso metodológico y nos como una evaluación en sí misma.

La tabla 4 muestra cuántas Prácticas Específicas son diagnosticadas, en promedio, en cada una de las cuatro Áreas por nivel de instalación. Dado que cada una de las Áreas tiene asociadas un variable número de Prácticas Específicas, más que la cifra de prácticas resulta relevante observar la distribución que los establecimientos hacen de éstas en cada uno de los cuatro niveles de instalación.

En la primera fila se observa que los establecimientos diagnostican todas las Prácticas Específicas que les son dadas, tal como se les solicita en los manuales de Diagnóstico. En las filas 2-4, se observa el número promedio de Prácticas Específicas diagnosticadas con nivel de instalación del 1 al 4, en general y para cada Área.

Tabla 4: Promedio de Prácticas Específicas diagnosticadas por Nivel y Área

		ÁREAS			
		GESTIÓN CURRICULAR	LIDERAZGO ESCOLAR	CONVIVENCIA ESCOLAR	GESTIÓN RECURSOS
Total	69	30	13	11	15
Nivel 1	Promedio ²³ =11	Promedio=5	Promedio=2	Promedio=1	Promedio=3.5
Nivel 2	Promedio=25	<i>Promedio=11</i>	Promedio=5	Promedio=3	Promedio=6
Nivel 3	Promedio=22	Promedio=10	Promedio=4	Promedio=4	Promedio=4
Nivel 4	Promedio=11	Promedio=4	Promedio=2	Promedio=3	Promedio=2

Como se desprende de la tabla 4, los establecimientos diagnostican, en promedio, con mayor frecuencia en el nivel 2 de diagnóstico (en promedio 25 prácticas con nivel 2). Al diferenciar por área, vemos que en la mayor parte de las áreas el nivel de instalación 2 es el que tiene más Prácticas promedio.

Luego de diagnosticar las 69 Prácticas Específicas, los establecimientos pueden seleccionar cuáles Objetivos Específicos planificar. Los Objetivos Específicos se asocian a cada una de las Prácticas Específicas del Diagnóstico. La tabla 5, a continuación, muestra la proporción de Prácticas Específicas que los establecimientos planifican, en relación al total de Prácticas diagnosticadas. Se ve en términos agregados y por cada nivel de instalación y área.

Tabla 5: Porcentaje de prácticas específicas diagnosticadas que se incluyen por Nivel y Área

		ÁREAS			
		GESTIÓN CURRICULAR	LIDERAZGO ESCOLAR	CONVIVENCIA ESCOLAR	GESTIÓN DE RECURSOS
Prácticas Diagnosticadas	% del total de Prácticas Diagnosticadas incluidas en Planificación	% TOTAL (de las planificadas)	% TOTAL (de las planificadas)	% TOTAL (de las planificadas)	% TOTAL (de las planificadas)
Total	26%	27%	23%	27%	33%
Nivel 1	33%	32%	25%	40%	31%
Nivel 2	35%	35%	28%	36%	33%
Nivel 3	20%	20%	20%	25%	20%
Nivel 4	18%	15%	10%	13%	15%

A partir de la tabla 5, se observa que, en promedio, los establecimientos planifican el 26% de las Prácticas diagnosticadas²⁴. Lo anterior equivale a que, en términos generales, planifican el 26% de los aspectos inicialmente diagnosticados. Al diferenciar según nivel de instalación, se observa (en la columna llamada “Porcentaje del total de prácticas diagnosticadas que se incluyen en Planificación”) que proporcionalmente los

²³ Número promedio de prácticas diagnosticadas con cada nivel de instalación.

²⁴ Esto corresponde a 18.5 prácticas en promedio. Las tablas con mayor detalle pueden verse en el anexo.

establecimientos están planificando en mayor medida aquello diagnosticado con nivel de instalación 1 y 2. Esto es esperable puesto que dada la lógica de mejoramiento asociada a la política, sería razonable que se planificara en los niveles 1 y 2 con mayor frecuencia. Es también consistente con este enfoque que se planifiquen en menor medida aquellas Prácticas diagnosticadas en los niveles 3 o 4, dado que esas son Prácticas que reconocen como de mayor nivel de instalación.

Al diferenciar por Área, se ve que proporcionalmente, Gestión de Recursos acumula la mayor parte de Prácticas Planificadas, dado que se planifica en promedio el 33% de las Prácticas Diagnosticadas. Nuevamente en esta Área las Prácticas de nivel 2 y 1 son las que se planifican en mayor medida.

Es claro entonces que hay una proporción importante (74%) de Prácticas diagnosticadas que no se están incluyendo en las Planificaciones como Objetivos. Especialmente preocupante es la proporción de Prácticas de nivel 1 y 2 que no se incluyen, pues podrían estar influyendo en el proceso de Mejoramiento de la Gestión Institucional y en los aprendizajes de los estudiantes. Aún así, es posible señalar que los establecimientos tienden a planificar en aquellas Áreas que consideran más débiles, lo que es positivo en el contexto de un proceso de mejora.

Como se ha señalado, los establecimientos en la etapa de Diagnóstico asignan niveles de instalación del 1 al 4 a las Prácticas Específicas, como se indica en la sección 3. A continuación, la tabla 6 muestra el promedio general con que se diagnosticó las Prácticas, y el promedio por cada Área.

Tabla 6: Evaluación promedio por Área

	TOTAL	GESTIÓN CURRICULAR	LIDERAZGO ESCOLAR	CONVIVENCIA ESCOLAR	GESTIÓN DE RECURSOS
Promedio	Promedio=2.5	Promedio=2.4	Promedio=2.5	Promedio=2.8	Promedio=2.3
Evaluaciones	Mediana=2.5	Mediana=2.4	Mediana=2.5	Mediana=2.7	Mediana=2.3

Se observa en la tabla 6 que la calificación promedio para todos los establecimientos es de 2.5. Este promedio es similar para cada una de las 4 áreas.

