



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**“UNA OPORTUNIDAD PARA QUE TODOS
APRENDAN LO QUE PUEDEN Y DEBEN
APRENDER: LA SUBVENCIÓN ESCOLAR
PREFERENCIAL EN CHILE”**

TESIS QUE PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MTRA. PILAR AYLWIN JOLFRE

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

**MÉXICO, D.F.
2009**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Índice	3
Introducción	7
Capítulo 1. El Sistema educativo chileno	15
1.1 El Ministerio de Educación	15
1.2 La estructura del sistema educativo chileno	17
1.3 La dependencia de los establecimientos educacionales	19
1.3.1 De colegios fiscales a municipales: la subvención por asistencia	19
1.3.2 La arremetida de los colegios particulares subvencionados: el financiamiento compartido	21
1.3.3 Los colegios particulares pagados y la evidencia de la inequidad	23
1.4 Aspectos críticos de la gestión municipal	24
2.- Desarrollo y evaluación de la educación desde 1990 hasta la actualidad	27
2.1 Creando las condiciones	27
2.1.1 Financiamiento	28
2.1.2 Docentes	29
2.1.3 Recursos pedagógicos e infraestructura	29
2.1.4 Programas para mejorar la calidad técnico pedagógica de los establecimientos educacionales	29
2.1.5 Los hitos de la reforma educacional	30
2.2 Lo pendiente	30
2.2.1 ¿Acceso igualitario?	30
2.2.2 La baja calidad del aprendizaje	32
2.2.3 La desigual distribución del aprendizaje	43
2.3 Iniciativas legales en curso para garantizar la calidad de la educación	48
2.3.1 La Ley General de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad	49
2.3.2. El proyecto de ley para fortalecer la educación pública	51
3.- La Subvención Escolar Preferencial: una iniciativa legal para garantizar que todos los estudiantes aprendan	55
3.1. Antecedentes	55
3.2. La Subvención Escolar Preferencial	59
3.3 Generación y construcción	62
3.3.1 Lo que dice la Ley	64
3.3.2 Principales críticas que hubo en la discusión	71
3.4 Lo nuevo de la subvención	73
4.- Inicio de la implementación: las tareas previas	75
4.1 Los procesos principales	75
4.1.1 La identificación de los alumnos prioritarios	76
4.1.2 La clasificación de las escuelas	77
4.1.3 El sistema de postulación de los sostenedores	79
4.1.4 La firma de los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa	80
4.1.5 El pago de la Subvención Preferencial	81
4.2 Los procesos complementarios	82
4.2.1 La implementación del sistema de información ciudadana	82
4.2.2 El Registro de instituciones de Asistencia Técnica	84
5.- La ley en marcha	91
5.1 La situación inicial	91
5.1.1 La primera tarea: la aprobación del Reglamento	92
5.1.2 La segunda tarea urgente: las orientaciones para elaborar el Plan de Mejoramiento	92
5.1.3 Otra tarea urgente: la apertura del registro de Asistencia Técnica	94

5.1.4 Y siguen las urgencias: ¿en qué se pueden utilizar los recursos SEP?	95
5.2 Las nuevas orientaciones	96
5.2.1 Las Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo	97
5.2.2 Definiendo las metas de efectividad	100
5.3 El diagnóstico	103
5.3.1 El análisis de los resultados de aprendizaje del establecimiento medidos por el SIMCE 2007 y anteriores, y de los porcentajes de niveles de logro del SIMCE	108
5.3.2 Resultados de las mediciones de la velocidad y comprensión lectora	108
5.3.3 Evaluación de los aspectos de la gestión institucional	114
5.3.4 Resultados de las evaluaciones iniciales en otros subsectores de aprendizaje que el establecimiento quiera incorporar	119
5.4 El Plan de Mejoramiento	120
5.5 Evaluación cuantitativa y cualitativa finalizado el primer año de implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial	121
5.5.1 Sobre los estudiantes prioritarios y las escuelas en SEP	121
5.5.2 Sobre la asistencia técnica	122
5.5.3 Las tareas realizadas	123
5.5.4 Las tareas por realizar: presentación, evaluación y desarrollo de los Planes de Mejoramiento Educativo	124
6.- La División de Educación General y el Ministerio de Educación puestos en tensión por la Subvención Escolar Preferencial	127
6.1 El diagnóstico inicial de la División de Educación General	127
6.2 Un nuevo foco para un nuevo contexto	131
6.2.1 La visión y la misión	132
6.2.2 Los principios orientadores	132
6.3 La estrategia para el cambio y sus elementos centrales	135
6.3.1 El modelo de escuela efectiva	135
6.3.2 Los instrumentos de la SEP: el Diagnóstico y el Plan de Mejoramiento Educativo	137
6.3.3 El mapa estratégico de la División de Educación General	138
6.3.4 La necesaria transformación de la supervisión	140
6.3.5 La constitución del equipo SEP	144
7.- Las expectativas, condiciones de posibilidad, oportunidades y riesgos de la Subvención Escolar Preferencial	149
7.1. ¿Qué se puede esperar que suceda con la SEP en los próximos años?	149
7.2. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que suceda lo esperado?	151
7.2.1 Voluntad política	152
7.2.2 Sentido moral compartido	152
7.2.3 Lograr un adecuado equilibrio entre presión y apoyo	153
7.3. ¿Qué procesos o hechos podrían contribuir a la consolidación de escuelas efectivas?	154
7.3.1 A nivel de los estudiantes	154
7.3.2 A nivel de las escuelas	155
7.3.3 A nivel de los sostenedores	155
7.3.4 A nivel de la asistencia técnica externa	156
7.3.5 A nivel de la asistencia técnica ministerial	156
7.4 ¿Cuáles son los riesgos que habrá que considerar en la implementación de la SEP?	157
7.4.1 A nivel de los estudiantes	157
7.4.2 A nivel de las escuelas	158
7.4.3 A nivel de los docentes	159
7.4.4 A nivel de los sostenedores	159
7.4.5 A nivel de la asistencia técnica externa	159
7.4.6 A nivel de la legislación	159
7.4.7 A nivel del currículum	160

7.4.8 A nivel de la rendición de cuentas	161
Reflexiones finales	163
Palabras al cierre	167
Anexos	173
Bibliografía	309

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación fue realizado para obtener el grado de Maestra en Pedagogía de la UNAM, estudios que realicé en el periodo académico 1995-1996.

Para situarlo debo comenzar por explicar que a fines del año 2008 culminé mi tercer ciclo de trabajo en el Ministerio de Educación que, en conjunto, suman 13 años de servicio público que se pueden resumir así:

1ª etapa: 1990-1993, en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Desde los inicios del primer gobierno democrático después de la dictadura colaboré en esta institución encargada de la formación continua de docentes, cuya misión principal en esos años fue recuperar este espacio para servir a los docentes del país, tan maltratados, dañados, desprestigiados y desvalorizados durante el régimen militar. En esos años ejercí como jefa de gabinete del Director y como coordinadora del área de ciencias sociales.

Entre agosto de 1993 y marzo de 1996, por razones familiares, viví en México y allí tuve la oportunidad de realizar los estudios correspondientes a la Maestría en Pedagogía de la UNAM, quedándome pendiente sólo la tesis para obtener el grado. Cuando volví a Chile, a los pocos meses fui llamada a colaborar en otro programa, esta vez dependiente de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

2ª etapa: 1997-2000, formé parte del equipo encargado de implementar el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, conocido hasta 2007 como la primera y única iniciativa del Ministerio de Educación en relación con la formación inicial de profesores. En éste participaron 17 universidades que a esa fecha formaban la mayor parte de los docentes del país. El proyecto culminó en el 2002 y arrojó cambios importantes relacionados con el currículo, la incorporación de las prácticas tempranas y la elaboración de estándares para la formación inicial entre sus principales y reconocidos logros. En el marco de dicho programa se creó, además, la Beca para Estudiantes Destacados que ingresen a Pedagogía, única beneficio –hasta la fecha- que no está sujeto a necesidades socioeconómicas, sino que busca atraer a los mejores postulantes a las carreras de educación.

3ª etapa: 2005-2008, tras un receso en que me dediqué al mundo escolar, fui llamada a reintegrarme al Ministerio de Educación, a formar parte de un equipo que se dedicara a reactivar el tema de la formación inicial de docentes. En ese espacio he participado en diversas iniciativas y actividades tendientes a mejorar la calidad de la formación inicial de docentes: programa piloto de Inducción de Profesores Principiantes (2005-2007); participación en la Secretaría Técnica del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación convocado por la presidenta Michelle Bachelet (2006); elaboración de una propuesta para la certificación de los egresados de pedagogía (2007-2008); miembro de una comisión ministerial para elaborar una propuesta de carrera docente (2007) y miembro de la comisión negociadora con el Colegio de Profesores (2008); elaboración y discusión de elementos a considerar para un cambio de estructura del sistema escolar (2007-2008); diseño de un programa de becas nacionales e internacionales de postgrado en educación para profesores.

Aún cuando desde abril de 2008 me desempeñé en otro cargo, tuve la satisfacción de ver como muchas de las iniciativas mencionadas terminaron convirtiéndose en programas que ya están en curso o por realizarse en 2009. Entre ellos, el Programa Inicia, inaugurado hace pocos meses para fortalecer la formación inicial de docentes y que abarca tres dimensiones: examen de conocimientos para los egresados de Pedagogía; fondos concursables para renovar las carreras de Educación; y elaboración de estándares para la formación de profesores de educación básica en cuatro disciplinas, tarea conducente al diseño de un currículum básico de formación de docentes¹. También se anunció para el 2009 el acompañamiento a 500 profesores principiantes en el marco de una etapa de inducción, la cual está, a su vez, contemplada en las bases de la nueva carrera docente anunciada recientemente.

En abril del 2008 se produjo un cambio de gabinete y la Ministra de Educación entrante nombró a una nueva jefa de la División de Educación General - correspondiente a la tercera autoridad en la jerarquía de este Ministerio-, quien me invitó a colaborar en calidad de asesora. Allí estuve todo el año 2008 participando en la construcción de los instrumentos, el diseño de la organización y de las acciones que harían que esta División reorientara su quehacer a lo que le es consustancial, esto es, a garantizar que los niños y jóvenes del país aprendan.

Para ello, la ley de Subvención Escolar Preferencial –tema principal del presente informe profesional- aparece como una oportunidad única para transformar a la escuela, a los directivos y docentes, a los sostenedores² y apoderados, a las instancias de asistencia técnica y, en fin, a todos los actores del sistema educativo incluido el Ministerio de Educación mismo.

Esta ley constituye un instrumento con el cual el Estado espera dar respuesta al problema de la inequidad de la educación en Chile. Múltiples mediciones estandarizadas, nacionales e internacionales, han mostrado cómo, año tras año, y a pesar de las múltiples iniciativas e inversiones realizadas para revertir la situación, se obtienen insuficientes resultados de aprendizaje, especialmente de los estudiantes de los colegios subvencionados por el Estado, en particular, de los colegios municipales. La educación municipal es considerada en Chile la educación pública y, actualmente, provee principalmente de educación a los alumnos provenientes de los sectores más marginados social y geográficamente, reflejando así la creciente segmentación y segregación del sistema educacional chileno. En cuanto a la desigualdad de los resultados de aprendizaje, si a nivel nacional el 40% de los niños de 9 o 10 años que cursan 4° básico no comprenden lo que leen, éste se eleva al 53% cuando se trata de los dos quintiles socioeconómicos más bajos. Es decir, si se comparte la premisa que todas las personas deben tener las mismas oportunidades educacionales, es evidente que el sistema educativo chileno no lo está garantizando.

En este contexto, la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se configura como un instrumento de la política pública relacionada con la necesidad de garantizar que todos

¹ Cabe mencionar que a partir de marzo del 2009 me incorporé al equipo de la Universidad Católica que tiene el encargo de producir los mencionados estándares para Ciencias Naturales y para Ciencias Sociales. Esta última tarea está a mi cargo.

² El término sostenedor se utiliza para identificar a quienes financian y administran los establecimientos educacionales. En Chile los sostenedores de la educación pública son los municipios y personas naturales o jurídicas en el caso de la educación particular subvencionada y pagada.

los estudiantes aprendan independiente de su condición social. Sin embargo, también se puede considerar una política educativa en sí misma, en tanto es una respuesta a dos necesidades urgentes del sistema educativo, elevar la calidad y mejorar la equidad de los aprendizajes y establecer un sistema de rendición de cuentas respecto al uso de los recursos y resultados de aprendizaje obtenidos. Para lograr sus objetivos cuenta con los elementos que constituyen una política (Pedró y Puig, 1998):

- Un contenido: lograr que todos los estudiantes aprendan lo que el currículum nacional prescribe, entendiendo que el énfasis en todos los alumnos responde a la necesaria equidad, y que la calidad está dada por el currículum que la sociedad chilena ha determinado como lo que los estudiantes deben aprender para vivir y participar en una sociedad democrática.
- Un programa: acciones y decisiones ordenadas en forma coherente y mantenidas a lo largo del tiempo. La norma legal contempla las acciones a realizar, las obligaciones, los plazos, los responsables y las sanciones incluidas en el desarrollo del proceso.
- Una orientación normativa: para la aplicación de la ley se ha elaborado el correspondiente Reglamento y las normas necesarias para regular los procesos administrativos y el uso de los recursos.
- Un factor de coerción: la autoridad ha elaborado orientaciones que, para las escuelas han sido prescriptivas, haciendo evidente el significado y sentido del cambio que se quiere lograr; por otra parte, el aporte financiero extraordinario está sujeto a la elaboración de un plan de mejoramiento educativo y a la obtención de resultados de aprendizaje, responsabilizando así a los actores involucrados.

La ley contempla un cúmulo de instrumentos para su implementación, cuyos sustentos han variado según el momento y el equipo que los elaboró, evolución de la cual se da cuenta en diferentes capítulos de este trabajo. A modo de ejemplo, lo realizado por la División de Educación General hasta abril del 2008 respondía a un modelo de escuela centrado en la gestión institucional y en los procesos educativos, siguiendo con la tradición de lo realizado en el Ministerio de Educación en los últimos años. Al asumir una nueva jefatura, se produce un giro en la orientación del trabajo. Al centro ya no está la escuela, sino los estudiantes que son quienes deben aprender; la unidad educativa se debe organizar de acuerdo a un modelo de escuela efectiva centrada en el aprendizaje, cuyo foco está en las prácticas y en los resultados, más que en los procesos.

Todos los instrumentos elaborados por la nueva administración orientan esta tarea, por una parte enmarcados en la necesidad no sólo de mejorar los aprendizajes, sino que de progresar en forma sostenida y acelerada, pues ninguna generación más debe quedar rezagada; y, por otra, en la manifestación de altas expectativas respecto a lo que pueden hacer los estudiantes, los docentes, directivos y apoderados para elevar el nivel de la educación y disminuir la brecha social.

De este modo, la expectativa de lograr transformaciones importantes se sustenta en que el proceso que se está llevando a cabo cumple con los dos requisitos para producir cambios:

- la adecuada presión, que se manifiesta en la responsabilidad de los sostenedores por los resultados de aprendizaje; la obligatoriedad de realizar diagnósticos de

aprendizaje e institucionales a partir de los cuales se elaboran, monitorean y evalúan los planes de mejoramiento; y el establecimiento de la rendición de cuentas pública respecto al uso de los recursos en los respectivos planes y sus resultados;

- el apoyo suficiente, para que las escuelas sepan el qué, por qué, para qué y cómo de lo que se les está solicitando, garantizado a través de asesoría externa y ministerial de calidad; un portal donde podrán acceder a variados recursos educativos; instrumentos de evaluación y experiencias exitosas que puedan servir de modelo; y orientaciones claras para realizar su tarea.

Cabe mencionar que la ley de Subvención Escolar Preferencial fue promulgada en enero del 2008 después de más de dos años de discusión en el Congreso Nacional. Su importancia radica en que es la primera vez que el Estado reconoce que educar a niños provenientes de los sectores socioculturales más vulnerables es más oneroso que educar a estudiantes de familias más acomodadas. Por ello, se establece una subvención que implica un aporte extra por cada niño prioritario -que casi dobla la subvención normal- que recibirán las escuelas que los educan. Pero esto no es todo. La norma establece por primera vez la vinculación de la entrega de fondos públicos a que la institución educativa asegure ciertas normas de equidad, a la elaboración de un plan de mejoramiento educativo, al establecimiento de metas de aprendizaje, a la rendición de cuentas respecto al uso de los fondos recibidos y a los resultados de aprendizaje, todas medidas absolutamente inéditas en Chile.

Por lo anterior, es que esta ley –si es bien implementada- se considera una gran oportunidad para transformar la educación y el sistema educativo chileno.

En este trabajo intentaremos mostrar lo realizado en este primer año de implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial, con los siguientes objetivos:

- Describir los aspectos principales de la ley de Subvención Escolar Preferencial que la constituyen en una oportunidad, tanto para el Ministerio de Educación como para los establecimientos educacionales, de conseguir que todos los estudiantes del sistema educativo chileno logren más y mejores aprendizajes.
- Analizar las diversas tareas implicadas en su implementación, considerando sus fundamentos normativos y teóricos, así como los sucesos y decisiones técnicas y políticas que han ido influyendo y determinando su realización práctica.
- Identificar las expectativas, condiciones de posibilidad, oportunidades y riesgos de la implementación de esta ley, tanto para el sistema educativo como para el Ministerio de Educación.

En el primer capítulo se hace una breve descripción del sistema educativo nacional, su estructura, la dependencia de los establecimientos educacionales, su evolución, y la ubicación de la División de Educación General en el organigrama del Ministerio de Educación.

En el segundo capítulo se aborda el desarrollo de la educación desde 1990 hasta la actualidad, mencionando allí todos los avances producidos en estos años que, en su conjunto, han mejorado las condiciones de trabajo de los docentes, el equipamiento de las escuelas, el financiamiento y los mecanismos de evaluación del aprendizaje, además de la renovación completa del currículum nacional. No obstante todo el progreso, se demuestra

también que persisten dos graves problemas del sistema educativo nacional: los magros resultados de aprendizaje –transversal a todos los niveles socioeconómicos-, y una desigual distribución del mismo que afecta a los sectores más desfavorecidos produciendo un rezago que atenta contra los principios de una sociedad democrática.

También se aborda aquí la crisis de la educación subvencionada y las leyes que están actualmente en discusión en el Parlamento que, en su conjunto, aspiran a instituir mecanismos e instancias que permitan una mejor administración del sistema educativo público; a establecer estándares de calidad para garantizar la calidad de la educación impartida; a asegurar que los diferentes actores del sistema educativo asuman su responsabilidad respecto a los resultados de aprendizaje; a crear una estructura del sistema escolar más adecuada a los requerimientos de la sociedad actual; a garantizar la equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los estudiantes, independiente de sus condiciones socioeconómicas de origen y de rendimiento; y a fortalecer la educación pública en tanto es la que atiende a los grupos socioeconómicos más desfavorecidos.

En el tercer capítulo se describen los antecedentes que explican la promulgación de la ley de Subvención Escolar Preferencial, el contenido de la norma legal, las principales críticas a que dio lugar y lo que tiene de nuevo respecto a la subvención existente, en tanto establece una subvención diferenciada. También es absolutamente inédito en Chile que los fondos extraordinarios que recibirán las escuelas queden sujetos a la fijación de metas de aprendizaje y a la elaboración de un plan de mejoramiento, a partir del cual los sostenedores deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos y del uso de los recursos entregados.

En el capítulo cuarto se revisan todas las tareas que era necesario realizar para que se pudiera comenzar a implementar la ley, tales como la clasificación de las escuelas, la determinación de los alumnos prioritarios, la creación del registro de Asistencia Técnica Externa y las orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento.

Desde el capítulo 5 en adelante se comienzan a revisar todas las materias que se abordaron a partir de abril del 2008, mes en que asumió el nuevo equipo a cargo de la División de Educación General, tales como la promulgación del Reglamento de la ley, las nuevas orientaciones para elaborar el Plan de Mejoramiento, los componentes del diagnóstico que deben hacer las escuelas y el formato para diseñar el Plan de Mejoramiento.

Cada una de estas tareas fue fruto de un importante trabajo técnico que se fundamenta en la necesidad de mostrar a los establecimientos educacionales el modelo de escuela al que se aspira, la escuela efectiva, así como metas que sugieren altas expectativas respecto a las transformaciones deseadas tanto a nivel de los establecimientos como del aprendizaje de los alumnos. En este sentido, en este capítulo queda claro el giro producido en las orientaciones respecto a lo realizado por la administración anterior, pasando del foco en la gestión escolar a centrarse en el aprendizaje.

El capítulo 6 aborda las tensiones que ha implicado esta nueva orientación tanto para la División de Educación General como para el Ministerio de Educación como conjunto, en tanto la envergadura de la tarea exige actores que se coordinen y colaboren entre sí. Se explican también los principios fundamentales que han orientado el quehacer de la

División de Educación General: foco en el aprendizaje, instalación de capacidades en todos los actores, seguimiento y apoyo a los establecimientos educacionales, y articulación e integración de todas las unidades del Ministerio involucradas en esta tarea. Igualmente, se describe la estrategia diseñada para lograr el objetivo, los fundamentos de la misma y la conformación de los equipos clave para su ejecución.

El último capítulo aborda las expectativas, condiciones de posibilidad, oportunidades y riesgos de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial, considerada como el instrumento adecuado para promover y consolidar el modelo de escuela efectiva centrada en el aprendizaje, condición necesaria para garantizar que todos los estudiantes aprendan lo que el currículum nacional prescribe.

Alguna reflexiones sirven para sistematizar lo realizado, evaluarlo y proyectarlo, en tanto grandes procesos que inauguran una nueva etapa en la educación chilena.

Finalmente, se incluye un apartado con mis reflexiones acerca de lo que han significado en mi desarrollo y desempeño profesional los cursos a los cuales asistí en el marco de la Maestría en Pedagogía en la UNAM, así como respecto a la naturaleza de mi aporte al trabajo reseñado en este Informe.

Se incorporan además en este texto, un conjunto de anexos en los cuales están presentados, en su formato original, los diversos instrumentos elaborados en estos meses para la implementación de la ley, tales como: las Orientaciones para el uso de los recursos; las Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo; las Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes de dominio lector y comprensión lectora; la Guía para el Diagnóstico Institucional; la Ficha de evolución de indicadores de calidad; el formato para los Planes de Mejoramiento Educativo; y los Indicadores de desarrollo mínimo para el diagnóstico de educación matemática. Excepto en este último, en todos tuve directa participación. Su incorporación obedece a que ellos no son descritos en forma acabada en los diversos capítulos, por lo cual puede ser útil tenerlos a disposición para quienes lean este texto. Finalmente, cabe mencionar que mientras estuve en el Ministerio de Educación colaboré en el diseño del mapa estratégico de la División de Educación General –también en los anexos-, aunque esta tarea finalizó una vez que yo ya no estaba allí.

En síntesis, en términos generales, se podrá encontrar en este trabajo un relato ordenado de lo realizado por la División de Educación General para cumplir con el mandato de crear las condiciones para que la ley de Subvención Escolar Preferencial logre su objetivo: más y mejores aprendizajes para todos los estudiantes.

El camino, tal como se podrá apreciar durante la lectura, no ha sido fácil. Como en toda transformación en educación, se generan múltiples resistencias y momentos de incertidumbre que obstaculizan su desarrollo y que, de no atenderse, pueden hacerla fracasar. Pero, cuando el sentido y la urgencia se comprenden a cabalidad, los procesos empiezan a desenvolverse a pesar de las dificultades. Es lo que creemos que está pasando con esta ley.

En este trabajo no se alcanzará a mostrar lo que está sucediendo en las escuelas con la implementación de la ley porque el registro de la información de los diagnósticos y de los

Planes de Mejoramiento Educativo están recién comenzando. No obstante, hacer el seguimiento y evaluar su impacto queda como una tarea ineludible para el Ministerio de Educación.

Capítulo 1. El sistema educativo chileno

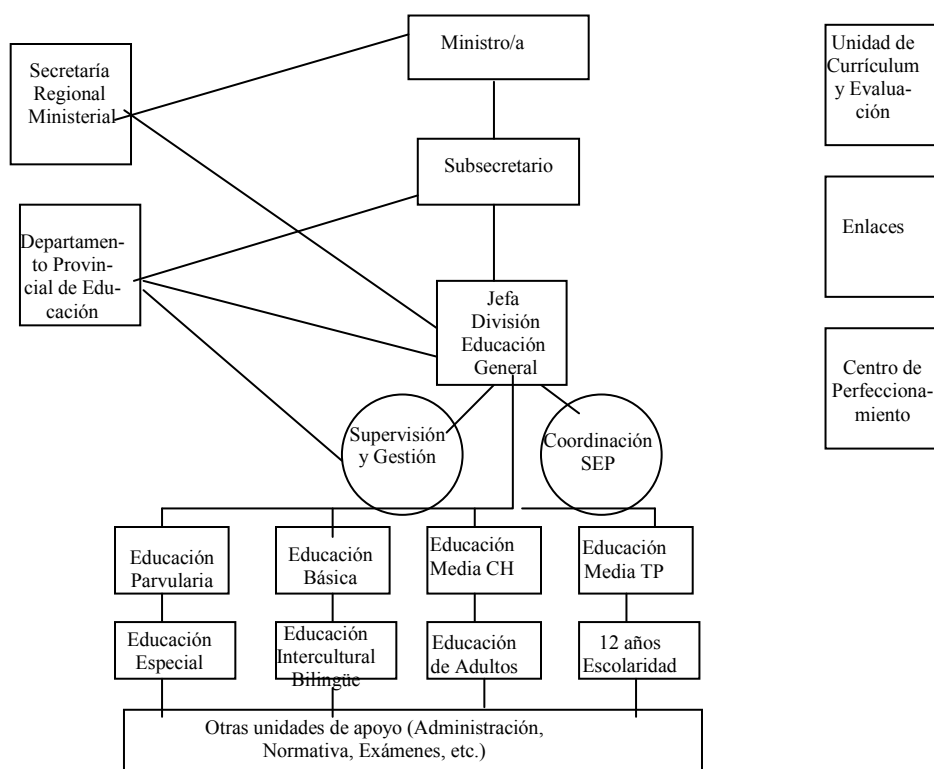
1.1 El Ministerio de Educación

Se define como la Secretaría de Estado encargada de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; asegurar a toda la población el acceso a la educación básica; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación¹.

El Ministerio de Educación desarrolla sus funciones en tres niveles: el nivel central o nacional, el nivel regional y el nivel provincial. Aunque también hay un nivel local, en éste el Ministerio no tiene ingerencia administrativa. También hay organismos descentralizados que se relacionan con el Gobierno a través del Ministerio de Educación, que son: la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, y la Dirección Nacional de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Si en el complejo organigrama se enfoca la mirada en los organismos relacionados con los aspectos técnico pedagógicos del sistema educativo, éste queda más o menos así:

Estructura parcial del Ministerio de Educación y ubicación de la División de Educación General y otras unidades mencionadas en este trabajo



¹ Ley 18.956 del 8 de marzo de 1990 que reestructura el Ministerio de Educación.

El nivel central o nacional, funciones y competencias principales

En este nivel se encuentran, entre otros, en primer lugar, el o la Ministra; en segundo lugar, la Subsecretaría de Educación y, en tercer lugar la División de Educación General que es la encargada del desarrollo de los niveles del sistema escolar y sus modalidades. Por esta razón es que a esta División le corresponde la implementación de todos los programas y acciones relacionadas con el sistema escolar, tal como la Subvención Escolar Preferencial de que trata este trabajo.

Completan este nivel otras Divisiones y organismos de los cuales algunos serán relevantes para efectos de la tarea que le corresponde desarrollar a la División de Educación General, tales como: la División Jurídica, encargada de la correcta aplicación de las disposiciones reglamentarias y legales del sector; la Oficina de Inspección de Subvenciones, encargada de supervisión y sanciones; la Oficina de Pago de Subvenciones, encargada del traspaso del aporte y de la información necesaria para los usuarios y el sistema en general; el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, a cargo de la formación inicial y continua, así como de la evaluación de desempeño de los docentes; la Unidad de Currículum y Evaluación, responsable de elaborar, implementar (textos y materiales educativos), evaluar (aplicación del Sistema de Medición de la Calidad Educativa –SIMCE- y pruebas internacionales como TIMSS, PISA y SERCE) y actualizar el currículum nacional; Enlaces, a cargo de la distribución de equipos computacionales y programas a las escuelas; y, algunos organismos descentralizados como la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, que tiene a su cargo la aplicación de medidas coordinadas de asistencia social y económica a los escolares.

Nivel regional, funciones y competencias principales

El Ministerio de Educación está desconcentrado funcional y territorialmente en Secretarías Regionales Ministeriales. Hay una en cada una de las 15 regiones del país y están a cargo del Secretario Regional Ministerial (SEREMI), quien es el representante del Ministerio en la región y actúa como colaborador directo del Intendente Regional (representante del Presidente de la República en la región) respectivo.

A las secretarías regionales ministeriales les corresponde planificar, normar y supervisar el desarrollo del proceso educativo en los establecimientos ubicados en su jurisdicción, cautelando el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales y su correcta adecuación a las necesidades e intereses regionales. También tienen atribuciones técnico pedagógicas y de inspección y control de subvenciones. Cada Secretaría Regional tiene un equipo profesional encargado de las materias técnico-pedagógicas, que da las orientaciones al sistema regional.

Nivel provincial, funciones y competencias principales

A nivel provincial, el Ministerio de Educación cumple sus tareas administrativas a través de los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), organismos desconcentrados funcional y territorialmente de las Secretarías Regionales Ministeriales, encargados de la supervisión administrativa y financiera de los establecimientos educacionales de su jurisdicción. En cada Departamento Provincial existe un cuerpo de supervisores quienes son los encargados de asesorar a los

establecimientos educacionales de la jurisdicción, comunicar y promover la reforma educacional en el conjunto de las escuelas y liceos del territorio y de administrar los procesos educativos en marcha.

1.2 La estructura del sistema educativo chileno

En Chile, asegurar el acceso a la educación de los niños, niñas y jóvenes ha sido siempre deber del Estado, tal como lo demuestran algunos hitos históricos. Ya en 1860 la Ley de Instrucción Primaria estableció las bases del sistema público de educación; en 1920 se promulgó la Ley de Educación Primaria Obligatoria, que aseguró 4 años de escolaridad para niños y niñas; en 1929 se elevó a 6 años y en 1965 a 8 años de escolaridad obligatoria para lo cual se amplió la educación básica de 6 a 8 años. Más recientemente, una ley del año 2003 estableció la obligatoriedad de la educación media, asegurándose así 12 años de escolaridad para todos los jóvenes del país. Para el 2010 se aspira a una escolaridad obligatoria de 14 años, incorporando dos niveles de prebásica – Niveles de Transición 1 y 2-, ambos ya con cobertura universal garantizada, aunque no obligatoria.

El sistema educativo se organiza en 4 niveles: la Educación Parvularia (NT1 y NT2), la Educación Básica (1° a 8° grados), la Educación Media (I a IV) y la Educación Superior, cada uno de ellos con sus modalidades y componentes específicos. Con esta estructura, el Estado chileno garantiza catorce años de escolaridad para todos los niños y jóvenes.

Estructura del sistema educativo chileno

Nivel y edad	Modalidad	Duración aproximada	Certificación otorgada	Instituciones encargadas
EDUCACIÓN SUPERIOR 18 años y más	Carreras profesionales con y sin Licenciatura	Entre 4 y 7 años	Títulos profesionales (con y sin Licenciatura)	Universidades
	Carreras técnicas de nivel superior	4-5 años	Títulos técnicos	
	Postgrados: Magister y Doctorado	1 a 3 años	Grados académicos	
	Carreras profesionales que no requieren Licenciatura	4-5 años	Título profesional	Institutos Profesionales
	Carreras técnicas de nivel superior	2-4 años	Técnico de Nivel superior	
	Carreras técnicas de nivel superior	2-3 años	Título técnico de Nivel superior	Centros Formación Técnica
	Carreras profesionales Carreras técnicas Postgrados		Título profesional Títulos técnicos pertinentes a su formación Grados académicos	Academias, Institutos y Escuelas de las Fuerzas Armadas

Nivel y edad	Modalidad	Duración aproximada	Certificación otorgada	Instituciones encargadas
EDUCACIÓN MEDIA 14 a 17 años Desde los 18 años o mayores de 15 por motivos justificados	Humanístico-Científica	4 niveles	Licencia de Educación Media HC	Establecimientos educacionales HC
	Técnico Profesional	4 o 5 años	Licencia Educación Media y Técnico Medio	Liceos TP
	Adultos	2 años	Licencia Educación Media o Licencia de Educación Media y Técnico Medio	Diversas modalidades regulares y flexibles
EDUCACIÓN BÁSICA 6 a 13 años 15 años como mínimo	Regular	8 años	Licencia de Educación Básica	Establecimientos educacionales
	Adultos	3 años	Certificación de niveles: 1° a 4° (Alfabetización) 5° y 6° 7° y 8°	Escuelas y liceos en jornada vespertina Centros de Educación Integrada de Adultos
EDUCACIÓN PARVULARIA 0 a 5 años	Transición (1° y 2°)	4 y 5 años		Establecimientos Educativos
	Nivel Medio	3 y 4 años		Jardines infantiles
	Sala cuna	0-2 años		Salas cuna
EDUCACIÓN ESPECIAL 2 A 24 AÑOS 3 a 5 años 5 años en adelante	Intelectual, visual, auditiva, motora y alteraciones en la capacidad de relación y comunicación			Escuelas especiales asociadas a alguna discapacidad
	Nivel Medio Mayor Primer Nivel de Transición (NT1) Segundo Nivel de Transición (NT2)			Escuelas de Lenguaje
	Educación Parvularia Educación Básica Educación Media			Establecimientos de educación regular: -con proyectos de integración -con grupos diferenciales

Cabe destacar que la nueva Ley General de Educación recientemente aprobada y que reemplaza a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que rigió el sistema educativo desde 1990, modifica la actual estructura considerando 6 años de educación básica y 6 de educación media.

1.3 La dependencia de los establecimientos educacionales

Los establecimientos educacionales son administrados por los municipios, corporaciones, sostenedores particulares subvencionados y sostenedores particulares pagados. Según su dependencia, los establecimientos pueden ser municipales, particulares subvencionados o particulares pagados. También existen algunos liceos de enseñanza media técnico profesional de propiedad pública cuya administración ha sido delegada por el Estado a corporaciones privadas sin fines de lucro. Reciben financiamiento estatal por la vía de una subvención diferente a la de los otros establecimientos.

Número de establecimientos por dependencia administrativa según nivel de enseñanza

Nivel de enseñanza	Total	Municipal	Particular subvencionada	Particular pagada	Corporación Administración delegada
Total	11.671	5.971	4.897	733	70
En porcentaje (aprox.)		51,2	42,0	6,6	0,6

Fuente: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, *Anuario Estadístico 2006*.

1.3.1 De colegios fiscales a municipales: la subvención por asistencia

Hasta 1981 los colegios públicos eran financiados y administrados por el Estado. Ese año comenzó la llamada descentralización educacional, lo cual implicó traspasar los establecimientos educacionales dependientes del Estado a los municipios. El proceso fue complejo y con un alto costo social, especialmente para los docentes, quienes pasaron de ser empleados públicos a ser empleados particulares sujetos a la legislación laboral vigente, con consecuencias en sus remuneraciones y su estabilidad laboral. Por otra parte, no todos los sostenedores contaban con la capacidad técnica y financiera para hacerse cargo de la tarea educativa, lo que generó una gran desigualdad dada la desventaja en que se encontraban, en particular, los municipios pobres y los rurales en comparación con las municipalidades de comunas ricas y urbanas.

Ambos hechos afectaron notablemente la calidad de la educación pública. El primero, porque el cuerpo docente perdió su estatus social, su estabilidad laboral y sus asignaciones al quedar igualado con cualquier trabajador, a lo cual se agregaba que las remuneraciones dependían de cada empleador². El segundo, porque al otorgarse subvención igualitaria para todos los estudiantes y sujeta a la asistencia del alumnado, los municipios rurales y de sectores más vulnerables se vieron afectados en sus ingresos³.

² Muchos estudios de este proceso se refieren a la “alcaldización” de la educación, puesto que la contratación, despido e inversiones quedaron al arbitrio de los alcaldes que, en ese entonces, periodo de dictadura, eran designados por el Poder Ejecutivo y no electos democráticamente. Ello permitió que cada año, al finalizar el periodo escolar, se despidieran cientos de docentes usando el argumento que daba la ley laboral: “por necesidades de la empresa”. Muchos de los despidos obedecían a razones políticas por lo que fueron profusamente denunciados por las organizaciones gremiales.

³ Se entiende que en los municipios más pobres y en los rurales la población estudiantil tiende a faltar más a clases y es más reducida en número. Ello genera menores ingresos y más gastos dado que hay que cubrir necesidades básicas y atender a una población con menor capital cultural.

Actualmente son 345 municipios - de muy diversas características sociales, culturales, económicas y geográficas -, los responsables de la educación pública, los cuales deben resguardar, en especial, el acceso a la educación de los sectores sociales más pobres y más aislados. En consecuencia, no sólo no pueden seleccionar a su alumnado, sino que por el contrario, deben incluso preocuparse de reinsertar a aquellos que desertan o que no están accediendo al sistema escolar y asegurar así el derecho a la educación donde sea necesario, para lo cual asumen la tarea en zonas aisladas y poco rentables que no interesan al sector particular.

De esta manera, es en los establecimientos municipales donde se concentra la población más vulnerable, dado que las familias que pueden pagar una cuota mínima migran a los establecimientos particulares subvencionados por razones tan diversas como ir en busca de un mayor estatus, acceder a un escuela más cercana al domicilio, ser atraídos por efectos de marketing (uniforme propio, nombre en inglés) o encontrar una aparente mejor calidad de la educación –los resultados demuestran que los colegios municipales logran mejor rendimiento en alumnos vulnerables-, con la consecuente disminución de la matrícula en los establecimientos municipales⁴. La desigual distribución de la matrícula de los estudiantes más pobres queda en evidencia en el cuadro siguiente:

Distribución de la matrícula de 6 a 14 años por quintil y dependencia (en %)

	Municipal		Particular subvencionado		Particular pagado	
	1994	2003	1994	2003	1994	2003
Quintil 1	74	73	25	25	1	1
Quintil 2	67	62	31	37	2	1
Quintil 3	57	49	41	48	2	3
Quintil 4	43	35	47	56	10	10
Quintil 5	19	15	33	42	48	44

Fuente: Elaborado por Harald Beyer en base a encuestas CASEN. (Beyer, 2007)

Como se ve, los colegios particulares subvencionados son los únicos que han incrementado su matrícula, aumentando mayormente en los quintiles 2 a 5 (6,7,7 y 9% respectivamente) y 0% en el primer quintil, lo que implica que más del 70% del quintil más pobre permanece en los colegios municipales, al mismo tiempo que éstos pierden matrícula de los quintiles 2 a 5.

Otra desventaja de los municipales frente a los subvencionados es que sus docentes están sujetos al Estatuto Docente⁵ que garantiza la estabilidad de los profesores y el

⁴ Por ejemplo, en la Encuesta 2008 del Centro de Investigaciones y Desarrollo Educacional (CIDE), mientras el 24,3% de los padres encuentra Muy Buena/Buena la calidad de la educación en general, frente a la pregunta sobre la calidad de la educación del establecimiento al cual asiste su hijo, responden Excelente/Buena el 61,2% de los padres de colegios municipales, el 77% de los de establecimientos particulares subvencionados y el 89,9% de los correspondientes a colegios particulares pagados. También se informa allí que sólo el 56,5% de los apoderados declara no conocer los resultados del SIMCE, y de los que sí lo conocen, el 59,6% opina que son buenos (Ortiz, 2008). Ello demuestra lo poco informados que están los padres al respecto.

⁵ Se trata de una normativa especial para regular la contratación de los profesores y sus beneficios, aprobada a comienzos de los noventa como una forma de devolver a los docentes parte de las garantías y derechos que perdieron en tiempos de la dictadura militar. Actualmente, y tras varias modificaciones, se considera al Estatuto Docente una de las grandes trabas para que los municipios puedan modificar sus plantas docentes, así como un instrumento que tergiversa el desarrollo profesional al recargar

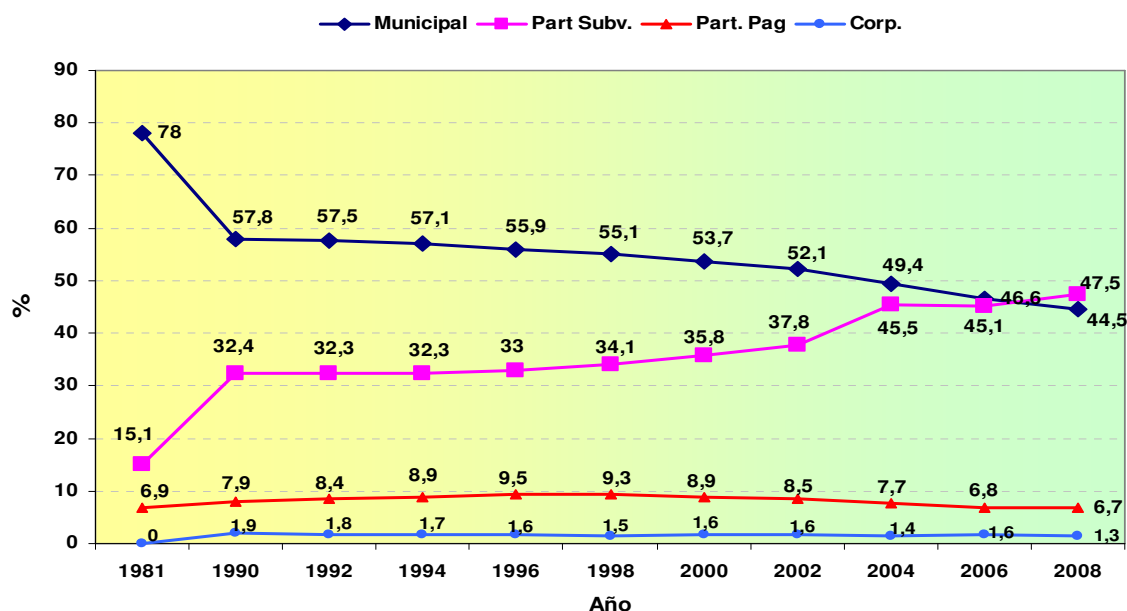
acceso a una serie de asignaciones especiales (antigüedad, perfeccionamiento, desempeño en condiciones difíciles, entre otras), lo cual aumenta el costo por concepto de docencia. Esta realidad explica que el Gobierno haya presentado en diciembre de 2008 un proyecto de ley para fortalecer la educación pública, el cual será tratado más adelante.