A partir de la distribución de los establecimientos según promedio de evaluación, se clasificó a los establecimientos en 3 grupos, de manera de diferenciar los análisis y detectar variabilidad entre grupos con diferente autodiagnóstico. Se optó por seleccionar grupos extremos. Así, se seleccionó al 10% de mejor evaluación, al 10% de más baja evaluación y al 10% del centro. Esto originó tres grupos, distribuidos de la siguiente manera:

Grupo 1: Promedio Evaluaciones menor a 1.702898502349854

Grupo 2: Promedio evaluaciones entre 2.405797004699707 y 2.557971119880676

Grupo 3: Promedio evaluación mayor a 3.224637627601624

	Frecuencia²⁵	Porcentaje
Grupo 1	20	32%
Grupo 2	19	30%

²⁵ Los grupos tienen diferente número de establecimientos incluidos, dado que hay valores promedio que se repiten entre establecimientos y por tanto todos se incluyen en los grupos

Grupo 3	24	38%
---------	----	-----

La tabla 7 presenta la proporción de Prácticas Específicas que los establecimientos planifican, en relación al total de Prácticas diagnosticadas. Ahora se hace la distinción por grupo, de manera de observar variabilidad entre establecimientos.

Tabla 7: Proporción de Prácticas Específicas diagnosticadas que se incluyen en la Planificación (por grupo de autoevaluación)

Prácticas Diagnosticadas	% Prácticas Diagnosticadas que se incluyen en Planificación	Grupo1	Grupo2	Grupo3
Total	26%	25%	23%	28%
Nivel 1	33%	25%	29%	0%
Nivel 2	35%	24%	31%	57%
Nivel 3	20%	33%	17%	32%
Nivel 4	18%	0%	17%	64%

Se observa entonces que el grupo uno (equivalente al que, en promedio asignó un puntaje más bajo al nivel de instalación de las Prácticas Específicas), planifica en forma pareja en los distintos niveles. Sin embargo, no planifica nada en el nivel 4 de instalación lo que es coherente con tener una autoevaluación descendida. El grupo dos (autoevaluación media), tiene una distribución similar. El grupo tres (autoevaluación alta), aunque distribuye de la misma manera, planifica proporcionalmente más Prácticas en todos los niveles, con excepción del primer nivel de instalación, en comparación con los otros grupos.

Es posible que este último grupo perciba que tiene más herramientas para llevar a cabo las acciones o en su defecto, que al ser su evaluación mejor, consideren que tienen más posibilidades de avanzar en distintos ámbitos.

La tabla 8 presenta el porcentaje de Acciones planificadas por los establecimientos en cada Dimensión (agrupadas por Áreas):

Tabla 8: Porcentaje de Acciones planificadas por Área y Dimensión

ÁREA	DIMENSIÓN	% ACCIONES RESPECTO DEL TOTAL DE ACCIONES POR ÁREA
Gestión Curricular	Conocimiento Normativo	9%
	Organización Curricular	20%
	Preparación de la Enseñanza	27%
	Acción Docente en el Aula	30%
	Evaluación Implementación Curricular	13%
Total Acciones Gestión Curricular		100%
Liderazgo Escolar	Director con visión estratégica y foco académico	74%
	Evaluación Institucional para la toma de decisiones	26%
Total Acciones Liderazgo Escolar		100%
Convivencia Escolar	Ambiente Escolar	67%
	Relación con padres, apoderados y familia	33%
Total Acciones Convivencia Escolar		100%
Gestión de Recursos	Recursos Humanos	35%
	Recursos Pedagógicos	32%
	Recursos Tecnológicos	33%

Total Acciones Gestión de Recursos	100%
---	------

Anteriormente se observó que “Gestión Curricular” era el Área en que proporcionalmente más actividades se planificaban. Las Prácticas Específicas (traducidas como Objetivos Específicos) se dividen luego en Acciones. Al diferenciar por Dimensión, vemos que estas Acciones se concentran principalmente en la “Preparación de la Enseñanza” (27%) y “Acción Docente en el Aula” (30%). “Conocimiento Normativo” solo concentra un 9% de las Acciones. Enfocarse en esas dos Dimensiones es relevante, ya que como se observa en la descripción de las Dimensiones, corresponden a Prácticas y procesos que buscan explícitamente favorecer el logro de los aprendizajes

El Área de “Liderazgo Escolar” llama la atención pues es clara la concentración de Acciones en la Dimensión de “Director con visión estratégica y foco en lo académico” (74% de Acciones), en contraste al 26% para la “Evaluación Institucional para la Toma de Decisiones”. La primera de éstas se busca planificar, conducir y evaluar el proceso de Mejoramiento Continuo de la Gestión Institucional y Pedagógica, y por tanto es coherente con el enfoque de las Dimensiones de “Gestión Curricular”.

Algo similar ocurre para el Área de “Convivencia Escolar”, en que “Ambiente Escolar” concentra un 67% de Acciones en comparación a un 33% de Acciones agrupadas a “Relación con Padres, Apoderados y Familia”.

Finalmente, las Dimensiones del Área de “Gestión de Recursos” son más balanceadas, no se observa gran diferencia entre ellas en términos del porcentaje de Acciones que concentran.

La tabla 9, a continuación, replica los datos de la tabla 8, pero esta vez diferenciando según las tipologías.

Tabla 9: Porcentaje de Acciones planificadas por Área y Dimensión

ÁREA	DIMENSIÓN	% ACCIONES RESPECTO DEL TOTAL DE ACCIONES POR ÁREA		
		G1	G2	G3
Gestión Curricular	Conocimiento Normativo	18%	9%	8%
	Organización Curricular	17%	18%	19%
	Preparación de la Enseñanza	23%	28%	29%
	Acción Docente en el Aula	24%	29%	34%
	Evaluación Implementación Curricular	18%	15%	10%
Total Acciones Gestión Curricular		100%	100%	100%
Liderazgo Escolar	Director con visión estratégica y foco académico	71%	74%	74%
	Evaluación Institucional para la toma de decisiones	30%	26%	26%
Total Acciones Liderazgo Escolar		100%	100%	100%
Convivencia Escolar	Ambiente Escolar	73%	65%	71%
	Relación con padres, apoderados y familia	27%	35%	29%
Total Acciones Convivencia Escolar		100%	100%	100%
Gestión de Recursos	Recursos Humanos	30%	41%	41%
	Recursos Pedagógicos	33%	30%	23%

	Recursos Tecnológicos	37%	29%	35%
Total Acciones Gestión de Recursos		100%	100%	100%

Al distinguir según la tipología de grupos, se observan diferencias relevantes entre ellos. En primer lugar, respecto del área de “Gestión Curricular”, y tal como se observaba en la tabla 5, las Dimensiones de “Preparación de la Enseñanza” y “Acción Docente en el Aula” son las que concentran mayor proporción de acciones. En “Acción Docente en el Aula”, el grupo 3 (10% más alto) concentra 34% de Acciones, versus 24% del grupo 1. Dado que “Acción docente en el aula” concentra Acciones tal como “seguimiento y acompañamiento de docentes con dificultades” y “análisis de las buenas prácticas pedagógicas”, ésta podría ser un elemento relevante para tener una mejor autoevaluación promedio en el Diagnóstico

Al diferenciar según la tipología de grupos, se observan diferencias relevantes entre ellos. En primer lugar, respecto del Área de “Gestión Curricular”, y tal como se observaba en la tabla 5, las Dimensiones de “Preparación de la Enseñanza” y “Acción Docente en el Aula” son las que concentran mayor proporción de Acciones. En “Acción Docente en el Aula”, el grupo 3 (10% más alto) concentra 34% de Acciones, versus 24% del grupo 1. Dado que “Acción docente en el Aula” concentra Acciones tal como “Seguimiento y Acompañamiento de Docentes con Dificultades” y “Análisis de las Buenas Prácticas Pedagógicas”, esta podría ser un elemento relevante para tener mayor promedio en el diagnóstico.

Por otra parte, vemos que en la Dimensión referida a “Conocimiento Normativo”, las cifras cambian de manera importante para el grupo 1, aumentando desde un 9% de las Acciones (tabla 5) a un 18%.

En términos generales, para “Gestión Curricular”, vemos que las Acciones del grupo 1 se encuentran distribuidas de manera bastante similar entre las 5 Dimensiones. Por otra parte, vemos que para los grupos 2 y 3, existe un mayor foco en 3 de las 5 Dimensiones, lo que resulta esperable dado que pueden tener mayor claridad de sus necesidades.

En el Área de “Liderazgo Escolar” no se observa mayor variación entre grupos. En los tres casos la Dimensión de “Director con visión estratégica y foco académico” concentra más del 70% de las Acciones, mostrando la relevancia que tiene para todos los establecimientos esta categoría.

El Área de “Convivencia Escolar”, por su parte, tampoco muestra gran variación entre grupos. En los tres casos se observa una importante diferencia entre el porcentaje de Acciones de “Ambiente Escolar”, en comparación al porcentaje de Acciones que se incluyen en “Relación con padres, apoderados y familia”.

Finalmente, en relación al Área de “Gestión de Recursos”, como veíamos en la tabla 5 las tres Dimensiones se encuentran bastante balanceadas en términos de las Acciones. Sin embargo, se observa que para los grupos 2 y 3 aumentan las Acciones asociadas a la Dimensión de “Recursos Humanos”.

Calidad Indicadores de Seguimiento

Los indicadores de seguimiento fueron evaluados de acuerdo a tres principales características, según lo que se desprende del Manual para el Diagnóstico y Planificación. Así, se consideró si son suficientes para medir lo que buscan medir, medibles (posibles de ser evaluados) y excluyentes (que estén solamente midiendo un Objetivo Específico).

Es importante tener en consideración que la evaluación anterior es realizada por investigadores, que aunque capacitados y entrenados de manera de asemejar los juicios, tienen percepciones subjetivas que no representan necesariamente lo que ocurre en los establecimientos. De esta manera, hay que leer estos análisis con cautela. Sin embargo destaca una tendencia clara, y que refiere a que la “Suficiencia de los Indicadores” no es bien evaluada, en comparación a la categoría “Claridad e Indicadores Medibles”.

A continuación se presentan, a nivel general, la distribución de estos indicadores respecto de estas categorías:

Indicadores de Prácticas Diagnosticadas con Nivel 1

Tabla 10

Suficientes	Frecuencia	Porcentaje
Si	461	37.88
No	731	60.07
Si, con recomendaciones ²⁶	25	2.05
Total	1.217	100%

Tabla 11

Medibles	Frecuencia	Porcentaje
Si	789	64.83
No	322	26.46
Si, con recomendaciones	106	8.71
Total	1,217	100

Tabla 12

Excluyentes	Frecuencia	Porcentaje
Si	927	76.17
No	289	23.75
Si, con recomendaciones	1	0.08
Total	1.257	100

Con respecto a los indicadores de seguimiento para aquellas Prácticas diagnosticadas con nivel 1, se observa que la categoría que se evalúa como de peor calidad es la categoría “Suficiente”. Así, un 60% de los indicadores de seguimiento no sería suficiente para medir el Objetivo Específico correspondiente. Sin embargo, una mayoría (64.8%) de los indicadores de seguimiento sería factible de medir, y un 76% de los indicadores de seguimiento estaría elaborado de manera de resultar excluyente. Esto indicaría que para aquellas Prácticas diagnosticadas como menos instaladas, y que se asumen como más complejas, los establecimientos tienen una adecuada noción de cómo generar indicadores de seguimiento para ir monitoreando el avance. Sin embargo, en el

²⁶ “Si, con recomendaciones” refiere a indicadores que se consideran adecuados en términos de suficiencia pero que podrían ser mejorados.

estudio de casos será posible indagar con mayor profundidad en estas categorías, de manera de explorar cuáles son las dificultades que los establecimientos enfrentan en este proceso, qué tipo de apoyo requerirían y qué percepción tienen de esta etapa del proceso de Mejora Continua.

Indicadores de Prácticas Diagnosticadas con Nivel 2

Tabla 13

Suficientes	Frecuencia	Porcentaje
Si	1.175	40.25
No	1.674	57.35
Si, con recomendaciones	70	2.39
Total	2.919	100

Tabla 14

Medibles	Frecuencia	Porcentaje
Si	2.013	68.96
No	712	24.39
Si, con recomendaciones	194	6.65
	2.919	100

Tabla 15

Excluyentes	Frecuencia	Porcentaje
Si	2.256	77.29
No	662	22.68
Si, con recomendaciones	1	0.03
	2.919	100

Para los indicadores de Prácticas diagnosticadas con nivel 2 se da algo similar a lo que ocurre con las Prácticas diagnosticadas con nivel 1. Así, un 57% de los indicadores no sería suficiente para medir el Objetivo Específico correspondiente. En este caso, un 69% de los indicadores es considerado como medible, y un 77% de los indicadores se considera excluyente.