1.3.2 La arremetida de los colegios particulares subvencionados: el financiamiento compartido

La promulgación de la actual Ley Constitucional de Enseñanza (LOCE)⁶, publicada el día 10 de marzo de 1990, un día antes de asumir el primer gobierno democrático tras la dictadura militar, otorgó muchas facilidades para que los sostenedores privados abrieran establecimientos educacionales⁷. Con ello se buscaba mantener el sistema descentralizado y “garantizar” la libertad de enseñanza.

Esto explica que en los últimos decenios la educación particular subvencionada se ha expandido sostenidamente en desmedro de la educación municipal que, como vimos, compite en desventaja, puesto que éstos pueden seleccionar a sus alumnos (aunque están obligados a tener un 15% de alumnos vulnerables), acceder al llamado financiamiento compartido –se les puede cobrar a los padres una cuota máxima- y sus docentes se rigen por la ley laboral, todos factores que les ha permitido manejar sus recursos con mayor libertad y atender a una población de mejor situación socioeconómica. Esta realidad queda de manifiesto en los gráficos siguientes.

Evolución Matrícula Total por Dependencia



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACION

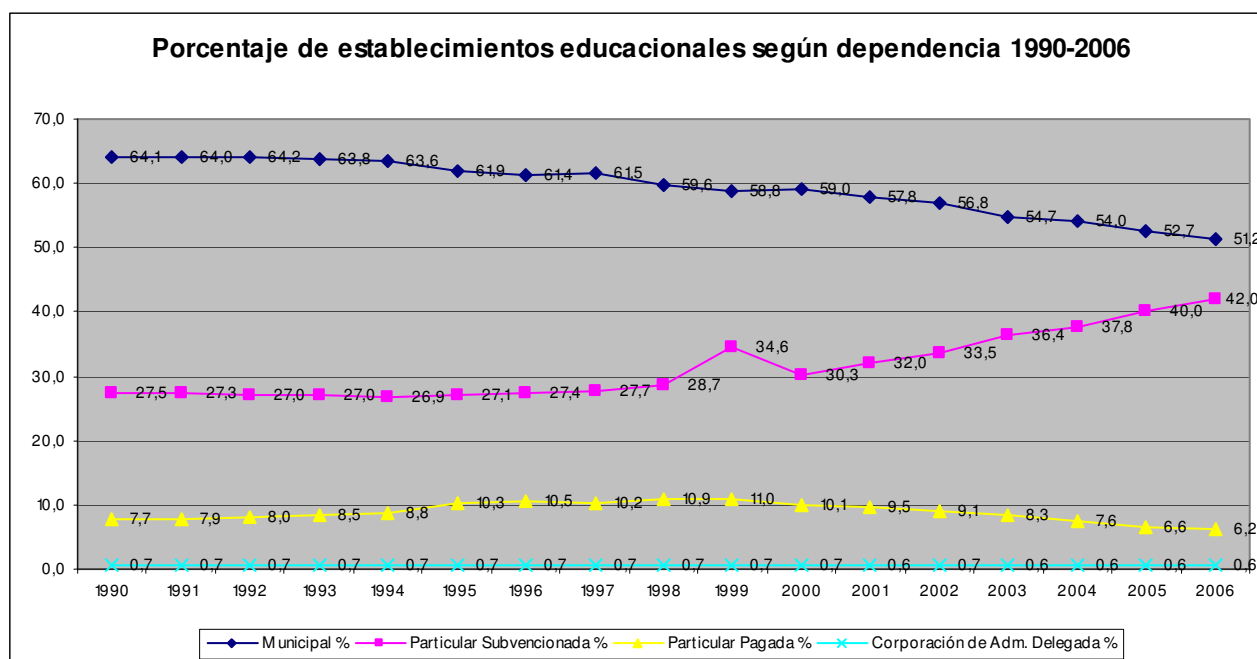
sobremanera las remuneraciones con asignaciones como la antigüedad y el perfeccionamiento, independiente de la calidad del desempeño profesional.

⁶ Se refiere a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ley N° 18.962, del Ministerio de Educación, publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990.

⁷ Por esta razón, la nueva Ley General de Educación considerablemente las exigencias para ser sostenedor.

Al analizar el gráfico podemos evidenciar la impactante caída en un 42,9% de la matrícula en los colegios municipalizados entre los años 1981 y 2008, pasando de una cobertura superior al 70% a una inferior al 50%. En tanto, la matrícula en los establecimientos subvencionados aumentó en un 214,6% en igual periodo, aumentando desde sólo un 15% en 1981 a casi el 50% del total en 2008. Por otra parte, la matrícula en colegios pagados y de corporaciones delegadas tiene una escasa variación y su impacto es mínimo.

En cuanto a los establecimientos educacionales, las cifras también son elocuentes para demostrar el crecimiento del sector particular subvencionado en desmedro del sistema municipal.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.

Los datos muestran que el número de establecimientos educacionales aumentó de 9.811 en el año 1990 a 11.671 en el 2006, lo que representa un crecimiento del 19% en el periodo. Sin embargo, como lo muestra el gráfico, al desagregarlo por dependencia esto no es homogéneo, pues aunque los establecimientos municipales han disminuido sólo un 5,0%, en el mismo lapso los particulares subvencionados han crecido en un 81,8%. Este hecho se refleja más claramente en la variación porcentual de la representatividad de ambos tipos de establecimientos en relación al total de ellos. Así, mientras en 1990 los establecimientos municipales representaban el 64,1% del total de los establecimientos, en 2006 sólo alcanzan el 51,2%, demostrando una caída del 20,0% en el periodo. Por su parte, los establecimientos particulares subvencionados, pasaron del 27,5% en 1990 al 42% en 2006, evidenciando un aumento del 52,7% para igual rango de años⁸.

⁸ La normativa vigente hace que los municipios tengan muchas dificultades para abrir un colegio nuevo donde hay demanda, razón por la cual los sostenedores particulares se adelantan en ocupar el espacio emergente.

De esta manera, se ve claramente el papel del mercado en la creación y mantención de establecimientos educacionales. Otro buen ejemplo lo podemos ver en el cuadro siguiente.

Distribución de establecimientos educacionales según área geográfica y dependencia administrativa, 2006

	Área Geográfica	Dependencia Administrativa				
		Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporación de Adm. Delegada
Total	Total	11.671	5.971	4.897	733	70
	Urbana	7.180	2.456	3.945	717	62
	Rural	4.491	3.515	952	16	8

Fuente: MINEDUC, *Anuario Estadístico 2006*.

Como se observa, más del 78% de los establecimientos rurales son de dependencia municipal, puesto que por razones de la baja matrícula y el aislamiento geográfico, no atraen la inversión privada, debiendo los municipios asegurar la provisión educacional en esos sectores.

1.3.3 Los colegios particulares pagados y la evidencia de la inequidad

La matrícula de los colegios particulares pagados ha oscilado entre algo más del 6% hasta casi el 9% en la época más alta. Actualmente no alcanza el 7%. En cuanto al número de establecimientos, la situación debe analizarse por subperiodos, puesto que entre 1990 y 1999 aumentaron en un 55% para luego comenzar a disminuir hasta acumular un decrecimiento de 37,6% en el periodo 1999-2006, llegando a prácticamente la misma cifra que en 1990. Esto también se puede explicar, en parte, porque la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de marzo de 1990 estableció requisitos muy mínimos para obtener el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales privados. Ello provocó la aparición de muchos colegios, aunque varios debieron cerrar posteriormente por la disminución de la matrícula, explicada –entre otras razones- por la caída de la tasa de natalidad, especialmente en los sectores más acomodados, y por la competencia de los colegios particulares subvencionados que ofrecen un servicio educativo de características semejantes a un menor costo⁹. De esta forma, los colegios particulares pagados deben competir con los particulares subvencionados que reciben los mismos beneficios que el Estado le otorga a los municipales para equipamiento, perfeccionamiento docente, infraestructura, programas de asistencia social, etc¹⁰.

⁹ En la actualidad persiste la tendencia a la disminución del número de establecimientos particulares pagados, la cual se manifiesta en que, especialmente los colegios más tradicionales –de congregaciones religiosas o que no son mixtos- deben tomar medidas radicales para subsistir, entre ellas, transformarse en colegios particulares subvencionados y/o en mixtos.

¹⁰ Según estadísticas de la Universidad Diego Portales, en los últimos cinco años el 20% de los colegios pagados se transformó en subvencionados.

Son los estudiantes de estos establecimientos, que corresponden al quintil de la población con mayores ingresos, los que obtienen los mejores resultados de aprendizaje en los sistemas de evaluación externos e internos y en las pruebas de ingreso a la universidad, haciendo evidente la lamentable desigualdad educacional en Chile, tal como lo demostraremos en las páginas siguientes.

1.4 Aspectos críticos de la educación municipal

Un trabajo de Dagmar Raczynski resume muy bien los principales problemas en la gestión municipal que aún no están resueltos y que, aunque conocidos, sólo en estos últimos meses fueron recogidos en la propuesta de una ley para fortalecer la educación pública recientemente presentada al Congreso.

En el trabajo mencionado se identifican los siguientes nudos (Raczynski, 2008):

- La institucionalidad vigente ha provocado una escisión entre la gestión financiera-administrativa y la gestión curricular y técnico-pedagógica, cuyas decisiones en el primer caso están en manos de los municipios y en el segundo del Ministerio de Educación¹¹.
- El marco normativo en que se desenvuelven los establecimientos municipales es inadecuado y restrictivo para una gestión eficiente de los recursos y no conduce a prácticas de trabajo orientadas a obtener una buena formación y altos resultados de aprendizaje. Al respecto, la mayor crítica, aunque no la única, recae sobre el Estatuto Docente¹².
- La subvención escolar por asistencia introduce una situación de ingresos variables y costos fijos difícil de manejar, especialmente cuando la subvención se considera del todo insuficiente para financiar algo más que las remuneraciones del personal y, escasamente, para financiar innovaciones pedagógicas¹³.

Sin embargo, y a pesar de estas condiciones difíciles, hay municipios que logran obtener buenos resultados, y también desarrollar una gestión administrativa, financiera y pedagógica efectiva. En definitiva, aunque las condiciones son similares para todos, los resultados son muy heterogéneos, demostrando que, así como en una escuela efectiva el

¹¹ Entre las consecuencias de esta realidad se encuentra la llegada de programas e iniciativas ministeriales directamente a las escuelas sin pasar por el sostenedor, lo que muchas veces provoca situaciones complicadas a las escuelas y a los sostenedores. Otro ejemplo continuamente mencionado es que la negociación de los sueldos de los profesores se realiza en forma bilateral entre el Ministerio y el Colegio de Profesores, y son los sostenedores los que deben hacerse cargo de financiar los aumentos y asignaciones especiales acordadas, incrementando notablemente el costo de la planilla.

¹² A modo de ejemplo, al Estatuto Docente se le critica, entre otros, que el “premio” o asignación por antigüedad (experiencia acumulada) y por el perfeccionamiento (reconocido a discreción del sostenedor y no inserto necesariamente en un plan de desarrollo profesional), es proporcionalmente mucho más importante que la obtención de buenos resultados de aprendizaje o el reconocimiento de un desempeño destacado.

¹³ Esta realidad es muy disímil según los municipios –dada la diversidad en sus ingresos propios y el número de estudiantes-, puesto que, por ejemplo, la inasistencia influye más en aquellos establecimientos rurales y aislados, con menos estudiantes y con mayor probabilidad de ausentismo, coincidiendo con que éstos son, casi sin excepción, los municipios más pobres del país.

director es fundamental, en un municipio la gestión del sostenedor también hace la diferencia, constatación que se transforma en desafío para el sistema educativo.

A modo de cierre

Chile tiene un sistema educativo que abarca desde la más temprana niñez hasta la juventud, en el cual son obligatorios 12 años de escolaridad, pero están garantizados 14. La provisión de la educación es de carácter mixto, existiendo colegios municipales y particulares subvencionados por el Estado que, entre ambos, cubren más del 93% de la matrícula. El 7% restante es atendido por colegios particulares pagados.

Hasta hace unos años, la educación pública atendía a casi el 70% de la matrícula, siendo hoy mayoritaria en los colegios particulares subvencionados, fenómeno que comenzó en la década de los ochenta debido a la “municipalización de la educación” y que se vio incrementado con la explosiva creación de colegios particulares subvencionados a partir de la libertad establecida por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de marzo de 1990.

Si bien este fenómeno ha logrado aumentar notablemente la cobertura educacional, ha generado una notable segmentación y segregación en el sistema escolar, que se evidencia en que el sistema municipal atiende a la gran mayoría de los estudiantes provenientes de los grupos socioeconómicos menos favorecidos de la sociedad. Ello ha tenido impacto en la disminución de la calidad promedio de la educación pública en comparación a las dependencias particular subvencionada y particular pagada.

Esta realidad se puede explicar por diversas razones, sin embargo, lo que es importante para este trabajo, es entender que si la educación pública está en crisis por su calidad, financiamiento y normativa que le impide otorgar una educación de calidad a sus estudiantes, son los niños y jóvenes más pobres del país los que están quedando cada vez más rezagados en las oportunidades educativas, lo que explica la urgencia de tomar medidas para revertir esta situación.

Capítulo 2. Desarrollo y evaluación de la educación desde 1990 hasta la actualidad

2.1. Creando las condiciones

La descentralización del sistema educativo iniciada en los 80, redefinió las obligaciones del Estado en materia educativa al producir dos grandes innovaciones: entregar el control administrativo y financiero de los establecimientos fiscales a las municipalidades y establecer la subvención por alumno sujeta a la asistencia promedio de los estudiantes, las cuales, en su conjunto, tuvieron importantes consecuencias en la calidad de la educación y en la equidad en la distribución de los aprendizajes.

En definitiva, al comenzar los noventa nos encontramos con un sistema educativo a cargo de miles de sostenedores, muchos de ellos sin contar con las condiciones financieras y técnicas para administrar y liderar una educación de calidad, y con un Estado que, junto con perder protagonismo en la educación, no se adaptó a las nuevas condiciones y se relegó a la asignación de fondos a los sostenedores y a la fiscalización de la asistencia de los estudiantes.

Ello explica que el gran cambio iniciado en los noventa tuviera como característica principal que el Estado intentara retomar su rol protagónico, convirtiéndose en promotor de programas de mejoramiento de la calidad y equidad educacional. En virtud de la descentralización se había apostado que con una buena gestión, más directa y cercana, sumado a las decisiones informadas de las familias para elegir los mejores establecimientos educacionales, sería suficiente para mejorar la calidad de la educación. La realidad demostró que eso no sucedió.

Podemos distinguir tres etapas en las políticas educacionales de los noventa y hasta hoy (Cox, 2004).

- La primera etapa va desde 1990 a 1995 y se caracterizó como la de la construcción de las condiciones de base para un mejor funcionamiento del sistema escolar. Aquí se pueden ubicar medidas como el aumento del gasto en educación; el mejoramiento de las condiciones laborales y profesionales de los docentes y de las condiciones materiales para el aprendizaje (textos, bibliotecas, materiales didácticos, computadores en red); y el desarrollo de programas para el mejoramiento de la gestión técnica y pedagógica de las escuelas.
- La segunda etapa se inauguró en 1996 con la decisión gubernamental de iniciar la reforma curricular y establecer la jornada escolar completa. Al mismo tiempo se intensificaban los programas de mejoramiento de las escuelas y las acciones para el fortalecimiento de la formación inicial y continua de los docentes.
- La tercera etapa se inició en el año 2000, al constatar que pese a todos los esfuerzos no se estaba logrando la calidad deseada en los aprendizajes, buscando desde entonces “llevar la reforma al aula”. Ello se tradujo en nuevos programas, más focalizados, y en una preocupación preferencial por las prácticas docentes.

De este modo, podemos resumir los cambios en las categorías que se describen a continuación.

2.1.1 Financiamiento

Gasto fiscal

El gasto total en educación pública se triplicó entre 1990 y 2005, pasando de un 2,4 a un 4,4 del PIB, lo que es muy importante considerando que entre 1982 y 1990 el gasto había caído en un 22% (Carnoy, 2004, p. 99).

Financiamiento compartido

A fines de 1993 se permitió a las escuelas y liceos particulares subvencionados y a los liceos municipales cobrar una cuota a las familias como fórmula de co-pago que, si excedía de cierto monto, sería descontada proporcionalmente de la subvención entregada por el Estado. Este hecho tuvo serias repercusiones en la segmentación de la educación según ingresos y en la segregación al excluir a las familias que no podían pagar. Ello se intentó subsanar con un fondo de becas por la jornada escolar completa y la obligatoriedad de los establecimientos subvencionados de recibir a un 15% de estudiantes vulnerables. Sin embargo, como lo demostraremos más adelante, estas medidas han sido insuficientes.

2.1.2 Docentes

Incremento de las remuneraciones y Estatuto Docente

A pesar que las remuneraciones se incrementaron sustancialmente, persiste hasta hoy la percepción de que son insuficientes. Por otra parte, se intentó regular las condiciones del trabajo de los profesores mediante la aprobación del Estatuto Docente que reguló las condiciones de empleo y las remuneraciones, estableció bonificaciones al perfeccionamiento, a la experiencia, al desempeño en condiciones difíciles y aseguró la estabilidad laboral. Si bien éste tuvo impacto en el ánimo de los docentes para apoyar las reformas, este mismo Estatuto comenzó a generar problemas a los empleadores al impedir ajustar las plantas a la realidad de los establecimientos. Por esta razón, se flexibilizó algo al instalar un sistema de incentivo al desempeño colectivo (SNED) y mecanismos de regulación -como el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM)- que permite ajustar la planta docente según las necesidades del municipio.

Incentivos al desempeño profesional

En los últimos cinco años se ha buscado vincular la carrera docente al desempeño individual, para lo cual se han generado mecanismos acordes como la Evaluación del Desempeño Docente¹, que permite a quienes la aprueban acceder a asignaciones especiales o a la Red de Maestros de Maestros y, a quienes la reprueban, acceder a programas de superación profesional.

¹ Para ello se han elaborado estándares como el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección.

2.1.3 Recursos pedagógicos e infraestructura

Recursos pedagógicos

Durante todos estos años el Estado ha dotado a todas las escuelas subvencionadas de textos escolares, bibliotecas, laboratorios, mapas, atlas, y una gran variedad de recursos para apoyar el aprendizaje.

Enlaces

Programa que consistió en dotar de computadores y programas computacionales a todos los liceos y la mayor parte de las escuelas. Actualmente, el 75% del alumnado tiene acceso a internet en sus establecimientos y la tasa es de 26 alumnos por computador².

Infraestructura

Después de un periodo inicial de invertir en reparaciones y mantención de los establecimientos educacionales, se comenzó a ampliar o construir edificios para implementar la jornada escolar completa, lo que implicó terminar con las dobles jornadas.

2.1.4 Programas para mejorar la calidad técnico-pedagógica de los establecimientos educacionales

Programas de mejoramiento

Se desarrollaron programas de carácter universal como el Mece Básica y Mece Media³, que implicaron inversiones en perfeccionamiento, recursos pedagógicos e infraestructura. Posteriormente se dio inicio a intervenciones focalizadas en los establecimientos con menor rendimiento, tales como el “Programa de las 900 escuelas” con menor rendimiento en el SIMCE (P900), el “Programa Básica Rural” y el llamado “Liceo para todos”. También hubo iniciativas anticipatorias de innovaciones educativas como los “Liceos Montegrande”.

Programas para el fortalecimiento de las capacidades docentes

Se partió por asegurar el derecho a perfeccionamiento de todos los docentes de establecimientos subvencionados. Tras un exitoso programa de pasantías al exterior, se desarrollaron cursos de apropiación curricular para capacitar a todos los profesores en los nuevos programas de estudio, programa que sigue hasta la fecha y que se ha expandido incluyendo la posibilidad de acceder a postítulos de mención para especializar a los docentes de educación básica en las diversas áreas disciplinarias. Junto con eso, se desarrolló un importante Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente para renovar las carreras de pedagogía.

² En: <http://portal.enlaces.cl/>

³ Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad Educacional financiado por el Banco Mundial.

2.1.5 Los hitos de la reforma educacional

La reforma curricular

A partir de 1997 se comenzó a implementar gradualmente un nuevo currículum para todos los niveles, más acorde a las necesidades de la sociedad actual. Si bien se trata de un marco curricular nacional obligatorio, establece el principio de la flexibilidad curricular al permitir que cada establecimiento educacional haga sus propios programas de estudio adaptados a su contexto sociocultural y a su proyecto educativo institucional. Aquellos establecimientos que no hacen uso de esta atribución deben usar los que provee el Ministerio de Educación, lo que ha sucedido en la mayor parte de los establecimientos subvencionados.

La jornada escolar completa

Se amplió el tiempo escolar estableciendo la jornada escolar completa, lo que implicó más horas dedicadas por estudiantes y docentes a actividades de aprendizaje tanto curriculares como extracurriculares⁴. Con esto se propiciaba acabar con el régimen de doble jornada, propio de los colegios subvencionados, de modo de lograr igualar el número de horas de clases y la variedad de actividades extracurriculares a las de los colegios privados.

Extensión a 12 años de escolaridad obligatoria

En 2004 se promulgó la norma que establece la obligatoriedad de la enseñanza media, debiendo el Estado asegurar el acceso a 12 años de escolaridad a todos los estudiantes del país.

2.2. Lo pendiente

2.2.1 ¿Acceso igualitario?

La matrícula total de alumnos en relación al grupo en edad oficial para enseñanza básica alcanzaba ya en 1990 al 90%, mientras que la de enseñanza media llegaba al 55%. Esta cobertura era un buen indicador para 1990. Actualmente es muy alta, incluso comparada con otros países. En promedio un 31% de los niños de 4 años o menos, en relación a la población de esa edad, están matriculados en algún programa escolar. Entre los 5 y los 14 años la tasa es cercana al 90% y entre los 15 y 19 años alcanza al 72% (Ministerio de Educación, 2005)⁵. De esta manera, la tasa de crecimiento de la matrícula total del sistema, considerando todos los niveles y modalidades formales, llega a un 22,8% para el periodo 1990-2005 (Ministerio de Educación, 2005).

Igualmente, se observa en el periodo una tasa de retención bastante alta lo cual es señal de que el sistema aumenta su capacidad de mantener a los estudiantes en las aulas.

⁴ A la fecha aún no se ha completado el ingreso de todos los establecimientos subvencionados a esta modalidad, aunque se espera que al 2010 esté el 100% en régimen de jornada escolar completa.

⁵ En los países de la OCDE las tasas en el rango menor de 4 años van desde el 20% en Corea, al 77% en Reino Unido y casi el 100% en España; cerca del 98% para el grupo etáreo 5 a 14 años y casi un 81% para los de 15 a 19 años.

Tasa de retención del sistema educativo 1980-2005

Año	Tasa de retención (%)
1980-1990	69,9
1985-1995	80,9
1990-2000	84,0
1995-2005	91,1

Fuente: Ministerio de Educación, *Indicadores de la educación en Chile 2005*.

Estos indicadores explican el aumento progresivo del nivel de escolaridad de los chilenos, especialmente debido a la creciente masificación de la educación media. El siguiente cuadro puede ser ilustrativo al respecto.

Población de 15 años y más según nivel educativo elaborado a partir de los censos respectivos (en porcentajes)

Nivel educacional	Censo 1992	Censo 2002
Sin educación	4,6	4,2
Básica incompleta	32,6	22,3
Básica completa	10,6	9,6
Media incompleta	23,4	25,1
Media completa	17,4	18,6
Superior	11,4	20,3

Como se puede observar, casi el 40% de la población mayor de 15 años tiene más de 12 años de escolaridad, aumentando en un 10% en 10 años. En 2005 se estima una escolaridad promedio para la población chilena equivalente a 9,8 años de estudios.

El surgimiento de nuevas unidades educativas explica en parte el aumento de la escolaridad y también el aumento de la heterogeneidad en educación chilena, dado que los nuevos estudiantes que se incorporan provienen de sectores socioeconómicos más bajos y, por lo tanto, con menor capital cultural. El mejor ejemplo de esto es que 7 de cada 10 jóvenes que hoy rinden la prueba de ingreso a la universidad son primera generación que lo hace.

En este contexto, se entiende que la cobertura educacional ya no constituya un problema central, aunque sí lo es la desigualdad en el acceso a la educación según las condiciones socioeconómicas de origen de la población, tal como lo demuestran los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2006) utilizada para tomar decisiones de políticas públicas.

Tasa de acceso a los distintos niveles educacionales según quintiles en 1990 y 2006

Nivel educacional	Acceso según quintiles				Aumento promedio en el acceso por nivel 1990- 2006	Variación en los quintiles I y V respecto a sí mismos 1990-2006		Brecha entre los quintiles I y V	
	1990		2006			I	V	1990	2006
	I	V	I	V					
Educación Preescolar	12,4	27,2	32,3	47,4	15,1	160,4	74,3	14,8	15,1
Educación Básica	89,9	90,9	91,6	93,2	1,6	1,9	2,5	1,0	1,6
Educación Media	50,9	77,8	63,1	82,0	18,9	24,0	5,4	26,9	18,9
Educación Superior	4,0	33,2	13,7	53,1	39,4	242,5	59,9	29,2	39,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Encuesta CASEN Educación 2006.

Al observar los datos se hace evidente que aunque hay una clara tendencia a mejorar el acceso en todos los niveles educacionales, esto es especialmente notorio en el quintil más pobre de la sociedad, en particular en lo que se refiere a los niveles extremos correspondientes a preescolar y educación superior. Sin embargo, si leemos los datos desde la desigualdad en el acceso, se puede destacar que casi 4 de cada 10 jóvenes del quintil más pobre no asisten a la Educación Media, el doble de lo que sucede en el quintil más rico; que a la universidad asisten más de la mitad de los jóvenes acomodados, mientras que de los pobres algo más del 1 cada 10; y que, desgraciadamente, y pese a los innumerables esfuerzos de los gobiernos democráticos⁶, la brecha entre los más pobres y los más acomodados no sólo persiste, sino que en 3 de los 4 niveles educacionales tiende a aumentar, siendo la excepción la educación media. Así, más que un problema en el acceso propiamente tal, el desafío está en la desigualdad para acceder a los distintos niveles educativos.

2.2.2 La baja calidad del aprendizaje

De acuerdo a lo explicado más arriba, la cobertura en sí misma no es ya un problema mayor en Chile. En cambio sí ha sido una preocupación central desde los años 90, la mala calidad de la educación reflejada en los magros resultados logrados en las evaluaciones internas y externas, así como la desigualdad extrema y creciente en la distribución del aprendizaje según los distintos niveles socioeconómicos.

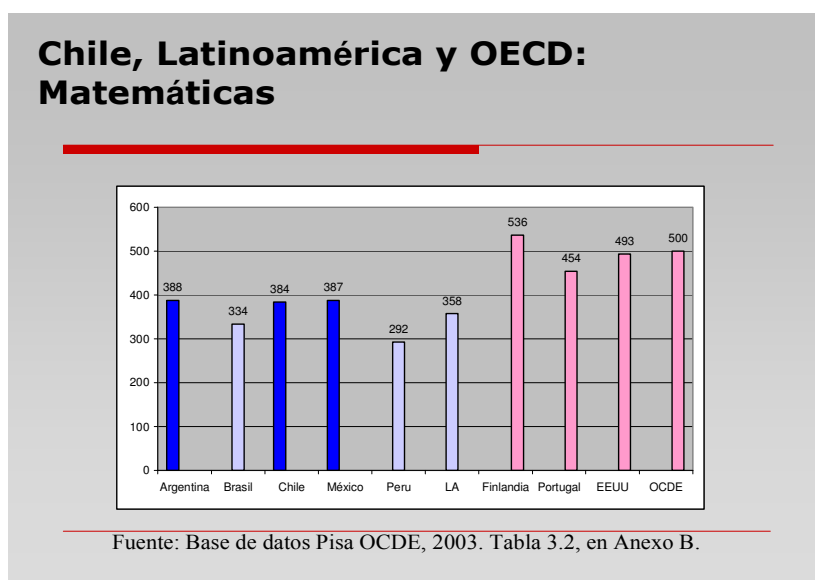
⁶ A modo de ejemplo, sólo la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas tiene más de 11 programas asistenciales de variada índole (vivienda, salud, textos, alimentación, etc.) y 8 becas (rendimiento, retención escolar, indígena, etc.) para apoyar directamente a los estudiantes más necesitados. Por su parte, el Ministerio de Educación tiene una beca para reforzamiento pedagógico, un programa de reinserción escolar y un fondo para transporte escolar, todos para evitar la deserción de los estudiantes más vulnerables.

A. La baja calidad del aprendizaje en las evaluaciones externas

Si consideramos las evaluaciones externas en las cuales ha participado Chile podemos encontrar evidencias explícitas del problema de la calidad, tal como se aprecia en los gráficos siguientes.

a) La prueba PISA 2003 en Matemáticas y Ciencias⁷

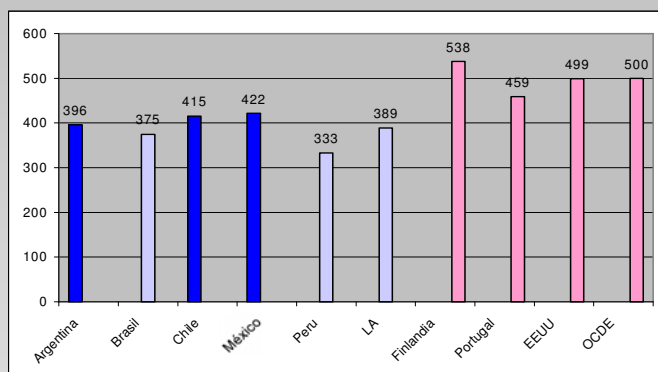
Resultados en Matemáticas



Como se puede apreciar, en Matemática los estudiantes chilenos están 116 puntos más abajo que el promedio de los países de la OCDE y 152 puntos por debajo de Finlandia que lidera los resultados.

⁷ La OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Reúne a los países y economías más desarrollados del planeta y está permanentemente desarrollando proyectos de investigación e intervenciones en diversos ámbitos: salud, economía, educación, etc. El Programa Internacional de Evaluación conducido por la OCDE busca evaluar –mediante la prueba llamada PISA– en qué medida los alumnos de 15 años de cada país participante han adquirido los conocimientos y habilidades que los capacitan para enfrentarse a los retos de la sociedad del conocimiento. Se mide a los estudiantes en Lectura, Matemática y Ciencias cada 3 años.

Chile, Latinoamérica y OECD: Ciencias



Fuente: Base de datos Pisa OCDE, 2003. Tabla 3.5, en Anexo B.

En el caso de Ciencias, Chile está 85 puntos por debajo de la OECD y 123 puntos por debajo de Finlandia que ocupa el primer lugar.

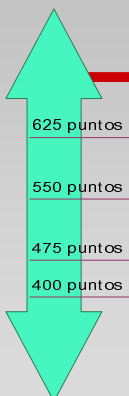
b) La Prueba TIMSS 1999 y 2003⁸

Resultados en Ciencias

En Ciencias la situación en ningún caso es suficiente, particularmente por la descripción de los niveles de logro que se presentan a continuación:

⁸ El estudio TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) de IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) evalúa cada cuatro años los conocimientos en Matemática y Ciencias de los alumnos en distintos niveles de su trayectoria escolar (4°, 8° y 12° nivel). Además, TIMSS recoge valiosa información sobre las actitudes y el contexto familiar de los alumnos y la formación profesional de sus profesores. También informa sobre los temas de Matemática y Ciencias que los profesores cubren en clases, la gestión y cultura escolar del establecimiento, entre otros. Chile ha participado en 1999 y 2003 con alumnos de 8° Básico. Participan aproximadamente 45 países.

NIVELES DE LOGRO TIMSS - CIENCIAS



Nivel de logro	¿Qué saben o son capaces de hacer los estudiantes del nivel?	Porcentaje de estudiantes		
		Chile 1999	Chile 2003	Promedio Internac. 2003
Avanzado	Demuestran dominio de conceptos científicos complejos y abstractos.	1%	1%	5%
Alto	Demuestran una comprensión conceptual de algunos ciclos, sistemas y principios científicos.	6%	4%	19%
Intermedio	Pueden reconocer y comunicar conocimiento científico básico acerca de una serie de temas.	20%	19%	29%
Bajo	Reconocen algunos hechos básicos acerca de las ciencias biológicas y físicas.	33%	32%	24%
Inferior	Muestran un conocimiento científico inferior al mínimo que es posible describir en la prueba TIMSS.	40%	44% ▲	23%

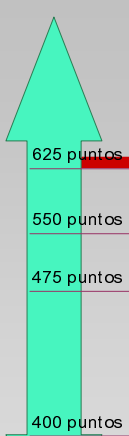
▲: El porcentaje en 2003 es significativamente mayor al observado en 1999.

Como se puede apreciar, el 73% de los alumnos se concentra en los niveles de logro Bajo e Inferior, siendo este último el más preocupante: 4 de cada 6 estudiantes “demuestran un conocimiento científico inferior al mínimo que es posible medir en la prueba TIMSS” y, además, en términos porcentuales este rango aumentó entre 1999 y 2003.

Resultados en Matemáticas

Si Ciencias es preocupante, más lo es Matemática, donde en el 2003 casi 6 de cada 10 estudiantes “muestran un conocimiento matemático inferior al mínimo que es posible describir en la prueba TIMSS”. Si a ello se le suma el porcentaje en nivel bajo obtenemos que el 85% de los estudiantes chilenos no “son capaces de aplicar conocimientos matemáticos en situaciones reales”.

NIVELES DE LOGRO TIMSS - MATEMÁTICAS



Nivel de logro	¿Qué saben o son capaces de hacer los estudiantes del nivel?	Porcentaje de estudiantes		
		Chile 1999	Chile 2003	Promedio Internac. 2003
Avanzado	Son capaces de organizar información, hacer generalizaciones, resolver problemas no rutinarios y justificar conclusiones a partir de datos.	1%	0%	7%
Alto	Pueden aplicar su comprensión y conocimiento matemático en una amplia variedad de situaciones relativamente complejas.	3%	3%	16%
Intermedio	Son capaces de aplicar conocimiento matemático en situaciones reales.	12%	12%	27%
Bajo	Tienen algunos conocimientos matemáticos básicos. Pueden hacer cálculos básicos con números naturales sin usar calculadora, pueden aproximar números de dos decimales al entero más cercano. Reconocen algunos términos básicos y comprenden la información que entrega un gráfico de líneas.	30%	26%	25%
Inferior	Muestran un conocimiento matemático inferior al mínimo que es posible describir en la prueba TIMSS.	54%	59%	26%

Las diferencias porcentuales entre 1999 y 2003 no son estadísticamente significativas.

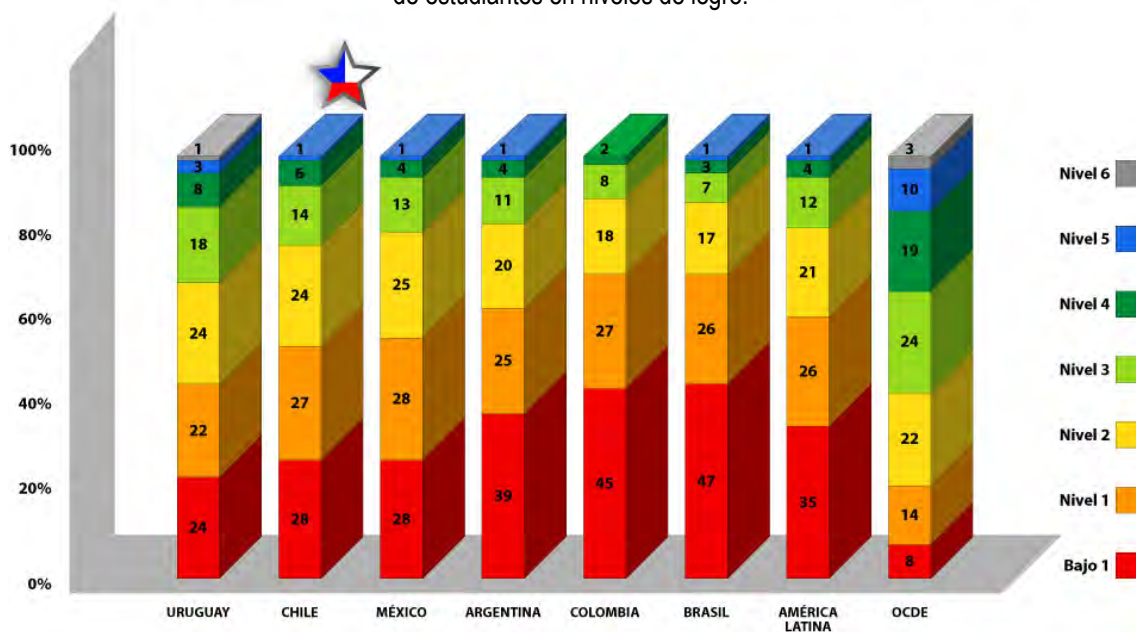
c) La Prueba PISA 2006 en Matemática, Lectura y Ciencias⁹

Afortunadamente, los resultados de Pisa 2006 fueron algo más alentadores. Nos mostraron como el mejor país latinoamericano y el que más mejoró en los últimos años, tal como se aprecia en el gráfico siguiente.

Resultados en Matemática

Matemática: Niveles de desempeño en Latinoamérica

Sólo Uruguay muestra mejores resultados en la región en términos de porcentajes de estudiantes en niveles de logro.



NOTA: Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%

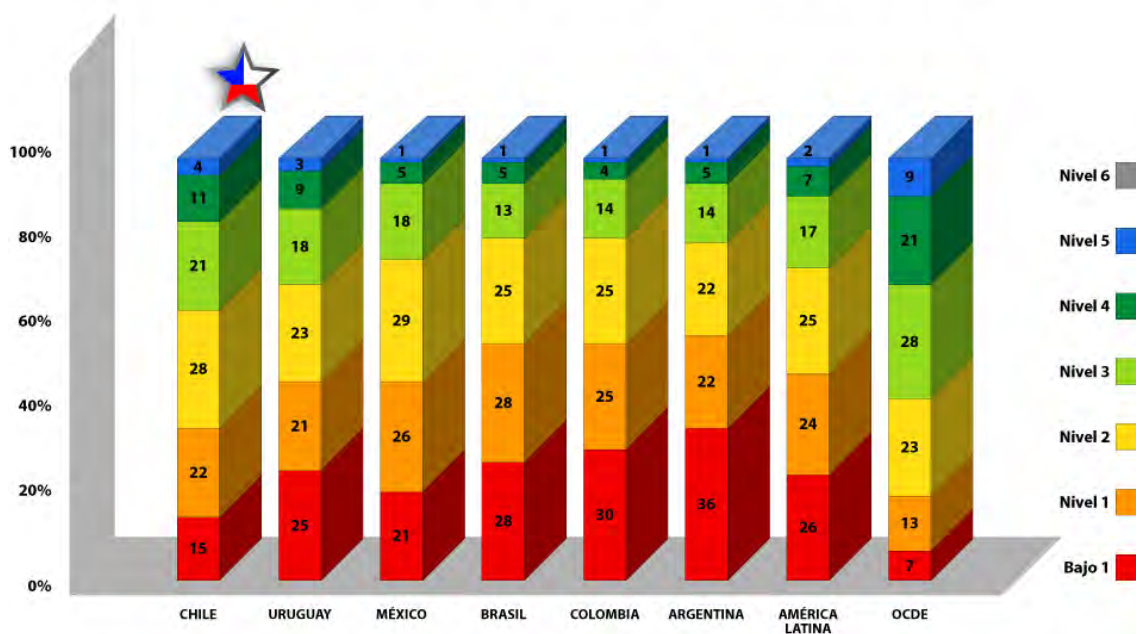
Chile muestra una distribución parecida a la de México en relación con los niveles de desempeño en Matemática, con un porcentaje cercano al 55% de estudiantes que están en nivel 1 y bajo 1. Este es un dato preocupante, porque más de la mitad de los estudiantes en Chile no han desarrollado competencias que les permitan enfrentar situaciones problemáticas de la vida cotidiana que impliquen el uso de las matemáticas. Su razonamiento matemático sólo se aplica a contextos muy familiares; podrían usar procedimientos rutinarios, siguiendo instrucciones y no siendo capaces de proponer modos alternativos de resolver. El porcentaje de estudiantes chilenos bajo el nivel 1 fue tres veces el del promedio de la OCDE y el porcentaje en el nivel 1 fue casi el doble de ese promedio. Por el contrario, el porcentaje en los niveles 5 y 6 en la OCDE fue tres veces más que el de Chile (Ministerio de Educación, PISA 2006).