Indicadores de Prácticas Diagnosticadas con Nivel 3

Tabla 16

Suficientes	Frecuencia	Porcentaje
Si	573	38.69
No	857	57.87
Si, con recomendaciones	51	3.44
Total	1.481	100

Tabla 17

Medibles	Frecuencia	Porcentaje
Si	1.024	69.14
No	346	22.36
Si, con recomendaciones	111	7.49
	1.481	100

Tabla 18

Excluyentes	Frecuencia	Porcentaje
Si	1.129	76.23
No	352	23.7

Si, con recomendaciones	0	0
	1.481	100

Para los Indicadores de Objetivos específicos que responden a Prácticas evaluadas con un nivel de calidad 3, la evaluación de calidad se distribuye de la misma forma que en los niveles de instalación anteriores. Una amplia mayoría de los indicadores es excluyente (76%) y medible (69%), sin embargo, la mayoría de los indicadores no es suficiente (57%) para medir el Objetivo al que corresponde.

En las tablas del nivel 4 a continuación ocurre lo mismo. 61% no es suficiente, mientras que 59% es medible y 72% es excluyente.

Indicadores de Prácticas Diagnosticadas con Nivel 4

Tabla 19

Suficientes	Frecuencia	Porcentaje
Si	162	36.65
No	271	61.31
Si, con recomendaciones	9	2.04
Total	442	100

Tabla 20

Medibles	Frecuencia	Porcentaje
Si	261	59.05
No	143	32.35
Si, con recomendaciones	38	8.60
	442	100

Tabla 21

Excluyentes	Frecuencia	Porcentaje
Si	320	72.40
No	122	27.60
Si, con recomendaciones	0	0
	442	100

En términos de la calidad de los indicadores, entonces, sería relevante continuar apoyando a los establecimientos en la elaboración y seguimiento. Recordar las nociones de desarrollo de indicadores pues resulta fundamental para monitorear los Objetivos Específicos planificados. En la medida que los indicadores se elaboran de manera efectiva y clara, el seguimiento se hace más factible y eficiente. Como se mencionaba anteriormente, el estudio de casos será fundamental para profundizar este análisis y estudiar las maneras más efectivas de apoyar a los establecimientos en este proceso de elaboración y seguimiento de indicadores. Además, resultará relevante estudiar las necesidades de los establecimientos al respecto, y sus percepciones respecto de la utilidad de este proceso y cada uno de sus componentes.

Principales Hallazgos de la fase de Análisis de Diagnósticos y Planificaciones²⁷

- Los establecimientos diagnostican las 69 Prácticas Específicas existentes. Se cumple con lo requerido en este respecto.²⁸
- En promedio, los establecimientos abordan, por medio de Objetivos Específicos, el 26% de las Prácticas diagnosticadas. Esto equivale, en promedio, a 18.5 Prácticas Específicas. Hay una proporción importante de Prácticas diagnosticadas que posteriormente no son consideradas en los Objetivos Específicos seleccionados.
- Al diferenciar según nivel de instalación, se observa que en mayor medida se planifican las Prácticas diagnosticadas con nivel 2. Es relevante explorar aquellas Prácticas diagnosticadas con nivel 1 y 2 que no se recogen posteriormente en los Objetivos Específicos de la Planificación, pues podrían estar influyendo en el Proceso de Mejoramiento de la Gestión Institucional y aprendizajes de los estudiantes. Aun así, es posible señalar que los establecimientos tienden a abordar en la Planificación aquellas Áreas que consideran más débiles, lo que es positivo en el contexto de un proceso de mejoramiento.
- En promedio, los establecimientos diagnostican las Prácticas Específicas con una evaluación de 2.5. Este promedio es similar para las 4 Áreas (Gestión Curricular, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar, Gestión de Recursos).
- Al diferenciar a los establecimientos en tres grupos, según su autoevaluación, se observa que el grupo de establecimientos con autoevaluación descendida incluye con mayor frecuencia Objetivos Específicos que presentan correspondencia con las Prácticas diagnosticadas en los niveles 1 y 2. Los otros dos grupos siguen distribución similar, siendo el grupo con autoevaluación alta el que más planifica para todos los niveles.
- Los establecimientos están efectivamente enfocándose en sus puntos más débiles en términos de Planificación.
- La calidad de indicadores es adecuada, pero especialmente débil en términos de la “suficiencia” de los indicadores. Es decir, de su capacidad para abarcar completamente el objetivo específico correspondiente. Se hace necesario profundizar en el análisis de calidad para identificar las Áreas donde se requiere más apoyo.

²⁷ Esta sección no corresponde a un resumen final de resultados de la investigación, sino sólo a los principales hallazgos de la fase de análisis de Diagnósticos y Planificaciones.

²⁸ Solamente 1 establecimiento no diagnostica las 69 prácticas y realiza el diagnóstico para 66 prácticas específicas.

Tabla A 1

	TOTAL	GESTIÓN CURRICULAR	LIDERAZGO ESCOLAR	CONVIVENCIA ESCOLAR	GESTIÓN RECURSOS
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas	69 (66-69)	30 (27-30)	13	11	15
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas con Nivel de Instalación = 1	Promedio=11 Mediana=8	Promedio=5 Mediana=3	Promedio=2 Mediana=0	Promedio=1 Mediana=0	Promedio=3.5 Mediana=2
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas con Nivel de Instalación = 2	Promedio=25 Mediana=23	Promedio=11 Mediana=12	Promedio=5 Mediana=4	Promedio=3 Mediana=3	Promedio=6 Mediana=5
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas con Nivel de Instalación = 3	Promedio=22 Mediana=22	Promedio=10 Mediana=10	Promedio=4 Mediana=4	Promedio=4 Mediana=4	Promedio=4 Mediana=4
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas con Nivel de Instalación = 4	Promedio=11 Mediana=5	Promedio=4 Mediana=2	Promedio=2 Mediana=1	Promedio=3 Mediana=1	Promedio=2 Mediana=0

Tabla A 2

	TOTAL	GESTIÓN CURRICULAR	LIDERAZGO ESCOLAR	CONVIVENCIA ESCOLAR	RECURSOS
Promedio Evaluaciones	Promedio=2.5 Mediana=2.5	Promedio=2.4 Mediana=2.4	Promedio=2.5 Mediana=2.5	Promedio=2.8 Mediana=2.7	Promedio=2.3 Mediana=2.3

Tabla A 3

	N° prácticas diagnosticadas incluidas en planificación	% del total de prácticas diagnosticadas	GESTIÓN CURRICULAR (cuántas se incluyen en planificación)		LIDERAZGO ESCOLAR		CONVIVENCIA ESCOLAR		RECURSOS	
			N°	% TOTAL (de las planificadas)	N°	% TOTAL	N°	% TOTAL	N°	% TOTAL
Prácticas diagnosticadas que se consideran en Planificación	Promedio=18.5 Mediana= 14	26% (100%=69)	Promedio=8 Mediana= 6	27%	Promedio=3 Mediana= 2	23%	Promedio=3 Mediana= 2	27%	Promedio=5 Mediana= 3	33%
Prácticas diagnosticadas nivel 1 que se consideran en planificación	Promedio=3.6 Mediana= 2	32% (100%=11)	1.6	32%	0.5	25%	0.4	40%	1.1	31%
Prácticas diagnosticadas nivel 2 que se consideran en planificación	Promedio=8.7 Mediana= 7	35% (100%=25)	4	36%	1.4	28%	1.1	36%	2	33%
Prácticas diagnosticadas nivel 3 que se consideran en planificación	Promedio=5 Mediana= 2	20% (100%=22)	2	20%	0.8	20%	1	25%	0.8	20%
Prácticas diagnosticadas nivel 4 que se consideran en planificación	Promedio=2 Mediana= 0	18% (100%=11)	0.6	15%	0.2	10%	0.4	13%	0.3	15%

TIPOLOGÍA TRES GRUPOS EXTREMOS

Tabla A 4

	N° prácticas diagnosticadas	Grupo1	Grupo2	Grupo3
Prácticas diagnosticadas que se consideran en la Planificación	Promedio=18.5 (de 69 prácticas) Mediana= 14	Promedio:16 (/69)	Promedio:15 (/69)	Promedio:19 (/69)
Prácticas diagnosticadas nivel 1 que se consideran en planificación	Promedio=3.6 (de un promedio de 11 prácticas diagnosticadas nivel 1) Mediana= 2	Promedio:10 (/40)	Promedio:2 (/7)	Promedio:0.3 (/1)
Prácticas diagnosticadas nivel 2 que se consideran en planificación	Promedio=8.7 (de un promedio de 25 prácticas diagnosticadas nivel 2) Mediana= 7	Promedio:6 (/25)	Promedio:8 (/26)	Promedio:4 (/7)
Prácticas diagnosticadas nivel 3 que se consideran en planificación	Promedio=5 (de un promedio de 2 prácticas diagnosticadas nivel 3) Mediana= 2	Promedio:0.6 (/3)	Promedio:4.6 (/30)	Promedio:8 (/27)
Prácticas diagnosticadas nivel 4 que se consideran en planificación	Promedio=2 (de un promedio de 11 prácticas diagnosticadas nivel 4) Mediana= 0	Promedio:0 (/1)	Promedio:0.7 (/6)	Promedio:7 (/36)

DISTRIBUCIÓN ACCIONES PLANIFICADAS POR ÁREA

Tabla A 5

ÁREA	DIMENSIÓN	N° ACCIONES (promedio)	% ACCIONES RESPECTO DEL TOTAL DE ACCIONES POR ÁREA	% ACCIONES RESPECTO DEL TOTAL DE ACCIONES (promedio)
Gestión Curricular	Conocimiento Normativo	1.3	9%	4%
	Organización Curricular	3	20%	9%
	Preparación de la Enseñanza	3.5	27%	11%

	Acción Docente en el Aula	3.4	30%	13%
	Evaluación Implementación Curricular	1.8	13%	6%
Liderazgo Escolar	Director con visión estratégica y foco académico	3	74%	11%
	Evaluación Institucional para la toma de decisiones	1.3	26%	5%
Convivencia Escolar	Ambiente Escolar	3.2	67%	11%
	Relación con padres, apoderados y familia	1.5	33%	6%
Recursos	Recursos Humanos	2.5	35%	9%
	Recursos Pedagógicos	2	32%	8%
	Recursos Tecnológicos	2.3	33%	8%

ACCIONES PLANIFICADAS, POR DIMENSIÓN, POR TIPOLOGÍA GRUPOS EXTREMOS

Tabla A 6

ÁREA	DIMENSIÓN	N° ACCIONES (promedio)			% ACCIONES RESPECTO DEL TOTAL DE ACCIONES POR ÁREA			% ACCIONES RESPECTO DEL TOTAL DE ACCIONES (promedio)		
		G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3
Gestión Curricular	Conocimiento Normativo	2	1	0.75	18%	9%	8%	5%	4%	3%
	Organización Curricular	4	2	2	17%	18%	19%	7%	8%	8%
	Preparación de la Enseñanza	3	3	4	23%	28%	29%	8%	12%	12%
	Acción Docente en el Aula	3	3	4	24%	29%	34%	10%	13%	14%
	Evaluación Implementación Curricular	3	1.4	2	18%	15%	10%	7%	7%	5%
Liderazgo Escolar	Director con visión estratégica y foco académico	3	2	3	71%	74%	74%	13%	9%	11.5%
	Evaluación Institucional para la toma de	0.9	2	0.8	30%	26%	26%	3%	7%	5%

	decisiones									
Convivencia Escolar	Ambiente Escolar	4	3	4	73%	65%	71%	12%	11%	14%
	Relación con padres, apoderados y familia	1	1	1	27%	35%	29%	3.5%	5%	5.5%
Recursos	Recursos Humanos	2.5	4	2.5	30%	41%	41%	11%	12%	10%
	Recursos Pedagógicos	3.7	2	2	33%	30%	23%	11%	7%	5%
	Recursos Tecnológicos	3	2	2	37%	29%	35%	11%	7%	7%