⁹ En PISA 2006 se puso énfasis en Ciencias, evaluando conocimientos y habilidades científicas como también actitudes hacia la ciencia. En Lectura, permite evaluar avances entre 2000 y 2006.

En Chile la mayoría de los estudiantes de 15 años estaba en 2º Medio. Estos estudiantes son “hijos de la reforma”; inauguraron la implementación de la reforma curricular en 1º básico, en 1997 y han recibido toda su educación con el actual currículo.

Resultados en Lectura

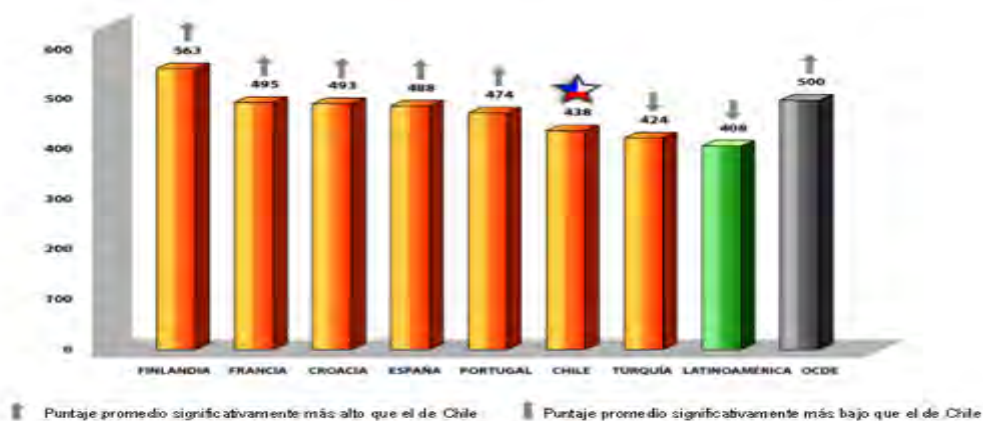
Lectura: Niveles de desempeño en Latinoamérica



Aun cuando somos el país con menos estudiantes en el nivel Bajo 1, igual alcanza a un 15%, muy lejos del 7% de la OCDE; por otra parte, prácticamente no hay estudiantes en el nivel superior y en el nivel 5 no pasa de un 4%. El mayor porcentaje de estudiantes chilenos se ubicó en el nivel 2 (un 28%), lo que indica, entre otros aspectos, que casi un tercio de los estudiantes chilenos sólo son capaces de localizar uno o más fragmentos con información en un texto, aun cuando haya otra información que compita o si la información relevante no está suficientemente destacada. Pueden identificar la idea general de un texto, comprendiendo las relaciones entre las distintas partes de éste o haciendo inferencias simples. También son capaces de evaluar la forma y el contenido de un texto de acuerdo con su conocimiento previo y sus experiencias personales (Ministerio de Educación, PISA 2006).

Resultados en Ciencias

Ciencias: Puntajes en relación con otros países



↑ Puntaje promedio significativamente más alto que el de Chile ↓ Puntaje promedio significativamente más bajo que el de Chile

Algo parecido sucede con las Ciencias, donde si bien Chile está por sobre el promedio latinoamericano, está distante del promedio de la OECD. También sabemos que el porcentaje de estudiantes en los niveles inferiores (13%, en nivel Bajo 1) es muy superior al de los países miembros (5,2%), situación que sucede a la inversa con los niveles superiores de logro, es decir, ésta obtiene un 1,3 y Chile un 0,1% (Ministerio de Educación, PISA 2006).

d) Las Pruebas SERCE 2006 en Matemática y Lectura

Por último, en las pruebas SERCE 2006¹⁰, a nivel latinoamericano Chile parece estar bastante bien, excepto si –tal como le sucede al resto de los países- se le compara con Cuba.

c) Pruebas Internacionales: SERCE 2006

PAÍS	Matemática 3°	Lectura 3°	Matemática 6°	Lectura 6°	Ciencias 6°
Argentina	10,47	8,37	12,34	19,22	1,17
Brasil	12,07	7,07	8,80	22,46	
Chile	14,02	17,76	13,52	29,26	
Colombia	6,67	8,52	5,46	17,80	1,02
Costa Rica	13,65	18,22	18,96	34,59	
Cuba	54,36	44,27	51,13	50,68	34,73
Ecuador	4,14	2,10	4,34	5,73	
El Salvador	3,64	5,40	3,46	9,54	0,71
Guatemala	2,08	1,91	1,96	4,99	
México	15,59	12,09	19,6	24,39	
Nicaragua	1,97	1,70	1,76	5,22	
Panamá	2,75	3,91	2,33	9,55	0,77
Paraguay	2,75	3,91	2,33	9,55	0,77
Perú	4,77	3,65	9,29	9,46	0,36
República Dominicana	0,13	0,56	0,24	1,39	0,03
Uruguay	18,96	11,39	32,36	29,45	3,06

Sin embargo, igual hay elementos preocupantes si se observan los niveles de logro que van desde “Debajo del Nivel I” hasta el IV.

Porcentaje de estudiantes según Niveles de logro en las pruebas SERCE de Matemática y Lectura de 3° y 6° básico y diferencia de logro entre estudiantes de escuelas urbanas y rurales

Grado	Medición	Debajo Nivel I	I	II	Sumatoria Menos I, I y II	III	IV	Sumatoria III y IV	Diferencia urbano/rural
3°	Matemática	5,1	27,9	33,6	66,6	19,4	14,0	33,4	33,3
3°	Lectura	1,6	10,0	34,5	46,1	36,2	17,8	54,0	34,7
6°	Matemática	1,4	9,8	37,9	49,1	37,4	13,5	50,9	36,5
6°	Lectura	0,3	8,0	30,1	38,4	32,4	29,3	61,7	35,7

Fuente: Elaboración propia a partir de datos en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>

¹⁰ SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2005-2006) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO/OREALC. Mide Lenguaje, Matemática y Ciencias en 6° Básico. Chile no participó en Ciencias de 6°.

La situación es alarmante especialmente en Matemática de 3° básico, donde casi 7 de cada 10 niños se ubican en los niveles de logro inferiores. Un poco mejor es el panorama para lectura en ambos grados, particularmente en 6°, aun cuando 4 de cada 10 niños no alcanzan los niveles III y IV. Claramente, de acuerdo a los datos, la gran mayoría se ubica en los niveles II y III. Otro índice que debe causar alarma, aunque no sorprendernos, es la gran diferencia entre las escuelas urbanas y rurales, una muestra más de la inequidad en la distribución de los aprendizajes.

En síntesis

En general podemos afirmar que los resultados de aprendizaje de los estudiantes chilenos, si bien están en los niveles superiores en el concierto latinoamericano – exceptuando a Cuba-, están muy por debajo de los de los países desarrollados. Las pruebas están a la vista y el desafío de lograr una buena calidad de educación para todos sigue siendo prioridad.

Al respecto, Andreas Schleicher, director de la prueba PISA 2006 en que participaron 30 países de la OECD y 27 naciones asociadas, en relación a la comparación de Chile con los países miembros, agregó otra variable a la preocupación por la calidad. Junto con mencionar que Chile es el país con más desigualdad y que por lo tanto debe preocuparse más de la distribución que del promedio, sostuvo que lo llamativo “es que las escuelas de sectores sociales privilegiados, que tienen condiciones sociales comparables con las del mundo desarrollado, estén muy por debajo del promedio de la OCDE”. Para explicarse lo anterior, Schleicher afirmó que los colegios privados no agregan valor a sus alumnos, que de entrada tienen ventajas para obtener mejores resultados: “PISA muestra que no hay mayores diferencias entre lo que hace el sector público y el privado si trabajan con niños de un mismo nivel social. En Chile, si vienes de una familia acomodada, te va a ir igual de bien casi en cualquier colegio...”¹¹.

B. La baja calidad del aprendizaje en las evaluaciones internas

El SIMCE

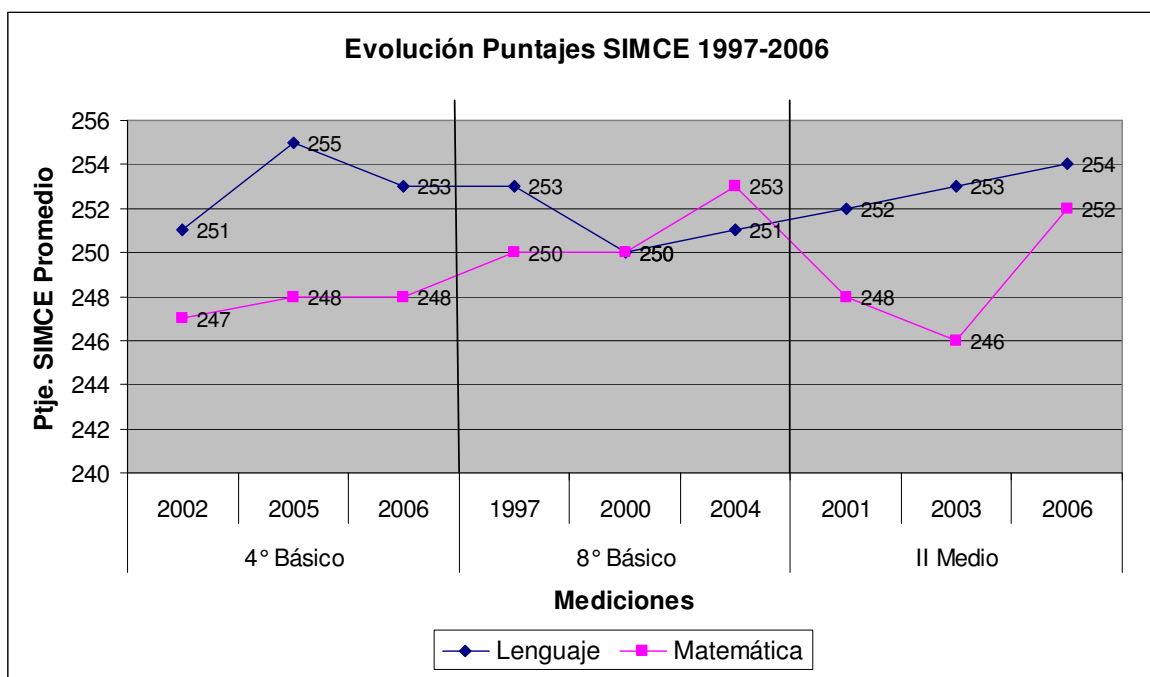
En Chile existen dos mediciones estandarizadas que sirven para medir la calidad del aprendizaje. Una de ellas es el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE). Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica una vez al año a todos los estudiantes del país que cursan un determinado nivel educativo. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° Básico (Lectura, Matemática, Comprensión del Medio¹²), 8° Básico (Lenguaje, Matemática, Comprensión de la

¹¹ Entrevista a Andreas Schleicher, director de la prueba PISA (OCDE), en *El Mercurio* del 19 de octubre de 2008, p. A25.

¹² Desde el año 2007 se aplica alternadamente Comprensión de la Naturaleza y Comprensión de la Sociedad en 4° Básico.

Sociedad, Comprensión de la Naturaleza) y 2° Medio (Lenguaje y Matemática). A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4° Básico y se alternan 8° Básico y 2° Medio.

Los resultados en las mencionadas pruebas han tendido a mantenerse estables, sin mostrar progresos importantes a pesar de los esfuerzos realizados y de los recursos invertidos, tal como se demuestra en el gráfico siguiente:



Sin embargo, igual podemos hacer algunas distinciones. Por ejemplo, Matemática mostró una leve tendencia al alza en 4° y 8° básico, no tan clara en II Medio. Y en Lenguaje pareciera haber una leve tendencia al alza en 8° y II medio.

Una visión más detallada de los resultados de 4° básico por dependencia del establecimiento educacional puede ilustrar aún mejor esta estabilidad en los resultados.

Evolución de Resultados en Pruebas SIMCE (Cuarto Básico)

	Lenguaje						Matemática					
	1996	1999	2002	2005	2006	2007	1996	1999	2002	2005	2006	2007
MUN	241	238	234	243	241	241	239	239	235	235	234	231
PS	257	258	259	263	260	261	253	256	254	255	255	254
PP	296	296	300	300	297	299	292	298	298	297	297	298
Promedio	251	250	251	255	253	254	248	250	247	248	248	246
Brecha PP - M	55	58	66	57	56	58	53	59	63	62	63	67
Brecha PP- PS	39	38	41	37	37	38	39	38	44	42	42	44

Mun: Municipales PS: Particular subvencionado PP: Particular pagado
Fuente: www.simce.cl

Como se aprecia, en Lenguaje los colegios municipales en el 2007 mantienen el mismo rendimiento que en 1996 y la brecha con los colegios privados pagados aumenta. Algo más han mejorado los establecimientos particulares subvencionados, pero la brecha con

los pagados también persiste. En cuanto a Matemática, los establecimientos municipales muestran una tendencia a la baja y un aumento de la brecha con los privados. Los particulares subvencionados se mantienen relativamente estables en ambas categorías.

Por último, en este acápite cabe relevar el tema de los Niveles de Logro. Cada Nivel de Logro está asociado a puntajes obtenidos en las pruebas SIMCE, según los cuales se categoriza el desempeño de los estudiantes. Un alumno o alumna que está en el Nivel Avanzado es aquel que obtuvo un puntaje igual o superior al puntaje mínimo asociado a este nivel, y así sucesivamente, tal como se explicita en la siguiente tabla.

Puntajes asociados a Nivel de Logro en SIMCE de 4° Básico 2007.

4° básico	Inicial	Intermedio	Avanzado
Lectura	- de 241	241	281
Matemática	- de 233	233	286
C. Medio Natural	- de 241	241	284

Fuente: www.simce.cl

Teniendo lo anterior en consideración, un análisis comparado de los Niveles de Logro 2006 y 2007 también refleja el estancamiento en los resultados y, particularmente, el alto porcentaje de estudiantes en nivel inicial en los tres subsectores.

Porcentaje de estudiantes según Niveles de logro 4° Básico 2006 y 2007

Niveles de logro	Lectura		Matemática		Comprensión del Medio Natural	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007
Avanzado	33	33	26	26	/	26
Intermedio	27	27	35	33	/	31
Inicial	40	40	39	41	/	43

Fuente: www.simce.cl

Como se puede observar, la realidad no es muy alentadora. Cuatro de cada 6 niños no alcanzan el nivel intermedio de lectura, sin lograrse ningún progreso en un año. En el caso de Matemática, la situación que es muy similar, se empeoró en un año.

De esta manera, podemos concluir que la calidad del aprendizaje es una tarea pendiente y urgente para el sistema educativo chileno. Mientras 4 de cada 10 niños no comprendan lo que leen o no dominen las operaciones básicas, estaremos ante una situación moralmente inaceptable¹³.

¹³ Sólo para ilustrar se describen a continuación los aprendizajes propios del nivel de logro Inicial para cada uno de los subsectores medidos en el SIMCE de 4° básico.

LECTURA

Estos alumnos y alumnas aún no han consolidado los aprendizajes del Nivel Intermedio, ya que en ocasiones demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, pero con una menor frecuencia y de manera poco consistente. Aquí se agrupan desde aquellos y aquellas estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves, hasta aquellos y aquellas cuya comprensión de lo que leen es fluctuante.

MATEMÁTICA

Estos alumnos y alumnas aún no han consolidado los aprendizajes del Nivel Intermedio, aún cuando en ocasiones demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, éstos se presentan con una menor frecuencia y de manera poco consistente. Aquí se agrupan desde aquellos estudiantes que

La Prueba de Selección Universitaria

Se trata de un conjunto de pruebas estandarizadas que rinden prácticamente todos los egresados de enseñanza media. Mide los contenidos de determinadas asignaturas del currículum de la enseñanza media y también habilidades de pensamiento.

Es obligatoria solo para quienes postulan a las universidades que reciben aporte estatal que, agrupadas en el llamado Consejo de Rectores, han acordado un sistema único de selección que consiste en 3 pruebas obligatorias: Lenguaje y Matemática, y Ciencias o Ciencias Sociales dependiendo de la carrera a que se va a postular. Las universidades privadas combinan el uso de estos resultados con otras modalidades de selección.

Para postular a una universidad del Consejo de Rectores¹⁴ -este requisito no es exigible a las universidades privadas- se requieren al menos 450 puntos ponderados entre Lenguaje y Matemática. Ello implica que todos aquellos estudiantes que ponderan menos puntaje, están excluidos de postular a dichas universidades y a su sistema de beneficios. Como muestra el cuadro a continuación, obtener este mínimo es muy difícil para gran parte de la población estudiantil.

Puntajes iguales o mayores a 450 puntos¹⁵ de promedio en las pruebas de Lenguaje y Matemática. Admisiones 2006-2009.

	2006	2007	2008	2009
TOTAL nacional	67,4	67,3	67,6	67,7

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en:
http://www.demre.cl/text/pdf/p2008/Resultados_rendicionPSU2008.pdf

Es decir, en promedio, casi 3 de cada 10 postulantes no alcanzan a obtener el mínimo exigido. Cabe destacar que la distribución de estos porcentajes es muy disímil en función de la dependencia del establecimiento de egreso. Como se verá en el apartado siguiente, obtienen 450 puntos o más 9, 7 y 6 de cada 10 estudiantes de los colegios particulares pagados, particulares subvencionados y municipales respectivamente; y,

recién están iniciando la comprensión de los números naturales, la realización de los cálculos simples, el estudio de las formas geométricas y el manejo de aspectos básicos de la resolución de problemas; hasta aquellos estudiantes cuya comprensión de la Matemática es fluctuante.

COMPRESIÓN DEL MEDIO NATURAL

Estos alumnos y alumnas aún no han consolidado los aprendizajes del Nivel Intermedio, ya que en ocasiones demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, pero con una menor frecuencia y de manera poco consistente. Aquí se agrupan desde aquellos estudiantes que recién están conociendo algunos aspectos básicos del mundo natural hasta aquellos que con un poco de ayuda podrían demostrar los conocimientos y habilidades del Nivel Intermedio.

¹⁴ Quedar en una de estas instituciones asegura la posibilidad de postular a becas, crédito y otras ayudas estudiantiles financiadas por el Estado.

¹⁵ Sólo para ilustrar cabe mencionar que el puntaje máximo ponderado de Lenguaje y Matemática en los resultados de la prueba admisión 2009 fue de 845 puntos y las universidades más prestigiosas exigen 600 puntos para postular.

mientras menos del 10% de los estudiantes de establecimientos municipales saca 600 o más puntos, lo hace casi el 60% de los estudiantes de los colegios particulares pagados. Todo lo anterior refiere a la baja calidad de nuestra educación considerando que este instrumento mide los conocimientos propios del currículum. Es decir, nuestros estudiantes no están aprendiendo lo que el currículum prescribe.

2.2.3 La desigual distribución del aprendizaje

Tanto en las pruebas internacionales como en las nacionales queda en evidencia la importancia de la variable socioeconómica y cultural en la distribución del aprendizaje.

Pruebas PISA

En el informe elaborado por el Ministerio de Educación a partir de los resultados del año 2006 se afirma: “En general, en todos los países los resultados de los estudiantes aparecen positivamente asociados al Índice Socioeconómico y Cultural PISA, es decir, mientras más alto es el valor del Índice, más alto es también el puntaje de los estudiantes en la escala de que se trate.” Y ejemplifican con el caso de Ciencias para Chile: “Mientras el 20% con peores condiciones socioeconómicas y culturales (quintil 1) alcanza un puntaje de 387 puntos, el 20% con condiciones más favorables (quintil 5) logra un promedio de 511 puntos, significativamente superior al de la OCDE.” (Ministerio de Educación, PISA 2006).

De esta manera, queda en evidencia la desigual distribución de los aprendizajes, en cualquiera sea el país. Sin embargo, es necesario mencionar que Chile es uno de los países del mundo con mayor desigualdad interna, lo que hace más grave la situación¹⁶.

El SIMCE

Si consideramos las pruebas SIMCE, la inequidad en el aprendizaje también se revela abiertamente, tal como se muestra en las siguientes tablas.

Distribución porcentual de estudiantes de 4° básico 2007 y establecimientos por grupo socioeconómico y dependencia

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ESTUDIANTES			ESTABLECIMIENTOS		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	7	2		29	9	
MEDIO BAJO	24	7		22	6	
MEDIO	14	21		6	12	
MEDIO ALTO	1	15	0	1	9	1
ALTO		1	6		1	5
NACIONAL	47	46	7	58	37	5

MUN: Porcentaje de Municipales PSUB: Particulares Subvencionados PPAG: Particulares Pagados.
Fuente: www.simce.cl

Como se puede apreciar, en tanto los colegios municipales concentran el 47% del alumnado de 4° básico, y el 31% de los estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicos bajo y medio bajo, los particulares pagados tienen sólo el 7% del total

¹⁶ En 2002 el Banco Mundial ubicó a Chile como el 9° país con mayor desigualdad (OCDE, 2009).

de los estudiantes y todos del nivel alto. Por su parte, los colegios subvencionados tienen el 46% del alumnado y sólo un 9% del total de los estudiantes de los dos niveles más pobres, concentrando un 36% de los alumnos de nivel socioeconómico medio y medio alto. Este hecho adquiere mucha importancia cuando se considera el llamado efecto pares en educación: los resultados no sólo dependen de circunstancias individuales, sino también del entorno; una mayor concentración de alumnos difíciles de enseñar hace también más difícil el aprendizaje para todo el grupo. En definitiva, si los niños vulnerables y con menor capital cultural están concentrados, mayores serán las dificultades para lograr aprendizaje¹⁷. Por lo tanto, y vista esta distribución tan desigual, no debería sorprendernos la desigual distribución de los resultados de aprendizaje.

Puntajes promedio 4º básico 2007 por grupo socioeconómico y dependencia

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LENGUAJE			MATEMÁTICA			NATURALEZA		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	(+)239	230	-	(+)224	210	-	(+)228	218	-
MEDIO BAJO	236	240	-	225	229	-	230	234	-
MEDIO	248	(+)258	-	240	(+)250	-	244	(+)255	-
MEDIO ALTO	274	278	-	269	273	-	270	(+)276	-
ALTO	-	292	(+)300	-	291	(+)299	-	292	(+)297
PROMEDIO TOTAL	241	261	299	231	254	298	235	258	296

(+): Puntaje promedio significativamente superior al puntaje promedio de las otras dependencias para este grupo socioeconómico. -: Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total de ellos.

Fuente: www.simce.cl

Como se puede observar, la diferencia entre los estudiantes de nivel socioeconómico bajo de los establecimientos municipales y los alumnos de nivel alto de los colegios particulares pagados, por tomar los extremos, es de 60 puntos en Lenguaje, 74 en Matemática y 68 en Comprensión de la Naturaleza. Igual sucede en la prueba aplicada en el 2007 a 8º básico.

Puntajes promedio 8º básico 2007 por grupo socioeconómico y dependencia

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LENGUAJE			MATEMÁTICA		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	(+)233	225	-	(+)234	224	-
MEDIO BAJO	235	238	-	236	240	-
MEDIO	246	(+)258	-	248	(+)260	-
MEDIO ALTO	(+)292	277	-	(+)299	281	-
ALTO	-	299	301	-	308	(+)314
PROMEDIO TOTAL	241	260	299	242	263	312

Fuente: www.simce.cl

¹⁷ La obligatoriedad de los colegios particulares subvencionados con jornada escolar completa de incorporar un 15% de estudiantes vulnerables en la búsqueda de una mayor equidad, se basó justamente en el mencionado efecto pares.

Puntajes promedio 8° básico 2007 por grupo socioeconómico y dependencia

GRUPO SOCIOECONÓMICO	SOCIEDAD			NATURALEZA		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	(+)230	225	-	(+)237	230	-
MEDIO BAJO	231	235	-	238	(+)244	-
MEDIO	243	(+)256	-	249	(+)263	-
MEDIO ALTO	(+)292	276	-	(+)298	284	-
ALTO	-	295	(+)301	-	306	(+)314
PROMEDIO TOTAL	238	258	299	244	266	312

Fuente: www.simce.cl

Estas tablas demuestran claramente el sesgo socioeconómico que tiene la distribución social del saber. Los puntajes obtenidos por los grupos medio alto y alto son notablemente superiores a los de los grupos más bajos. Como se puede apreciar, la diferencia entre los estudiantes de nivel socioeconómico bajo de los establecimientos municipales y los alumnos de nivel alto de los colegios particulares pagados de los octavos básicos es incluso mayor que en cuarto básico, siendo de 66 puntos en Lenguaje, 78 en Matemática, 69 en Comprensión de la Naturaleza y 75 en Comprensión de la Sociedad. Igual sucede con los resultados tomados en su conjunto por dependencia, pues también muestran una brutal desigualdad entre los establecimientos subvencionados y los particulares pagados. No obstante, es importante relevar que los estudiantes más pobres de los colegios municipales obtienen mejores resultados que los de los establecimientos particulares subvencionados en todos los subsectores y en ambos niveles, lo cual significa que, si se mide el valor agregado, los colegios municipales lo hacen mejor con los alumnos más vulnerables.

Por otro lado, si se toman los niveles de logro según nivel socioeconómico, nuevamente la inequidad se revela en toda su magnitud.

Porcentaje de estudiantes de 4° básico que rindieron SIMCE 2007, según nivel de logro y grupo socioeconómico al que pertenecen.

Grupo socioeconómico	Lectura			Matemática			Ciencias		
	INI	INT	AV	INI	INT	AV	INI	INT	AV
Bajo	53	28	19	60	28	11	64	26	10
Medio Bajo	53	26	21	56	30	14	60	27	13
Medio	40	29	32	40	36	24	42	34	24
Medio Alto	22	27	50	21	38	41	21	35	44
Alto	11	20	69	8	28	64	9	27	64

INI: Inicial INT: Intermedio AV: Avanzado Fuente: www.simce.cl

Recordemos que en un nivel de logro Inicial en Lectura se encuentran desde los estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves, hasta aquellos cuya comprensión de lo que leen es fluctuante. El cuadro nos muestra que en esta situación están el 53% de los niños más pobres y sólo el 11% de los más acomodados. En el caso de Matemática, en el nivel Inicial –correspondiente a los estudiantes que tienen unos mínimos conocimientos de los números y las operaciones aritméticas- están el 60% de los niños más pobres versus el 8% de los más acomodados. Por último, en Ciencias en el nivel Inicial están el 69% de los niños más pobres y el 9% de los más acomodados.

Otra manera de visualizar la desigualdad es observar a quienes obtienen mejores resultados según nivel socioeconómico. La tabla siguiente lo grafica muy bien.

Porcentaje de estudiantes 8° básico 2007 que obtienen puntajes promedio sobre los 300 puntos, por grupo socioeconómico

Grupo socioeconómico	Lenguaje y comunicación	Educación Matemática	Estudio y comprensión de la sociedad	Estudio y comprensión de la naturaleza
Bajo	7	8	6	8
Medio bajo	9	9	7	9
Medio	17	17	15	19
Medio alto	36	39	33	41
Alto	56	67	53	65

NOTA : Los porcentajes mostrados señalan la proporción de estudiantes de un grupo socioeconómico y de un subsector que obtienen puntajes promedio sobre los 300 puntos respecto del total de estudiantes de ese mismo grupo socioeconómico y subsector.

Como se puede apreciar, mientras la realidad de los estudiantes de nivel alto es que, en promedio, 6 de cada 10 obtienen más de 300 puntos, en el nivel bajo nunca alcanzan a más de 1 cada 10. Una vez más, la desigualdad se hace evidente. Esta realidad se repite en los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), tal como lo demuestran los cuadros siguientes:

Porcentaje de estudiantes con puntajes iguales o mayores a 450 puntos¹⁸ de promedio en las pruebas de Lenguaje y Matemática. Admisiones 2006-2009.

Dependencia del establecimiento	2006	2007	2008	2009 ¹⁹
Municipal	58,4	57,7	57,6	57,8
P. Subvencionado	69,0	70,2	70,1	70,4
P. Pagado	91,1	92,6	93,7	93,9
TOTAL	67,4	67,3	67,6	67,7

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en:
http://www.demre.cl/text/pdf/p2008/Resultados_rendicionPSU2008.pdf

Según estos datos, y tomando en consideración sólo el año 2009 –aunque las variaciones no son muy significativas en relación a los años anteriores -, no podrían postular a una universidad tradicional 4 de cada 10 egresados de colegios municipales, 3 de cada 10 de los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y sólo 1 de cada 10 de colegios particulares pagados. Por otra parte, los colegios privados son los que concentran el mayor número de alumnos que obtienen más de 600 puntos, mostrando incluso una tendencia al alza que los aleja cada vez más de los colegios municipales, tal como se ve en el cuadro siguiente.

¹⁸ Recordemos que 450 puntos de promedio mínimo es lo que exigen las universidades del Consejo de Rectores para postular. Las universidades privadas establecen sus propios requisitos.

¹⁹ Los datos 2009 fueron publicados a fines de diciembre de 2008.

Porcentaje de alumnos que saca más de 600 puntos según dependencia el establecimiento educacional

Dependencia del establecimiento	2005	2006	2007	2008
Municipal	10,1	9,7	9,8	9,8
P. Subvencionado	14,1	15,3	14,8	14,9
P. Pagado	48,9	54,5	56,0	58,0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en:
http://www.demre.cl/text/pdf/p2008/Resultados_rendicionPSU2008.pdf

Esta situación refleja la baja calidad de los aprendizajes logrados por los estudiantes de establecimientos educacionales subvencionados en relación a los de alumnos de colegios pagados, a los cuales se les atribuye una mejor calidad de la educación. Ello tiene varias explicaciones posibles y reales: éstos invierten más por alumno, seleccionan más a sus profesores y los retienen con mejores sueldos, seleccionan a sus estudiantes que se caracterizan por un elevado nivel cultural, logran una mayor cobertura curricular. Para algunos investigadores, la brecha entre ambos no se debe a que la educación subvencionada sea de mala calidad, sino a que ha aumentado su número de estudiantes con bajo nivel cultural, disminuyendo así los puntajes promedio. Cualquiera sea la explicación, o sean ambas, lo que está claro es que los aprendizajes esperados no se logran.

Los cuadros siguientes ratifican la importancia de la variable socioeconómica en los resultados.

Alumnos con menos de 450 puntos promedio según tramo socioeconómico²⁰, PSU 2008.

Tramo de ingreso	Porcentaje
\$0 – \$270.000	42,0
\$270.001- \$540.000	24,9
\$540.001- \$810.000	14,2
Más de \$810.001	6,7

Nota: los tramos de ingreso han tenido algunas variaciones, pero no afectan mayormente.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en:
http://www.demre.cl/text/pdf/p2008/Resultados_rendicionPSU2008.pdf

Porcentaje de alumnos con más de 600 puntos promedio según tramo socioeconómico, PSU 2004 a 2008.

Tramo de ingreso	2004	2005	2006	2007	2008
Bajos	8,8	8,3	7,9	8,7	8,1
Medios	20,3	19,8	23,0	22,3	20,7
Altos	46,1	46,7	52,2	52,3	53,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos PSU 2009 en www.demre.cl

²⁰ Corresponde a estudiantes que no podrían postular a universidades tradicionales ni obtener ningún tipo de beca para las cuales se exige 475 puntos como mínimo.

Ambos cuadros dejan en evidencia la desigualdad educativa que prima en el país y que explica la necesidad de tomar medidas para revertirla, así como el hecho que hay estudiantes de todos los grupos socioeconómicos que pueden lograr un puntaje alto, tal como sucede en los demás niveles educacionales.

Por último, cabe mencionar que esta desigualdad llega incluso al nivel universitario, tal como se desprende del Informe sobre la Educación Superior en Chile realizado por la OECD en 2008²¹. En un seminario en que se dio a conocer el mencionado informe, se afirmó: “En las últimas dos décadas la educación superior en Chile experimentó un cambio radical: dejó de ser un sistema pensado y creado sólo para la elite para convertirse en uno masivo. Una transformación que permitió ampliar, de manera significativa, la cobertura, pero que -paralelamente- dio origen a un fenómeno aún sin solución: la existencia de una educación para ricos y pobres”. “El problema empieza en la educación básica y media. Los resultados obtenidos en estos niveles siguen asociados a las condiciones sociales de las familias de los estudiantes”.²² (OECD, 2009)

Esta misma inequidad al ingresar al sistema, se expresa también en la consecuente segmentación entre instituciones universitarias y no universitarias, observándose que los centros de formación técnica –no universitarios- concentran a la población estudiantil más pobre. Así, el sistema sigue reproduciendo la desigualdad.

2.3 Iniciativas legales en curso para garantizar la calidad de la educación

Del sistema vigente se han constatado un conjunto de imperfecciones que impiden o dificultan el logro de las metas propiciadas en materia educacional. Entre ellas cabe mencionar el financiamiento insuficiente, el sistema de contratación de los docentes, la falta de responsabilidad de los sostenedores frente al uso de los recursos, la normativa que impide una gestión eficiente de los sostenedores municipales y, especialmente, en términos de los resultados obtenidos, la baja calidad de los aprendizajes y su desigual distribución social.

Aunque la crisis se está manifestando hace muchos años, fue el movimiento social iniciado y liderado por los estudiantes secundarios en 2006²³, el cual obligó a poner a la educación en general, y a la pública en particular, en la agenda del Gobierno y del Ministerio.

Las iniciativas legales que actualmente están en trámite, aspiran a dar a los actores del sistema educativo las atribuciones para promover y resguardar la calidad y equidad de la educación, y a modificar la arquitectura del sistema para que pueda efectivamente cumplir con su tarea.

²¹ Este estudio fue encargado por el Ministerio de Educación de Chile y sus resultados fueron dados a conocer en octubre de 2008.

²² *La Nación*, 23 de octubre de 2008.

²³ Fue conocido como “movimiento pingüino” en alusión a que los estudiantes andaban con uniforme escolar. La ola de manifestaciones de protesta a que dio lugar, terminó con la convocatoria de la Presidenta Michelle Bachelet a formar un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación que, conformado por más de 80 personalidades de todos los sectores involucrados en el quehacer educacional, incluidos representantes de la organización estudiantil, elaboraron propuestas para mejorar la calidad y equidad de la educación, muchas de las cuales sirvieron de base para varias iniciativas y proyectos de ley que impulsaría el Ministerio de Educación en los años siguientes.

2.3.1. La Ley General de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad

La Ley aprobada en abril de 2009 y que sólo falta promulgar, tiene por objeto establecer y explicitar:

- los principios y fines de la educación,
- los deberes que al Estado le corresponden en esta materia,
- los derechos y obligaciones de los actores del proceso educativo,
- las disposiciones generales sobre los tipos, niveles y modalidades del sistema educativo,
- las normas que fijen el ordenamiento de un currículum nacional flexible, moderno, democrático y orientado a las necesidades del siglo XXI.

Surgió de las demandas del movimiento secundario de 2006 que originó la creación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación de cuyo trabajo emanó un informe en el cual se proponía la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) publicada en el último día de mandato de la dictadura militar. Para legitimar el proyecto presentado por el Gobierno de la Presidenta Bachelet, se buscó un acuerdo con la oposición que dio como resultado la Ley General de Educación (LGE) recientemente aprobada.

Respecto a la anterior LOCE se reconoce que la LGE:

a) implica un avance significativo porque:

- Constituye una ley en democracia que busca la derogación de la LOCE
- Incorpora y enfatiza los principios de calidad y equidad educativa
- Se encarga de resguardar la calidad de la educación, a través de la creación de Agencia de Calidad
- Se encarga del control y regulación del uso de los recursos fiscales, mediante la creación de la Superintendencia de Educación
- Refuerza el concepto de Comunidad Educativa con deberes y derechos para sus integrantes: Centros de Estudiantes, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares
- Establece requisitos más exigentes que los actuales para incorporarse como sostenedor al sistema educativo y mantenerse en éste. Los sostenedores sólo podrán ser personas jurídicas, poseer giro único, y los que reciban recursos del Estado deberán rendir cuenta pública de los mismos.

b) crea nuevas instituciones para asegurar la calidad de la educación y el buen uso de los recursos del Estado. Ellas son la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación.

La Agencia de Calidad

Estará encargada de realizar una evaluación independiente y externa del aprendizaje de los estudiantes²⁴ y del desempeño de los establecimientos y sostenedores²⁵, informar a

²⁴ Corresponderá al Ministerio de Educación definir estándares de calidad académica comunes a todos los establecimientos educacionales, los que tendrán que ser sancionados por el nuevo Consejo Nacional de Educación. Ello permitirá, por un lado, exigir igualdad de condiciones de calidad para todos los

los padres y apoderados respecto de los logros de aprendizaje y validar los instrumentos de evaluación de los docentes.

La Superintendencia de Educación

Su función será fiscalizar el uso de los recursos y que los sostenedores y sus establecimientos cumplan con las leyes, requisitos, normativas y reglamentos, así como con los requisitos de operación de los establecimientos, dictaminando sanciones si lo amerita. Igualmente, le corresponderá proporcionar información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y otros usuarios e interesados y atenderá los reclamos y denuncias de éstos, estableciendo las sanciones que corresponda.

c) reemplaza al actual Consejo Superior de Educación por el Consejo Nacional de Educación, con nuevas funciones y modificación de sus integrantes:

- a las actuales funciones de aprobación de las bases curriculares y los planes y programas de estudio, se agregan: aprobación de estándares, informar plan de evaluaciones, informar normas sobre calificación y promoción. En relación con la educación superior, la propuesta legal mantiene las atribuciones ya establecidas.
- en su composición sólo habrán miembros de la Comunidad Educativa, a diferencia del anterior Consejo Superior que incluía a miembros de las Fuerzas Armadas y del Poder Judicial.

d) establece nuevas y mayores exigencias para la incorporación y mantención de los sostenedores privados:

- sólo podrán ser personas jurídicas, poseer giro único, y los que reciban recursos del Estado deberán rendir cuenta pública de los mismos.
- tener un proyecto educativo y el compromiso de cumplir con los estándares de calidad de los aprendizajes que se definan a nivel nacional.
- poseer un título profesional o licenciatura de a lo menos 8 semestres otorgado por una Universidad o Instituto Profesional reconocido por el Estado.
- garantizar solvencia económica para optar al reconocimiento oficial.

e) releva a la comunidad educativa y a los actores del sistema:

- se incorpora el concepto de Comunidad Educativa, estableciéndose derechos y deberes para sus integrantes.
- se establecen espacios reales de participación de cada uno de estos actores (Centros de Estudiantes, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares), en los que éstos podrán ejercer sus derechos y deberán rendir cuenta a la comunidad del cumplimiento de sus deberes.

establecimientos (calidad docente, recursos e infraestructura educacional, cumplimiento curricular, etc.) y, por otro, vincular la subvención escolar a objetivos de calidad.

²³ La evaluación de desempeño de los establecimientos se realizará a partir de estándares indicativos de desempeño que serán propuestos por el Ministerio y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Su finalidad es fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos y facilitar el desarrollo de planes de mejoramiento educativo.

f) prohíbe la selección de estudiantes y protege su permanencia en el sistema:

- establece que en los procesos de selección de los establecimientos subvencionados no podrá darse la selección de estudiantes por rendimiento académico o antecedentes socioeconómicos hasta 6° Año Básico.
- regula la cancelación de matrícula por motivos económicos; prohíbe la expulsión por rendimiento entre Prekinder y 6° básico; establece el derecho a repetir un curso de cada ciclo escolar en el mismo establecimiento; sigue protegiendo el embarazo y la maternidad.

g) modifica la estructura del sistema escolar:

- modifica la actual estructura curricular de 8 años de educación básica y 4 años de educación media por una de 2 ciclos de seis años cada uno. A su vez, la educación media es desagregada en 2 ciclos, uno de 4 años de formación general y uno de 2 años de formación diferenciada.
- otorga al Estado la responsabilidad de elaborar bases curriculares para los 3 niveles del sistema: párvulos, básica y media y crear un banco de planes y programas complementarios que permiten a los establecimientos mayor innovación curricular y acceder a programas de establecimientos que hayan demostrado un alto desempeño.

h) reconoce modalidades educativas especiales ausentes en la LOCE:

- reconoce como modalidades a la educación intercultural dirigida a los pueblos indígenas, la educación de adultos y las diversas modalidades de educación especial, particularmente la dirigida a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

2.3.2 El proyecto de ley para fortalecer la Educación Pública

Es un proyecto recientemente ingresado al Parlamento (diciembre 2008) como respuesta del Gobierno a un compromiso pendiente con la educación pública. En síntesis, presenta dos nuevas instituciones:

El Servicio Nacional de Educación

Será responsable de brindar apoyo pedagógico a los sostenedores, ejecutar las políticas, planes y programas del Ministerio de Educación, realizar procesos de acreditación de instituciones de asistencia técnica y velar por el mejoramiento continuo de la calidad de la educación impartida por los sostenedores públicos.

Las Corporaciones locales de educación pública

Serán corporaciones de derecho público, autónomas, con personalidad jurídica y patrimonio propio que reemplazarán a la actual educación municipalizada. Su objeto único será prestar, a través de los establecimientos educacionales de su dependencia, el

servicio educativo de conformidad a la ley, en los niveles y modalidades que corresponda. Contarán con un Consejo Directivo, que será un órgano colegiado, de carácter resolutivo, y que tendrá a su cargo la dirección superior de la Corporación; y con un Director Ejecutivo, que tendrá a su cargo la gestión técnico-pedagógica y la administración de la Corporación. El Consejo Directivo de cada Corporación estará integrado por el o los alcaldes de las comunas en cuyo territorio operen, dos personas designadas por el Ministerio de Educación y por el número de concejales que señale el Reglamento.