Referencias

- Alexander, R. (ed.) (2010) *Children, their worlds, their education. Final report and recommendations of The Cambridge Primary Review*. Routledge, London
- Brick, A. & Schneider (2002) *Trust in Schools: a core resource for school improvement*. Chap 2 'Relational Trust' / chap 7 'Analytic and Policy Implications for School Reform'. Russell Sage Foundation.
- Datnow, A. Datnow, A. (2000) 'Power and politics in the adoption of school reform models', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (4), pp. 357-374.
- Datnow, A. and Castellano, M. (2000) 'Teachers' responses to Success for All: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation', *American Educational research Journal*, 37 (3), pp. 775-799.
- Datnow, A., Hubbard, L. and Mehan, H. (2002) *Extending educational reform. From one school to many*, London and New York: Routledge Falmer.
- Elmore, R. (2010) *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago: Fundación Chile.
- Espínola, V. & Claro, J. P. (2010) 'El sistema nacional de aseguramiento: una reforma basado en estándares'. En: C. Bellei, D. Contreras, J.P. Valenzuela *Ecos de la Revolución Pinguina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. UNICEF-Universidad de Chile.
- Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gray J., Hopkins D., Reynolds D., Wilcox B., Farrell S., and Jesson, D. (1999) *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2009) *The Four Way: The inspiring Future for Educational Change*. Corwin SAGE Company, NY.
- Hopkins, D., Reynolds, D. and John Gray, J. (2005) *School Improvement. Lessons from Research*. Department of Education, UK.
- Hopkins D (2002) *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer
- Hopkins D & Reynolds D (2001) 'The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age', *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 4, pp 459-475

- MacBeath, J. (2009) 'Self evaluation for school improvement'. En: A. Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M. and Hopkings, D. (eds) *Second International Handbook of Educational Change* (vol. 23, part fourth). Springer, Netherlands.
- MacBeath, J. (2006) *School inspection and self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. and Mortimore (2001) *Improving school effectiveness*. Buckingham, Open University Press
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press, Columbia.
- Ravith, D. (2010) *The Death and Life of the Great American school system. How testing and Choice Are Undermining Education*. Basic Books, California.
- Thrupp, M., Lupton, R. and Brown, C. (2007) 'Pursuing the Contextualisation Agenda: Recent Progress and Future Prospects' (chap 7). In: In Townsend, T. (ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, London and New York: Springer.

Anexo 1: Pauta de Análisis de Diagnóstico y Planes de Mejoramiento

I. CARACTERIZACIÓN ESTABLECIMIENTO

RBD

COMUNA

DEPENDENCIA

MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO
-----------	--------------------------

CATEGORÍA SEP

AUTÓNOMO	EMERGENTE	EN RECUPERACIÓN
----------	-----------	-----------------

PORCENTAJE DE CONCENTRACIÓN DE ALUMNOS PRIORITARIOS

NIVELES

TIPO COLEGIO

HC	TP
----	----

TIPO DE SOSTENEDOR

EN RED	SIN RED
--------	---------

ANTIGÜEDAD DEL DIRECTOR (AÑOS EN ESTE ESTABLECIMIENTO)

ASIGNACIÓN SNED

SI	NO
----	----

¿TUVO ASISTENCIA TÉCNICA ATE PARA DIAGNÓSTICO O PLANIFICACIÓN?

SI, SOLO PARA EL DIAGNÓSTICO	SI, SOLO PARA LA PLANIFICACIÓN	SI, PARA AMBOS	NO
------------------------------	--------------------------------	----------------	----

¿TUVO ASISTENCIA TÉCNICA ATP?

SI	NO
----	----



¿EN QUÉ MODALIDAD?

DIRECTA	PAC	RED	MICROCENTRO RURAL
---------	-----	-----	-------------------

PRESENCIA DE PROGRAMAS DE APOYO MINISTERIALES

PIIE	PAC	ECBI
------	-----	------

PRESENCIA DE PROGRAMAS DE APOYO GUBERNAMENTALES NO MINEDUC

II. DIAGNÓSTICO

	TOTAL	GESTIÓN CURRICULAR	LIDERAZGO ESCOLAR	CONVIVENCIA ESCOLAR	RECURSOS
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas					
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas con Nivel de Instalación = 1					
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas con Nivel de Instalación = 2					
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas con Nivel de Instalación = 3					
Número de Prácticas Específicas Diagnosticadas con Nivel de Instalación = 4					

III. METAS

Meta SIMCE tiene significancia estadística	<u>SI</u>	<u>NO</u>
Meta SIMCE propone incremento gradual y progresivo	<u>SI</u>	<u>NO</u>
Se incluye meta de resultados de aprendizajes esperados especialmente para aquellas áreas diagnosticadas como más débiles.	<u>SI</u>	<u>NO</u>
	La meta aumenta para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>
	La meta no varía o disminuye para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>
Meta de resultados de aprendizajes esperados incluye todos los niveles educativos del establecimiento	<u>SI</u>	<u>NO</u>
	La meta es igual para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>
	La meta varía para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>
Se incluyen metas de retiro	<u>SI</u>	<u>NO</u>
	La meta es igual para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>
	La meta varía para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>
Se incluyen metas de repitencia	<u>SI</u>	<u>NO</u>
	La meta es igual para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>
	La meta varía para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>
Se incluyen metas de aprobación	<u>SI</u>	<u>NO</u>
	La meta es igual para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>
	La meta varía para los 4 años	<u>SI</u> <u>NO</u>

IV. PLANIFICACIÓN

1. ¿PLANIFICA CON MAYOR FRECUENCIA AQUELLO DIAGNOSTICADO COMO MÁS DÉBIL (diagnosticado como 1 o 2)?

	TOTAL	GESTIÓN CURRICULAR	LIDERAZGO ESCOLAR	CONVIVENCIA ESCOLAR	RECURSOS
% total de prácticas diagnosticadas que se consideran en la Planificación					
% de prácticas diagnosticadas nivel 1 que se consideran en planificación					
% de prácticas diagnosticadas nivel 2 que					

se consideran en planificación					
% de prácticas diagnosticadas nivel 3 que se consideran en planificación					
% de prácticas diagnosticadas nivel 4 que se consideran en planificación					

2. DISTRIBUCIÓN ACCIONES PLANIFICADAS POR ÁREA

ÁREA	DIMENSIÓN	Nº ACCIONES	% ACCIONES RESPECTO DEL TOTAL DE ACCIONES
Gestión Curricular	Conocimiento Normativo		
	Organización Curricular		
	Preparación de la Enseñanza		
	Acción Docente en el Aula		
	Evaluación Implementación Curricular		
Liderazgo Escolar	Director con visión estratégica y foco académico		
	Evaluación Institucional para la toma de decisiones		
Convivencia Escolar	Ambiente Escolar		
	Relación con padres, apoderados y familia		
Recursos	Recursos Humanos		
	Recursos Pedagógicos		
	Recursos Tecnológicos		

3. HABILIDAD PARA PLANIFICAR SEGÚN LA COMPLEJIDAD DEL PROBLEMA²⁹

Para acciones diagnosticadas como 1:

- a. Correspondencia entre Diagnóstico y metas: ¿Hay alguna otra meta que parezca más pertinente?

²⁹ Asumiendo que los problemas diagnosticados con 1 o 2 son los más complejos.

- b. Correspondencia entre OG y objetivos específicos: ¿Hay alguna otro OG posible que permitiría alcanzar la meta de manera más efectiva? ¿Son los OE seleccionados los más adecuados?
- c. Correspondencia entre objetivos específicos e indicadores de seguimiento y acciones.
 - ii. Indicadores de Seguimiento:
 - 1. Suficientes
 - 2. Medibles
 - 3. Excluyentes
 - iii. Acciones:
 - 1. Descripción: ¿Deja clara la acción a realizar?
 - 2. Responsable: ¿Se indica el cargo? ¿Cuántos responsables?
 - 3. Medios de verificación: ¿Concretos? ¿Cantidad de medios de verificación? ¿Seguridad de que existirá esa información?

Para acciones diagnosticadas como 2:

- a. Correspondencia entre diagnóstico y metas: ¿Hay alguna otra meta que parezca más pertinente?
- b. Correspondencia entre OG y objetivos específicos: ¿Hay alguna otro OG posible que permitiría alcanzar la meta de manera más efectiva? ¿Son los OE seleccionados los más adecuados?
- c. Correspondencia entre objetivos específicos e indicadores de seguimiento y acciones.
 - iv. Indicadores de Seguimiento:
 - 1. Suficientes
 - 2. Medibles
 - 3. Excluyentes
 - v. Acciones:
 - 1. Descripción: ¿Deja clara la acción a realizar?
 - 2. Responsable: ¿Se indica el cargo? ¿Cuántos responsables?
 - 3. Medios de verificación: ¿Concretos? ¿Cantidad de medios de verificación? ¿Seguridad de que existirá esa información?

Para acciones diagnosticadas como 3:

- a. Correspondencia entre Diagnóstico y metas: ¿Hay alguna otra meta que parezca más pertinente?
- b. Correspondencia entre OG y objetivos específicos: ¿Hay alguna otro OG posible que permitiría alcanzar la meta de manera más efectiva? ¿Son los OE seleccionados los más adecuados?
- c. Correspondencia entre objetivos específicos e indicadores de seguimiento y acciones.
 - vi. Indicadores de Seguimiento:
 - 1. Suficientes
 - 2. Medibles
 - 3. Excluyentes
 - vii. Acciones:
 - 1. Descripción: ¿Deja clara la acción a realizar?
 - 2. Responsable: ¿Se indica el cargo? ¿Cuántos responsables?
 - 3. Medios de verificación: ¿Concretos? ¿Cantidad de medios de verificación? ¿Seguridad de que existirá esa información?

Para acciones diagnosticadas como 4:

- a. Correspondencia entre Diagnóstico y metas: ¿Hay alguna otra meta que parezca más pertinente?
- b. Correspondencia entre OG y objetivos específicos: ¿Hay alguna otro OG posible que permitiría alcanzar la meta de manera más efectiva? ¿Son los OE seleccionados los más adecuados?
- c. Correspondencia entre objetivos específicos e indicadores de seguimiento y acciones.
 - viii. Indicadores de Seguimiento:
 - 1. Suficientes
 - 2. Medibles

3. Excluyentes
- ix. Acciones:
 1. Descripción: ¿Deja clara la acción a realizar?
 2. Responsable: ¿Se indica el cargo? ¿Cuántos responsables?
 3. Medios de verificación: ¿Concretos? ¿Cantidad de medios de verificación? ¿Seguridad de que existirá esa información?

Anexo 2: Operacionalización

OBJETIVO	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN
Identificar características de los establecimientos	Caracterización Establecimiento	Caracterización Establecimiento	RBD		Bases de Datos MINEDUC
			Comuna		Bases de Datos MINEDUC
			Dependencia	Municipal	Bases de Datos MINEDUC
				P.Subvencionado	Bases de Datos MINEDUC
			Categoría SEP	Autónomo	Bases de Datos MINEDUC
				Emergente	Bases de Datos MINEDUC
				En Recuperación	Bases de Datos MINEDUC
			Concentración alumnos Prioritarios		Bases de Datos MINEDUC
			Niveles		Bases de Datos MINEDUC
			Tipo Colegio	HC	Bases de Datos MINEDUC
				TP	Bases de Datos MINEDUC
			Tipo Sostenedor	En Red	Bases de Datos MINEDUC
				Sin Red	Bases de Datos MINEDUC
			Antigüedad Director		Bases de Datos MINEDUC
			Asignación SNED		Bases de Datos MINEDUC
			Asistencia Técnica		Bases de Datos MINEDUC
Modalidad Asistencia Técnica	Directa	Bases de Datos MINEDUC			
	Red	Bases de Datos MINEDUC			
	PAC	Bases de Datos MINEDUC			
	Microcentro Rural	Bases de Datos MINEDUC			
Presencia de Programas de Apoyo Ministerial	PIIE	Bases de Datos MINEDUC			
	PAC	Bases de Datos MINEDUC			
	ECBI	Bases de Datos MINEDUC			
Analizar el proceso de diagnóstico de los establecimientos	Prácticas Específicas Diagnosticadas	Prácticas Específicas Totales	Gestión Escolar		Formulario Diagnóstico
			Liderazgo Escolar		Formulario Diagnóstico
			Convivencia Escolar		Formulario Diagnóstico
			Uso Recursos		Formulario Diagnóstico
		Prácticas Específicas=1	Gestión Escolar		Formulario Diagnóstico