Se encargarán de administrar los recursos; establecer directrices técnico pedagógicas y administrativo financieras; realizar la gestión financiera y aplicar mecanismos de control; rendir cuenta respecto de la prestación del servicio educativo; supervisar a los establecimientos de su dependencia para fortalecer sus capacidades y autonomía técnico pedagógicas; fomentar el trabajo colaborativo entre los establecimientos; y coordinar y articular la ejecución de los programas educativos y las acciones de los organismos reguladores del sistema.

Además de las iniciativas tendientes a mejorar la arquitectura del sistema educativo con el fin de garantizar la calidad y equidad de la educación, era necesario aumentar sustantivamente el gasto por alumno para obtener logros. Para ello se promulgaron en 2008 dos leyes que incrementaron los recursos públicos destinados al financiamiento de la educación:

- a) La ley N°20.247 aumentó la subvención educacional general en un 15%, para todos los niveles y modalidades educativas, y en un 10% adicional la subvención para la educación rural.
- b) La ley N°20.248 de Subvención Escolar Preferencial que, por primera vez, incorpora la diferenciación del financiamiento según las mayores necesidades de los alumnos pertenecientes a familias más modestas, reconociendo el Estado que educar a un niño pobre requiere de más recursos.

De esta última tratan los capítulos siguientes.

A modo de cierre

Aunque ha habido importantes avances en materia educacional en estos 18 años, especialmente en lo relacionado con la cobertura, el aumento de la escolaridad promedio, el mejoramiento de las condiciones materiales y profesionales, y la implementación de un nuevo currículum, el sistema educativo chileno no ha sido capaz de revertir la mala calidad del aprendizaje. Es decir, los niños y jóvenes no están aprendiendo lo que el currículum prescribe, ni tampoco se ha logrado que todos aprendan, pues la distribución social del aprendizaje está claramente afectada por la variable socioeconómica en todos los niveles educacionales, tal como lo demuestran, una y otra vez, las pruebas internas y externas que se aplican en Chile.

El movimiento de los estudiantes secundarios en el 2006 puso en la agenda gubernamental el tema de la crisis de la educación subvencionada y, en particular, de la

educación municipal, cuya caída de matrícula y resultados de aprendizaje son los principales síntomas de un problema de gestión y financiamiento que requiere ser enfrentado.

En este contexto, crear instancias que permitan garantizar la calidad de la educación mediante la aplicación de estándares, que responsabilicen a los sostenedores de los resultados de aprendizaje, que aseguren el buen uso de los fondos públicos, que creen instituciones que puedan realizar una gestión eficiente de los servicios educacionales, aparecen como imprescindibles para provocar una transformación en el sistema educacional subvencionado.

Por otra parte, la evidencia de la insuficiencia del financiamiento de los municipios y del valor de la subvención para brindar una educación de calidad, especialmente a los niños más pobres, -sumado a la convicción que todos los niños son capaces de aprender tal como lo prueba el hecho que, cualquiera sea su grupo social de origen o el establecimiento donde estudien algunos de ellos logran obtener buenos resultados-, explica que el gobierno haya propuesto una ley que logró ser promulgada después de una larga tramitación, dando inicio así a una de las principales iniciativas para asegurar que todos los niños y jóvenes del país, independiente de su origen social, aprendan lo que pueden y deben aprender.

Esta iniciativa es la Ley de Subvención Escolar Preferencial, la cual será tratada en profundidad en los próximos capítulos.

Capítulo 3. La Subvención Escolar Preferencial: una iniciativa legal para garantizar que todos los estudiantes aprendan

3.1 Antecedentes

Tal como veíamos en los capítulos anteriores, los logros de aprendizaje están claramente asociados a la condición socioeconómica de los estudiantes, realidad que, aunque es universal, en Chile adquiere relevancia mayor. Ello porque está probado que los países con mayor desigualdad tienen más dificultad para producir buenos resultados escolares, justamente porque deben compensar un mayor déficit de origen socio-familiar y, por el contrario, sólo obtienen buenos resultados los países con un nivel bajo de desigualdad.

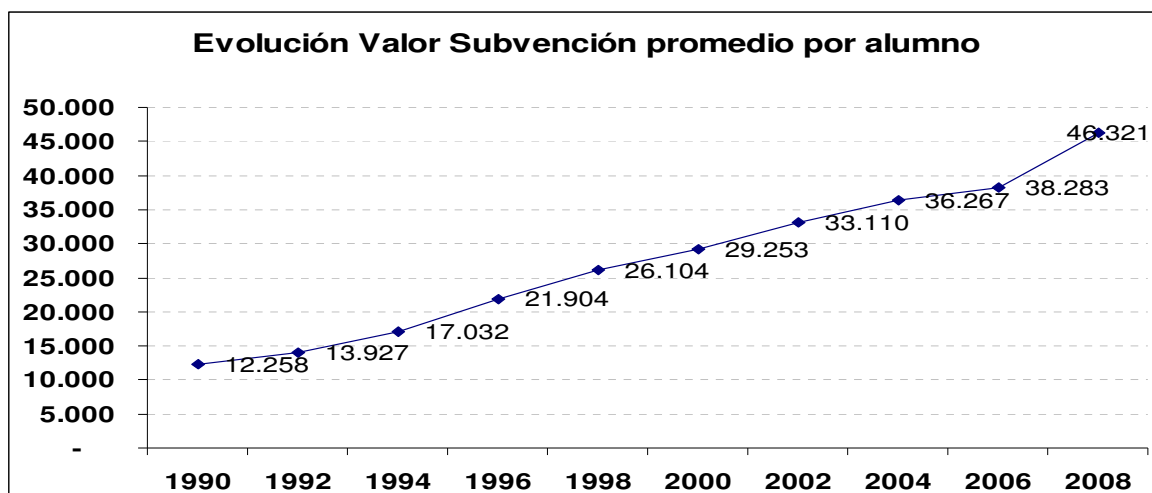
En el caso chileno, de los países que participaron en la prueba TIMSS de 1999, “Chile presenta el más alto nivel de desigualdad” (Brunner y Elacqua, 2003). Esta situación se repitió en PISA 2006. Su director, Andreas Schleicher, afirmó en octubre de 2008 en un diario chileno: “Lo preocupante para Chile no es el promedio, sino la distribución. El sistema chileno tiene un alto nivel de segmentación social, de hecho es el más desigual de todos los que rinden PISA”¹. Por lo mismo, uno de los grandes desafíos que tiene el país es reducir la desigualdad a través de la escuela.

Concientes de esta realidad, en los últimos años se han desarrollado diversas iniciativas tendientes a asegurar la calidad y equidad, con mayor o menor grado de efectividad. Entre ellas se pueden mencionar la obligatoriedad de los establecimientos subvencionados de tener un 15% de matrícula de niños considerados vulnerables, como una manera de favorecer la integración social y el efecto pares; otra de gran importancia es la aplicación de la prueba SIMCE a todos los cuartos y octavos básicos, y segundos años de enseñanza media del país, cuyos resultados son entregados a los establecimientos con referencias a sí mismos, a establecimientos semejantes, y a resultados regionales y nacionales, de modo que puedan tomar decisiones de mejoramiento informadas.

También se ha aumentado sostenidamente el valor de la subvención, en el entendido que ésta es insuficiente para garantizar una educación de calidad. Al respecto cabe mencionar que en el sistema particular pagado -que atiende a un 7% del estudiantado nacional de mayores ingresos y que corresponde a quienes obtienen los mejores resultados de aprendizaje-, se gasta por alumno, en promedio, más de tres veces lo que gasta el sistema subvencionado (Mizala, 2007).

El aumento progresivo del valor de la subvención promedio se muestra en el gráfico siguiente:

¹ Entrevista a Andreas Schleicher, director de la prueba PISA (OCDE), en *El Mercurio* del 19 de octubre de 2008, p. A25.



Como se puede apreciar, entre 1998 y 2008, la subvención ha aumentado en un 77%, mientras que sólo entre 2006 y 2008 aumentó en 21%.

Sin embargo, a pesar de este esfuerzo, sabemos que este aporte es parejo y no se hace cargo de la diferencia en el costo de educar a niños de mayor vulnerabilidad social. Igual sucede con otros aportes aparentemente focalizados pero que no discriminan lo suficiente como para igualar las oportunidades de los alumnos, tal como lo muestra el gráfico siguiente respecto al aporte del Estado en educación.

Subsidio promedio del Estado en educación por decil

Decil	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
En pesos	35.442	35.241	34.269	34.227	34.598	33.050	32.014	29.878	23.807	16.125

Fuente: CASEN 2006

Es decir, aunque en promedio el monto valorizado de los subsidios en educación es mayor en los deciles de menores ingresos -lo que denota la acción focalizada del Estado²-, esta focalización es claramente insuficiente en función de la equidad. A modo de ejemplo, véase que la diferencia entre el aporte al primer y al séptimo decil es de un 10%, siendo que la diferencia mínima en ingresos entre los mismos deciles es de 180%³.

² Los programas de educación preescolar, básica, media y de adultos monitoreados por la Encuesta CASEN y valorizados son: la subvención escolar, para cada nivel de enseñanza; el programa de Textos Escolares; el programa de Útiles Escolares; el programa de Alimentación Escolar; el programa de Salud Oral; el programa de Salud Escolar; y las prestaciones otorgadas por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación INTEGRAL, para el caso de la educación parvularia

³ Clasificación socioeconómica de los establecimientos SIMCE 4° básico 2007

BAJO	\$0 - \$134.000
MEDIO BAJO	\$134.001 - \$215.000
MEDIO	\$215.001 - \$375.000
MEDIO ALTO	\$375.001 - \$800.000
ALTO	\$800.001 y más

Fuente: www.simce.cl

De este modo, si se quiere que la escuela mitigue las diferencias de origen socioeconómico y de capital cultural se requiere una acción que discrimine positivamente a la población más vulnerable para que las escuelas que la atienden puedan destinar recursos al mejoramiento del aprendizaje.

La investigación sugiere que en los países en vías de desarrollo, los factores relacionados con la escuela son más importantes en explicar la varianza en el rendimiento. Mientras más pobre el país, más importante es el papel de la escuela, y mientras más rico más peso tiene la familia. Ello porque la mayor desigualdad social otorga a la escuela la tarea de compensar las diferencias de origen, pudiendo incidir más energicamente en los resultados. En el caso de Latinoamérica, la escuela explica alrededor de un 40% de la varianza de los resultados entre escuelas, el doble que en los países industrializados (Brunner y Elacqua, 2003). Una interesante investigación que compara la realidad de México, Chile, Uruguay y Argentina concluye que “las escuelas inciden sobre el nivel de conocimientos de sus alumnos proporcionándoles un `piso de calidad común’”, que es variable entre los cuatro países, siendo el valor más alto en Chile, “donde 38,5% de la varianza en el aprendizaje matemático es explicado por la escuela”. También se observa que aunque en los cuatro países las estructuras de desigualdad quedan fuertemente marcadas por el capital que tiene la familia en términos de cultura y de recursos económicos, en Chile la posición de clase determina muy fuertemente el nivel de aprendizaje de un alumno al cabo del primer ciclo de educación obligatoria (Fernández Aguerre, 2007).

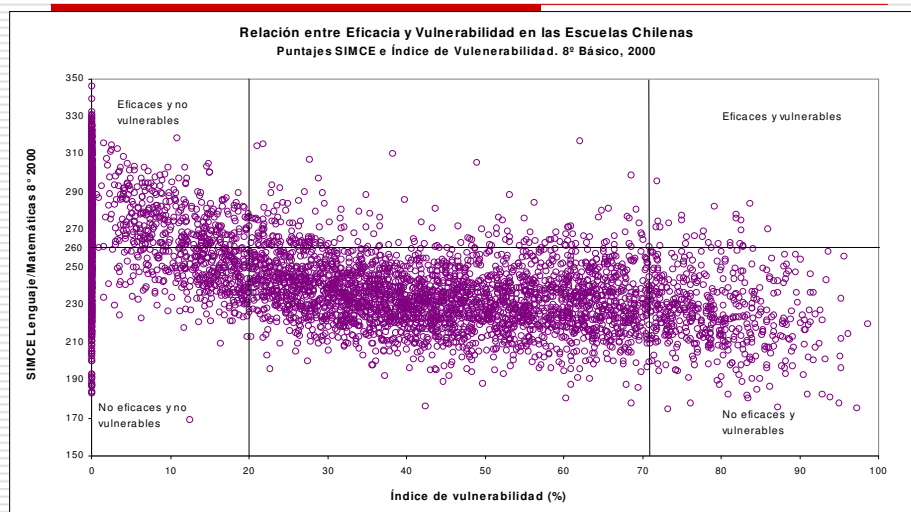
En este sentido, se puede afirmar que la escuela no produce la desigualdad, sino que reproduce desigualdades externas a sí misma, existiendo escuelas homogéneas de niños ricos y de niños pobres. La principal de todas estas desigualdades es que las escuelas están ubicadas en barrios y que las clases sociales no se asientan heterogéneamente porque las ciudades están segmentadas según el capital económico de las familias, lo que es muy evidente en el caso de Chile donde las comunas tienen ingresos muy desiguales, los cuales no alcanzan a ser compensados por el Fondo Municipal. De hecho, los aportes municipales a educación van del 0 al 30% del ingreso del municipio, haciendo más evidente la desigualdad.

Las escuelas hacen la diferencia por dos vías distintas. Una es través del "nivel de aprendizaje base", es decir lo que cada escuela garantiza como un nivel de aprendizaje promedio a todos los alumnos sin perjuicio de sus características sociofamiliares. Este piso de calidad es estadísticamente diferente en cada establecimiento, obteniendo resultados finales diversos. La otra vía es que la escuela interviene por un mecanismo indirecto que modifica el efecto de algunas variables -como clase social, género del alumno, condición de que el alumno trabaje o no, aspiraciones educacionales del alumno y sus disposiciones académicas- sobre el resultado del aprendizaje de matemática y lengua materna. En este sentido, se puede afirmar que hay escuelas que acentúan el efecto de clase social sobre el aprendizaje y hay otras que lo mitigan, siendo esto último lo deseable a efectos de generar una igualdad de resultados frente a los aspectos sociales o de género, por ejemplo (Fernández Aguerre, 2007).

Aquellas escuelas que “promuevan de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo), son las que se

denominan *escuelas efectivas*. En Chile, aunque son insuficientes, hay escuelas que logran promover aprendizajes de calidad a pesar del origen socioeconómico de sus estudiantes, tal como queda en evidencia en el gráfico siguiente.

Universo de escuelas efectivas en Chile según nivel socioeconómico.



Fuente: Elaborado por Alejandra Mizala y citado en: Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004.

Como se puede apreciar, de las escuelas que tienen un índice de vulnerabilidad superior a 70%, aquellas que logran puntajes SIMCE por sobre el promedio son muy escasas; por otra parte, si bien hay escuelas poco eficaces aún cuando tienen menos del 20% de población vulnerable, su distribución es más homogénea y su piso mínimo –con excepción de una escuela- es más cercano al promedio, en tanto que en las escuelas no eficaces y vulnerables la dispersión es mayor, oscilando entre los 170 y los 260 puntos.

Otra manera de graficar lo anterior es como sigue.

Distribución de alumnos según puntaje en Matemática en el SIMCE 2004 y según tipo de escuela

Tipo de escuela	% de alumnos con puntaje menor a 225	% de alumnos con puntaje mayor a 300
Efectivas	13	29
Total país	31	17
Alta vulnerabilidad	45	8

Elaborado a partir de gráfico en: Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004

De este modo, la investigación demuestra que algunas escuelas sí pueden revertir las limitaciones de la pobreza, tal como lo demuestra ese 8% de niños en escuelas vulnerables que logra sacar puntaje de excelencia. Igual cosa ilustran ampliamente Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine en una reciente investigación en que estudian escuelas de similar nivel socioeconómico y donde en algunas de ellas todos los niños logran aprender y en otras no, demostrando que la escuela hace la diferencia (Eyzaguirre, 2008). Sin embargo, la investigación también muestra reiteradamente que

son pocas las escuelas que lo logran. En la década pasada, las escuelas básicas completas (hasta 8° básico) que trabajaban con alumnos de sectores de pobreza representaban el 53% de los establecimientos y el 39% de la matrícula nacional. De ese universo, menos del 1% obtuvo entre los años 1995 y 2000, resultados SIMCE altos tanto en 4° como en 8° básico en matemática y lenguaje (Bellei, Muñoz, Pérez, Raczynski, 2004). En definitiva, el desafío es: ¿Cómo ayudar a que más escuelas lo puedan hacer?

A este reto intenta responder la implementación de esta nueva subvención, entendiendo que el mecanismo para, por un lado, instalar una cultura de mejoramiento continuo del aprendizaje en todos los estudiantes y, por otro, disminuir la brecha entre los rendimientos extremos, es la instalación de una escuela efectiva.

3.2 La subvención escolar preferencial

Considerando que para el contexto chileno la preocupación está en los magros logros educativos y la enorme disparidad del rendimiento de estudiantes de diverso origen socioeconómico, cualquier propuesta en materia educacional debe ser analizada desde una doble perspectiva: ¿contribuye a mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes? y ¿es una medida que permitirá avanzar hacia una mayor equidad educativa?

En este contexto, cabe relevar que en un sistema que subsidia a la demanda, como lo es el chileno, donde los colegios deben competir por atraer a los estudiantes y donde el subsidio es parejo, la consecuencia es que -cuando los establecimientos pueden seleccionar a sus alumnos- se incentiva la exclusión de los estudiantes más pobres. La exclusión, que se explica porque el nivel cultural y socioeconómico influye fuertemente en los resultados de aprendizaje, conlleva una creciente segmentación⁴.

Por otra parte, está claramente comprobado que la subvención pareja no genera una igualdad de oportunidades, puesto que educar a un niño vulnerable es más oneroso que educar a un niño de clase media y alta.

A partir de estos y otros antecedentes, una investigación realizada en 2002 (González, 2002) concluyó que la forma más adecuada de entregar recursos diferenciados era a través de una subvención por alumno, puesto que la mezcla social al interior de los establecimientos educacionales generaba elevados errores de inclusión y exclusión si se tomaba la opción de focalizar por establecimiento. Es decir, llegar al 20% de los establecimientos más pobres no es equivalente a llegar al 20% de los niños más vulnerables, lo cual implica discriminar positivamente para asegurar la equidad.

A modo de ejemplo, la información sobre los padres obtenida en la prueba SIMCE de 4° básico de 2002, muestra que si bien el 78,5% de los estudiantes pertenecientes a los deciles socioeconómicos 1 y 2 asiste a establecimientos clasificados en los deciles 1 y 2,

⁴ Ilustrativo es que en Chile mientras el colegio tiene una correlación de alrededor de 25% con el resultado de la prueba SIMCE de lenguaje y matemática, la correlación entre el colegio y la educación de los padres es alrededor de 38% y de aproximadamente el 65% respecto al ingreso familiar (Mizala, 2008).

casi el 20% lo hace a establecimientos clasificados entre los deciles 3 y 7. Es decir, si intentando llegar al 20% más pobre se implementara una política de focalización por establecimiento que abarcara a la totalidad de los alumnos de éste, se incluiría un 53% de estudiantes que no pertenecen al primer quintil y se excluiría a entre un 55% y un 62% de los que sí son los más pobres (Mizala, 2008).

De esta investigación se derivó un proyecto de ley de financiamiento diferenciado, el cual, tras casi dos años de discusión, comenzó a ser implementado en enero de 2008. Esta subvención diferenciada aporta mayores recursos para atender a los niños de condición socioeconómica deficitaria, los cuales son entregados a la escuela por cada uno de estos estudiantes que atiende, además de un aporte complementario de acuerdo al nivel de concentración de éstos en la escuela.

Un ejemplo ficticio en el caso de una escuela sin ningún aporte extraordinario nos permitirá entender la magnitud del aporte.

Simulación del aporte extraordinario proveniente de la SEP a una escuela ficticia

Tipo de subvención	N° de alumnos	Valor subvención unitaria	Aporte total
Subvención normal (totalidad de los alumnos)	1000 alumnos entre PK y 8° básico	\$46.321 (x 1000)	\$46.321.000
Subvención escolar preferencial*	400 estudiantes prioritarios entre PK y 4° básico	\$ 19.890 (x 400)	\$7.956.000
Aporte por concentración (66%)**	600 alumnos entre PK y 4° básico	\$ 3.580 (x 600)	\$ 2.148.000
Diferencia respecto a subvención normal			\$ 10.104.000
SUBVENCIÓN TOTAL			\$56.425.000
Aumento respecto a subvención normal			(+21,8%)

*Aporte SEP: \$14.207 (valor USE) x 1,4= \$19.890

** Aporte por concentración: \$14.207 x 0,252= \$3.580

Tal como se aprecia en el ejemplo, pasar de una subvención por alumno prioritario de \$46.321 a \$66.211 con la SEP, significa un aumento del 43% en el valor de la misma y si se considera el aumento a \$ 69.791 con la subvención por concentración, significa un aumento del 51% por cada uno de ellos.

Esta es la primera vez que se hace un aporte mayor a las escuelas que tienen estudiantes vulnerables, recursos que son asociados al logro de metas de aprendizaje y a la rendición de cuentas del uso de los mismos, buscando así que los sostenedores de establecimientos municipales y subvencionados se hagan responsables de los resultados de sus estudiantes. Aunque el volumen de los recursos aportados es para todas las escuelas igual, la autonomía en su uso es diferenciada según la clasificación que hayan obtenido, así como el apoyo y la supervisión, tal como se aprecia en el cuadro siguiente.

Distribución de los recursos y del apoyo ministerial según la categoría de la escuela

Apoyo	Escuela Autónoma	Escuela Emergente	Escuela en recuperación
Recursos SEP por alumno Libre disposición	\$19.890	\$9.945	-
Recursos SEP por alumno Con convenio	-	\$9.945	\$19.890
Supervisión	X	XXXX	XXXXXXXXXX
Apoyo ministerial	X	XXXX	XXXXXXXXXX

Tras esta opción está el convencimiento de que los recursos y el apoyo se utilizan mejor si hay demostración de la existencia de ciertas capacidades dentro del establecimiento y que la presión y los recursos deben ser proporcionales para generar un cambio significativo. Ello es coherente con la clasificación de las escuelas. Las escuelas son autónomas si demuestran buenos resultados y tienen pocas necesidades educativas, es decir, se apuesta a que si ya han logrado buenos resultados sin el aporte extraordinario, con éste multiplicarán sus logros y que, como tienen capacidades instaladas requieren de menor apoyo para lograr sus objetivos. Por otro lado, estarán motivadas a mantenerse en dicha jerarquía para usar libremente sus recursos.

En cambio, las escuelas emergentes y, posteriormente también las en recuperación, tienen más necesidades y requieren más apoyo. La experiencia con asesorías externas ha demostrado que cuando se retira ésta, las escuelas más deficitarias vuelven a su estado inicial⁵, es decir, todo el esfuerzo se pierde al depender exclusivamente del apoyo externo. Por esta razón, el aporte de la subvención preferencial inicialmente es del 50%, y pueden recibir un adelanto del 50% restante para usarlos en el diagnóstico y diseño del plan. Una vez que se les aprueba el plan reciben los dos tercios restantes del “aporte adicional” con lo que se iguala el valor final al de las escuelas autónomas. Se asume que esta situación de menor autonomía de las escuelas emergentes en el uso de los recursos será un aliciente para que se superen. Por otra parte, si caen en recuperación pierden completamente la libertad en el uso de sus recursos, aumenta el apoyo ministerial y la supervisión hasta lograr ciertos resultados de aprendizaje en un plazo mínimo. Si lo logra es que desarrolló las capacidades en la escuela y puede pasar a emergente; si no lo hace, quiere decir que los recursos no son usados eficientemente y la escuela podría llegar a ser cerrada.

⁵ Un buen ejemplo de esto son las escuelas que entre el año 2001 y 2005 formaron parte del programa “Escuelas críticas”. En el año 2002 comenzaron a implementar los programas de mejoramiento propuestos en conjunto con instituciones externas. Ese año obtuvieron 217 y 212 puntos en el SIMCE de Lenguaje y Matemática respectivamente. Tras cuatro años de intervención, en 2005 obtuvieron 232 y 225 respectivamente, lo que permitiría deducir que la participación en el programa significó un aumento importante en sus resultados. Sin embargo, en 2006 y 2007 los puntajes de Lenguaje descendieron a 225 y 222, y los de Matemática a 221 y 210 respectivamente. Si bien esto no permite sacar conclusiones definitivas con los datos disponibles, se puede mencionar una disminución progresiva en el puntaje promedio de las escuelas una vez que éstas han salido del programa (Ministerio de Educación, documento interno, 2008).

En síntesis, a través de diversos mecanismos esta ley intenta responder simultáneamente a los dos problemas de base: mejorar el nivel y reducir la brecha, es decir obtener mayores logros de aprendizaje para todos y, en particular, para los más desfavorecidos. De la gestación, construcción e inicio de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) nos ocuparemos a continuación.

3.3 Generación y construcción de la ley

Durante toda la década del 2000 se ha estado discutiendo en Chile el tema del financiamiento de la educación subvencionada, dado que no ha logrado asegurar la igualdad de oportunidades, entendida ésta como la capacidad del sistema subvencionado de proveer a todos los estudiantes de una educación de igual calidad.

La situación de la educación municipal es particularmente preocupante por varias razones. Entre ellas, la caída sostenida de la matrícula, a pesar de ser la proveedora principal de la educación para los sectores más pobres, tal como lo demuestran las cifras (casi el 50% del alumnado estudia en colegios municipales; en 78 comunas de 350 es la única oferta educativa; a nivel nacional, el 69% de la población atendida pertenece a los dos primeros quintiles de ingreso); también es motivo de alarma que los resultados globales del SIMCE se ubican por debajo del sector particular subvencionado, aunque esta diferencia desaparece al controlar las características socioeconómicas del alumnado, puesto que al interior de cada sector hay una gran dispersión de resultados entre colegios (Raczynski, 2008).

Entre las causas de los problemas de la educación municipal se señalan los relativos a la gestión, el marco normativo, las insuficientes capacidades técnicas de los municipios y el financiamiento. Respecto a éste, la principal crítica es que la subvención escolar pareja y por asistencia genera una situación de ingresos variables y costos fijos difícil de controlar, especialmente dado que la subvención es considerada insuficiente para cubrir apenas los costos de las remuneraciones del personal. Por otra parte, recordemos que el aporte directo de los municipios a la educación va de 0 a 30% dependiendo del municipio, siendo el promedio nacional de un 10-11%. El aporte es mayor en las comunas rurales que en las urbanas y se destina principalmente a cubrir el déficit de subvención para el pago de costos fijos, antes que para financiar iniciativas de mejoramiento (Raczynski, 2008).

A la subvención por asistencia –principal ingreso para educación-, se suman la subvención por mantenimiento de los establecimientos educacionales y la de “desempeño en condiciones difíciles” cuando se trata de municipios pobres o aislados. También existe financiamiento vía proyectos, donaciones, convenios, etc., que les permiten ejecutar algunas innovaciones, pero son montos reducidos. Por ello, la mayor parte de los municipios debe hacer aportes para cubrir los costos de personal y funcionamiento de los establecimientos educacionales.

En este escenario, es completamente razonable que exista una gran heterogeneidad en la situación de la educación en los diversos municipios, tanto en lo concerniente a los resultados de aprendizaje como a los procesos de gestión, es decir, hay municipios más efectivos que otros en apoyar y liderar procesos de mejoramiento.

Como es obvio, la brecha de los gastos respecto a los ingresos es mayor en los municipios con matrícula baja, colegios y cursos pequeños, lo que sucede con más frecuencia en comunas de menor población y con rasgos más rurales. A pesar del “piso de ruralidad” o la asignación “por desempeño difícil”, el financiamiento es claramente insuficiente y estos municipios se ven muy afectados con la caída de la matrícula en la educación municipal.

En el estudio ya citado realizado por un grupo de economistas, en que se analizaba la conveniencia de entregar recursos diferenciados para mejorar la equidad del sistema educativo chileno, se critica el hecho que el sistema de financiamiento vía subvención pareja en combinación con la posibilidad de que los padres escojan el colegio para sus hijos, impide que la educación cumpla su rol social puesto que el sistema lleva implícito una tendencia a la discriminación y la segregación, lo cual rompe con el ideal integrador que debe cumplir la educación. Para revertir esta consecuencia se necesita incentivar la no discriminación. También se hace referencia a que el sistema se implementa en un mercado que tiene fallas, tales como información asimétrica y falta de competencia, para lo cual se requiere de un Estado con un rol activo en información, definición de responsabilidades y regulación e implementación de esquemas de incentivos (González, 2002).

Como conclusión se aboga por la entrega de recursos diferenciados, argumentando que la subvención pareja discrimina a los alumnos más pobres debido a que es más caro educarlos. Igualmente, se agrava la desigualdad de oportunidades porque los otros recursos, que provienen de las familias, varían en proporción directa a los ingresos de los hogares (recuérdese la existencia del financiamiento compartido, por ejemplo).

De este modo, teniendo fundamentada la necesidad de otorgar una subvención diferenciada, se procedió a analizar los criterios que deberían regir este aporte, los cuales fueron recogidas también en la discusión en el Parlamento.

Respecto a la entrega de los recursos

- al establecimiento en su conjunto (recursos homogéneos) o al establecimiento de acuerdo al número de estudiantes vulnerables.
Se optó por la segunda para que el aporte no quedara cautivo en el establecimiento, sino que le pertenezca al estudiante que puede buscar otra escuela de mejor calidad o que esté adscrita a la subvención preferencial si la primera no estuviera.
- al alumno a través de una subvención más elevada o directamente como un “vale” a canjearse en cualquier establecimiento subvencionado.
También se optó por la segunda por las mismas razones anteriores.
- Focalizado en el 20% de las comunas o establecimientos más pobres o en el 20% de los estudiantes más pobres.
Se optó por focalizar en los estudiantes puesto que la focalización por comunas o por establecimientos no cubre necesariamente al 20% más pobre, dejando excluidos a estudiantes que cumplen con la condición de vulnerables y que, si bien se concentran en las escuelas municipales y más pobres, tienen presencia en todo el país y en ambas dependencias subvencionadas.

Cabe destacar que, finalmente, la subvención es otorgada al 30% más vulnerable de la población de Prekinder a 4° básico y no sólo al 20% como se planteaba originalmente.

Respecto al monto

Se consideró que este debía ser mayor en los niveles de Prekinder a 4° básico e ir disminuyendo hacia los cursos superiores, puesto que la inversión mayor debe hacerse en los primeros cursos.

Respecto a la gradualidad

Se implementaría en el primer año desde Prekinder a 4° básico y luego a razón de la incorporación de un curso por año hasta llegar a 8° básico en el año 2012.

Uso de los recursos

Se debía:

- Garantizar que sean usados en el mejoramiento del aprendizaje y no en cubrir otros gastos.
- Asegurar la rendición de cuentas de los recursos recibidos por el sostenedor.
- Asociarlos al logro de metas de aprendizaje.
- Asegurar condiciones de equidad en el establecimiento educacional en relación a los procesos de selección y expulsión.

Con estos y otros antecedentes se procedió a elaborar un proyecto de ley que presentó la Presidenta Michelle Bachelet a la Cámara de Diputados en octubre de 2005, siendo promulgado en enero de 2008⁶, más de dos años después.

3.3.1 Lo que dice la ley N°20.248 de Subvención Escolar Preferencial

Sobre los alumnos prioritarios

La ley crea una subvención preferencial que se otorga a aquellos niños y niñas cuyos hogares tienen una situación socioeconómica precaria, razón por la cual se les define como prioritarios. De acuerdo a las cifras disponibles, aproximadamente un tercio de la matrícula actual correspondería a este grupo. La calidad de prioritario se determinará anualmente considerando los siguientes criterios⁷:

- a) Pertenencia de sus familias al Programa Chile Solidario.
- b) Estar en el tercio más vulnerable según la Ficha de Protección Social (ex CAS).
- c) Padres o apoderados ubicados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA).

⁶ Para conocer en detalle la historia del mencionado proyecto de ley, véase: <http://www.bcn.cl/histley/lfs/hdl-20248/HL20248.pdf>

⁷ Todos los criterios mencionados acá responden a la identificación de las familias más vulnerables a partir de los diversos mecanismos de asistencia social que tiene el Estado chileno.

d) Otros determinados por los ingresos familiares; la escolaridad de los padres o apoderados; la condición de ruralidad de su hogar; el grado de pobreza de la comuna de su residencia.

La calidad de alumno prioritario y la pérdida de dicha condición, será informada anualmente por el Ministerio de Educación a la familia y al sostenedor del establecimiento en que se encuentre matriculado.

La clasificación de escuelas

Las escuelas que se incorporan al régimen de Subvención Escolar Preferencial son clasificadas en tres categorías de acuerdo a los puntajes promedio obtenidos en las pruebas SIMCE de los últimos dos o tres años cruzados con la condición socioeconómica de sus estudiantes y del establecimiento.

Las categorías son:

- Autónomos: han mostrado sistemáticamente buenos resultados SIMCE o en estándares nacionales establecidos para esto.
- Emergentes: no han logrado sistemáticamente buenos resultados en SIMCE u otros estándares establecidos para esto.
- En Recuperación con apoyo integral a su desarrollo y funcionamiento por parte del MINEDUC u otras agencias registradas: obtienen resultados reiteradamente deficientes en SIMCE u otros estándares establecidos para esto, es decir, el no cumplir con los estándares nacionales a lo menos en las tres últimas mediciones.

Esta clasificación será revisada al menos cada cuatro años por el Ministerio de Educación. En el caso de los establecimientos educacionales nuevos, se les considerará como emergentes, clasificación que podrá ser cambiada una vez que cuenten con dos mediciones en la prueba SIMCE. Para los dos primeros años de la vigencia de la ley, las escuelas han sido clasificadas solo como Autónomas o Emergentes. En el caso de escuelas que, por su matrícula de 4° y 8° básico, no sea posible contar con información estadística acerca de sus resultados educativos, el Ministerio de Educación adecuará el mecanismo de clasificación sobre la base de las características de esos establecimientos.

Las escuelas serán clasificadas por sus resultados en el SIMCE, hasta que el Ministerio de Educación o la Agencia de Calidad elaboren otros, los cuales deberán ser actualizados cada 5 años.

Requisitos y compromisos

Además de postular para incorporarse al régimen de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en las respectivas Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, los sostenedores deben cumplir diversos requisitos y cumplir ciertas obligaciones para solicitar el beneficio.

- a) Eximir a los alumnos prioritarios de los pagos autorizados como financiamiento compartido.

- b) No seleccionar a los estudiantes, aceptando a todos aquellos que postulen a la educación parvularia y desde 1° a 6° año Básico sin discriminarlos por rendimiento pasado ni potencial, ni por sus antecedentes socioeconómicos. En caso que exista mayor cantidad de postulantes que cupos disponibles, las vacantes podrán asignarse por prioridad familiar y, en última instancia, por sorteo, situación que debe ser informada a la comunidad escolar.
- c) Informar a los postulantes y a sus apoderados –quienes deberán manifestar por escrito su aceptación- sobre el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento Interno de la escuela.
- d) Retener en el establecimiento a los alumnos prioritarios de bajo rendimiento de Prekinder a 6° Básico e impulsar una asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar sus aprendizajes. Estos alumnos podrán repetir hasta una vez por nivel.
- e) Destinar la SEP a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, con especial énfasis en iniciativas orientadas a los alumnos y alumnas prioritarias⁸.

Para incorporarse al régimen de Subvención Escolar Preferencial, cada sostenedor debe suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa por un período mínimo de cuatro años. Mediante este Convenio, el sostenedor asume diversos compromisos complementarios⁹:

- a) Presentar anualmente al Ministerio de Educación y a la comunidad escolar un informe y rendición de cuentas de los dineros recibidos por concepto de la ley.
- b) Acreditar el funcionamiento efectivo del Consejo Escolar, del Consejo de Profesores y del Centro General de Padres y Apoderados.
- c) Acreditar la existencia de horas docentes destinadas a cumplir la función técnico-pedagógica en la escuela y asegurar el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas.
- d) Presentar y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con la comunidad educativa, que incluya acciones desde el Primer Nivel de Transición hasta 8° Básico en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos en la escuela.
- e) Establecer y cumplir las metas de efectividad de rendimiento académico concordadas con el Ministerio de Educación y medidas por la prueba SIMCE.
- f) Señalar el monto de recursos que por vía de financiamiento público reciben los sostenedores. En el caso de los establecimientos municipales, señalar cuál ha sido el aporte promedio de los últimos tres años.
- g) Informar a los padres y apoderados de la existencia del Convenio, con especial énfasis en las metas fijadas en materia de rendimiento académico.
- h) Cautelar que los docentes de aula presenten al Director(a) de la escuela, dentro de los primeros quince días del año escolar, una planificación para el desarrollo de los contenidos curriculares.
- i) Contar con una malla curricular que incluya actividades artísticas y/o culturales y deportivas que contribuyan a la formación integral del alumnado.

⁸ Todas estas medidas que impiden la selección y exclusión de estudiantes por motivos sociales o de rendimiento, tienen por objeto que los sostenedores y los colegios implementen medidas que aseguren la equidad.

⁹ Estos compromisos se refieren a garantizar la calidad de la educación impartida.

Responsabilidades del Ministerio de Educación

A.- Generales

- a) Clasificar a los establecimientos educacionales e informar de ello a los sostenedores, a los Consejos Escolares, a los padres y apoderados, a la comunidad escolar y al público en general;
- b) Suscribir los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa y otros que sean necesarios, y verificar su cumplimiento;
- c) Efectuar la supervisión de la ejecución de los Planes de Mejoramiento Educativo y del cumplimiento del convenio, informando de ello al sostenedor del establecimiento y a la comunidad escolar sobre el grado de avance de dichos planes;
- d) Determinar los instrumentos y la oportunidad en que se verificará el cumplimiento de los compromisos contraídos por los establecimientos educacionales con SEP;
- e) Supervisar y dar apoyo pedagógico permanente a los establecimientos clasificados como Emergentes o en Recuperación, lo cual podrá efectuarse en forma directa o por medio de organismos externos habilitados para ejercer esta función;
- f) Proponer planes y metodologías de mejoramiento educativo a los sostenedores;
- g) Establecer la forma y periodicidad en que los sostenedores de establecimientos educacionales deberán informar al Consejo Escolar y a los padres y apoderados sobre la situación de los establecimientos con SEP, especialmente respecto de los compromisos adquiridos y el cumplimiento de los mismos;
- h) Formar e integrar los equipos tripartitos (establecimientos en recuperación);
- i) Aplicar las sanciones (establecimientos en recuperación);
- j) Realizar todas las demás acciones necesarias para el cumplimiento y fines de esta ley.

B.- Elaborar un Registro Público de Personas o Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo

Corresponderá al Ministerio de Educación elaborar un Registro integrado por personas naturales y jurídicas, e instituciones de educación superior, que estarán habilitadas para prestar apoyo a los establecimientos educacionales para la elaboración y ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos emergentes y en recuperación, y para certificar la no realización del plan o el no logro de las metas.

El Registro podrá contemplar categorías según las especialidades técnicas de las personas o entidades, pudiendo éstas optar a todas o sólo a algunas de ellas.

El Ministerio de Educación deberá mantener este registro con información actualizada sobre la asesoría proporcionada a los establecimientos educacionales adscritos al régimen de la Subvención Escolar Preferencial. Las personas o entidades registradas que presten asesoría a los establecimientos educacionales Emergentes y en Recuperación, y que reiteradamente obtengan resultados insatisfactorios podrán ser eliminadas del Registro.

El establecimiento educacional que requiera asistencia para la elaboración y ejecución de su Plan de Mejoramiento, podrá contratarla con recursos de la Subvención Escolar Preferencial exclusivamente de entre las personas o entidades pedagógicas y técnicas de apoyo que formen parte del registro. Los sostenedores podrán asociarse entre sí para recibir apoyo técnico de una misma persona o entidad registrada.

C.- Informar a la Comisión Especial de Presupuestos

El Ministerio de Educación informará regularmente de las acciones y la evaluación de los avances en cada uno de los establecimientos educacionales con más de quince por ciento de alumnos prioritarios, y de los aportes educativos y de todo tipo que haya efectuado la instancia responsable de dicho Ministerio.

Responsabilidades de la dirección de los establecimientos

Los sostenedores de establecimientos educacionales adscritos a SEP deberán mantener a disposición del Ministerio de Educación, por un período mínimo de cinco años, un estado anual de resultados que dé cuenta de todos los ingresos provenientes del sector público y de los gastos realizados. En el caso de los establecimientos emergentes y en recuperación deberán enviar obligatoriamente al Ministerio de Educación el estado de resultados antes referido.

Evaluaciones

Los establecimientos incorporados a este régimen de subvención serán supervisados en forma permanente por el Ministerio de Educación, el que verificará y evaluará el cumplimiento de los compromisos directamente o a través de instituciones o personas debidamente registradas.

- Escuelas Autónomas: Deberán elaborar un Plan de Mejoramiento que no requerirá de una aprobación de parte del Ministerio. Por otra parte, se evaluará especialmente la retención de alumnos prioritarios con dificultades académicas y los logros del conjunto de niños y niñas, según los resultados SIMCE. De cumplirse lo convenido, la escuela mantendrá su categoría de Autónoma. Si no es así, pasará a la categoría de Emergente o en Recuperación, según sea el caso. Dicha evaluación se verificará al menos cada cuatro años.
- Escuelas Emergentes: Deben elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo para ser ejecutado en un plazo máximo de cuatro años. Este Plan debe contener al menos: un diagnóstico inicial que incluya una evaluación respecto a recursos humanos, técnicos y materiales; metas de resultados educativos; iniciativas orientadas a coordinar y articular acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de los niños y niñas caracterizados como prioritarios, y establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichos alumnos.

Estos establecimientos podrán percibir por adelantado recursos de la subvención preferencial para el diseño y ejecución del Plan de Mejoramiento. De acuerdo a las evaluaciones anuales mantendrá su categoría, subirá o bajará.

- Escuelas en Recuperación: La clasificación en esta categoría se efectuará a partir del segundo semestre del primer año de suscrito el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, que les hace acreedores de la Subvención Escolar Preferencial. Estas escuelas, que han obtenido reiteradamente resultados educativos deficientes, mantendrán la categoría en Recuperación al menos por cuatro años.

El Plan de Mejoramiento Educativo de las escuelas en Recuperación, debe incluir varias obligaciones adicionales: lograr los estándares de la categoría Emergente en cuatro años; constituir un equipo integrado por un representante del Ministerio de Educación, por el sostenedor o un delegado de éste y por una persona o entidad externa con capacidad técnica debidamente registrada; este equipo tendrá por función elaborar y ejecutar el Plan de Mejoramiento de estas escuelas. Si al cabo de los cuatro años el establecimiento alcanza los estándares de Emergente o Autónoma, será clasificado en la categoría que corresponda. En el caso de no lograrse las metas del Plan de Mejoramiento, el Ministerio de Educación podrá revocar el reconocimiento oficial.

El Plan de Mejoramiento Educativo

Para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, las escuelas contarán con orientaciones y apoyo del Ministerio de Educación, el que también realizará un seguimiento y evaluación de su implementación en forma directa o a través de entidades acreditadas. El Plan de Mejoramiento debe incluir, entre otras, las siguientes áreas:

- a) Gestión curricular: acciones relacionadas con el proyecto educativo y el Plan de Mejoramiento, las prácticas pedagógicas, el apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales, los sistemas de evaluación, el tamaño de los cursos, la incorporación de profesores ayudantes, el apoyo a alumnos rezagados o para desarrollo personal, giras de estudio y visitas pertinentes.
- b) Liderazgo escolar: acciones relacionadas con el funcionamiento del Consejo de Profesores, la participación de personalidades en el proyecto educativo, la proyección a la comunidad, la formación valórica y cívica.
- c) Convivencia escolar: medidas tendientes a brindar apoyo psicológico y asistencia social a alumnos y familias, al fortalecimiento de la convivencia y el clima escolar, al funcionamiento del Consejo Escolar, al fortalecimiento del vínculo educativo y afectivo de familias y alumnos, y de los aprendizajes de todos los alumnos.
- d) Gestión de recursos: implementación de una política de perfeccionamiento para sectores deficientes, establecimiento de un sistema de evaluación de los docentes (sólo particulares), fortalecimiento de los recursos de apoyo (bibliotecas, computadores, Internet, talleres, fotocopias, etc.).

Entidades técnicas de apoyo

Para la elaboración y ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo, las escuelas dispondrán de un Registro Público de Personas y Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo, las que pueden ser personas naturales o jurídicas y que estarán habilitadas para prestar asesoría técnica a los establecimientos educacionales. Los sostenedores podrán asociarse para recibir apoyo técnico de una misma persona o institución.

En esta línea, el Ministerio de Educación elaborará un Registro Público, que incluirá categorías según las especialidades técnicas de personas o entidades. Podrán ser eliminadas de dicho Registro aquellas instituciones y/o personas que obtengan resultados insatisfactorios en la asesoría a establecimientos educacionales Emergentes y en Recuperación.

Recursos adicionales

La Subvención Escolar Preferencial implica un valor adicional a la subvención normal y su monto varía según el curso en que se encuentren los alumnos prioritarios. En su fase inicial, el beneficio será para los cursos de Primer Nivel de Transición a Cuarto Básico y luego se incorporarán de 5° a 8° básico a razón de un nivel por año. Tienen derecho a esta subvención especial los establecimientos regidos por la ley de Subvenciones que impartan enseñanza diurna y se pagará de acuerdo al número de alumnos prioritarios matriculados. La clasificación de la escuela incide directamente en la autonomía respecto al uso de los recursos. Al valor actual de la subvención, las escuelas que ingresen a este régimen recibirán un monto de \$19.890 por estudiante¹⁰, monto que irá descendiendo en los cursos superiores. El cálculo se realiza multiplicando el valor de la Unidad de Subvención Educacional (USE)¹¹ por el factor indicado en el cuadro siguiente:

Aporte de la Subvención Escolar Preferencial

Establecimientos/cursos	PK a 4°	5° y 6°	7° y 8°
Autónomos	1,4	0,93	0,47
Emergentes	0,7	0,47	0,24

En consecuencia, los sostenedores de establecimientos que ingresen a la Subvención Escolar Preferencial recibirán un monto que se determinará multiplicando el valor de la subvención por la asistencia promedio del establecimiento en los niveles a los que asisten los alumnos prioritarios. A partir del segundo año se considerará la asistencia promedio de los estudiantes prioritarios.

Adicionalmente se ha creado una Subvención por Concentración, que se relaciona con el porcentaje de alumnos prioritarios matriculados en la escuela. Tendrán derecho a esta subvención las unidades educativas que se incorporen y mantengan en el régimen de subvención preferencial. Los sostenedores podrán impetrarla gradualmente por todos los alumnos que estén cursando desde Primer Nivel de Transición hasta 8° Básico.

¹⁰ Actualmente el dólar está a \$606 pesos chilenos por que esta cifra equivale a US\$32. En enero de 2008 equivalía a US\$42 porque el dólar estaba a \$470.

¹¹ El valor unitario mensual de la subvención (valor USE 2007: \$14.207)

Subvención por concentración de alumnos prioritarios

Tramos según % de alumnos prioritarios	PK a 4°	5° y 6°	7° y 8°
60% o más	0,252	0,168	0,084
45% - 59,9%	0,224	0,149	0,075
30% - 44,9%	0,168	0,112	0,056
15% - 29,9%	0,098	0,065	0,033

El % se calcula considerando el promedio de matrícula de los alumnos prioritarios de los niveles incorporados a SEP en relación al promedio de la matrícula total de los alumnos de esos niveles, registradas de marzo a diciembre.

Aporte adicional a escuelas emergentes y en recuperación

Establecimientos/cursos	PK a 4°	5° y 6°	7° y 8°
Emergentes y en recuperación	0,7	0,465	0,235

El monto lo fijará anualmente un decreto del Ministerio de Educación con la firma del Ministro de Hacienda. El aporte será entregado en cuotas mensuales e iguales. Se suspenderá si el Ministerio de Educación certifica el no cumplimiento del convenio y del plan. Si un alumno prioritario se cambia de establecimiento no dará derecho a esta subvención ni a aporte extraordinario alguno, es decir, el establecimiento pierde el aporte porque éste sigue al estudiante.

La postulación

Se realiza en la respectiva Secretaría Ministerial en agosto de cada año para incorporarse a contar del inicio del año escolar o a partir del primer día del mes siguiente de la resolución que aprueba el convenio.

La evaluación y reclasificación

Los resultados de la evaluación del tercer o años anteriores según la clasificación del establecimiento, serán notificados durante el año escolar siguiente a la última medición usada para la evaluación y se hará efectiva a contar del año siguiente. Durante el año de la reclasificación se mantendrá en la misma categoría.

3.3.2 Principales críticas que hubo en la discusión¹²

Como se podrá suponer, esta ley ha generado un intenso debate y ha sido alabada y también criticada. Las principales observaciones se pueden sintetizar como sigue:

- Respecto al aporte al alumno prioritario, se le reprocha la escasez de evidencias que avalen el nuevo modelo de subvención al estudiante –perfeccionamiento del

¹² Para esta síntesis hemos usado principalmente el diario *La Nación*, 21 de junio de 2006 y un artículo publicado en www.opech.cl/publicaciones/DocTrab02_LeySubvEscolarPref.pdf

existente- cuando las deficiencias del mercado no se han solucionado. En este sentido, la crítica es que basar el sistema en incentivos y sanciones – principalmente pecuniarias- es insuficiente en un sistema con capacidades limitadas para provocar un cambio, especialmente en contextos vulnerables.

- En esta misma línea se cuestiona que la Subvención Escolar Preferencial sigue segregando a un grupo importante el entregar la subvención extra completa sólo a las escuelas que tengan buen rendimiento provocando una mayor segmentación de los resultados, a lo cual se agrega la paradoja que los más vulnerables serán castigados con la mitad de la subvención, aunque ésta se complete después. Por otra parte, la libertad de uso de los recursos por parte de los establecimientos autónomos puede incentivar más aún el afán de lucro de los sostenedores particulares o ayudar a cubrir déficit entre los municipales.
- Respecto a la voluntariedad de los sostenedores de postular o no a la SEP, se considera una nueva forma de discriminación al impedir que un alumno prioritario reciba su aporte y, por lo tanto, la oportunidad de mejorar su aprendizaje.
- También hay objeciones a la fórmula con que se calculó el monto y si éste es suficiente como para tener impacto y esperar un aumento en el SIMCE.
- Otro reparo tiene que ver con que esta ley intenta solucionar dos problemas de muy distinta naturaleza simultáneamente, como es el buscar igualar oportunidades y mejorar la rendición de cuentas. Se argumenta que el problema es mayor y que se requieren dos iniciativas distintas. Posteriormente se reconocería que esta ley intentó asumir la rendición de cuentas, pues el proyecto que crea la Superintendencia de Educación con funciones y atribuciones para la fiscalización del uso de los recursos públicos, se veía muy lejano.
- En cuanto al uso de los resultados del SIMCE para medir la calidad de la escuela se argumenta, por una parte, que es improcedente en tanto los estudios demuestran que la escuela no explica más que el 40% de los resultados (Brunner y Elacqua, 2003), lo que podría llevar a premiar no la calidad de la escuela sino su capacidad para seleccionar; por otra, que el SIMCE mide sólo resultados obtenidos en un ámbito del sistema escolar –aprendizajes en ciertas áreas- como para que sea el mecanismo para categorizar a las escuelas, sin considerar otros aspectos referidos a la formación integral de los educandos. También se sostiene que podría generar un levantamiento de los mejores alumnos de los colegios municipalizados para incrementar los puntajes de los subvencionados, concentrando aún más los resultados bajos en las escuelas municipales.
- Otro punto fuertemente criticado es el referido a la asistencia técnica, tanto la ministerial como la externa. Respecto a la primera, se menciona la debilidad del sistema de supervisión, el cual no puede garantizar –sin tener cambios radicales que no aparecen en la ley-, la calidad de la asistencia técnica requerida por las escuelas para lograr buenos resultados. Igual debilidad han demostrado las universidades e instituciones educacionales para brindar un adecuado apoyo que genere competencias en la misma escuela de modo que las innovaciones se sustenten en el tiempo.

- También se le criticó al proyecto original considerar sólo hasta 4° básico, argumentando que la investigación demuestra que estos estudiantes deben ser apoyados durante toda su escolaridad, lo cual fue recogido en la ley al incorporar hasta 8° básico.
- Otra observación realizada y acogida por los parlamentarios en la redacción final tiene que ver con la consideración de la complejidad y el costo de educar a gran número de niños vulnerables, lo que se tradujo en la subvención por concentración.

Para terminar, es importante señalar que, como se verá más adelante, muchas de estas aprensiones se han ido enfrentando y resolviendo con la implementación de la ley.

3.4 Lo nuevo de la subvención

Esta subvención significa muchas novedades para el sistema educativo chileno, las cuales se espera que tengan un efecto importante en la calidad y equidad del aprendizaje. Entre los aspectos innovadores se encuentran:

- Se parte de la constatación que una política homogénea en condiciones desiguales puede generar más desigualdad.
- Se trata de una ley que reconoce, por primera vez, que educar niños en contextos de vulnerabilidad socioeconómica es más caro y, por lo tanto, el Estado debe poner más recursos en esas escuelas que los atienden.
- También es inédito que se vincula la entrega de recursos al logro de metas de aprendizaje y resultados educativos que serán evaluados mediante el uso de estándares. Ello implica que los sostenedores se hacen responsables de los resultados obtenidos y deben garantizar la existencia de condiciones de equidad en sus establecimientos, todo lo cual queda establecido en la firma de un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que los faculta para recibir los recursos.
- Cada escuela deberá elaborar un plan de mejoramiento a cuatro años, definido y concordado por la propia comunidad educativa, de manera que se centre en la calidad creciente del aprendizaje para todos sus estudiantes.
- Los sostenedores deberán rendir cuenta pública del monto y uso de todos los recursos recibidos.
- Se inaugura un sistema de clasificación de escuelas que las define como autónomas, emergentes o en recuperación, que tiene incidencia en la autonomía en el uso de los recursos, el nivel de compromisos que deberán asumir los sostenedores y las escuelas, y en la disponibilidad de apoyos para los establecimientos que más lo requieran.
- El Ministerio de Educación deberá asegurar la existencia de asistencia técnica externa certificada, para lo cual se implementa un Registro de Asistencia Técnica Externa. Los establecimientos emergentes y en recuperación podrán usar sus recursos en contratar a personas naturales o jurídicas que estén debidamente acreditadas en dicho Registro, tanto para la elaboración del diagnóstico como para el diseño, implementación y seguimiento del plan. Para

aquellos establecimientos que no contraten estos servicios, el Ministerio de Educación deberá procurarles asistencia técnica con su cuerpo de supervisores.

- Constituye más que la transferencia de nuevos recursos al sistema, pues se redefine el vínculo entre las escuelas, los sostenedores, la comunidad educativa y el Ministerio de Educación que deberían generar una educación de mejor calidad, más inclusiva y equitativa.

A modo de cierre

En síntesis, se puede afirmar que con esta ley se intenta revertir el problema de la desigualdad en la distribución social del aprendizaje y la segmentación y segregación en el sistema escolar, entregando más recursos a las escuelas que educan niños más vulnerables a cambio de que éstas se hagan responsables de los resultados de aprendizaje, garanticen condiciones mínimas de equidad a sus estudiantes y rindan cuenta del uso de los recursos públicos y de sus resultados académicos. Como contraparte, el Ministerio de Educación otorga el financiamiento, las orientaciones para desarrollar los planes de mejoramiento educativo y garantiza la existencia de apoyo y supervisión suficiente y de calidad.

De este modo, se pretende establecer un adecuado equilibrio entre apoyo (en recursos y asistencia técnica) y presión (metas, planes, supervisión y rendición de cuentas), de manera de lograr cambios sustantivos y sustentables en el tiempo. En palabras de Michael Barber: “Es necesario presionar por el cambio, pero debe haber un balance. Si hay poca presión y poco apoyo, el sistema será descuidado y no avanzará gran cosa. Si aumenta la presión y no hay apoyo, el resultado será la desmoralización general. Si aumenta el apoyo sin presión, se creará un sistema autocomplaciente. Solo con la combinación correcta generará resultados, a medida que se vaya desarrollando el sistema”¹³.

¹³ Asesor de la reforma educacional del Primer Ministro Blair en Gran Bretaña. Invitado por el Área de Educación de la Fundación Chile, expuso el tema “Sistemas educativos líderes del mundo”, el 6 de enero de 2009 en Santiago. Más información en: www.educarchile.cl

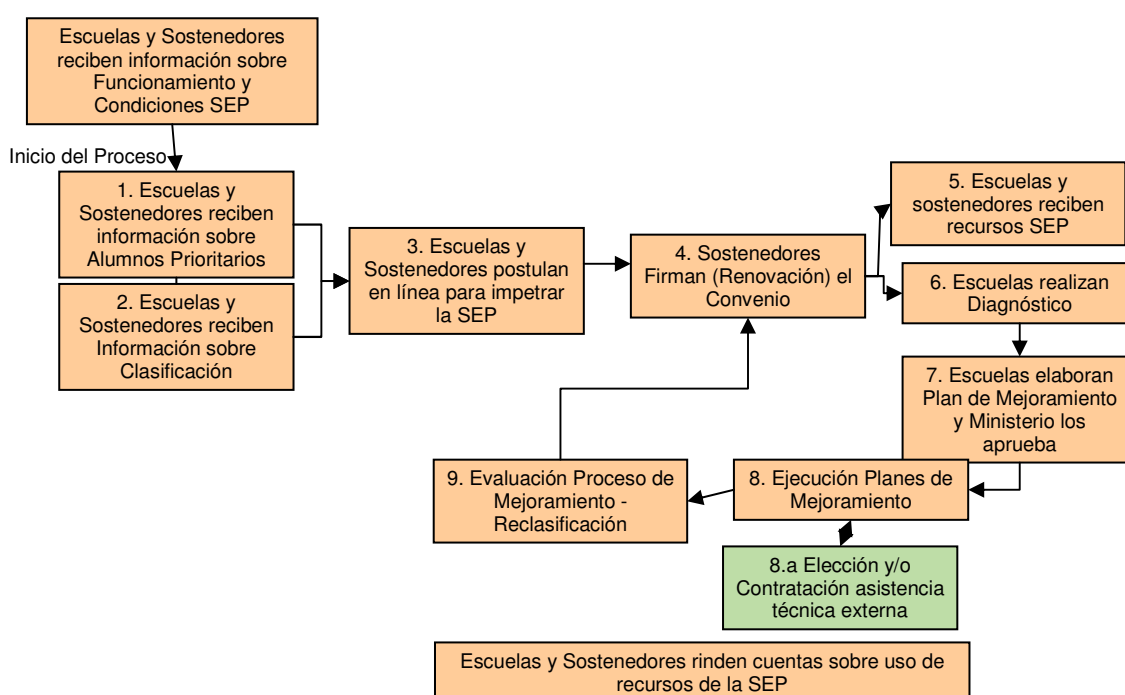
Capítulo 4. Inicio de la implementación de la ley SEP

4.1 Los procesos principales

Una vez promulgada la ley en enero de 2008, el Ministerio de Educación debió abocarse a la realización de un conjunto de tareas que permitirían implementarla y a las escuelas iniciar el largo proceso requerido para impetrar esta nueva subvención.

El siguiente es un esquema simplificado del proceso completo, donde cada paso tiene múltiples aristas en su interior.

Flujo desde la Escuela y el Sostenedor



En las líneas siguientes se describirán los pasos del 1 al 5, correspondientes a aquellos cuya realización era condición para iniciar la implementación de la ley y fueron realizados en el periodo de la jefatura anterior a la actual, es decir, hasta fines de abril de 2008. Como se comprenderá, estos procesos son dinámicos, lo que implica que están permanentemente perfeccionándose y renovándose para optimizarlos y para dar inicio a un nuevo ciclo. Por lo mismo, aunque algunos de ellos se realizaron hasta abril, mes en que asumió una nueva jefatura que le imprimió otro sello a la tarea, estos procesos han seguido su curso natural en la nueva administración.

De todas formas, vale aclarar que este capítulo se cierra con lo realizado por la administración anterior para iniciar la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial y que lo realizado por las nuevas autoridades se tratará en los próximos capítulos.

De este modo, entre las tareas fundamentales para iniciar el proceso que permitirían a los sostenedores recibir este aporte por los niños vulnerables matriculados en su establecimiento se encuentran las que se describen a continuación.

4.1.1 La identificación de los alumnos prioritarios

Estuvo a cargo de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y el Ministerio de Educación. Se realizó con las bases de datos del año 2007 para así permitir la postulación extraordinaria entre enero y mayo, estableciéndose que dichos datos quedaban sujetos a ratificación con la información actualizada al 2008.

Siguiendo los criterios establecidos por la ley, los cuales son excluyentes en orden descendente¹, de un universo de casi 1.200.000 niños matriculados en escuelas municipales y particulares subvencionadas en los cursos de Prekinder a 4° básico, la distribución quedó como sigue:

Estudiantes prioritarios según criterio de clasificación y tipo de establecimiento (2007)

Criterio/Tipo de establecimiento	Municipales	Particulares subvencionados	Estudiantes Seleccionados
¿Pertenece al Sistema Chile Solidario?	86.857	32.323	119.180
¿Está dentro del 33% de la población más vulnerable que cuenta con puntaje en FPS?	92.790	52.152	144.942
¿Está en el Nivel A de FONASA?	46.047	18.762	64.809
¿Cae en la definición de indigencia en la Encuesta CASEN 2006?	16.580	9.631	26.211
¿La escolaridad de la madre o el padres es inferior a 4 años?	21.821	11.290	33.111
¿Estudia en zona urbana o rural, y reside en zona rural?	2.551	459	3.010
¿Reside en una comuna con un grado de pobreza superior al doble del nivel nacional que es 27,4%?	5.251	2.454	7.705
TOTAL	271.897	127.071	398.968
% de la matrícula total	46,2	21,0	33,5

FPS: Ficha de Protección Social; FONASA: Fondo Nacional de Salud; CASEN: Encuesta de Caracterización Socioeconómica. Fuente: Ministerio de Educación, 2007.

Alumnos prioritarios según cursos 2007

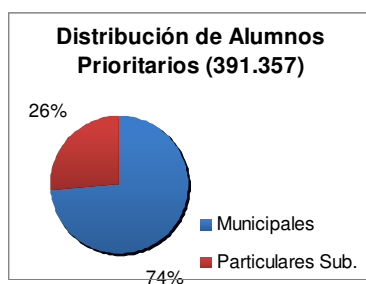
Curso	Porcentaje	% acumulado
NT1 (Prekinder)	5,8	5,8
NT2 (Kinder)	12,8	18,6
1° básico	19,6	38,2
2° básico	20,2	58,4
3° básico	20,8	79,2
4° básico	20,8	100,0

Fuente: Ministerio de Educación, 2007

¹ Es decir, a modo de ejemplo, un niño seleccionado de acuerdo al último criterio: no pertenece a Chile Solidario, no se encuentra dentro del 33% de la población más vulnerable del universo de familias que cuentan con FPS, no es FONASA A, no cae en la definición de indigencia según la CASEN 2006, su padre, madre o apoderado tiene más de 4 años de escolaridad, no reside en zona rural pero sí en una comuna con un grado de pobreza superior al doble del promedio nacional que es 27,4%.

Estos fueron los datos con los cuales se realizaron las primeras postulaciones, las cuales veremos que, en definitiva, se vieron parcialmente alterados, llegando a sumar 463.693 alumnos prioritarios potenciales y a 391.357 los efectivamente postulados².

De este modo, el proceso iniciado en enero de 2008 culminó con el 84,4% de los estudiantes identificados como prioritarios recibiendo los respectivos establecimientos la Subvención Escolar Preferencial distribuyéndose como sigue según su dependencia:



Fuente: Mineduc, 2008

Como se puede observar, la gran mayoría de los estudiantes que están recibiendo este aporte pertenecen a colegios municipales.

4.1.2 La clasificación de las escuelas

Un elemento central en el régimen de la Subvención Preferencial es la diferenciación de escuelas según sus necesidades educativas e indicadores de calidad. Esta clasificación tiene diversas consecuencias en la forma de entrega y la libertad y autonomía en el uso de estos recursos, y en la relación con el Ministerio de Educación, puesto que para las escuelas emergentes y en recuperación aumentan los compromisos de cada establecimiento, el nivel de apoyo entregado por el Ministerio de Educación y el grado de supervisión y fiscalización.

Para clasificar las escuelas se toman en consideración elementos de contexto, como el nivel socioeconómico³, y condiciones de ruralidad y tamaño; indicadores de calidad relacionados con los puntajes promedio en el SIMCE y porcentaje de alumnos con ciertos niveles de puntaje⁴, lo que se pondera en 70%; e indicadores complementarios

² Para el proceso 2009 postularon 87.678 estudiantes prioritarios pertenecientes a 2.276 escuelas, incluyendo la incorporación del 5° básico.

³ Determinado por el SIMCE y que incluye escolaridad de los padres, ingreso familiar e índice de vulnerabilidad.

⁴ Escuelas autónomas: si cumple en que en al menos dos mediciones:

- a) su puntaje SIMCE promedio sea superior al puntaje SIMCE promedio que posee el establecimiento situado en la mediana de rendimientos de su grupo similar, y
- b) el porcentaje de alumnos sobre 250 puntos en el SIMCE sea superior al porcentaje de alumnos sobre 250 puntos en el SIMCE que posee el establecimiento situado en la mediana de rendimientos de su grupo similar, y
- c) el porcentaje de alumnos sobre 300 puntos del SIMCE sea superior al porcentaje de alumnos sobre 300 puntos en el SIMCE que posee el establecimiento situado en la mediana de rendimientos de su grupo similar.

Escuelas en recuperación:

como tasa de retención y aprobación de alumnos, integración, iniciativa y mejoramiento de condiciones de trabajo y funcionamiento, ponderado en 30%⁵. La clasificación es responsabilidad del Ministerio de Educación, quien informa a cada sostenedor de la situación de su escuela. A continuación se describe cada categoría y sus consecuencias:

Autónomas: aquellas instituciones que muestran sostenidamente buenos resultados y condiciones de aprendizaje para sus alumnos. Presentan menores necesidades educativas y mejores índices de calidad.

Para éstas:

- los recursos son entregados vía subvención
- deben firmar el Convenio y cumplir las normas generales, además de hacer un plan de mejoramiento general que se presenta al Ministerio de Educación, pero no requiere de su aprobación.

Emergentes: muestran potencial para lograr mejores niveles y condiciones de aprendizaje. Se observan necesidades educativas intermedias.

Para éstas:

- los recursos son entregados la mitad vía subvención y la otra mitad vía aporte adicional (de la cual se entrega un tercio mientras se elabora el Plan de Mejoramiento).
- Además de firmar el Convenio y elaborar un Plan de Mejoramiento (que es aprobado por el Ministerio de Educación), deben elaborar un diagnóstico, establecer metas de mejoramiento y pueden utilizar los recursos para utilizar asistencia técnica.

En Recuperación: presentan un historial de resultados de aprendizaje y condiciones institucionales que hacen necesario realizar transformaciones más profundas. Demandan mayores necesidades educativas.

Para éstas, que sólo existirán desde el año 2010:

- los recursos se entregan vía aporte extraordinario (en cuotas mensuales iguales y sucesivas)

-
- a) su puntaje promedio en el SIMCE es inferior a 220 puntos, considerando todas las mediciones disponibles para el establecimiento, y
 - b) La proporción de alumnos sobre los 250 puntos en el SIMCE es inferior al 20% en alguna de las mediciones disponibles.

⁵ Los indicadores complementarios, correspondientes a un 30% de la ponderación se construyeron de la siguiente manera:

Indicador	Ponderación Establecimientos municipales (%)	Ponderación Establecimientos particulares subvencionados
Tasa de aprobación	25	25
Tasa de retención	25	25
Mejora	17	20
Integración	13	15
Iniciativa	13	15
Evaluación Docente*	7	

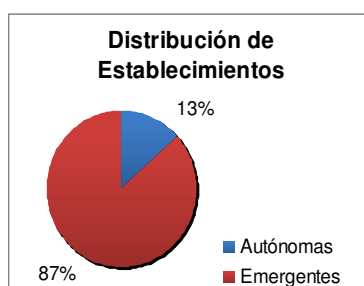
*Sólo los profesores de los establecimientos municipales se someten a la evaluación docente ministerial y el indicador aplica sólo si el establecimiento tiene 10 o más docentes evaluados.

- Además del Convenio, el Plan debe ser elaborado por una comisión tripartita (escuela, Ministerio de Educación y asistencia técnica externa) y lograr un mejoramiento sustantivo en un plazo limitado.

Algunas consideraciones generales relacionadas con la clasificación:

- El volumen de los recursos es el mismo para todas.
- El número de escuelas en recuperación está limitado por la capacidad de apoyo del Ministerio de Educación.
- El número de escuelas autónomas es equivalente al 20%.
- El SIMCE pesa el 70% en la clasificación y sus especificaciones están en la ley.
- De las 11.000 escuelas que hay en el país, 8.000 tienen preescolar y básica.
- De las 8.000 potenciales, 7.000 dan el SIMCE⁶.
- De las 7.000 que rinden SIMCE:
 - sólo 3.500 cumplen con la condición de más de 20 alumnos que lo rinden. De ellas hay 400 en recuperación, 1.200 autónomas y 1.900 emergentes.
 - Las 3.500 restantes se clasifican como emergentes.

En cuanto a las escuelas que postularon en 2008, la distribución de acuerdo a su clasificación es la siguiente:



Fuente: Mineduc, 2008

4.1.3 El sistema de postulación de los sostenedores

La postulación para ingresar al régimen de Subvención Escolar Preferencial se realizará en el mes de agosto de cada año en la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente.

El proceso de postulación se realiza a través de una plataforma especialmente diseñada para estos fines⁷. En el mencionado portal los sostenedores pueden acceder a toda la información necesaria para postular, tales como los datos generales para cada una de las escuelas, la clasificación de cada establecimiento de acuerdo a sus resultados educativos y la cantidad de alumnos identificados como prioritarios en cada una de ellos. Con esta información, los sostenedores pueden seleccionar las escuelas que van a postular a la Subvención Escolar Preferencial, postulación que puede ser visualizada en línea por las Secretarías Regionales Ministeriales. En el mismo portal los sostenedores pueden apelar

⁶ El SIMCE no se aplica a cursos con menos de 5 alumnos. A los cursos con entre 6 y 19 alumnos se les toma el SIMCE, pero no se les informa el nivel de logros por el escaso número de alumnos y sólo se informan al establecimiento y no públicamente. Por ello, las escuelas con menos de 20 alumnos que rinden el SIMCE fueron clasificadas automáticamente como Emergentes. Entonces, las escuelas a clasificar son aquellas que tienen al menos dos mediciones válidas de entre las últimas tres y al menos 20 alumnos evaluados.

⁷ Véase www.comunidadescolar.cl.

a la clasificación de escuelas inicialmente definida y al número de alumnos identificados como prioritarios.

El sistema de postulación se cierra con la suscripción del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que deben firmar el sostenedor y el Secretario Ministerial Regional de Educación (SEREMI) por cada escuela que se postula, y con la respectiva resolución emitida por la misma autoridad.

La ley establece que este proceso se realizará en el mes de agosto de cada año, pero por este primer año, se autorizó a postular entre enero y abril, ambos meses inclusive, además de abrirse un proceso de postulación en agosto.

Al cerrarse el proceso correspondiente al año 2008, se encuentra que postularon 6.799 escuelas de un total de 8.909 potenciales, lo que representa un 76,3% del universo, y que se distribuyen como lo muestra el cuadro siguiente:

Distribución de escuelas postulantes a la Subvención Escolar Preferencial 2008.

	N°	Porcentaje
N° potencial de escuelas	8909	100
N° de escuelas que postularon	6799	76,3
% del total de escuelas municipales		99
% del total de escuelas p. subvencionadas		46
De las 6799 escuelas que postularon		
Municipales	5099	75
Particulares subvencionadas	1699	25
Rurales	3875	57
Urbanas	2924	43
Autónomas	883	13
Emergentes	5916	87

Fuente: Ministerio de Educación, 2008.

De las 2.110 (23,7%) que no postularon en el 2008, 489 (23,2%) lo hicieron para el proceso 2009 y 1621 (76,8%) no lo han hecho. Cabe destacar que estas últimas representan sólo el 18,2% del universo potencial de escuelas que no postuló.

4.1.4 La firma de los convenios de Igualdad de oportunidades y Excelencia educativa

El Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa es un compromiso suscrito por el sostenedor y el Ministerio de Educación, en el cual el sostenedor se compromete a cumplir con una serie de condiciones que garanticen la equidad y calidad de la educación. Aunque estas obligaciones se detallan en el artículo 7° de la Ley, los podemos resumir así:

Compromisos con todos los estudiantes, en especial con los más vulnerables:

- No selección hasta 6° básico
- Eximir a los alumnos prioritarios de cualquier cobro
- Retención de los alumnos hasta 6° básico

Compromisos institucionales y pedagógicos

- Elaborar Plan de Mejoramiento con metas de aprendizaje
- Destinar los recursos SEP para el Plan de Mejoramiento
- Acreditar el funcionamiento de las instancias de participación: Consejo Escolar, Centro de Profesores y otros
- Acreditar planificaciones curriculares, horas docentes para la función técnico-pedagógica y la presencia de actividades artísticas y culturales en el currículum escolar.

Compromisos de información a las familias y la comunidad escolar

- Información sobre el Proyecto Educativo Institucional, el Reglamento Interno y este Convenio
- Presentar al Ministerio de Educación y a la comunidad escolar un informe sobre el uso de los recursos de la SEP y los recursos públicos percibidos.

Este paso termina con la emisión de una resolución por parte de la autoridad ministerial regional en la cual se informa de la firma del Convenio, lo que faculta al Ministerio de Educación para proceder al pago de la subvención en el plazo correspondiente.

4.1.5 El pago de la subvención preferencial

En el año 2008 se comenzó a pagar retroactivamente -una vez que fue aprobado el Reglamento respectivo (mayo 2008)- a las escuelas que tenían totalmente tramitado el convenio, esto es, con las respectivas resoluciones de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación.

Cabe mencionar que la planificación hacía suponer que cuando se entregaran los recursos iban a estar listas las orientaciones y plataformas requeridas para los Planes de Mejoramiento, lo que no sucedió así. El proceso estaba sumamente atrasado en abril y el cambio de jefatura en la División de Educación General lo postergó más aún por razones que explicaremos más adelante. De este modo, los establecimientos comenzaron a recibir los recursos sin orientaciones oficiales, con información poco clara, incompleta y -a veces- contradictoria por parte de las autoridades locales y supervisores, lo que generó mucha confusión entre los sostenedores. A ello se sumaba que aún, por un problema con la tramitación del Reglamento, no se podía hacer público el Registro de Instituciones para Asistencia Técnica Externa.

Además, a posteriori se produjeron dificultades con el número de alumnos prioritarios definitivos. Recordemos que la postulación se hizo con información del 2007 y sólo en agosto -ya firmados los convenios e iniciado el pago- se dio la información definitiva. Ello provocó muchos problemas administrativos y financieros. Por ejemplo, sostenedores que tenían menos alumnos prioritarios que los que creían tener, que comenzaron a solicitar la revocación del Convenio por no convenirles financieramente⁸; sostenedores de establecimientos particulares subvencionados que dejaron de cobrar por financiamiento compartido a los presuntos alumnos prioritarios en virtud de las obligaciones del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa

⁸ En estos casos la División Jurídica del Ministerio de Educación sólo autorizó la revocación a los establecimientos que resultaron no tener ningún alumno prioritario.

suscrito, y que luego resultaron no serlo, lo que provocó un problema financiero tanto a las familias como a los establecimientos.

En cualquier caso, para la gran mayoría de las escuelas recibir desde junio este aporte vía subvención y retroactivo hasta marzo, les significó el ingreso de sumas importantes que podían comenzar a ser usadas inmediatamente en cumplir con las condiciones exigidas por el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, aún cuando todavía no se contaba con las orientaciones para el diagnóstico y para el Plan de Mejoramiento, las cuales fueron entregadas sólo a fines de junio.

A continuación se simula el incremento promedio por concepto de subvenciones que recibirá un alumno con mayor vulnerabilidad socioeconómica, lo que permitirá apreciar en su verdadera dimensión los nuevos aportes. Este incremento contempla, el aumento de la subvención base, aumento por ruralidad y/o zona (en el caso que corresponda), incremento por subvención preferencial y subvención por concentración.

Simulación de Escenarios Impacto a Nivel de Alumnos		
Caso	Valor Subvención Actual	Total 2008
Alumno Primer Ciclo con JEC con Concentración de Pobreza Media	34.884	63.960
Alumno Primer Ciclo rural con Concentración de Pobreza Baja	37.850	70.442
Alumno Primer Ciclo rural sin JEC y Alta Concentración de Pobreza	50.203	81.537
Alumno Primer Ciclo rural con JEC y Alta Concentración de Pobreza	69.767	103.547

En: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=29&id_seccion=2208&id_contenido=6766

Como se puede apreciar, un establecimiento con muchos estudiantes prioritarios puede recibir cuantiosos recursos extra, lo que explica la gran presión de los sostenedores por recibir las orientaciones para elaborar los planes de mejoramiento y para el correcto uso de los fondos asignados.

4.2 Los procesos complementarios

Para poder realizar eficientemente los pasos anteriores y cumplir con lo exigido por la ley, se requería poner en marcha dos procesos fundamentales.

4.2.1 La implementación del sistema de información ciudadana (INFO Escuela)

Aunque esta acción no está en el flujo, es una condición fundamental para la postulación a Subvención Escolar Preferencial. El portal InfoEscuela⁹ es un sistema de información en línea, orientado al público general y a las familias, que reúne y organiza la mayor cantidad de datos oficiales disponibles respecto de cada establecimiento subvencionado del país.

⁹ Ver: www.infoescuela.cl

En el marco del funcionamiento de la ley de Subvención Escolar Preferencial, este instrumento es fundamental, pues la norma exige la construcción de una ficha escolar para todos los establecimientos que postulan a ella. Esta tarea corresponde al Ministerio de Educación, el cual deberá producir una base de datos pública con información relativa al desempeño de cada establecimiento -en especial de sus resultados de aprendizaje e indicadores de eficiencia tales como la promoción, repitencia y abandono- entendida como un mecanismo de transparencia y cuenta pública de la gestión de cada establecimiento.

En este contexto, el Ministerio de Educación deberá mantener la base de datos con la información relevante de todos los establecimientos educacionales para que los Consejos Escolares, los padres y apoderados, y la comunidad escolar, puedan informarse respecto a los logros de aprendizaje en su establecimiento¹⁰. Corresponderá a los sostenedores proporcionar toda la información solicitada por el Ministerio de Educación para la mantención de esta base de datos y, en especial, aquella relativa a indicadores de eficiencia como repitencia, promoción, abandono y retiro de alumnos, compromisos de gestión o metas institucionales del establecimiento, programas de apoyo propios o con otras instituciones u organismos y cobros si así procediere y toda aquella información mencionada en el artículo 8° de la ley SEP.

Es así como en el portal, a medida que se vaya construyendo, estarán disponibles los datos de contacto del colegio y su geo-referencia; información sobre vacantes, procesos de selección, matrícula y cobros; descripción del equipo directivo y técnico, cargos y horas disponibles del cuerpo docente; información sobre el proyecto educativo, planes de mejoramiento SEP, reglamento interno, proyecto Jornada Escolar Completa y reglamento de evaluación y promoción; descripción de las metas institucionales y los compromisos de gestión; identificación de los integrantes de los consejos escolares, centro de padres y madres y centros de estudiantes y sus respectivos planes de trabajo; descripción de la infraestructura del establecimiento; información de los resultados del SIMCE, de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y otros; descripción de las ayudas estudiantiles (asignación de alimentación, becas, pase escolar, útiles escolares), los recursos para el aprendizaje, los textos en biblioteca y del Centro de Recursos de Aprendizaje; la existencia de programas ministeriales, propios y en colaboración con otras instituciones; el financiamiento y la subvención recibida; los resultados de la fiscalización por subvenciones.

En síntesis, aquí estará disponible toda aquella información que pueda ser de interés en un sistema en que la opinión pública ha de estar informada para tomar decisiones y los sostenedores y directores transparenten su gestión administrativa, pedagógica y financiera.

¹⁰ Aunque es pública y de libre acceso, tendrá carácter confidencial respecto de la identidad de los alumnos y los docentes evaluados de conformidad a la ley.

4.2.2 El Registro de Instituciones de Asistencia Técnica

La ley establece que para el diseño y desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo los sostenedores pueden contratar asistencia técnica externa, siempre que ésta esté inscrita en el Registro que abrirá y mantendrá el Ministerio de Educación para estos efectos. Para elaborarlo se realizó primero un catastro de instituciones que podrían realizar esta función, previa revisión de la evidencia acumulada en la asesoría externa a escuelas críticas y de otros estudios de la experiencia nacional e internacional. Posteriormente, se definieron los estándares de ingreso y permanencia de las entidades y se elaboró un sistema de acreditación de instituciones de asistencia técnica y de registro. Finalmente, se elaboró un sistema de seguimiento y evaluación del trabajo de las entidades de asistencia técnica.

a) Lo que dice el Reglamento

De acuerdo al Reglamento de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, los requisitos para inscribirse en el Registro son los siguientes:

Requisitos para las personas naturales:

- Poseer título de magister o doctorado en áreas relevantes para el desarrollo de asesorías a establecimientos educacionales o pertenecer a la red de Maestros de Maestros, o estar acreditado como Profesor de Excelencia Pedagógica, o contar con una certificación como profesor monitor o consultor reconocido por el Ministerio de Educación, o estar evaluado como profesor de desempeño destacado, y mientras mantenga tal condición.
- Acreditar experiencia de a lo menos 3 años en asesorías a establecimientos educacionales.
- No registrar incumplimiento de obligaciones previsionales ni comerciales, lo que se acreditará mediante la documentación respectiva.
- No haber sido eliminado del Registro en los dos últimos años anteriores a su solicitud de inscripción.
- Presentar una oferta de Asistencia Técnica Educativa, de acuerdo a los subregistros o áreas temáticas en que se ofrece asesoría.

Requisitos para Personas jurídicas:

- Contar con personalidad jurídica vigente.
- Acreditar que los profesionales que efectuarán las asesorías cumplen con la calificación requerida o que a lo menos el 40% de los profesionales de su equipo que prestarán asesoría cuentan con experiencia de a lo menos tres años en el ámbito de asesorías a establecimientos educacionales¹¹.