			Liderazgo Escolar		Formulario Diagnóstico
			Convivencia Escolar		Formulario Diagnóstico
			Uso Recursos		Formulario Diagnóstico
		Prácticas Específicas=2	Gestión Escolar		Formulario Diagnóstico
			Liderazgo Escolar		Formulario Diagnóstico
			Convivencia Escolar		Formulario Diagnóstico
			Uso Recursos		Formulario Diagnóstico
		Prácticas Específicas=3	Gestión Escolar		Formulario Diagnóstico
			Liderazgo Escolar		Formulario Diagnóstico
			Convivencia Escolar		Formulario Diagnóstico
			Uso Recursos		Formulario Diagnóstico
		Prácticas Específicas=4	Gestión Escolar		Formulario Diagnóstico
			Liderazgo Escolar		Formulario Diagnóstico
			Convivencia Escolar		Formulario Diagnóstico
			Uso Recursos		Formulario Diagnóstico
OBJETIVO	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN
Analizar las metas fijadas por los establecimientos	Metas obligatorias	SIMCE	Meta SIMCE tiene significancia estadística		Formulario Diagnóstico
			Meta SIMCE propone incremento gradual y progresivo		Formulario Diagnóstico
	Metas Voluntarias	PSU	Meta PSU sube puntaje promedio PSU		Formulario Diagnóstico
			Meta PSU disminuye % de alumnos en nivel inicial		Formulario Diagnóstico
			Meta PSU aumenta % de alumnos en nivel avanzado		Formulario Diagnóstico
			Meta PSU sube % estudiantes que rinde PSU		Formulario Diagnóstico
			Meta PSU sube % estudiantes que obtiene igual o sobre 450 puntos PSU		Formulario Diagnóstico
	Titulación TP		Se incluye meta Titulación Técnico Profesional		Formulario Diagnóstico

		Resultados Aprendizaje	Se incluye meta de resultados de aprendizajes esperados especialmente para aquellas áreas diagnosticadas como más débiles.		Formulario Diagnóstico
			Meta de resultados de aprendizajes esperados incluye todos los niveles educativos del establecimiento		Formulario Diagnóstico
		Metas Retiro	Se incluyen metas de retiro		Formulario Diagnóstico
		Metas Repitencia	Se incluyen metas de repitencia		Formulario Diagnóstico
		Metas Aprobación	Se incluyen metas de aprobación		Formulario Diagnóstico
OBJETIVO	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN
Analizar el proceso de planificación de los establecimientos	Planificación de prácticas diagnosticadas	Prácticas Específicas Diagnosticadas, Incluidas en Planificación	Gestión Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Liderazgo Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Convivencia Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Uso Recursos	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
		Prácticas Específicas=1 incluidas en planificación	Gestión Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME

			Liderazgo Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Convivencia Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Uso Recursos	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
		Prácticas Específicas=2 incluidas en planificación	Gestión Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Liderazgo Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Convivencia Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Uso Recursos	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
		Prácticas Específicas=3 incluidas en planificación	Gestión Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME

		Liderazgo Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME	
		Convivencia Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME	
		Uso Recursos	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME	
		Prácticas Específicas=4 incluidas en planificación	Gestión Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Liderazgo Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
			Convivencia Escolar	% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME
	Uso Recursos		% de prácticas diagnosticadas, incluidas en planificación	Formulario PME	
	Distribución acciones planificadas por área	Gestión Curricular	Conocimiento Normativo	Nº acciones	Formulario PME
			Organización Curricular	Nº acciones	Formulario PME
			Preparación de la Enseñanza	Nº acciones	Formulario PME
			Acción Docente en el Aula	Nº acciones	Formulario PME
			Evaluación Implementación Curricular	Nº acciones	Formulario PME

		Liderazgo Escolar	Director con visión estratégica y foco académico	Nº acciones	Formulario PME	
			Evaluación Institucional para la toma de decisiones	Nº acciones	Formulario PME	
		Convivencia Escolar	Ambiente Escolar	Nº acciones	Formulario PME	
			Relación con padres, apoderados y familia	Nº acciones	Formulario PME	
		Recursos	Recursos Humanos	Nº acciones	Formulario PME	
			Recursos Pedagógicos	Nº acciones	Formulario PME	
			Recursos Tecnológicos	Nº acciones	Formulario PME	
OBJETIVO	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN	
Analizar la habilidad de las escuelas para planificar según la complejidad del problema	Acciones Diagnosticadas en Nivel 1		Correspondencia entre diagnóstico y metas		Formulario PME	
			Correspondencia entre OG y OE		Formulario PME	
			Correspondencia entre OE e Indicadores de Seguimiento	Suficientes	Formulario PME	
				Medibles	Formulario PME	
				Excluyentes	Formulario PME	
			Correspondencia entre OE y Acciones	Descripción: ¿Deja clara acción a realizar?	Formulario PME	
				Responsable: ¿Se indica el cargo? ¿Cuántos responsables?	Formulario PME	
		Medios de Verificación: ¿concretos? ¿Cantidad MV? ¿Información asegurada?		Formulario PME		
		Acciones Diagnosticadas en Nivel 2		Correspondencia entre diagnóstico y metas		Formulario PME

		Correspondencia entre OG y OE		Formulario PME	
		Correspondencia entre OE e Indicadores de Seguimiento	Suficientes	Formulario PME	
			Medibles	Formulario PME	
			Excluyentes	Formulario PME	
		Correspondencia entre OE y Acciones	Descripción: ¿Deja clara acción a realizar?	Formulario PME	
			Responsable: ¿Se indica el cargo? ¿Cuántos responsables?	Formulario PME	
			Medios de Verificación: ¿concretos? ¿cantidad MV? ¿Información asegurada?	Formulario PME	
Acciones Diagnosticadas en Nivel 3		Correspondencia entre diagnóstico y metas		Formulario PME	
		Correspondencia entre OG y OE		Formulario PME	
		Correspondencia entre OE e Indicadores de Seguimiento	Suficientes	Formulario PME	
				Medibles	Formulario PME
				Excluyentes	Formulario PME
			Correspondencia entre OE y Acciones	Descripción: ¿Deja clara acción a realizar?	Formulario PME
				Responsable: ¿Se indica el cargo? ¿Cuántos responsables?	Formulario PME

				Medios de Verificación: ¿concretos? ¿Cantidad MV? ¿Información asegurada?	Formulario PME
Acciones Diagnosticadas en Nivel 4		Correspondencia entre diagnóstico y metas			Formulario PME
		Correspondencia entre OG y OE			Formulario PME
		Correspondencia entre OE e Indicadores de Seguimiento	Suficientes		Formulario PME
			Medibles		Formulario PME
			Excluyentes		Formulario PME
		Correspondencia entre OE y Acciones	Descripción: ¿Deja clara acción a realizar?		Formulario PME
			Responsable: ¿Se indica el cargo? ¿Cuántos responsables?		Formulario PME
			Medios de Verificación: ¿concretos? ¿cantidad MV? ¿Información asegurada?		Formulario PME