¹¹ Este último requisito debió ser modificado con un artículo transitorio que lo dejó como no exigible en los primeros cuatro años, exigiendo a cambio alguna experiencia relevante acreditada en asesoría a establecimientos educacionales en los últimos cinco años para las personas naturales, en las áreas que establece el Registro para las personas jurídicas, o acreditar que al menos uno de los profesionales de la institución postulante tiene experiencia relevante en asesorías a establecimientos educacionales.

- No registrar incumplimiento de obligaciones previsionales ni comerciales, ni haber sido eliminado del Registro en los dos últimos años anteriores a su solicitud de inscripción.
- Presentar una oferta de Asistencia Técnica Educativa, de acuerdo a los subregistros o áreas temáticas en que se ofrece asesoría. Tratándose de instituciones de educación superior se requerirá, además, que éstas se encuentren acreditadas ante el Ministerio de Educación.

Para mantener vigente su inscripción en el Registro las personas naturales o jurídicas estarán obligadas a:

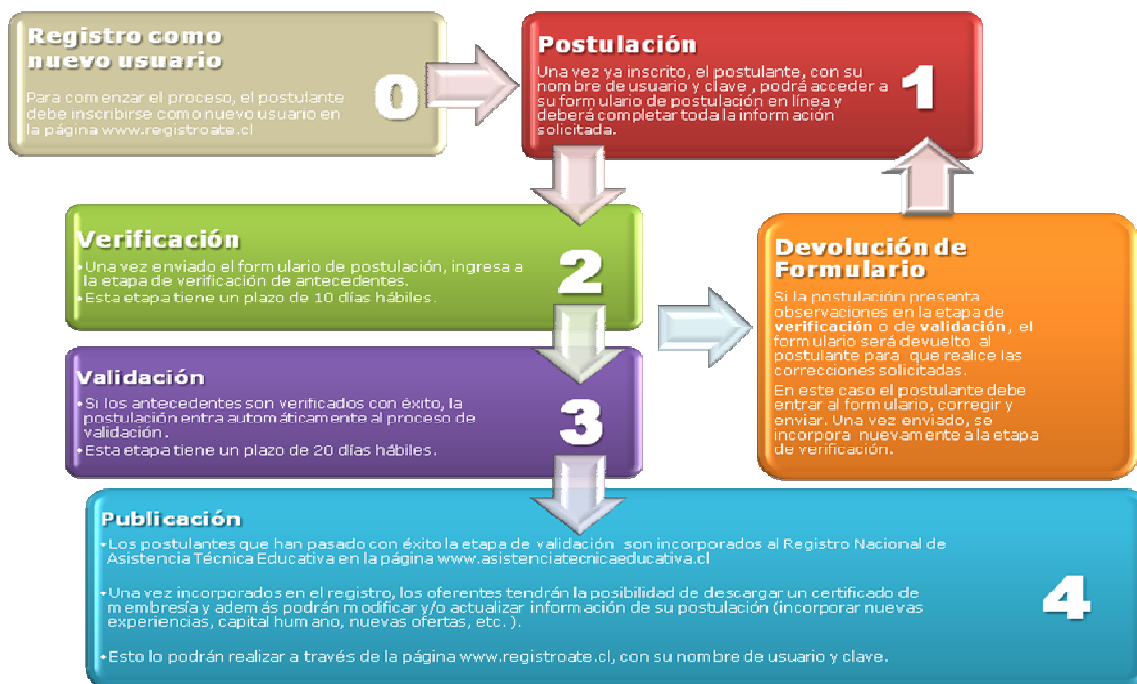
- Mantener actualizados los requisitos que permitieron su inscripción.
- Haber prestado al menos un servicio de asistencia técnica en un período de tres años continuos.
- Obtener una evaluación suficiente del servicio prestado.

La inscripción en el Registro tendrá una duración de cinco años renovables. Con la finalidad de asegurar la calidad técnica y especializada de las personas y entidades registradas, el Ministerio de Educación evaluará –a lo menos cada tres años- su desempeño mediante la revisión del servicio prestado por éstas a los establecimientos educacionales y los resultados obtenidos por dichos establecimientos. El apoyo técnico será considerado como suficiente o insuficiente de acuerdo a la evaluación realizada en base a los resultados educativos, la evaluación de los sostenedores y de la comunidad educativa. Corresponderá al Ministerio de Educación mantener este Registro con información actualizada sobre las asesorías proporcionadas a los establecimientos educacionales y la evaluación de las personas y entidades técnicas pedagógicas.

b) La implementación del Registro ATE

Antes de publicarse el Reglamento mencionado se convocó públicamente a personas naturales y jurídicas, y a instituciones de educación superior a iniciar el proceso de acreditación para ser incorporadas en el Registro de Asistencia Técnica. Como este proceso está siempre abierto, los interesados pueden iniciarlo en cualquier momento. El proceso se grafica como sigue:

Etapas del proceso de postulación Registro ATE



*Nota: El postulante recibirá un correo electrónico dando a conocer el estado de avance de su postulación cuando ésta sea enviada, verificada, validada o devuelta.

La difusión del Registro estaba programada simultáneamente con la aprobación del Reglamento, pero debió postergarse varios meses por el retraso en la modificación de un artículo del mismo que establecía requisitos demasiado exigentes como para asegurar una oferta suficiente en cantidad, cobertura geográfica y calidad. Sólo una vez resuelto este problema se pudo dar a conocer, dos meses después de que se entregaran las orientaciones y los establecimientos comenzaran a elaborar sus diagnósticos, lo cual impidió que los establecimientos pudieran contratar asesoría técnica desde un comienzo.

Al hacerse público en septiembre de 2008 quedó en evidencia que la oferta existente es de muy heterogénea calidad y cobertura geográfica, tal como se aprecia en el cuadro.

Oferta de asistencia técnica externa inscrita en el Registro y de asesores ministeriales

Región	N° Oferentes			Total	N° de Asesores Ministeriales	N° de Escuelas Emergentes
	Personas Naturales	Personas Jurídicas	Instituciones Ed.Superior			
Arica y Parinacota	1	0	0	1	15	72
Tarapacá	1	0	0	1	13	87
Antofagasta	2	0	0	2	26	102
Atacama	0	0	0	0	13	94
Coquimbo	5	1	0	6	48	452
Valparaíso	13	2	1	16	54	507
B. O'Higgins	3	2	0	5	48	355
Maule	6	0	0	6	48	556
Biobío	11	7	3	21	46	916
Araucanía	11	4	2	17	45	799
De los Ríos	4	0	2	6	25	361
Los Lagos	5	2	1	8	51	804
Aysén	0	0	0	0	8	45
Magallanes	0	0	0	0	9	34
Metropolitana	26	39	5	70	120	803
TOTALES	88	57	14	159	579	5987

El universo potencial de escuelas a atender es de casi 6000, para lo cual había disponibles sólo 159 asesorías externas y 579 asesores ministeriales, lo que es claramente insuficiente. Igualmente, se puede observar que desde la perspectiva de cobertura geográfica, la oferta es muy desigual, tal como se evidencia en el cuadro siguiente que muestra la capacidad de atención que tienen los oferentes en diversas localidades.

Oferta de asistencia técnica externa inscrita en el Registro y de asesores ministeriales según su cobertura regional

Región	N° Oferentes			Total	Asesores Ministeriales	Escuelas Emergentes
	Personas	Personas	Instituciones			
Arica y Parinacota	8	27	3	38	15	72
Tarapacá	5	27	2	34	13	87
Antofagasta	8	28	3	39	26	102
Atacama	7	28	2	37	13	94
Coquimbo	12	36	3	51	48	452
Valparaíso	29	39	10	78	54	507
B. O'Higgins	19	40	7	66	48	355
Maule	19	39	7	65	48	556
Biobío	25	40	8	73	46	916
Araucanía	21	38	9	68	45	799
De los Ríos	17	38	7	62	25	361
Los Lagos	13	33	7	53	51	804
Aysén	5	25	7	37	8	45
Magallanes	7	22	5	34	9	34
Metropolitana	31	47	9	87	120	803
TOTALES	226	507	89	822	579	5987

Fuente: Ministerio de Educación, septiembre 2008. Nota: En enero de 2009 ya habían más de 1.000 inscritos.

Este cuadro indica que los inscritos están disponibles para realizar asesorías en una o más regiones. Sin embargo, la cobertura es heterogénea e insuficiente, siendo más abundante en las tres principales regiones del país (Región Metropolitana, Valparaíso y Biobío) y muy escasa en las regiones extremas (Arica y Parinacota, e Iquique por el norte; Aisén y Magallanes por el sur). Para aumentar la oferta se ha instruido a los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación que impulsen en sus respectivas regiones la inscripción en el Registro de Asistencia Técnica de instituciones y personas naturales y jurídicas que tengan experiencias exitosas en este rubro. A la fecha han aumentado los inscritos, pero siguen siendo escasos para la demanda potencial.

A la insuficiencia cuantitativa hay que agregar la heterogeneidad en la calidad de la oferta presentada, lo cual es de suma gravedad, pues el éxito de esta subvención se basa en que las escuelas tengan una buena asesoría en la elaboración de su diagnóstico y en el diseño e implementación del plan de mejoramiento, lo cual debería conducir a la creación de capacidades en el establecimiento. Desgraciadamente la experiencia de asesorías anteriores no ha sido buena, lo que hace necesario desarrollar estrategias para crear capacidades en el ámbito nacional de modo de garantizar que uno de los pilares de esta normativa sea efectivo en su función.

A modo de cierre

Desde enero de 2008 comenzó a implementarse una nueva ley que otorga más recursos a las escuelas que atienden a los niños más vulnerables del país. Esta propuesta es inédita en Chile en cuanto asocia la entrega de recursos a resultados de aprendizaje y a la rendición de cuentas sobre el uso de los mismos. Su puesta en marcha ha sido muy compleja, dada la diversidad de procesos involucrados, la magnitud de los recursos a entregar y las presiones políticas propias de un año de elecciones municipales, en un contexto en que los principales favorecidos son las escuelas de dependencia municipal.

En abril del 2008, se venció el plazo para postular a la SEP y en los primeros días de junio se estaban pagando los primeros aportes, aún cuando las tareas estaban muy atrasadas de acuerdo a la planificación original. Ello implicó que las escuelas recibieron los recursos sin orientaciones claras ni los instrumentos necesarios para cumplir con las exigencias de la ley.

A fines de abril se produjo un cambio de Ministra de Educación, quien nombró a una nueva jefa de la División de Educación General, de perfil más técnico que político y con una amplia y probada experiencia en el trabajo con escuelas vulnerables y exitosas. La nueva Ministra le encargó implementar la ley de Subvención Escolar Preferencial y convertirla en recursos que aseguraran logros de aprendizaje para todos y todas las niñas del país. La tarea se fundamentaba en el aumento permanente de fondos destinados a los establecimientos y en las cuantiosas inversiones en múltiples programas realizadas en los últimos 18 años que, a pesar de las buenas intenciones, no han logrado revertir el problema de la calidad y equidad de la educación. Por lo mismo, se busca que este importante aporte no signifique “más de lo mismo”, crítica repetida en numerosas ocasiones y por todos los sectores del país.

La nueva jefa de la División de Educación General se abocó inmediatamente a la tarea, privilegiando los aspectos técnicos por sobre las urgencias políticas del momento. Ello implicó detener y retrasar más aún algunos de los procesos ya iniciados, con el convencimiento que si se quiere hacer algo efectivo y de calidad que impacte verdaderamente en el aprendizaje, los instrumentos ya construidos no lo lograrían. La consigna “tenemos el deber moral de lograr que los niños aprendan lo que pueden y deben aprender”, sería el motor de esta nueva etapa de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial, la que se caracterizaría por intentar provocar cambios sustantivos en el interior del Ministerio de Educación, en los sostenedores y en las escuelas.

Sobre el desarrollo de las acciones pendientes y los cambios realizados trata el capítulo siguiente que, además de describirlos, intentará dar cuenta de la complejidad y la resistencia ejercida frente al esfuerzo por lograr que el Ministerio de Educación se centre en su tarea principal: garantizar el aprendizaje de todos los niños y jóvenes.

Capítulo 5. La ley en marcha

5.1 La situación inicial

En los primeros meses del año 2008, la entonces Ministra de Educación, Yasna Provoste, debió enfrentar un difícil periodo dado que –inesperadamente- prosperó una acusación constitucional en su contra liderada por la derecha chilena, basada en la imposibilidad de documentar adecuadamente el pago por concepto de subvenciones a un pequeño número de sostenedores. Si bien el fallo final la excusó de la acusación de mal uso de fondos públicos –demostrando con ello que no había ni corrupción ni desfalco, sino un sistema de fiscalización absolutamente insuficiente para la magnitud de la tarea-, sí la declaró responsable de negligencia en el cuidado de los mismos, bastando este sólo hecho para que fuera destituida inmediatamente como Ministra en el mes de abril.

Al momento de asumir una nueva jefatura en la División de Educación General del Ministerio de Educación a fines de abril de 2008, esta unidad estaba abocada a la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial promulgada en enero de ese mismo año. Para ello se había avanzado en las múltiples tareas descritas en el capítulo 4, aunque había un notable atraso respecto al calendario establecido, especialmente en lo referido a las orientaciones e instrumentos para elaborar el Plan de Mejoramiento y a la presentación y aprobación del Reglamento de la ley. Ello se explicaba, en parte importante, por el estado de desorganización e inefectividad en que estuvo sumido el Ministerio de Educación durante varios meses debido a la acusación constitucional contra la Ministra que culminaría en su destitución.

En este contexto, la nueva autoridad debió actuar con la máxima premura haciéndose cargo de las diversas dificultades que se iban presentando diariamente como producto de las inconsistencias y vacíos del Reglamento y de la ley, del atraso en las orientaciones, de situaciones no resueltas y de alto riesgo, y de serios problemas de comunicación. A ello se agregaba que no se había considerado la realización de una experiencia piloto para una iniciativa que afectaría al conjunto del sistema educativo, de manera de haber tenido información –al menos a escala reducida- acerca de los múltiples obstáculos administrativos, financieros, políticos, técnicos y pedagógicos que se producirían al intentar realizar un cambio de tamaño envergadura; más aún, cuando éste debe producirse en el marco de un sistema en que la normativa, la burocracia, el peso de la tradición –que presionaba por continuar con las acciones ya conocidas para responder a los nuevos desafíos que planteaba la ley- y personal insuficiente para enfrentar la complejidad de la tarea, tienden más bien a impedir que a propiciar el cambio.

Es así como, en medio de equipos profesionales ni reforzados ni preparados para el nuevo giro que tomaría la tarea; de la resistencia de algunos a cambiar lo conocido por algo incierto; de la desmotivación de otros porque sus competencias profesionales estaban subutilizadas; de innumerables problemas que provocaba la misma ley; de un Ministerio parcelado que no se hacía cargo en su conjunto de una de las principales tareas de los últimos años ni –paradójicamente- de la responsabilidad que le cabe en lograr que todos los estudiantes aprendan lo que el currículum prescribe; de múltiples trabas para la gestión financiera y administrativa; de presiones internas y externas; y de

un cierto desprecio por la orientación técnica¹ más que política que se le dio al trabajo, se comenzó a reforzar y constituir equipos y a elaborar lo que era más urgente.

5.1.1 La primera tarea: la aprobación del Reglamento

La urgencia se explicaba, por un lado, por las presiones para aprobar el Reglamento, en tanto era requisito para realizar el pago a los sostenedores lo antes posible². Por otra parte, porque éstos reclamaban que al no conocerse el Reglamento debían comprometerse sin saber bien a qué, lo que explicaba, fundamentalmente, la baja postulación de los establecimientos particulares subvencionados a quienes la ley les impondría nuevas obligaciones. De hecho, al vencer el plazo en abril, ya habían postulado más del 90% de las escuelas municipales y menos del 25% de las particulares subvencionadas.

En este contexto, en unos pocos días se procedió a revisar la propuesta de Reglamento y a enviarla rápidamente a la Contraloría General de la República donde fue aprobado en muy poco tiempo. Paralelamente la Ministra ampliaba el plazo hasta mediados de mayo para que los sostenedores particulares pudieran conocerlo y postular a este proceso, medida que logró que un 46% estuviera incorporado al nuevo régimen de subvenciones al terminar el proceso en agosto.

Con la aprobación del Reglamento – que es muy parecido a la ley, estableciendo los procedimientos, plazos, sanciones, etc., que no estaban incorporados en la misma - se pudo en junio de 2008 dar inicio al pago de la subvención escolar preferencial a aquellos establecimientos que firmaron los convenios dentro del plazo extraordinario abierto –por esta única vez- entre enero y abril. Posteriormente esto provocó muchos problemas, pues como ya lo hemos explicado, los datos de los alumnos prioritarios definitivos, entregados en agosto, no coincidían con los iniciales, generando situaciones de establecimientos que en definitiva no tenían ninguno y otros que tenían más o menos que los esperados, con los consecuentes problemas administrativos y financieros para las escuelas, las familias y el mismo Ministerio.

5.1.2 La segunda tarea urgente: las orientaciones para elaborar el Plan de Mejoramiento

A mayo del 2008, dado el atraso en la elaboración y difusión de las especificaciones técnicas involucradas en la implementación de la subvención escolar preferencial, la información de que disponían las autoridades ministeriales de nivel central, regional y provincial, y por consiguiente, los supervisores y sostenedores, era errática, incompleta e incluso contradictoria, lo que generó gran incertidumbre en todos los actores.

¹ El nuevo equipo sería tratado, despectivamente, de “tecnócrata” y de “escuelero” por algunos profesionales del Ministerio más resistentes a la nueva orientación.

² En octubre de 2008 hubo elecciones de alcaldes, lo que explica las fuertes presiones políticas para el traspaso de recursos, puesto que, por un lado, esta ley representa un gran logro del Gobierno en materia de equidad y, por otro, la mayoría de los sostenedores que postularon a la Subvención Escolar Preferencial son los municipios.

En algunas escuelas se informaba que podían avanzar; en otras, que no se podía hacer nada mientras no estuvieran las orientaciones; varias comenzaron a contratar asistencia técnica aún antes que se publicara el Registro. Aquellas escuelas que tenían programas ministeriales relacionados con mejoramiento de la calidad, tal como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE)³, fueron informados que siguieran el proceso porque se usarían los mismos instrumentos, lo cual sucedió sólo parcialmente como se verá más adelante. Todas estas diferentes formas de actuar significaron aumentar la presión para apurar las orientaciones e instrumentos, al tiempo de lidiar con un gran descontento y preocupación tanto por la desinformación que podía llevar a realizar un trabajo que posteriormente debiera rehacerse, como por el riesgo de gastar los recursos en forma indebida.

Especialmente complejas fueron las reuniones con los supervisores de las Direcciones Provinciales donde el SACGE tenía más presencia y era fuertemente impulsado desde la autoridad⁴. Al respecto cabe aclarar que en el modelo final –que se describe más adelante- se rescatan las cuatro dimensiones propiciadas por este programa, esto es, la gestión curricular, el liderazgo, la convivencia escolar y la gestión de recursos, las cuales a su vez están explicitadas en la ley de subvención escolar preferencial como obligatorias de incluir en los planes de mejoramiento⁵.

No obstante, el nuevo modelo tiene importantes diferencias: primero, se centra en los productos y prácticas más que en los procesos, tanto para elaborar el diagnóstico como para diseñar el plan de mejoramiento; segundo, releva la importancia de la gestión curricular, dejando las demás dimensiones como soporte básico para el logro de resultados de aprendizaje que es la tarea fundamental de una escuela; y, por último, sus instrumentos son diferentes. De todas formas se intentó conciliar ambas cosas, explicitando ampliamente a los involucrados los puntos de encuentro entre ambos procesos, de manera de evitar al máximo que se perdiera el trabajo avanzado, especialmente considerando que el autodiagnóstico del SACGE es más amplio que el propuesto posteriormente. Más adelante compararemos ambos instrumentos.

³ El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) es una iniciativa del Ministerio de Educación, que busca desarrollar las capacidades de la organización escolar. El objetivo es darle sustento a la propuesta curricular de la escuela. Se materializa a través de un conjunto de dispositivos y recursos de apoyo orientados a producir condiciones para el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y resultados de los establecimientos. Los dispositivos que estructuran este sistema son: La Autoevaluación, El Panel de Evaluación Externa, El Plan de Mejoramiento y su financiamiento a través del concurso Plan de Mejoramiento de la gestión, La Cuenta Pública y procesos paralelos de Asistencia Técnica a los Administradores Municipales de Educación y la Supervisión ministerial. Participando en la finalización de este programa –que cerró el ingreso de nuevas escuelas dada la implementación de la SEP- había algo más de 1.000 escuelas.

⁴ La fuerza con que algunos profesionales y supervisores defendieron el SACGE y se resistieron al nuevo modelo llevó a que se les llamara, sarcásticamente, “los viudos del SACGE”.

⁵ El Plan de Mejoramiento debe incluir: Metas y compromisos de resultado educativo y acciones de mejoramiento en las áreas de gestión escolar: gestión curricular, liderazgo, convivencia y recursos; acciones específicas para los alumnos prioritarios.

5.1.3 Otra tarea urgente: la apertura del Registro de Asistencia Técnica

Una vez aprobado el Reglamento se podría difundir el mencionado Registro para que los sostenedores contrataran asistencia externa. Sin embargo, surgió un importante problema al constatar que las especificaciones técnicas con que se había estado construyendo el Registro⁶, determinadas con anterioridad a la redacción del Reglamento al igual que algunos de los componentes descritos en el capítulo anterior, eran de menor exigencia que las establecidas posteriormente en el texto legal. El problema que se producía era bastante grave, pues suponía las siguientes consecuencias:

- si se dejaba operar el Registro como estaba, no se estaría respetando el Reglamento;
- de considerarse los requisitos del Reglamento tal como estaban, los inscritos podrían reclamar que hubo un cambio en las reglas del juego, viéndose afectada la confiabilidad y credibilidad del Ministerio.
- más perjudicial aún para efectos de la implementación de la ley, era el hecho que el número de inscritos válidos a esa fecha bajaba drásticamente de 85 a 15 por no cumplir con la norma, lo que implicaba que la oferta de apoyo a las escuelas sería prácticamente inexistente.

Como solución se le propuso a la Contraloría General la incorporación de un nuevo artículo transitorio que postergaba algunas exigencias para una vez pasados los primeros cuatro años de ejecución. Desgraciadamente, este trámite que debía ser relativamente rápido, por diversas razones –no sólo técnicas-, fue demorado excesivamente en el mismo Ministerio de Educación, impidiendo que el Registro se hiciera público. Como podrá suponerse, había una fuerte presión de los sostenedores para poder contratar asistencia externa con los recursos que les estaban llegando.

Finalmente, en septiembre, tres meses después de entregados los primeros fondos, se pudo publicar el Registro, el cual, tal como lo vimos en el capítulo anterior, demostró que la oferta era insuficiente en cantidad en relación a las necesidades y muy heterogénea en su calidad técnica y cobertura geográfica. De esta manera, uno de los pilares fundamentales en que descansa la Subvención Escolar Preferencial, la asistencia técnica externa, demostró ser evidentemente débil frente a la magnitud y complejidad de la tarea encomendada por la ley.

Frente a esta situación se tomaron tres medidas fundamentales. La primera, fue instruir a las autoridades ministeriales regionales y provinciales para que, junto con difundir la asesoría técnica disponible para su territorio, incentivaran la inscripción en el Registro de instituciones y personas naturales y jurídicas de calidad reconocida en asesoría a escuelas, para aumentar así la oferta disponible. Esto se realizó a través de comunicaciones escritas y en las diversas reuniones sostenidas con ellos.

La segunda, está relacionada con la necesidad de alinear la asistencia técnica con los requerimientos y expectativas del Ministerio de Educación. Para ello se convocó en tres ocasiones diferentes a diversas instituciones que otorgan asistencia, tanto para informarles y solicitarles su opinión respecto a los procesos en curso y los instrumentos

⁶ La definición de los requisitos de ingreso con que se operó para la construcción del Registro hasta mayo de 2008 están en la página Web del Registro ATE (www.registroate.cl).

diseñados, como para conocer sus experiencias, inquietudes y requerimientos en cuanto a la tarea que están realizando. Todos estos encuentros han sido muy valorados por ambos actores en tanto instancia de colaboración entre el Ministerio y los privados, a la vez que han significado importantes aportes en términos de la retroalimentación mutua a las tareas que se están ejecutando.

La tercera, está vinculada con la obligación del Ministerio de Educación de elevar la calidad y aumentar las capacidades de las personas e instituciones que brindan asistencia técnica, de modo de fortalecer este pilar fundamental para el logro de los objetivos de la SEP e ir avanzando en la creación e instalación de las capacidades que requiere un sistema educativo de calidad. En este contexto, el Ministerio de Educación ha organizado ya dos seminarios con especialistas internacionales en Matemática y en Lectura⁷, a los cuales han sido invitados los asesores ministeriales, académicos y fundaciones inscritas en el Registro, para orientarlos y capacitarlos para que puedan desarrollar en forma adecuada, pertinente y con alta calidad, su tarea de apoyo a las escuelas en las etapas de diagnóstico, diseño y ejecución de los planes de mejoramiento.

5.1.4 Y siguen las urgencias: ¿en qué se pueden utilizar los recursos SEP?

La envergadura de los recursos involucrados y la obligatoriedad de los sostenedores de rendir cuenta pública del uso de los mismos, provocó una gran presión para que hubiera una respuesta oficial –y única- acerca del modo correcto de ejecutar el gasto⁸. Para elaborar un documento orientador, la División de Educación General debió trabajar estrechamente con la División Jurídica y con la Unidad de Supervisión del Ministerio de Educación, encargada de la fiscalización del uso de los recursos públicos. En este trabajo conjunto se incorporó una orientación fundamental a los sostenedores: el Plan de Mejoramiento fue concebido como el gran articulador de los diversos programas y fondos que llegan a las escuelas por diversos conceptos, por tanto, todos ellos deberían quedar incluidos en el diseño y considerados aportes públicos, aunque sean de otro origen que la Subvención Escolar Preferencial.

El producto de este trabajo quedó plasmado en una primera cartilla que se difundió en forma impresa y a través de la página www.planesdemejoramiento.cl en el mes de agosto de 2008. Fue actualizada en noviembre con las modificaciones o aclaraciones necesarias surgidas de la experiencia en terreno y con la incorporación de los formatos para la rendición de cuentas y otros⁹ (ver Anexo 1).

⁷ El primer seminario contó con la participación del doctor Yap Banhar de Singapur, especialista en la enseñanza de las matemáticas. El segundo se centró en el aprendizaje en contextos de pobreza, con la participación de Helen Abadzi, consultora del Banco Mundial, con amplia experiencia en este tema.

⁸ Cabe mencionar que este punto es sumamente delicado en el contexto del momento, puesto que la Ministra anterior fue destituida mediante una acusación constitucional que la declaró culpable de haber actuado con negligencia en el caso de dineros entregados a sostenedores por concepto de subvención y que no pudieron ser documentados adecuadamente.

⁹ http://www.planesdemejoramiento.cl/documentos/uso_recursos_sep.pdf

5.2 Las nuevas orientaciones

Hasta abril de 2008 la División de Educación General había estado trabajando en un Manual para la Elaboración de Planes de Mejoramiento. Sin embargo, a juicio no sólo de la nueva jefatura, sino que también de varios profesionales consultados previamente para su diseño definitivo, éste no cumplía con los requerimientos para promover el cambio esperado en los aprendizajes. Se trataba de un manual excesivamente largo (92 páginas), con lenguaje complejo, que abundaba en aspectos técnicos y legales y que no otorgaba insumos y orientaciones claras y definidas para que la reflexión de la comunidad se centrara en lo que sucede en el aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, sus principales debilidades radicaban en¹⁰:

- destinar mucho espacio a reproducir la ley que al momento de elaborar el plan ya se supone conocida o está ampliamente difundida;
- concebir el diagnóstico como una reflexión amplia que hace la escuela acerca de sus prácticas y como una recopilación de información, ambas más bien enfocadas a aspectos formales o de procesos más que a la evaluación de las mismas respecto a su impacto en los resultados de aprendizaje.
- centrar el plan de mejoramiento en la gestión más que en las prácticas de aula que son las que inciden directamente en posibilitar u obstaculizar el aprendizaje, desdibujando el hecho que los cambios en la gestión, los recursos y los docentes sólo tienen sentido si impactan en el aprendizaje;
- no entregar orientaciones acerca del modelo de escuela que se considera efectiva y las prácticas asociadas, de manera de ayudar a detectar las necesidades y problemas del establecimiento y sus posibles soluciones;
- no entregar criterios claros que obliguen a la priorización de las estrategias a seguir en la medida en que afecten más o menos el aprendizaje, para centrarse sólo en aquellas que tienen mayor impacto.

En este contexto, la primera decisión que tomó la nueva jefa de la División de Educación General fue detener la impresión y divulgación del mencionado Manual para proceder de inmediato a elaborar nuevas orientaciones, lo cual se intentó hacer – infructuosamente- con sus autores originales. Como consecuencia, hubo que organizar un nuevo equipo de trabajo que intentó utilizar elementos del Manual ya elaborado, del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educacional (SACGE), del Manual para la Buena Enseñanza y del Manual para la Buena Dirección, para incluirlos en las nuevas orientaciones con foco en los aprendizajes fundamentales y en las capacidades escolares para producirlos.

Una vez elaboradas las orientaciones fueron presentadas a diversas instancias ministeriales, académicas, asesores de escuelas, sostenedores y actores del sistema escolar. Como era de esperarse, las reacciones más positivas surgieron de los directores de escuela, los sostenedores y las fundaciones encargadas de la asistencia técnica, quienes valoraron principalmente la pertinencia, sencillez y claridad de la propuesta, especialmente por quienes conocían el Manual anterior. La mayor resistencia, también como era previsible, provino de las instancias ministeriales, quienes abogaban por las

¹⁰ Incluye las observaciones de profesionales que fueron consultados respecto al Manual original.

metodologías ya probadas y acusaron a la propuesta de minimizar la importancia de la gestión y el currículum, y de enviar mensajes errados al sistema. Retomaremos estas críticas más adelante, pues han sido fuente de varios conflictos durante el proceso.

Respecto al trabajo elaborado, éste fue difundido desde el mes de junio de 2008 a través de la página www.planesdemejoramiento.cl en dos versiones: *Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo* y otra igual destinada a las escuelas multigrado.

5.2.1 Las Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo¹¹

Consta de once partes distribuidas en 24 páginas¹² y una sección de anexos. La parte I se refiere a la ley de Subvención Escolar Preferencial y la II al concepto de Plan de Mejoramiento, todo explicado en forma sencilla y sintética. La parte III se refiere al proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, describiendo cada una de ellas:

1° Diagnóstico: incluye tres aspectos: a) análisis de los resultados SIMCE de la escuela; b) evaluación y análisis de la situación inicial del dominio lector y la comprensión lectora de todos los alumnos de Prekinder o NT1 a 8° básico; c) aspectos institucionales que impactan en el aprendizaje.

La inclusión del diagnóstico del dominio lector significó una gran novedad para gran parte de las escuelas y comenzó a movilizar al sistema escolar hacia el cambio de las prácticas. El papel que jugó esta exigencia para iniciar el movimiento transformador del sistema deberá ser estudiado más adelante. Sólo a modo de hipótesis, podríamos afirmar que, por una parte, las escuelas le encontraron el sentido a la ley, y por otra, al entregarles estándares se les facilita y orienta la tarea. El sentido, pues se planteó abiertamente y sin eufemismos que más del 50% de los niños pobres del país no saben leer y que es necesario averiguar por qué: ¿está el problema en la fluidez lectora?, ¿en la velocidad lectora?, ¿tienen automatizada la lectura de modo de poder liberar memoria para la comprensión?, ¿saben parafrasear?, ¿reconocen distintos tipos de textos?, ¿pueden extraer información?, ¿son capaces de argumentar? etc. Para saberlo, es necesario evaluar cada uno de esos aprendizajes, pues todos, por sí solos y en su conjunto, afectan la calidad de la comprensión lectora, por lo cual, descubrir la o las debilidades principales, permitirá elaborar un buen plan para remediarlas. Pero, ¿cómo saber cuando se está en un nivel adecuado? Las tablas para elaborar las mediciones y los indicadores de aprendizaje clave dan respuesta a esta pregunta, lo cual le otorga significado y coherencia y proyección a la tarea.

En definitiva, la prescripción de tareas concretas y sencillas, con sus respectivos indicadores, especialmente para aquellas escuelas cuyas capacidades instaladas son insuficientes y carecen de experiencia previa en planes de mejoramiento, les facilita el trabajo y les señala el rumbo.

En este sentido, Fullan menciona cuatro factores que influyen en que se produzca o no el cambio en educación (Fullan, 2002) que podemos aplicar a esta situación:

¹¹ Ver Anexo 2.

¹² Corresponden a 12 páginas en Word.

- *la necesidad*, es decir, resolver qué es lo prioritario de solucionar y cuál es su relación con otras necesidades. En este sentido, las metas de aprendizaje y la preeminencia del diagnóstico en dominio lector establecen las necesidades prioritarias, su significado y cómo medir la situación inicial y el progreso en el corto plazo. Igual sucede con el diagnóstico institucional que muestra claramente a dónde hay que llegar. “Prontas compensaciones y algún éxito tangible son incentivos esenciales durante la implementación” (Fullan, 2002, p.104).
- *la claridad*, los objetivos concretos y los medios para realizarlo son fundamentales en la etapa de implementación, de modo que los docentes sepan claramente que están haciendo. Sin embargo, muchas veces lo que sucede es que se da una *falsa claridad*, es decir, una interpretación demasiado simplista del cambio, sin considerar que, para que éste se de y se mantenga, tiene que considerar, necesariamente: el uso de materiales nuevos o revisados; el uso de nuevos enfoques didácticos o actividades docentes; y, la alteración de las creencias (Fullan, 2002, p.70). Para ello, el diagnóstico institucional muestra el contexto en el cual y por el cual debieran producirse las transformaciones necesarias y las metas de aprendizaje señalan claramente el qué.
- *la complejidad*, es decir, la dificultad y la magnitud del cambio que se requiere por parte de los responsables de la innovación (Fullan, 2002). En este sentido, solicitar un plan para mejorar la comprensión lectora no aparece como demasiado complejo y, a la vez, está inserto en un plan mucho mayor, el Plan de Mejoramiento Educativo, que incorpora otras dimensiones con el fin de movilizar a la escuela entera hacia la evaluación permanente y la progresión sostenida en el aprendizaje. Ello implica, necesariamente, un cambio en las estrategias docentes, el uso de materiales y las creencias.
- *la calidad y practicabilidad del programa*, en tanto los programas a gran escala requieren de una preocupación constante por la calidad de los procesos y de los materiales de apoyo que se están produciendo (Fullan, 2002). La entrega de pautas e instrumentos simples con sus respectivos indicadores es un primer paso. Después vendrán materiales e instrumentos que sustenten el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

Por otra parte, a nivel de diagnóstico institucional se produjo un giro importante, al usar como marco las características de la escuela efectiva, incorporando también aspectos del *Marco para la Buena Enseñanza*¹³ y del *Marco para la Buena Dirección*¹⁴, en particular lo referido a gestión del aprendizaje, enfocándose en las prácticas más que en los procesos, marcando la diferencia con la propuesta original.

Las partes IV, V y VI describen, respectivamente, cómo y para qué realizar cada una de las partes del diagnóstico. La parte VII se refiere a la opción de hacer una evaluación en matemática, puesto que no hay disponibles instrumentos estandarizados que se puedan recomendar.

¹³ Corresponde a los estándares con que se evalúa el desempeño docente.

¹⁴ Se refiere a los indicadores con que se evalúa la gestión directiva.

La parte VIII se refiere a las características y componentes del Plan de Mejoramiento: metas de efectividad académica y de velocidad y comprensión lectora; asignaturas a trabajar además de Lenguaje, programación de las acciones a realizar para cada subsector incluido en el Plan, y de las acciones de apoyo integral a los alumnos con bajo rendimiento y a los prioritarios; responsables, tiempos y recursos para cada acción, incluida la asesoría técnica necesaria; y la propuesta de monitoreo. El proceso termina con el envío del Plan al Ministerio de Educación para su aprobación, lo cual sólo es obligatorio para las escuelas emergentes.

La IX anuncia cuando se entregarán los instrumentos, la creación de un portal donde se encontrarán experiencias exitosas y material de apoyo, y la existencia del Registro de Asistencia Técnica (www.registroate.cl).

La X señala las acciones en que se pueden utilizar los recursos SEP mientras no se presente el Plan de Mejoramiento y que deberán ser incluidas en el Plan: acciones propias del diagnóstico y la elaboración del mismo; asesorías externas para el diagnóstico lector, institucional y necesidades de apoyo especial; asistencia técnico pedagógica especial y/u horas docentes complementarias para actividades de reforzamiento a los alumnos prioritarios y los con bajo rendimiento; coordinación y articulación de redes de apoyo para detectar y derivar a estudiantes prioritarios que lo requieran; y capacitación a directivos y docentes.

Los Anexos son seis:

- 1) Resumen explicativo de la ley.
- 2) Resumen de compromisos de la ley SEP: incluye las obligaciones que se derivan del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, las responsabilidades del sostenedor en el marco de la ley y las obligaciones derivadas de los Planes de Mejoramiento (ver Anexo 2(a)).
- 3) Jornada de análisis de resultados SIMCE: se refiere a que la jornada obligatoria que deben realizar los establecimientos para analizar sus resultados SIMCE, constituye una ocasión para reflexionar acerca de las metas de efectividad que deberían poner en el Plan de Mejoramiento, relevando así el sentido del SIMCE en el marco de la Subvención Escolar Preferencial en tanto establece el objetivo a lograr y ordena las tareas a realizar para lograrlo (ver Anexo 2 (a)).
- 4) Orientaciones para la evaluación de aprendizajes en dominio lector y la comprensión lectora: aquí se fundamenta teóricamente la importancia del dominio de la lectura en los primeros niveles para posibilitar otros aprendizajes. Para realizarlo se puede contratar asesoría especializada, recurrir al Ministerio, o utilizar los instrumentos que se ponen a disposición. Incluye ejemplos de instrumentos para evaluar calidad lectora y velocidad lectora con sus respectivas tablas interpretativas. A falta de instrumentos estandarizados para evaluar comprensión lectora, se incluyen indicadores de desempeño mínimo por cada aprendizaje clave en cada uno de los niveles contemplado entre Prekinder y 4° básico¹⁵. Posteriormente se

¹⁵ Cabe destacar que esta tabla se hizo colectivamente con los aportes de profesionales del Centro de Perfeccionamiento, de la Unidad de Currículum y Evaluación y de la División de Educación General. A

incluyeron indicadores para medir los aprendizajes clave de Matemática (ver Anexo 2 (b)).

5) Características de un buen proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo: se describe cómo organizarse para hacer el diagnóstico y el Plan de Mejoramiento, cómo se presenta al Ministerio y cuál es el papel de los diversos actores de la comunidad escolar en el proceso (ver Anexo 2(a)).

6) Instructivo sobre metas de efectividad: refiere a las metas a determinar en los respectivos subsectores o asignaturas, según el puntaje SIMCE anterior y el tipo de escuela. Sobre este punto ahondaremos un poco más a continuación.

5.2.2 Definiendo las metas de efectividad

En el mencionado anexo 6 se hace referencia a los diversos criterios con que deben determinarse las metas de efectividad.

Criterio 1: Número de alumnos que rindieron SIMCE

Tipo de establecimiento	Resultados SIMCE	Niveles de logro
Con 4° y/o 8° con más de 20 alumnos que rindieron SIMCE	Establecer metas en al menos dos subsectores por cada nivel de entre los más débiles	Establecer metas de mejoramiento para cada uno de los subsectores medidos en 4° básico. Siempre deben implicar disminuir el porcentaje de niños en el nivel inicial y aumentar el de nivel avanzado.
Con 4° y/o 8° con entre 5 y 10 alumnos que rindieron SIMCE	Establecer metas en al menos dos subsectores y obligatoriamente en aquellos con menos de 210 puntos	No se propone metas
Con 4° y/o 8° con menos de 5 alumnos que rindieron SIMCE ¹⁶	No se propone metas	No se propone metas

Criterio 2: Puntaje a lograr según los resultados de pruebas SIMCE anteriores

Nivel	Puntajes SIMCE 2007	Meta
1	Menos de 220 puntos	Aumentar un 22% y llegando a un mínimo de 220 puntos
2	De 220 a 250 puntos	Aumentar un 14% y llegando a un mínimo de 250 puntos
3	De 250 a 280 puntos	Aumentar un 12% y llegando a un mínimo de 280 puntos
4	De 280 a 300 puntos	Aumentar un 7% y llegando a un mínimo de 300 puntos
5	Más de 300 puntos	Aumentar el puntaje

Finalmente, se acota que si una escuela justificara la necesidad de ponerse metas inferiores, ellas no podrán implicar un aumento menor a 18 puntos en escuelas con más de 20 alumnos que rinden SIMCE o 26 en aquellas con menos de 20 alumnos que rinden SIMCE.

pesar de estar muy alineada con el currículum nacional, despertó fuertes críticas al interior del Ministerio de Educación.

¹⁶ Estos establecimientos no se proponen metas relacionadas con el SIMCE, pero sí deben proponerse metas relacionadas con los mapas de progreso y el marco curricular vigente.

Cabe mencionar que para determinar estas metas hubo una fuerte polémica con la Unidad de Currículum y Evaluación y, en particular con el SIMCE. El planteamiento inicial establecía como meta aumentar 14 puntos, lo cual se fundamentaba en el mejoramiento promedio que habían obtenido en cuatro años las escuelas críticas con apoyo de asesoría externa, modelo semejante al propiciado por la SEP. Se argumentaba que así se evitaría poner metas muy difíciles de lograr –que inmovilizaran a las escuelas-, o por bajo de lo demostrado como posible, lo cual implicaba –desde nuestro punto de vista- subestimar la capacidad existente o incentivar la autocomplacencia de las mismas.

En rigor, la propuesta original preparada entre profesionales de la División de Educación General y del SIMCE, decía textualmente:

“Dado que la variación de los resultados SIMCE, está relacionada con la cantidad de estudiantes que rinde las pruebas, en cada establecimiento, se debe considerar el siguiente cuadro para establecer metas de mejoramiento:

Cantidad de estudiantes que rinden SIMCE	Aumento de puntaje mínimo requerido
20 o más	14 puntos
Menos de 20	26 puntos

Recomendación adicional: Al analizar los resultados nacionales del SIMCE, cabe destacar que se observaron variaciones de entre 30 y 45 puntos, en los 50 establecimientos con mayores variaciones de los grupos socio-económicos Bajo, Medio-Bajo, y Medio, entre los años 2002 y 2005. Esta información debería ser considerada por los establecimientos, al momento de fijar sus metas puesto que darían cuenta de un máximo de variación esperada”¹⁷.

El equipo encargado de las nuevas orientaciones hizo el ejercicio con escuelas con diversos puntajes inferiores a 250 puntos que es el promedio nacional y 14 puntos adicionales (190+14=204; 208+14=222; 210+14=224, etc.). Se llegó a la conclusión que, aceptar que después de cuatro años con financiamiento especial las escuelas no alcanzaran ni siquiera al promedio, era condenar a un gran número de niños a que no aprendan a leer o no dominen la operatoria matemática básica, lo que es moralmente inaceptable para un país que aspira a ser una sociedad democrática. En síntesis, ni se eleva la vara, ni se acorta la brecha, como diría Michael Fullan. Tampoco se apura el progreso.

Si consideramos la información que otorga el SIMCE de 4° básico 2007, podemos confirmar lo dicho. Respecto a los niveles de logro, el nivel Avanzado, en cualquiera de los subsectores medidos quedó establecido en puntajes superiores a 280, correspondiendo éste al dominio de lo que prescribe el currículum para este curso. Es decir, los niños que no llegan ahí están retrasados o muy rezagados respecto al aprendizaje esperado¹⁸. Y los datos al respecto son contundentes:

¹⁷ Documento interno del Ministerio de Educación.

¹⁸ Puntaje asociados a niveles de logro SIMCE 4° básico 2007

Promedio nacional por grupo socioeconómico y distancia al promedio nacional (Simce 2007)

	Promedio nacional	Bajo		Medio Bajo	
		Promedio grupo SE	Puntos menos respecto al promedio nacional	Promedio grupo SE	Puntos menos respecto al promedio nacional
Lectura	254	237	17	237	17
Matemática	246	221	25	226	20
Naturaleza	250	226	24	231	19

Es decir, los estudiantes del grupo socioeconómico Bajo y Medio Bajo, que representan respectivamente el 9% y el 31% del total de alumnos de 4° básico que respondió la prueba, es decir, el 40% del universo, y los establecimientos que representan el 38% y el 28%, es decir, el 66% de los establecimientos involucrados, en promedio están en el Nivel Inicial en las tres mediciones. Y el promedio del grupo Bajo está entre 17 y 25 puntos por debajo del promedio nacional según la prueba, diferencia que es algo menor en el grupo Medio Bajo. Si a ello le agregamos la distribución de estos estudiantes por Niveles de Logro, se obtiene lo siguiente:

Porcentaje de estudiantes de 4° básico que están en el Nivel Inicial (Simce 2007)

	Nivel Bajo	Nivel Medio Bajo
Lectura	53	53
Matemática	60	56
Naturaleza	64	60

De acuerdo a esto, según el caso, 5 o 6 de cada 10 niños de estos grupos socioeconómicos –que tienen 9 o 10 años de edad- no comprenden lo que leen y no dominan la operatoria básica ni conceptos mínimos de las ciencias naturales.

Teniendo esto como antecedente, legitimar y declarar aceptable que las escuelas tras 4 años de trabajo subieran 14 puntos como mínimo, era permitir que muchas de ellas no alcancen siquiera el promedio nacional, con las obvias consecuencias para esos niños cuyo rezago será cada vez más difícil revertir.

Esgrimiendo este argumento y, entendiendo que para promover un cambio hay que generar altas expectativas y que en mediciones anteriores las escuelas de estos niveles han logrado mayores alzas, se decidió que las metas debían ser más ambiciosas de modo de mover a las escuelas a un mejoramiento sustantivo y a hacerse cargo de lo que significa para un niño no tener los aprendizajes básicos para poder seguir aprendiendo. No obstante, también se consideró que no se podía tomar a las escuelas en su conjunto, puesto que funcionan en diversos contextos y tienen historias diferentes, lo cual implica

	Nivel Inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Lectura	Menos de 240 p.	241 a 280 puntos	281 o más
Matemática	Menos de 232 p.	233 a 285 puntos	286 o más
Naturaleza	Menos de 240 p.	241 a 283 puntos	284 o más

una razonable heterogeneidad en la dificultad de alcanzar las metas, razón por la cual se estableció un porcentaje de aumento sobre sí mismas, fijándose un puntaje mínimo a lograr. Así, se parte de la convicción que todas las escuelas pueden y deben progresar, no sólo mejorar.

En este contexto, y considerando la urgencia que las escuelas mejoren ya sus aprendizajes y progresen sostenidamente, y la necesidad de tener altas expectativas para generar un cambio, la propuesta inicial de aumento mínimo de 14 puntos para todas las escuelas, aparecía como del todo insuficiente desde una perspectiva pedagógica y política.

5.3 El diagnóstico

Esta etapa es considerada clave para la obtención de logros, puesto que en la medida en que el diagnóstico permita reconocer las necesidades, deficiencias y fortalezas, el Plan de Mejoramiento será pertinente y adecuado, tanto en las metas que se proponga como en que todas las acciones diseñadas tengan impacto en el aprendizaje. En este sentido, el diagnóstico no es un fin en sí mismo, sino que un instrumento que facilita a la escuela establecer su situación inicial o línea de base respecto a los resultados de aprendizaje y a las condiciones institucionales que impactan el mismo para, desde allí, definir las acciones a realizar y el sistema de seguimiento y monitoreo que permita evaluar los avances y dificultades.

El proceso se puede visualizar gráficamente como sigue:



El diagnóstico está constituido por 4 pasos:

- 1° El análisis de los resultados de aprendizaje del establecimiento medidos por el SIMCE 2007 y los anteriores, y de los porcentajes de niveles de logro del SIMCE;
- 2° Resultados de las mediciones de la velocidad y comprensión lectora;
- 3° Evaluación de los aspectos de la gestión institucional;
- 4° Resultados de las evaluaciones iniciales en otros subsectores de aprendizaje que el establecimiento quiera incorporar.

Adicionalmente, se incluye una ficha que contiene indicadores de calidad referidos a: eficiencia interna del establecimiento, formación y perfeccionamiento; indicadores

asociados a la Subvención Escolar Preferencial y otros que se quieran incluir. Estos datos permitirán ir visualizando las variaciones año a año.

De este modo, la concepción que hay tras esta propuesta es semejante a la llamada evaluación para el aprendizaje¹⁹, es decir, que la información que arrojan los distintos procesos de monitoreo y evaluación, no es exclusivamente un dato que refleja una realidad en un momento determinado, sino que es sustancial a la toma de decisiones pedagógicas pertinentes tanto para remediar, como fundamentalmente para avanzar.

En este marco, la propuesta inicial que contenía el Manual elaborado anteriormente, no cumplía con los requisitos necesarios para producir información útil a este propósito, especialmente, como ya se mencionó, porque no permitía vislumbrar un modelo de escuela efectiva que diera pautas de lo deseable, y se centraba en procesos más que en productos o prácticas que lo reflejen.

Esto se puede observar al analizar la Pauta para la síntesis del diagnóstico allí propuesta, donde los encargados debían escribir las principales conclusiones:

Pauta para la síntesis del diagnóstico incluida en el Manual original

Área de la gestión escolar	Conclusiones áreas
LIDERAZGO	Liderazgo
Procedimientos desarrollados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales. También para conducir a los actores de la comunidad educativa hacia el logro de los objetivos institucionales.	
GESTIÓN CURRICULAR	Gestión curricular
Prácticas para asegurar que se cumpla el diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta curricular. Esto, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.	
CONVIVENCIA ESCOLAR	Convivencia escolar
Acciones que consideran las diferencias individuales de las y los actores de la comunidad educativa y promuevan la convivencia, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.	
RECURSOS	Recursos
Prácticas que aseguran el desarrollo de las y los docentes y asistentes de la educación. También para organizar y optimizar los recursos en función del logro de los objetivos.	

A continuación se sugerían las siguientes preguntas:

- ¿Qué podemos decir de nuestro trabajo en las diferentes áreas?
- ¿Qué podemos aprender de esto como escuela?

¹⁹ Entendemos la evaluación para el aprendizaje como el proceso de buscar e interpretar evidencia a ser usada por los estudiantes y sus profesores/as para decidir dónde están los alumnos en su aprendizaje, adónde necesitan llegar y cuál es la mejor forma de llegar ahí. Aplicado al diagnóstico institucional o del dominio lector es muy semejante. El continuo monitoreo y seguimiento de las acciones y sus resultados, permite obtener información para reorientar los procesos y ver la distancia respecto a lo deseable. En este sentido, no se trata de concebir al diagnóstico como una evaluación calificativa y final que informa de la situación. Es más que eso, pues al ser realizada en conjunto y sistemáticamente, es una fuente de información que permite decidir cuáles son los próximos pasos en función de la meta a alcanzar, partiendo de la base que los docentes y directivos son los responsables de producir los cambios necesarios para obtener los logros esperados.

¿Cómo influyen nuestras prácticas en estas áreas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes?

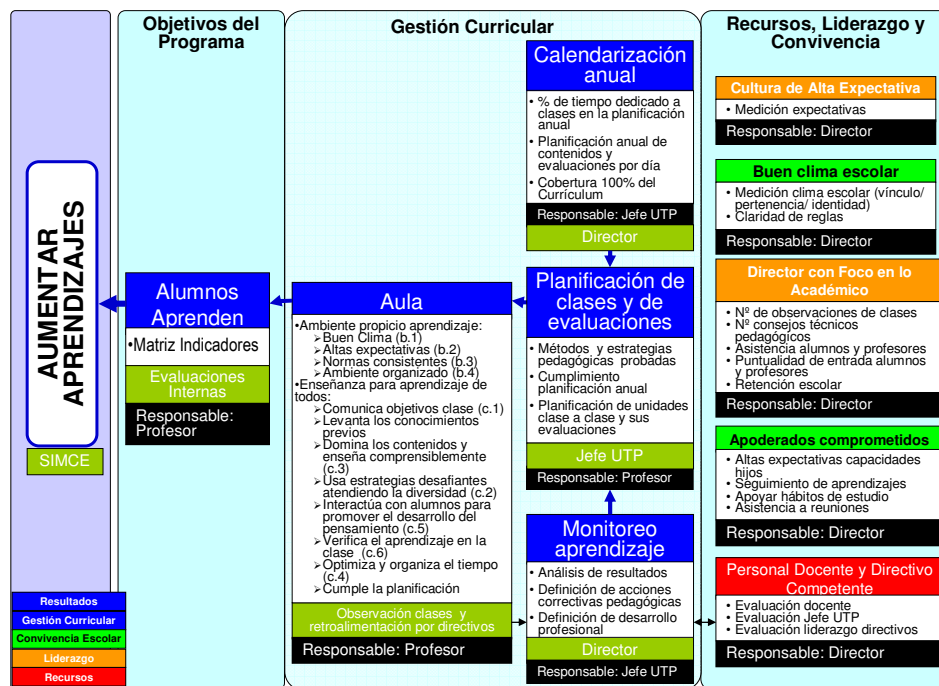
Como se puede apreciar, el producto puede ser muy variado y poco preciso, impidiendo o dificultando el tomar decisiones acertadas. Es decir, podría ser adecuado para una escuela que ya tiene una cultura de evaluación instalada, pero no para una que no tiene ninguna práctica en ello. En este contexto, el nuevo equipo a cargo consideró que se requería elaborar un instrumento más orientador que, simultáneamente con el diagnóstico, entregara información acerca de lo que debe suceder en una escuela para lograr que todos sus estudiantes aprendan, especialmente en el ámbito de lo que acontece en el trabajo técnico pedagógico.

Así, lo primero que se hizo fue definir el modelo de escuela al que se aspiraba, seleccionando de la bibliografía existente aquellos indicadores que se consideran básicos para que una escuela logre aprendizajes. En este sentido, el modelo considera condiciones mínimas que una vez aseguradas pueden posibilitar que la escuela aspire a avanzar más aún, incorporando nuevas prácticas o perfeccionando lo logrado para obtener cada vez mejores resultados²⁰. Es decir, no es un modelo que constituya un techo para las escuelas, sino que por el contrario, es sólo un piso, el equivalente a lo básico de donde partir para obtener resultados y que considera que entre más desafiante sea la meta -en el entendido que se aspira a obtener cada vez más y mejores aprendizajes- más variables habrá que incluir para avanzar.

²⁰ Al respecto cabe relevar que la escuela eficaz como movimiento, fue fruto -en parte- del Informe Coleman, que decía que los factores sociales y económicos tenían un peso incomparablemente mayor al de los efectos que podía producir la escuela y los profesores, es decir, “las escuelas no importan”. La respuesta de la escuela eficaz a este planteamiento fue asumir la influencia de la variable socioeconómica en las actitudes de los estudiantes frente a la escuela y en su rendimiento, pero reconociendo también que el ambiente académico de la escuela, la forma en que se dirige, y las prácticas docentes y de gestión pueden disponerse de modo que mejoren el rendimiento de los estudiantes y otros resultados educativos importantes, independiente de la situación socioeconómica o demográfica del alumno (Davis, 2007).

Por otra parte, la investigación realizada en Chile sobre escuelas efectivas arrojó que los elementos de la gestión institucional y pedagógica más relevante en las escuelas con buenos resultados académicos son: 1) existe una cultura escolar positiva; 2) hay objetivos superiores, claros y concretos; 3) tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos; 4) el proceso educativo está racionalizado (gestión coherente, planificación efectiva, evaluación responsable, trabajo coordinado); 5) se ha aprendido a manejar la heterogeneidad de los alumnos; 6) existen reglas claras y manejo explícito de la disciplina; 7) se buscan y aprovechan muy bien sus recursos humanos; 8) se gestiona y aprovechan el apoyo externo y los recursos materiales existentes; 9) el sostenedor posibilita un trabajo efectivo; 10) establecen alianzas con los padres y apoderados (Bellei, 2004).

Modelo de escuela efectiva centrada en el aprendizaje



Al observar el modelo se constatan ciertas características fundamentales:

En primer lugar, la meta -lograr que los estudiantes aprendan, aprendizaje que será medido por el SIMCE y por evaluaciones internas-, debe ser el eje ordenador de la escuela. En consecuencia, toda acción debe medirse en función del impacto que tiene en el aprendizaje, lo cual determinará su necesidad y prioridad.

En segundo lugar, la gestión curricular, entendida como la respuesta a la interrogante clave: ¿qué debe suceder en una escuela para que los estudiantes aprendan? Se asume que el proceso fundamental para el aprendizaje es el que sucede en la sala de clases, lo que implica que los docentes tienen que realizar un conjunto de tareas que optimizan su desempeño. Luego viene la pregunta: ¿cómo se puede lograr un buen desempeño de los docentes? Y aquí aparece la importancia de la gestión pedagógica del equipo directivo, el cual debe realizar tareas de calendarización, planificación, seguimiento y monitoreo que conduzcan y evalúen el proceso en función de los objetivos propuestos.

En tercer lugar, hay que responder: ¿qué condiciones requiere la escuela como un todo para que los estudiantes logren aprender? Y la respuesta pasa por la construcción de una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa, un buen clima escolar, un equipo directivo y la comunidad toda con foco en lo académico, apoderados comprometidos y un personal docente y directivo debidamente capacitado para sus funciones.

De esta manera, el modelo permite ir viendo los procesos en su adecuada dimensión y prioridad: como el foco está en el aprendizaje, todas las acciones deben tener impacto en él y, como consecuencia, se afectarán otros ámbitos.

Podemos ejemplificarlo con el clima escolar. Toda la investigación ha demostrado que un buen clima escolar promueve el aprendizaje. Sin embargo, si el foco se pone en éste y no en el aprendizaje, se podrían diseñar muchas acciones que logren promover e instalar un buen clima escolar, pero que, por sí solo, no produce un mayor aprendizaje. Por otra parte, sabemos que cuando los estudiantes no aprenden, disminuye su autoestima y aumenta la agresividad y la indisciplina. En cambio, si el foco está en el aprendizaje, un buen clima escolar aparece, por un lado, como una variable de contexto que lo favorece y, por otro, como un producto de una buena gestión pedagógica que crea las condiciones para aprender, logra resultados y, consecuentemente, mejoran la autoestima y expectativas de estudiantes y profesores, lo cual se traduce en un clima escolar que favorece el aprendizaje.

Al respecto cabe relevar que si bien actualmente a la escuela se le asignan multiplicidad de funciones en los planos social y afectivo, además del pedagógico, no hay que olvidar que esta última es su principal función. Nunca un establecimiento educacional podrá satisfacer del todo las necesidades sociales y afectivas de un estudiante, ni tampoco le corresponde. Si intenta hacerlo es que perdió el foco, pues para ello hay profesionales y programas especializados que actúan dentro y fuera de la escuela. En cambio, la función propia e histórica de la escuela como institución es la formación de ciudadanos para una sociedad democrática. A ella le corresponde formar a ese niño y joven para que en el futuro tenga más y mejores oportunidades de participar en la vida ciudadana. A ella le corresponde superar la desigualdad que impone la realidad socioeconómica, de género o de etnia. En este sentido, como dicen Michael Fullan y Andy Hargreaves, la verdadera relación entre escuela y democracia se visualiza en que esta última se deteriora cada vez que aumenta la brecha entre los estudiantes desfavorecidos y los privilegiados (Fullan, 2002). Por ello, y siguiendo con Fullan, “el propósito moral de las escuelas es hacer que la vida del alumnado sea diferente” y “esa diferencia implica realizar cambios significativos”, que aseguren que todos aprendan. “Comprometerse en el desarrollo del capital intelectual es haber entendido el objetivo último del propósito moral” (Fullan, 2002, p.50).

Considerando estos antecedentes, la pauta de diagnóstico y el Plan de Mejoramiento fueron construidos en función del modelo de la escuela efectiva, de modo de conducir a las escuelas a entender el sentido y la complejidad del cambio que se quiere lograr. Se trata de cambios culturales que debieran transformar la tarea pedagógica, tanto en su organización como en la responsabilidad por sus resultados.

No se trata de una reestructuración, que puede imponerse a los docentes y a las escuelas y no producir mayores cambios; lo que se necesita es una reculturización, que los docentes se cuestionen y cambien sus propios hábitos y creencias (Fullan, 2002). Para ello es que se entrega una diversidad de instrumentos que, junto con su valor en tanto herramientas para la evaluación, señalan el qué, el cómo y el para qué de la propuesta. Es en este contexto donde se insertan las diversas tareas incluidas en el diagnóstico y que se describen a continuación.

5.3.1 El análisis de los resultados de aprendizaje del establecimiento medidos por el SIMCE 2007 y anteriores, y de los porcentajes de niveles de logro del SIMCE

La relevancia del análisis de los resultados SIMCE 2007 y anteriores, radica en que permitirá a las escuelas trabajar no con un dato que informa de la calidad de un producto, sino con una información mucho más amplia en lo cuantitativo y lo cualitativo. Los datos cuantitativos, resultados promedio y niveles de logro, permiten responderse cómo lo estamos haciendo, tanto en referencia al promedio nacional, a la región y comuna de pertenencia, a los colegios con realidades socioeconómicas semejantes y, sobre todo respecto a la misma escuela. ¿Se ha avanzado o retrocedido? ¿Aumentaron los niños en nivel avanzado o inicial o disminuyeron? ¿Los cursos tienen un rendimiento más homogéneo o heterogéneo? ¿Cuántos son los niños rezagados? ¿Los puntajes promedio tienen relación con la realidad de notas de los cursos?

También entregan información cualitativa: ¿las estrategias utilizadas están dando resultados? ¿Qué significa que el 50% del curso esté en el nivel inicial de lectura? ¿A qué contenidos curriculares o niveles de los mapas de progreso corresponden esos aprendizajes? ¿Cuál área es la más débil, considerando no sólo el puntaje promedio sino que también la distribución del aprendizaje al interior del curso? ¿Qué podría hacer toda la comunidad escolar para mejorar estos resultados?

En síntesis, al desarrollar adecuadamente esta etapa, el establecimiento tendrá elementos suficientes como para señalar cuáles son los subsectores o asignaturas más débiles en relación al promedio SIMCE y a la distribución del aprendizaje. El registro de la información año a año, permitirá visualizar la evolución de los resultados y la velocidad del cambio, dato que es relevante, pues no se aspira sólo a mejorar, sino que también a avanzar a un ritmo tal que ninguna generación más quede atrás.

Algunas críticas mencionan que se está relevando sólo algunos subsectores al fijarse metas SIMCE. Al respecto es importante recordar que la ley exige poner metas de rendimiento y que ellas son medibles sólo por el SIMCE mientras no existan otras herramientas. Por otra parte, Lectura y Razonamiento lógico están en la base de cualquier otro aprendizaje, es decir, no es que se reduzca el currículum, sino que se centra en lo que es condición para otros aprendizajes. A medida que se progresa irán apareciendo nuevas metas que la escuela se quiera poner.

5.3.2 Resultados de las mediciones de la velocidad y comprensión lectora²¹

a) Su fundamentación

La incorporación de este diagnóstico como obligatorio para todos los cursos hasta 8° básico se fundamenta en la realidad y en la teoría.

Respecto a la realidad, esta es abrumadora: un 40% de los niños chilenos no comprende lo que lee al finalizar 4° básico, aumentando a un 53% si se trata de los niños más pobres. Este dato se ha reiterado en numerosas mediciones y, a pesar de desarrollarse

²¹ Ver Anexo 2(b).

programas e iniciativas diversas tendientes a revertir estos resultados, no se ha logrado avanzar.

La importancia de aprender a leer radica en que es una posibilidad cierta de compensar las carencias del capital cultural, puesto que se amplía el lenguaje y se multiplican los aprendizajes. En un contexto de pobreza, entre más temprano se aprende a leer, más posibilidades de sumar conocimientos y, por el contrario, entre más tarde se aprende, más aumenta la brecha con quienes se mueven en un medio cultural más rico. Un año de atraso puede llegar a ser una brecha irrecuperable (Eyzaguirre, 2008). Al respecto, Hirsch sostenía ya en 1997 para la realidad norteamericana: “Todo niño normal puede y debería alcanzar el nivel de lectura esperado para su curso al finalizar el primero o el segundo año de enseñanza básica, y en lo sucesivo al concluir cada año escolar. Debido a que el progreso académico es sensible a las condiciones iniciales, el logro de este objetivo único y fácil de conseguir –todos los niños leyendo según el nivel esperado para el curso al final del primero o segundo año- será mucho más eficaz que cualquiera otra reforma aislada destinada a mejorar la calidad y la equidad de la enseñanza estadounidense”²².

La investigación realizada por Eyzaguirre y Fontaine en escuelas semejantes pero con diferentes resultados en el SIMCE, demostró que en aquellas que obtienen buenos resultados, “la velocidad de lectura al final de primero y segundo año básico resultó ser un excelente predictor de los resultados de la prueba SIMCE de lenguaje de cuarto básico²³.... En las escuelas de alto SIMCE el 87% de los alumnos de primero básico alcanza un dominio de la lectura adecuado para el curso y casi la mitad logra una lectura considerada rápida... El comienzo exitoso en lectura tiene consecuencias acumulativas. Al final del segundo año la diferencia de velocidad de lectura entre los establecimientos de alto y bajo SIMCE equivale a lo que avanza un niño promedio en un año y medio de escolaridad” (Eyzaguirre, 2008, pp. 297 y 298).

Por otra parte, desde la teoría, el aporte de la neurociencia²⁴ ha sido fundamental para explicarnos que los niños requieren automatizar la lectura para poder entender lo que

²² Hirsh, E. Donald (1997): “La venganza de la realidad: Educación y las principales corrientes de investigación pedagógica”, p. 34, citado en Eyzaguirre, Bárbara y Loreto Fontaine (2008): *Las escuelas que tenemos*, p.28.

²³ En los últimos años esta prueba es exclusivamente de comprensión de lectura.

²⁴ Variados estudios prueban esta relación directa entre fluidez lectora y comprensión de lectura, tal como lo demuestra Luis Crouch (2006) en su artículo “La fluidez lectora como indicador operacional”, donde menciona diversos estudios al respecto, particularmente en Estados Unidos y su propia experiencia en Perú donde constataron que “en las escuelas donde los chicos leen lentamente (4-24 palabras por minuto), éstos respondieron el 24% de las preguntas de comprensión correctamente, mientras que en las escuelas donde los niños lograban cierta fluidez (más de 50 palabras por minuto), el porcentaje de respuestas correctas fue 86”. Crouch incluso menciona el caso de un siquiatra cubano que utiliza la lectura para diagnosticar, tras aparentes problemas conductuales o afectivos de un escolar, trastornos cognitivos o de aprendizaje no detectados. En el trabajo de José Pérez Villar, llamado “¿Cómo lee mi paciente?: Contribución a la metodología del examen directo en psiquiatría de niños” (en Revista Cubana de Pediatría vol 68, N°3, 1996) se concluye que si el niño lee y/o interpreta al menos un nivel por debajo del que le corresponde, existen de posibilidades: Que se trate de un niño de nivel intelectual normal-bajo que esté leyendo e interpretando al nivel esperado para su desarrollo intelectual, es decir, un niño normal que en el aula ocuparía algún punto en el grupo de los menos aventajados pero que, especialmente si se le ayuda bien, puede mantener el ritmo del grupo en general; que se trate de un niño con un trastorno del aprendizaje ya sea específico (de la lectura) o general; o que se trate de un niño con un déficit mental

leen. Helen Abadzi²⁵ lo resume muy bien cuando se refiere a la necesidad de aprender lectura y cálculo fluido en los dos primeros niveles de escolaridad:

“La lectura es el pilar de destrezas superiores y se basa fundamentalmente en cómo trabaja la memoria humana. La memoria de corto plazo guarda sólo unos pocos ítemes por un breve periodo de tiempo. Para comprender una frase, los niños deben ser capaces de decodificarla en alrededor de 12 segundos. La investigación que vincula la lectura con la comprensión tiene profundas implicancias para la educación, en especial para los medios de bajos ingresos. Lleva a *un modelo cuantitativo de eficiencia lectora que tiene un indicador de monitoreo simple y transparente*. Para comprender textos largos, los estudiantes deben ser capaces de leer fluidamente alrededor de una palabra por segundo (45 a 60 palabras por minuto) y con aproximadamente un 95% de exactitud. En Europa, frecuentemente se alcanza este nivel a fines del 1er grado o del 2º a más tardar; pero parece lograrse mucho más tarde, si llega a alcanzarse, en muchos medios de bajo nivel socioeconómico. Sin embargo, existe razón para creer que estos niveles de logro también están fácilmente dentro del alcance de los medios de bajos recursos. La fluidez lectora a temprana edad es especialmente importante para los estudiantes en riesgo de deserción temprana, porque las destrezas automatizadas normalmente no se olvidan y, por lo tanto, los desertores escolares alfabetizados pueden mejorar más tarde su comprensión de textos. Para prevenir que los estudiantes se queden rezagados, merecen prioridad las actividades que enseñan directamente lectura y aritmética en 1º y 2º grado.

La mayor parte del tiempo de aula en este nivel debiera estar dedicado a la lectura y a aritmética. Es aconsejable que los países cambien sus currículos, planificar la supervisión y capacitar a los profesores para que alcancen la muy importante meta de fluidez lectora. Después que se alcance esta meta, la instrucción debe cambiar a comprensión y a destrezas cognitivas de nivel superior que se apoyan en la lectura rápida y en el cálculo.” (Abadzi, 2008, pp. 21 y 22).

En la misma línea de las conclusiones de Eyzaguirre y Fontaine, Abadzi sostiene que la inhabilidad de los niños para leer, incluso en los grados superiores de la educación primaria, es una realidad que se repite en los grupos de bajos ingresos en múltiples países como Guinea, Malí, India y Perú. Sostiene que la dificultad que supone esta realidad, es que los estudiantes no pueden aprender a leer los textos de estudio o responder pruebas estandarizadas de conocimiento. Y, más grave aún, es que “los niños pobres se quedan atrás desde el comienzo y generalmente no pueden alcanzar a los otros. Sin embargo, no se consideran suficientemente las consecuencias de la incapacidad para leer” (Abadzi, 2008, pp. 69 y 70).

También cabe mencionar que el currículum nacional prescribe para fines de 2º año básico, entre otros, que los estudiantes sean capaces de leer “en voz alta con propósitos definidos de textos literarios y no literarios, con fluidez, precisión, articulación y entonación adecuada”²⁶. Igualmente, un documento del Ministerio de Educación aborda los malos resultados en las pruebas SIMCE de 4º básico de 1999 y 2002, y especifica los desempeños a lograr en los Niveles de Transición 2 (Kinder, y entre 1º y 4º básico)

aún no identificado, generalmente de nivel ligero o fronterizo. En:
<http://www.educared.pe/modulo/upload/119108908.doc>

²⁵ Helen Abadzi es Psicóloga Educacional y Doctora por la Universidad de Texas (EEUU). Desde 1987 es funcionaria del Banco Mundial. Ha escrito numerosos artículos y libros dirigidos a docentes y educadores en general, divulgando las investigaciones sobre memoria y psicología cognitiva.

²⁶ En: Programa de Estudio de Lenguaje, 1º básico.

en Lectura, Escritura y Matemática. En relación a la lectura, se dice que al finalizar 2° básico²⁷, los estudiantes deben:

- Leer a un ritmo adecuado y sin interrupciones que entorpezcan la comprensión.
- Leer textos de al menos 200 palabras.
- Identificar el tipo de texto que han leído.
- Expresar con sus propias palabras el contenido del texto leído y ser capaces de describir lugares, caracterizar personas o personajes y reconocer secuencias de acciones.
- Identificar información literal, es decir, presentada explícitamente en el texto.
- Realizar inferencias sencillas a partir de lo leído, es decir, obtener información presente en el texto, pero de modo implícito.
- Comprender y seguir instrucciones escritas²⁸.

Para lograr esto, según la neurociencia, la lectura debe estar automatizada. Si no lo está, el niño gasta su memoria de corto plazo en decodificar los signos y no le queda espacio para darle sentido. Sólo cuando la decodificación de los símbolos escritos se hace sin esfuerzo, en forma automática, se logra la lectura fluida y la liberación de la memoria para destinarla enteramente a la comprensión de lo leído, a retener la información y a relacionarla con los conocimientos previos. Igualmente, entre más lee el niño, más aumenta su velocidad y fluidez, lo que le permite acercarse a textos más largos y complejos.

Lo más alarmante, es que el dominio lector como objetivo no vuelve a aparecer en el currículum nacional después de 4° básico, dando por supuesto que todos los niños leen fluidamente. Ello implica que el alto porcentaje de niños que no lo lograron, se enfrentan a textos de estudio y situaciones de aprendizaje muchísimo más complejas desde el punto de vista de la lectura, sin estar preparados para ello y sin que los docentes lo asuman como una responsabilidad profesional.

En la perspectiva de la relación entre educación y democracia, este es un hecho que aumenta la brecha entre grupos socioeconómicos desiguales. Desde el punto de vista de los adultos, la lectura “marca una dramática división entre las personas, otorgando poderes y derechos ciudadanos a quienes aprenden y dejando a quienes no lo logran en una posición inferior...”. Saber leer otorga a las personas acceso a las instituciones “y a la vez una suerte de blindaje ante manipulaciones y abusos”. Para los niños, la lectura les brinda lenguaje e información, permitiéndoles liberarse “de las limitaciones de lenguaje que podría imponerle su origen familiar”... y “comprender y asimilar los nuevos conocimientos que le va entregando la escuela” (Eyzaguirre, 2008, pp.25 y 26).

En síntesis, exigir a las escuelas que diagnostiquen la velocidad y fluidez lectora de todos sus alumnos entre Prekinder y 8° básico es un imperativo moral por varias razones:

²⁷ La explicitación de la importancia de lograr fluidez y su relación con la comprensión lectora está explicitada en el currículum de variados países como Sudáfrica, India, Cuba, Perú, Finlandia y numerosos estados de Estados Unidos. En Carolina del Norte aparece mencionado en los 13 grados de escolaridad. Cabe destacar que este estado ha tenido un gran avance en materia educacional. Más información en Luis Crouch, “La fluidez lectora como indicador operacional”, Setiembre del 2006, en: <http://www.educared.pe/modulo/upload/119108908.doc>

²⁸ Ministerio de Educación (s/f): Desempeños a lograr en 2° nivel de transición, nivel básico 1 y nivel básico 2 en Lectura, Escritura y Matemática.

- no se puede comprender lo que se lee si no se tiene automatizada la lectura y, por lo tanto, en muchos casos podría ser una causa de los bajos resultados en comprensión lectora que es posible mejorar con un buen plan lector, puesto que al aumentar la velocidad y la fluidez lectora se pueden leer textos más largos y complejos;
- si bien es preocupación de los docentes hasta 4° básico, lo deja de ser en los cursos superiores, dándose por supuesto que está adquirido. Una escuela que cumpla satisfactoriamente su tarea en esta materia, debe lograr no sólo una iniciación a la lectura eficiente y a tiempo, sino que también desarrollar un programa articulado de lectura en los años siguientes. Los malos resultados en las pruebas internacionales y de selección universitaria –además de las que realizan las instituciones de educación superior internamente para detectar habilidades de entrada-, demuestran que las habilidades de comprensión lectora y las superiores como extraer información, interpretar y evaluar un texto, no están logradas y disminuye en forma importante el rendimiento; en los últimos años la medición de la velocidad lectora se ha validado como un indicador sólido de la habilidad lectora y su progreso, así como la estrecha relación entre velocidad y comprensión. Al ser una evaluación periódica, con datos objetivos y precisos, contribuye a ir promoviendo el cambio hacia la evaluación para el aprendizaje, puesto que señala también la meta a lograr en cada nivel y la distancia que hay entre el rendimiento de cada alumno y esa meta;
- la lectura es fundamental para la adquisición de nuevos aprendizajes y esta tiene los peores niveles de logro en los estudiantes de familias de bajos ingresos, justamente el grupo al cual la subvención escolar preferencial intenta garantizar igualdad de oportunidades educacionales.

b) Los instrumentos²⁹

Para realizar el diagnóstico de dominio lector y comprensión lectora se ofrece a las escuelas instrumentos y tablas estandarizadas que pueden utilizar. El vaciado de la velocidad lectora se hace en la ficha Evolución de Indicadores de eficiencia, en el ítem Indicadores asociados a la SEP que, pide identificar el porcentaje de niños por nivel que lee un número determinado de palabras correspondientes a la categoría “lenta”. El formato permite visualizar lo que sucede año a año, entregando así información acerca de la evolución de este indicador. Los resultados de la evaluación de la fluidez lectora, se consideran un indicador interno que no se registra necesariamente.

En cuanto a la comprensión lectora, como decíamos anteriormente, se elaboró una tabla con los aprendizajes mínimos para cada uno de sus elementos, pero no se sugiere un instrumento estandarizado, razón por la cual cada establecimiento deberá buscar la forma de hacerlo. Sus resultados se registran en el Plan de Mejoramiento.

Cabe destacar que aunque esta tabla se hizo colectivamente con los aportes de profesionales de distintas unidades del Ministerio de Educación y, a pesar de estar muy alineada con el currículum nacional, fue muy criticada internamente. El argumento principal fue que al medirse la comprensión lectora, por un lado, separada del dominio lector y sin instrumentos prescritos, y por otro, cada aprendizaje clave individualmente, se estaría “minimizando el currículum”. Ello porque entraba en contradicción con las

²⁹ Ver Anexo 2 (b).

orientaciones curriculares y pedagógicas de los últimos años que privilegian la comprensión por sobre el dominio lector y también porque se daba un mensaje errado a las escuelas al poner el énfasis en la velocidad y fluidez. “La SEP es vista como comprarse un cronómetro”, se dijo que era lo que estaba pasando en las escuelas.

Sin embargo, ambas críticas son discutibles. Esta opción está suficientemente fundamentada, en tanto la comprensión lectora implica necesariamente el dominio de cada uno de esos aprendizajes clave que se requieren para lograrla. La realidad demuestra que, en la práctica, si éstos no se individualizan nadie se responsabiliza de ellos, se diluyen y no se evalúan, al igual que ha sucedido con la velocidad y la fluidez lectora. En cuanto a lo último, se han recogido testimonios de especialistas que hacen asesoría técnica a escuelas y de sostenedores, que muestran que la obligatoriedad de realizar este diagnóstico ha generado un gran movimiento en las escuelas, especialmente porque le ha dado un foco a la reflexión y acción pedagógica.

Transcribimos dos de ellos:

“... en el marco de los Dagoberto Godoy³⁰ desarrollamos un sistema de medición de comprensión y velocidad lectora, que también está siendo aplicado en otros colegios. Esta semana me tocó entregar los resultados a los equipos SEP de una comuna. Fue un proceso fluido, bien aceptado y que abrió un nuevo espacio de conversación técnica en los colegios....

...Hace un año este tema no existía. Hoy, hay comunas que ya cuentan con mediciones, saben que sus alumnos tienen deficiencias importantes en lectura y en este minuto están trabajando para ver cómo enfrentar esta situación el próximo año. Hoy las conversaciones son sobre cuáles serán las metas alcanzables, cómo hacer buenos planes lectores, cómo ajustar el horario para tener más horas de biblioteca... “.

(Claudia Peirano, diciembre 2008)

“... Gracias a la SEP tenemos un equipo corporativo liderado por la dirección donde participan directores elegidos, un jefe técnico y desde el 2009 la presidenta del colegio de profesores que es una muy buena profesora. Este equipo articula y sigue el trabajo de cada equipo por colegio. Esto ha permitido: evaluación lectora corporativa, definición de perfiles de docentes, licitación de bibliotecas para primer y segundo ciclo, plan de prácticas profesionales, constitución de equipos psico sociales con especialistas en todos los colegios, articulación con el proyecto de integración y definición de recursos tecnológicos para apoyar espacios de aprendizaje individual orientado a consolidar procesos, acoger ritmos individuales y desarrollar autonomía en los niños y niñas.....

... Falta mucho, los niños no leen ni escriben como deben, pero hoy lo sabemos, sabemos lo que tenemos que hacer, sabemos cómo evaluar, sabemos qué perfil de profesor necesitamos, sabemos cómo hablarle a los padres que ya han encontrado el sentido a los aprendizajes, sabemos que es duro y no todo se resuelve, pero estoy segura que tendremos más y mejores resultados....”

(Paulina Araneda, Directora de Educación de la comuna de Peñalolén, diciembre 2008)

³⁰ Se trata de una Sociedad Educacional que está en un proceso de certificación de la calidad de su gestión.

5.3.3 Evaluación de los aspectos de la gestión institucional³¹

Así como los dos pasos anteriores están relacionados con resultados de aprendizaje, este se refiere al diagnóstico de la escuela en cuatro áreas y sus correspondientes dimensiones cuya incorporación obedece, por un lado, a lo exigido por la ley respecto a la inclusión de acciones relacionadas con la gestión curricular, los recursos, el liderazgo y la convivencia escolar; por otro lado, es coherente con el modelo de escuela efectiva.

Para estos efectos se elaboró una guía para el diagnóstico institucional que explicita y visibiliza las áreas y dimensiones que deben estar presentes en una escuela que logra resultados de aprendizaje en todos sus estudiantes. Incorporando la experiencia de la guía de autoevaluación aplicada por el SACGE, se hace una mirada más acotada, centrada no tanto en los procesos como en las variables mínimas (normalización) y evidencias de prácticas, que toda escuela debe hacer y tener para lograr aprendizajes. En este sentido, el diagnóstico cambia el foco, al centrar la mirada en lo que se quiere lograr y en cómo debe organizarse el establecimiento para que ello suceda.

De este modo, la pauta diagnóstica que se entrega es más prescriptiva que lo sugerido en el Manual original, donde para efectos de esta tarea se decía:

“Las actividades que aportan al desarrollo de esta etapa son:

- Verificación de la existencia de un Diagnóstico institucional realizado en otras instancias, que pudiese ser utilizado.
- En caso de no contar con un diagnóstico, establecer los plazos para realizarlo.
- Definición de procedimientos metodológicos, tiempos, instrumentos y apoyos que se utilizarían en el proceso.
- Generación de instancias de participación de la comunidad escolar en el desarrollo del proceso diagnóstico.
- Desarrollo del diagnóstico: levantamiento de información y análisis e interpretación de ella.”

Más adelante se hacían algunas preguntas como ejemplo y sugerencias para organizar el trabajo y recolectar información, pero siempre refiriendo más al proceso. Se puede presumir que la mención a la verificación de la existencia de un diagnóstico institucional ya existente se refiere principalmente, aunque no exclusivamente, al que se elabora en el marco del SACGE, hecho que es relevante por las características del mismo. Por ejemplo, los niveles de evaluación de las áreas de proceso³² se expresan en una escala que representa niveles específicos de la calidad de la práctica y se expresa en puntajes y con sus descripciones, como se puede leer a continuación.

³¹ Ver Anexo 3.

³² Tomado del Manual Proceso de Autoevaluación 2007 del SACGE.

Niveles de evaluación de las Áreas de Proceso en el SACGE

Puntaje	Nivel	Definición de los niveles de evaluación
0	No hay práctica	<ul style="list-style-type: none"> • No hay relatos. • Existen solo relatos anecdóticos • No hay un método, proceso o procedimiento específico que se realice sistemáticamente
1	Práctica sistemática con despliegue parcial	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir ha sido aplicada al menos una vez, y está considerado aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue parcial porque abarca solo algunos contenidos relevantes del elemento de gestión (no involucra a todos los contenidos relevantes).
2	Práctica sistemática con despliegue total	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir ha sido aplicada al menos una vez, y está considerado aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión.
3	Práctica sistemática con despliegue total y orientada a resultados	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir, ha sido aplicada al menos una vez, y está considerado aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. • La práctica está orientada a resultados porque contiene metas.
4	Práctica sistemática con despliegue total, orientada a resultados, evaluada y mejorada	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir ha sido aplicada al menos una vez, y está considerado aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. • La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. • La práctica incorpora su evaluación como parte de un proceso de mejoramiento continuo.
5	Práctica efectiva	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica es sistemática, es decir ha sido aplicada al menos una vez, y está considerado aplicarla nuevamente. • La práctica tiene un despliegue total porque abarca la totalidad de los contenidos relevantes del elemento de gestión. • La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. • La práctica incorpora su evaluación como parte de un proceso de mejoramiento continuo. • La práctica de gestión ha demostrado resultados de alta calidad de acuerdo a las metas establecidas. Es decir, se puede demostrar con datos que ha generado los resultados esperados.

Se aprecia que no se trata de una pauta fácil si no se tiene experiencia previa en evaluación. Por lo mismo, en la nueva pauta de diagnóstico estos niveles se trataron de simplificar al máximo y referirlos principalmente a la instalación o no de la práctica en la escuela, tal como se muestra a continuación.

Pauta para evaluar las prácticas en Guía para el diagnóstico institucional (SEP)

Valor	Categorías	Criterios para la discusión
0	El establecimiento no realiza prácticas institucionales.	Los participantes no tienen evidencia de acciones que se realicen para abordar este aspecto en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.	El establecimiento realiza algunas acciones, aunque han sido irregulares en el tiempo y no han sido evaluadas. Los participantes reconocen que el establecimiento realiza acciones aisladas para abordar este aspecto, respondiendo más a iniciativas individuales y a situaciones particulares que a un sistema de trabajo institucionalizado.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.	Los participantes reconocen que en el establecimiento existe un sistema institucionalizado para abordar este aspecto, pero que responde más a una rutina, costumbre o práctica formal que a las necesidades actuales del establecimiento.
3	Presencia de la práctica en forma sistemática, como parte de un sistema de trabajo que ha probado su efectividad en diversas oportunidades.	Los participantes identifican la forma en que el establecimiento aborda este aspecto, y reconocen que forma parte de un sistema de trabajo institucionalizado y evaluado permanentemente para su actualización y perfeccionamiento.

Por otra parte, también se pueden comparar las dimensiones que constituyen cada área.

Tabla comparativa de las dimensiones a considerar en los diagnósticos SACGE y SEP

Área	Dimensiones en SACGE	Dimensiones en SEP
Gestión curricular	Organización curricular	Organización curricular <ul style="list-style-type: none"> • Calendarización anual • Plan de estudios • Planificación anual y horario escolar
	Preparación de la enseñanza	Planificación de la enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de clases • Planificación de la evaluación • Métodos de enseñanza y recursos pedagógicos
	Acción docente en el aula	Acción docente en el aula <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente propicio para el aprendizaje • Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes • Acompañamiento a los docentes

Área	Dimensiones en SACGE	Dimensiones en SEP
Gestión curricular	Evaluación de la implementación curricular	Evaluación de la implementación curricular Análisis de resultados y estrategias remediales
Liderazgo	Visión estratégica y planificación Conducción Alianzas estratégicas Información y análisis	Cultura de altas expectativas Director con foco en lo académico y en los aprendizajes esperados
Convivencia Escolar	Convivencia escolar Formación personal y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes	Buen clima escolar Familia y apoderados comprometidos
Recursos	Recursos humanos Recursos financieros	Capacidades de la Comunidad escolar Pedagógicos

Como se observa, las dimensiones incluidas en el diagnóstico SEP conllevan lo que se considera deseable para impactar el aprendizaje, como por ejemplo, “buen clima escolar”, “familia y apoderados comprometidos”, “director con foco en lo académico”, etc.

Por lo mismo, las afirmaciones son muchísimos más explícitas que en el SACGE. La siguiente tabla nos permitirá visualizar ambas propuestas:

Comparación de los aspectos a evaluar en los instrumentos del SACGE y SEP

Autoevaluación institucional SACGE	Diagnóstico institucional SEP
<p>Área: Gestión curricular</p> <p>Dimensión: Organización curricular</p> <p>Evaluar de 0 a 5</p> <p>Elementos de gestión:</p> <p>Existen prácticas para asegurar que la propuesta curricular considera tiempos, espacios y recursos didácticos que hacen factible su implementación</p>	<p>Área: Gestión curricular</p> <p>Dimensión: Organización curricular</p> <p>Evaluar de 0 a 3</p> <p>Prácticas:</p> <p>a. Calendarización Anual</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El establecimiento define un calendario anual de actividades, mes a mes, de marzo a enero, que permite conocer los periodos lectivos, las vacaciones, las actividades propias del establecimiento según su proyecto educativo, las actividades extraescolares y otras relevantes. ▪ La definición del calendario anual asegura el cumplimiento del número de horas de clases correspondientes al nivel y modalidad de jornada escolar y que son necesarias para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. ▪ Al inicio del año escolar el establecimiento da a conocer el calendario anual a toda la comunidad.

	<p>b. Plan de Estudios</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se establece un plan de estudios que determina las horas semanales de clases por cada subsector y nivel y que responde a lo establecido como mínimo en el marco curricular nacional. ▪ Las horas del plan de estudio se distribuyen teniendo como foco el cumplimiento de las metas de aprendizaje del establecimiento. ▪ En el plan de estudio se destinan las horas de libre disposición para fortalecer el cumplimiento del currículum y las metas de aprendizaje establecidas, mediante acciones pedagógicas alternativas y efectivas tales como laboratorios, hora de biblioteca, talleres, academias, entre otros. <p>c. Planificación Anual y Horario Escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El establecimiento, a partir de sus resultados, determina cada año focalizar sus esfuerzos y proponerse metas concretas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en determinados subsectores del currículo, organizándose en torno a ello. ▪ En la definición de la planificación y cronograma anual para cada subsector y nivel se garantiza el cumplimiento del programa de estudios. ▪ En la definición de la planificación y cronograma anual de cada subsector y nivel se indica el contenido correspondiente a cada clase. ▪ La construcción de la planificación y cronograma anual de cada subsector y nivel, contempla espacios y tiempos pertinentes para las evaluaciones y para la revisión de los resultados con los estudiantes. ▪ El horario diario y semanal es construido de acuerdo a criterios pedagógicos y no administrativos.
--	--

De este modo, el centro del diagnóstico está en las prácticas que impactan en el aprendizaje, entregando un mensaje claro y directo sobre el cual reflexionar acerca de lo que está sucediendo en la institución. Al finalizar cada ítem existe un recuadro en blanco para registrar allí la “Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto”. Ello implica que en el trabajo evaluativo no basta con constatar algunos hechos, sino que hay que reflexionar sobre lo que debería mejorarse, lo que es especialmente importante para el próximo paso que es elaborar el Plan de Mejoramiento.

Finalmente, es importante mencionar que dado que existen diferentes tipos de establecimiento, se entregan tres guías para el autodiagnóstico que, partiendo de un sustrato común, recogen algunas particularidades de cada una:

- Escuelas básicas urbanas
- Escuelas urbanas completas (Prebásica y Básica) que también podrá ser utilizada para escuelas de párvulos
- Escuelas multigrado y escuelas pequeñas

5.3.4 Resultados de las evaluaciones iniciales en otros subsectores de aprendizaje que el establecimiento quiera incorporar³³.

Las escuelas se encontrarán en la plataforma con un cuadro de “Indicadores del establecimiento 2007-2012”, también para los distintos tipos de escuela, que servirá para ir monitoreando los avances de cada año. Las partes de este tablero de control son:

- Indicadores de eficiencia interna (repetencia, matrícula, deserción, asistencia de docentes, etc.)
- Indicadores referidos a formación y perfeccionamiento
- Indicadores referidos a evaluaciones externas (SIMCE, PSU)
- Indicadores asociados a Subvención escolar Preferencial (por ejemplo, los resultados de las pruebas de dominio lector)
- Otros indicadores (becas, computadores, biblioteca, etc.)

Cada uno de estos indicadores está relacionado con los cambios esperados, por lo tanto, ellos deberían ir evolucionando positivamente y en conjunto a través de los años. Por ejemplo, si baja el índice de repetencia de un año a otro, es muy posible esperar que hubieran mejorado los puntajes SIMCE o disminuido el número de niños lectores clasificados en categoría Lenta, o ambas simultáneamente. Igualmente, si aumenta el número de docentes evaluados como Destacados o con Asignación de Excelencia Pedagógica, es posible esperar un aumento en el SIMCE³⁴.

En síntesis

Las cuatro partes que constituyen el diagnóstico son de suma relevancia para determinar la línea de base y proyectar las necesidades que se intentarán satisfacer con el Plan de Mejoramiento. Ninguna es un fin en sí misma, sino que, tomadas en su conjunto, abordan todos los aspectos que una escuela efectiva debe manejar, controlar, monitorear y evaluar permanentemente para lograr que sus estudiantes aprendan.

Por otra parte, este diseño también tiene importancia para el Ministerio de Educación, en cuanto el registro de los datos incluidos en las cuatro partes del diagnóstico deben informarse a través de la plataforma, lo cual permitirá recoger valiosa información para perfeccionar los instrumentos, orientar las acciones siguientes relacionadas con la implementación de la Ley SEP, otorgar insumos para la elaboración de las políticas educacionales y orientar la asistencia técnica externa y ministerial.

³³ Ver Anexo 4.

³⁴ A pesar de las críticas a la evaluación docente, una investigación de MideUC y Microdatos de la Universidad de Chile, las dos instituciones que aplican los diversos instrumentos para medir el desempeño docente, constató que la diferencia en el SIMCE de los estudiantes que tuvieron un profesor destacado en la evaluación de desempeño era de 25 puntos, comparado con quienes tuvieron un docente que obtuvo la calificación de insuficiente. Y si el estudiante estudió con un docente que rindió la prueba para la Asignación de Excelencia Pedagógica (mide conocimientos de la disciplina), obtiene 13 puntos más.

5.4 El Plan de Mejoramiento Educativo³⁵

Una vez terminada la guía para el diagnóstico institucional y, a partir de ella, se comenzaron a construir los formatos que permitirían a los distintos tipos de establecimiento elaborar su Plan de Mejoramiento Educativo, el cual debe ser coherente con los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, considerada ésta como la primera etapa para su diseño.

La propuesta elaborada se presentó a diversos profesionales del Ministerio de Educación y externos, y a directores y docentes de establecimientos educacionales rurales y urbanos, con el fin de calibrar su pertinencia y claridad. De esas consultas se obtuvieron importantes recomendaciones que fueron consideradas en la construcción de la versión definitiva.

En cuanto al Plan mismo, es importante considerar que tiene varios pasos:

Paso 1: El diagnóstico

Paso 2: Las definiciones a 4 años

- a) Las metas de efectividad a 4 años registradas como puntajes SIMCE a lograr;
- b) La determinación de los subsectores de aprendizaje que se trabajarán progresivamente durante los 4 años del Plan de Mejoramiento Educativo.

Paso 3: Programación

Los establecimientos educacionales deberán tomar decisiones a corto plazo –un año-, lo cual conlleva establecer metas y acciones.

3.1 Determinación de metas anuales de aprendizaje

- 3.1.1 Metas de velocidad y comprensión lectora
- 3.1.2 Metas en otros subsectores de aprendizaje

3.2 Programación de acciones por cada subsector de aprendizaje incluido en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo³⁶

- 3.2.1 Acciones para medir los avances en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- 3.2.2 Acciones que debieran realizarse en la planificación de las clases y del aprendizaje en el subsector correspondiente.
- 3.2.3 Acciones que debieran realizarse respecto de la gestión docente en el aula, orientadas a mejorar el aprendizaje en el subsector correspondiente.
- 3.2.4 Acciones de reforzamiento pedagógico a las y los alumnos con bajo rendimiento escolar en el subsector correspondiente y de apoyo para aquellos estudiantes que se destaquen o demuestren condiciones y/o talentos especiales en el subsector.
- 3.2.5 Acciones para acercar y comprometer a los padres y apoderados con el aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos en los subsectores específicos.

³⁵ Ver Anexo 5.

³⁶ Los cinco ámbitos son aquellos que la investigación reconoce como clave para el aprendizaje.

3.3 Programación de acciones de mejoramiento de la gestión institucional vinculadas a las condiciones de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos incluidas en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo.

Paso 4: Presentación

Una vez elaborado el Plan y la programación anual, corresponde definir un sistema de monitoreo y registrarlo en la plataforma para luego ser enviado al Ministerio de Educación.

4.1 Definición del sistema de monitoreo

4.2 Envío al Ministerio de Educación

Para cada uno de los pasos mencionados se incluyen instrucciones simples, ejemplos y las matrices para ser completadas.

De esta manera, el proceso completo se resume así: se inicia en el diagnóstico con el cual se determinan las metas y acciones, cuyos avances son continuamente monitoreados y evaluados, para comenzar así un nuevo ciclo conducente al mejoramiento continuo del aprendizaje.

5.5 Evaluación cuantitativa y cualitativa finalizado el primer año de implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial

5.5.1 Sobre los estudiantes prioritarios y las escuelas en SEP

En el año 2008 quedaron postulados en definitiva 391.555 niños y niñas prioritarias, 40.000 más que las que había en mayo, correspondientes a 6.799 escuelas que representan el 99% de las escuelas municipales y el 46% de las particulares subvencionadas que tienen estudiantes prioritarios. En promedio ellas tienen 57 alumnos con SEP, en un rango bastante amplio que varía entre 1 y 522 que se distribuyen aproximadamente así: el 64% de estas escuelas tiene menos de 57 estudiantes prioritarios que es el promedio; el 16% tiene entre 58 y 100 alumnos prioritarios y el 20% tiene más de 100 alumnos con SEP.

En cuanto a los recursos que están recibiendo, ellos son muy disímiles de acuerdo al número de estudiantes prioritarios, el índice de concentración de los mismos, y la asistencia promedio. Para poder comparar consideraremos 8 escuelas autónomas es decir, que reciben el 100% de la subvención y con 100% de asistencia.

Simulación de ingresos por concepto SEP a diferentes escuelas autónomas

Escuela	N° de estudiantes prioritarios	Aportes por subvención	Aporte por concentración (igual o superior a 60%)	Monto recibido mensual
1	1	23.388	4.210	27.598
2	30	701.650	126.297	827.947
3	57	1.333.134	239.964	1.573.098
4	100	2.338.832	420.990	2.759.822
5	150	3.508.248	631.485	4.139.733
6	200	4.677.664	777.400	5.455.064
7	500	11.694.159	2.104.949	13.799.108

La evidencia de la desigualdad en los ingresos de estos establecimientos cuya única variable es el número de estudiantes prioritarios es abrumadora. En este escenario, la escuela 1, que representa el mínimo de estudiantes prioritarios que se puede tener, recibe menos de un 2% que lo que ingresa a la escuela 3 que con 57 estudiantes prioritarios representa el promedio de todas las escuelas. Por su parte, el establecimiento que tiene el promedio recibe el 11,4% que lo que recibe la escuela con 500 estudiantes sujetos a subvención. El dato no es menor si se considera que las exigencias relacionadas con el Plan de Mejoramiento y el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa son para todos las mismas y que algunos de las categorías de gasto son de una naturaleza que no afecta su costo el tamaño del establecimiento o el número de estudiantes sujetos a este aporte. Piénsese, por ejemplo, en la contratación de una asesoría externa, la adquisición de una fotocopidora o la ampliación de horas para el equipo de gestión pedagógica del establecimiento. Aún cuando la ley contempla la formación de redes entre escuelas que se prorratarán los gastos comunes, hay acciones y adquisiciones que sólo se pueden realizar a nivel individual.

En relación a la situación actual cabe mencionar algunas aprensiones que habrá que tener en consideración a futuro:

- ¿Qué pasará con los más de 70.000 niños prioritarios que no quedaron incorporados en la SEP porque sus escuelas no postularon? Como éstos son mayoritariamente de colegios particulares subvencionados ¿asumirán los colegios el mayor costo que significa educarlos o corresponderán al 15% que deben incorporar si es que hay financiamiento compartido? Consecuentemente, ¿qué sucederá si esas escuelas se van quedando atrás? ¿Tendrá alguna atribución el Ministerio de Educación al respecto?
- ¿La Subvención Escolar Preferencial no se transformará en un instrumento más que, intentando igualar las condiciones entre las escuelas, provoca una mayor desigualdad?

Como tarea queda, por un lado, pensar en cómo garantizar que los niños excluidos de los beneficios de la SEP logren mejorar su aprendizaje y, por otro, pensar en instrumentos, exigencias y apoyos técnicos y financieros diferenciados para las escuelas de acuerdo a los recursos que reciben.

5.5.2 Sobre la asistencia técnica

La inscripción de oferta técnica externa en el Registro construido para este fin es del todo insuficiente y heterogénea en cantidad, calidad y cobertura geográfica. Ello implica diseñar una estrategia que contemple no sólo promover que más instituciones o personas se inscriban, sino que también alinearlas y capacitarlas para la tarea fundamental que deben desarrollar. Al mismo tiempo y para efectos de orden, todos los programas, acciones y cursos que se estén realizando con fondos ministeriales, habría que irlos incorporando, paulatinamente, a financiamiento con fondos SEP, de manera de no duplicar los gastos del Ministerio de Educación. Ello incidirá positivamente en la articulación de las acciones que realice la escuela en función de los Planes de Mejoramiento, así como de la asistencia técnica externa y ministerial, lo cual, a su vez, permitirá incrementar la oferta disponible.

5.5.3 Las tareas realizadas

Respecto a las diversas tareas que había que realizar, se puede decir que se ha cumplido con gran parte de ellas, aunque –en general- de manera tardía respecto a lo planificado. El cronograma elaborado a comienzos de 2008 señalaba las siguientes fechas, de cuyo cumplimiento, en junio del 2008, se informaba así³⁷:

17 de Marzo se debía dar inicio a la firma de Convenios, proceso que solo se inició a mediados de Abril.
30 de Marzo se entregaría la versión para las escuelas del Manual para la elaboración de Planes de Mejoramiento, documento que a la fecha no ha sido entregado.
30 de Marzo se contaría con la Plataforma de Apoyo a los Planes de Mejoramiento y Módulo de Información, hecho que tampoco ha dado señales de cumplimiento.
Abril: Primer pago de la SEP que no se realizó hasta junio
7 de Abril: Manual para la elaboración de los Planes de Mejoramiento en su versión para sostenedores, documento que tampoco ha sido entregado.
Junio: Recepción de primeros planes
Julio: Inicio proceso de evaluación de planes

Como se puede apreciar, el calendario inicial estaba sumamente atrasado, a lo cual debe agregarse el atraso causado por el conflicto constitucional de la Ministra Provoste –que inmovilizó por varias semanas al Ministerio completo- y el cambio de autoridades y orientaciones que se produjo entre abril y mayo. De este modo, las tareas se fueron desarrollando como sigue:

2008

Mayo: Promulgación del Reglamento de la SEP.

Junio: Primer pago a sostenedores con Convenio.

Se suben a la plataforma las Orientaciones para el Plan de Mejoramiento

Julio: Se suben los instrumentos para elaborar el Diagnóstico

Agosto: Proceso de postulación a SEP 2009.

Septiembre: Se publica el Registro de Asistencia Técnica Externa

Se suben al portal los primeros formatos para elaborar el Plan de Mejoramiento.

Noviembre: Comienza a formarse el equipo de evaluadores.

Diciembre-Enero 2009: Capacitación a los evaluadores.

Se subieron los formatos de Plan faltantes (Escuelas de Párvulos y Escuelas pequeñas urbanas)

Empiezan a registrarse en la plataforma los primeros diagnósticos. A mayo del 2009 estaban ingresados más del 80% de ellos. El registro es anual y al vaciar los resultados en la plataforma, la escuela se encuentra con muchos datos predefinidos (SIMCE, PSU, N° de alumnos prioritarios, etc.).

Respecto a la evaluación de los planes de mejoramiento ya hay bastante avanzado para su próxima realización, lo que se describirá en el acápite siguiente.

³⁷ Extractado de un Informe de la práctica realizada en la División de Educación General por dos estudiantes de Sociología de la Universidad Católica entre abril y junio de 2008.

5.5.4 Las tareas por realizar: presentación, evaluación y desarrollo de los Planes de Mejoramiento Educativo

Entre las tareas recientemente iniciadas se encuentra la presentación en línea de los Planes de Mejoramiento, muy atrasados porque la plataforma no estaba lista. Sin embargo. En abril del 2009 ya se estaban registrando un buen número de ellos, dado el plazo de un año a partir de la firma del Convenio que establece la ley. Se estima que la evaluación en línea comenzará próximamente.

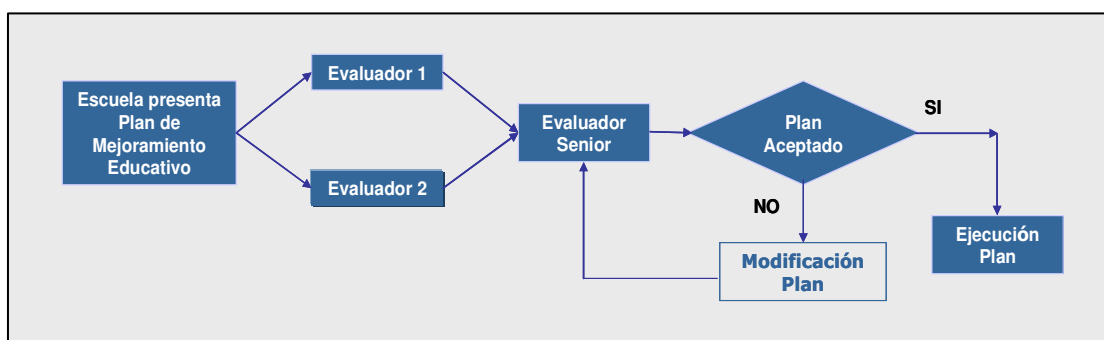
En cuanto al sistema de evaluación propiamente tal, se inició solicitando a las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación que enviaran nóminas de sus equipos técnicos y supervisores con experiencia en evaluación de planes de mejoramiento (SACGE u otros), logrando reunirse 217 pares evaluadores; a las distintas unidades del nivel central del Ministerio también se les pidió colaboración, llegando a 47 profesionales que actuarán como tercer evaluador. Como el número es completamente insuficiente dado el tiempo disponible y la cantidad de planes a revisar, está contemplado contratar alrededor de 120 profesionales externos en los meses en que se concentrará la mayor demanda. Los evaluadores han sido sometidos a una capacitación acerca de la Subvención Escolar Preferencial, las orientaciones para el Plan de Mejoramiento y los mecanismos para la evaluación. También se les ha entregado un Manual para guiar este proceso.

El sistema funcionará con dos evaluadores por plan, los cuales les serán entregados sin datos de la escuela, sólo su categoría (pequeña, rural, completa, etc.), su región, y las áreas más deficitarias de acuerdo al diagnóstico para poder ver la coherencia con las acciones propuestas. Ambos actuarán como evaluadores par, es decir, los dos se pronuncian sobre el plan completo y envían su decisión respecto a cada categoría evaluada. El nivel central las recibe y envía un informe en que se muestran las discrepancias existentes a un tercer evaluador, a quien le corresponde dirimir. El nivel central elabora así un informe final en que se establece si el Plan de Mejoramiento es: Aprobado, Aprobado con observaciones o Devuelto con observaciones. Nunca es reprobado.

Si es aprobado sin observaciones, se informa al sostenedor y al Secretario Regional Ministerial para que este último dicte la resolución que origina el pago de los fondos retenidos hasta la presentación del Plan de Mejoramiento. Si es devuelto con observaciones, se envía sólo al sostenedor y al director con un informe sobre las observaciones realizadas y las modificaciones solicitadas. No hay aún establecido un plazo para que las escuelas efectúen las modificaciones, pero se estima que no debería ser más de un mes.

El procedimiento completo se grafica como sigue:

Pasos incluidos en la evaluación de los planes de mejoramiento



Una vez concluida la nueva versión, el Ministerio se lo envía directamente al tercer evaluador, quien revisa la pertinencia de las modificaciones, pudiendo ser devuelto cuantas veces sea necesario hasta lograr acuerdo.

Con la plataforma operativa todos estos procedimientos serán automáticos. Incluso hay partes del plan que aparecerán evaluadas automáticamente, por ejemplo, la pertinencia de las metas de aprendizaje propuestas en relación al puntaje inicial y lo establecido en las orientaciones. Es decir, si una escuela se pone metas por debajo de lo sugerido, el sistema lo rechazará. Por ello, la tarea del evaluador se centra más bien en la revisión de la pertinencia y coherencia de las acciones.

Se espera que a partir de marzo se ingresen alrededor de 4.000 planes para evaluarse ya en línea. En el segundo trimestre de 2009 se estima tener ya instalado en la plataforma el programa para el seguimiento y monitoreo en línea.

Por último, es necesario mencionar que está en construcción un Portal Educativo como uno de los mecanismos de apoyo técnico a las escuelas. Allí se podrán encontrar experiencias exitosas, instrumentos de diagnóstico y evaluación, planes lectores, documentación, bibliografía, directorios de recursos e instituciones, materiales (videos, pruebas, guías, entre otros) y todo tipo de recursos de calidad que sirvan para apoyar la tarea de las escuelas. Éste será alimentado permanentemente por los profesionales de la División de Educación General y especialistas colaboradores. Así, constituirá un importante complemento a la asistencia técnica.

Está pendiente elaborar una plataforma única de la Subvención Escolar Preferencial que derive a los distintos portales involucrados en las diversas tareas de la implementación de la ley, tales como: postulación, asistencia técnica externa, planes de mejoramiento y apoyo pedagógico.

A modo de cierre

La implementación de esta ley a partir de mayo de 2008 ha estado llena de vicisitudes, polémicas, dificultades, avances y retrocesos. Considerando que cuando asumió el nuevo equipo el cronograma estaba bastante atrasado y que aún no se habían entregado las orientaciones para elaborar el Plan de Mejoramiento ni aprobado el Reglamento que permitiría el pago y la publicación del Registro de Asistencia Técnica, se puede decir que en pocos meses se lograron realizar estas tareas que eran urgentes.

Sin embargo, ninguno de los plazos establecidos ha podido ser cumplido. Una vez que se publicaron las orientaciones, se pensó que entre septiembre y octubre las escuelas harían su diagnóstico para dedicar noviembre y diciembre a la elaboración del Plan de Mejoramiento; que éstos serían evaluados entre enero y febrero, para comenzar a implementarse en marzo. Esto no ha sido posible, pues las instituciones encargadas de hacer las plataformas respectivas han retrasado en reiteradas oportunidades la entrega de sus productos, debido a graves deficiencias técnicas en su construcción y a la complejidad de la misma. En este contexto, recién en enero de 2009 se pudieron registrar los primeros diagnósticos y en abril los planes de mejoramiento, cuya evaluación en línea es el próximo paso.

Desde un punto de vista más cualitativo, la determinación de las metas de aprendizaje y la evaluación del dominio lector, en particular, han sido los temas que han generado más polémica, especialmente al interior del Ministerio de Educación, lo que ha configurado un escenario difícil para la implementación de la Subvención Escolar Preferencial, al enfrentarse visiones diferentes no sólo en lo técnico, sino también en lo político e ideológico. Ellas no han logrado encontrar puntos de unión, aún cuando en la realidad, las metas no han sido cuestionadas por los establecimientos y la evaluación de la comprensión y dominio lector han sido el motor para iniciar el cambio. Ello ha implicado, de hecho, que no se haya producido la alineación y colaboración de otras unidades del Ministerio, fundamental para la implementación de la ley y para el logro de los resultados esperados. Es el caso del Centro de Perfeccionamiento, institución clave para la formación inicial y continua de docentes en alianza con las universidades –agencias actuales y potenciales de asistencia técnica externa-, y de la Unidad de Currículum y Evaluación que debería colaborar con la construcción de construir instrumentos evaluativos alternativos para ofrecerles a los establecimientos, insumo fundamental para hacer sustentable una cultura de evaluación y mejoramiento continuo en las escuelas. Un buen ejemplo de este trabajo conjunto -esperado y posible- se refleja en los aprendizajes clave de educación matemática para Prekinder a 4° básico³⁸, equivalentes a los entregados para Lenguaje, que fueron elaborados por un equipo mixto de profesionales del SIMCE y de la División de Educación General.

Finalmente, podemos afirmar que es posible prever que estas dificultades seguirán presentes en el segundo año de implementación, tanto en sus aspectos técnicos como políticos, especialmente considerando que se trata nuevamente de un año de elecciones, esta vez presidenciales, las que se anticipa serán muy reñidas. Ello podría debilitar aún más el apoyo que se requiere de las autoridades para resolver los problemas y aunar voluntades en pos del éxito de uno de los programas más importantes del Ministerio de Educación en la finalización del mandato de la presidenta Michelle Bachelet.

Sin embargo, el escenario político tiene un lado positivo: los alcaldes acaban de ser elegidos por cuatro años, tiempo que duran los planes de mejoramiento. Es decir, aunque se produzca un cambio de autoridades a nivel de gobierno y se renueven los cargos regionales y provinciales y los respectivos equipos técnicos, los proyectos de los diversos municipios ya van a estar presentados, aprobados e implementándose. Igualmente, las orientaciones e instrumentos ya están dados y podrán ser cambiadas sólo una vez que se inicie la renovación de los planes. Es de esperar que este sea tiempo suficiente para instalar o, al menos, comenzar a instalar un cambio que se quede en el sistema. Con la suficiente presión (metas, seguimiento y monitoreo) y apoyo (recursos, asistencia técnica, portal educativo) se puede pensar que así será, pues el solo hecho de enfocar a las escuelas en el aprendizaje y ordenar todas las iniciativas que le llegan a partir de sus propias necesidades, las encamina manifiestamente hacia la escuela efectiva.

³⁸ Ver Anexo 6.

Capítulo 6. La División de Educación General y el Ministerio de Educación puestos en tensión por la Subvención Escolar Preferencial

Los primeros cuatro meses del año 2008 fueron muy duros para el Ministerio de Educación: la tensión, la desconfianza, la incertidumbre y la paralización de procesos y de la toma de decisiones dada la urgencia de la defensa de la Ministra y la imposibilidad de proyectarse debido a la situación que se estaba viviendo, dejaron a este Ministerio prácticamente inmovilizado en términos financieros, administrativos, jurídicos y de decisiones políticas. Resoluciones atrasadas, pagos y convenios no realizados, decisiones postergadas, problemas no resueltos, jefaturas concentradas en otras tareas, fueron parte de lo que heredaron las nuevas autoridades que asumieron en abril.

La Ministra de Educación entrante le encargó a la nueva Jefa de la División de Educación General:

- a) Como prioridades:
 - centrar la tarea ministerial en la escuela;
 - preocuparse de los aprendizajes y de la formación de valores;
 - lograr la alineación y sinergia al interior del Ministerio.

- b) Implementar, en aquello que corresponde a esta División, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y en particular, desarrollar su principal instrumento -el Plan de Mejoramiento Educativo- y los procesos vinculados.

Así, en medio de un ambiente difícil por lo vivido y por lo que significa todo cambio de autoridades en una institución, la nueva jefatura comenzó por la tarea más obvia: conocer a los 12 equipos que trabajan en la División, lo que hacen, sus propuestas, logros y dificultades. Paralelamente, debió interiorizarse de lo que significaba la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial, lo avanzado, las tareas más urgentes y los múltiples problemas que se avecinaban.

6.1 El diagnóstico inicial de la División de Educación General

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en su artículo 7° establece respecto a esta unidad ministerial que:

“La División de Educación General es la unidad técnico-normativa responsable del desarrollo de los niveles de educación pre-básica, básica y media y sus correspondientes modalidades, y de promover el mejoramiento permanente del proceso educativo formal. Estará a cargo del Jefe de la División, a quien le corresponderá dirigir, coordinar y hacer cumplir las funciones de esta unidad.”

Al momento de asumir la nueva jefatura ésta estaba compuesta por trece unidades, llamadas coordinaciones nacionales, que se detallan a continuación:

- De niveles: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Media Técnico Profesional y Liceos de Administración Delegada;

- De modalidades: Educación Especial, Educación Intercultural Bilingüe, Educación de Adultos;
- Otras: Doce años de escolaridad obligatoria, Estudios, Supervisión y Directores, Exámenes, Normativa, Extraescolar.

Tras un par de semanas preguntando y escuchando atentamente a cada equipo, se concluyó que:

1° Todos los equipos realizan múltiples y valiosas acciones en y para las escuelas, lideran programas y elaboran y distribuyen recursos pedagógicos, sin embargo, ellos son diseñados e implementados sin el suficiente y necesario diálogo con las otras unidades de la División y menos del Ministerio de Educación.

Ello tiene diversas consecuencias para las escuelas y para el Ministerio mismo:

- Las orientaciones, contenidos, metodologías, etc., incluso pueden ser discordantes unas con otras, generando gran confusión en la escuela¹;
- Estas iniciativas llegan a la escuela de igual manera, es decir, aisladas unas de otras, sin constituir parte de un diseño integrado y de un objetivo compartido por la comunidad escolar. Ello, muchas veces, distrae a la escuela y los docentes de su tarea principal por dedicarse a incorporar nuevos recursos o desarrollar programas o innovaciones que –al no responder a sus necesidades–, no logran tener el impacto deseado ni se instalan como una innovación adecuada para mejorar el aprendizaje;
- Esta manera de trabajar al interior de la División se ha reproducido a nivel de supervisores, quienes se han ido especializando en diversos programas. Ello hace que ante la escuela, por un lado, se presenten como no capacitados ni con atribuciones como para responder a demandas de distintos niveles, modalidades o líneas programáticas²; por otro, y como es previsible, aparecen descoordinados, muchas veces superponiendo tareas a los docentes y a las escuelas.
- El estilo de trabajo también tiene consecuencias respecto a otras unidades del Ministerio, cada una de las cuales tiene sus funciones determinadas: la unidad de Currículum y Evaluación está a cargo de elaborar y validar toda la producción curricular; el Centro de Perfeccionamiento de capacitar a los docentes; Enlaces, de equipar con tecnología a las escuelas, por mencionar algunas. Sin embargo, cada programa de la División realiza varias de esas funciones: elabora material, capacita a los docentes, distribuye computadores y recursos pedagógicos, elabora textos, investiga sobre sus resultados, etc. Las demás unidades tampoco dialogan con los niveles y modalidades. En fin, ausencia de coordinación, articulación y diálogo interno y externo a la División de Educación General.
- Todo lo anterior provoca una increíble ineficiencia en el uso de los recursos, tanto financieros como humanos. Acciones y materiales duplicados, numerosas visitas a las escuelas que podrían concentrarse en una y distraerlas menos de su

¹ Dos ejemplos para ilustrar: el equipo de Educación Media elaboró un Manual de prácticas para los estudiantes de Educación Media Técnico-Profesional y el equipo de Educación Media Técnico Profesional elaboró otro sin conversarlo entre ambos. El equipo de Educación Parvularia elaboró textos interculturales para niños, cuya lógica no era compartida por el equipo de Educación Intercultural.

² A modo de ejemplo, existían los supervisores de Básica, de Media, de Media Técnico Profesional, de Educación Especial, de Extraescolar, de Adultos, por mencionar algunos.

tarea, supervisores que sólo ven un aspecto en la escuela visitada y desconocen informaciones técnicas de otros ámbitos, equipos sobredimensionados por intentar realizar tareas que otros deben hacer, programas y acciones que fracasan o que tienen menor impacto por no haberse coordinado con otros, son algunos ejemplos de lo afirmado.

2° La mayor parte de las acciones y programas realizados no están concebidas para responsabilizarse del imperativo ministerial de garantizar el aprendizaje de todos los niños y jóvenes.

Ello se evidencia en las siguientes constantes:

- En virtud de un enfoque de la equidad que contempla que hay que ayudar más a las escuelas que más lo necesitan, la mayor parte de los programas están focalizados en las escuelas o liceos más pobres y, principalmente, municipales, dejando desatendidos más del 90% de los establecimientos del país.
- Las estrategias utilizadas han sido variadas, desde entregar recursos pedagógicos, incorporar monitores, instalar nuevas metodologías, hasta contratar asesoría externa. Sin embargo, sea por la falta de capacidades de base, por la rotación de los docentes encargados o por otras razones, los resultados han sido mínimos y las capacidades no quedan instaladas en la escuela, resultando muy poco productiva la inversión realizada.
- El aprendizaje no siempre está en el foco de las acciones y programas. El modelo de calidad impulsado por el Ministerio de Educación, pone el acento en la gestión institucional, más que en lo que sucede en el aula, razón por la cual el foco está en la escuela y su funcionamiento y no en los estudiantes y sus aprendizajes. Las evaluaciones se refieren más al cumplimiento de las tareas comprometidas que al real efecto en el aprendizaje.

3° Los programas y acciones son concebidos para las escuelas más vulnerables que requieren apoyo para su mejoramiento continuo.

Ello se manifiesta en:

- La entrega de recursos y apoyo a las escuelas no de acuerdo a sus necesidades, sino que de acuerdo a lo que el nivel central determina que es lo que requieren para mejorar su gestión institucional y curricular;
- El carácter asistencialista o de intervención de las diversas iniciativas que llegan a la escuela, sin que desarrollen en ellas las capacidades que les permitan instalar y mantener esas innovaciones en el establecimiento. Este trabajo directo es posible sólo porque se considera un universo de escuelas a atender que es muy reducido.

4° Muchos recursos –becas, subvenciones, fondos municipales, financiamiento de proyectos, etc.- que se gestionan desde la División de Educación General, se otorgan sin que estén insertos en un programa global de mejoramiento del establecimiento o del municipio, no se supervisan, fiscalizan ni evalúan adecuadamente, porque no están vinculados con resultados de aprendizaje, sino que con la gestión de los mismos.

Ello se refleja en situaciones como las siguientes:

- Ningún recurso público está condicionado a resultados. Ello ha convertido a los sostenedores, directores y docentes, y a las mismas autoridades políticas y técnicas en irresponsables frente a los resultados. De allí la indiferencia con que se reciben los malos resultados reiterados o la constatación del fracaso de una intervención a los pocos años de terminada.
- Por lo mismo, la entrega de fondos no genera un sistema adecuado de apoyo, seguimiento, supervisión y evaluación, puesto que no se comprometen metas. Es decir, se han entregado recursos, pero no se ha generado presión, lo cual tiene dos efectos importantes en el sistema: la autocomplacencia de las autoridades y de las escuelas y/o la desmotivación respecto a la tarea que no implica desafío, ni para unos ni para otros, puesto que el no mejorar el aprendizaje no tiene ninguna consecuencia. En este contexto, muchos establecimientos educacionales ven a los diversos programas como una obligación más que hay que cumplir y que servirá de poco o como una forma de obtener recursos siempre insuficientes.
- La entrega de fondos, muchas veces, se realiza con escasas orientaciones técnicas o con algunas que con el tiempo se van desperfilando. A modo de ejemplo, el fondo de gestión municipal fue entregado con orientaciones sumamente generales, lo que posibilitó la elaboración de proyectos de heterogénea calidad e impacto, sin que ello implicara restricciones en el monto y uso de los mismos; una iniciativa como la subvención para reforzamiento educativo, concebida para que los establecimientos aumenten las horas de los profesores para atender a los estudiantes rezagados y con posibilidad de repitencia, actualmente en muchos casos está siendo destinada a otros rubros o usada en contratar personas sin experiencia docente para realizar esas tareas
- Al no haber compromisos de aprendizaje, el SIMCE en tanto el instrumento de medición estandarizado que informa a las escuelas de sus resultados en relación a sí mismas, a sus semejantes y al país, pierde su valor como el principal instrumento para tomar decisiones pedagógicas basadas en resultados de aprendizaje objetivos y externos, y adquiere la connotación de amenaza o de un trámite cuyos resultados, especialmente los insuficientes, no son atribuibles a la escuela.

Con estos antecedentes, la nueva jefatura elaboró una presentación que se difundió a los profesionales de la División de Educación General, a todas las autoridades ministeriales regionales y provinciales, y a los supervisores de todo el país, que comenzaba con el siguiente diagnóstico general:

- “A pesar de los esfuerzos que ha hecho el Estado durante los últimos 17 años los alumnos y alumnas del país no aprenden lo que pueden y deben aprender.
- El Estado durante estos años ha asegurado múltiples condiciones de posibilidad para que los alumnos aprendan. Hoy le suma a todos estos esfuerzos más recursos a las escuelas para atender a los más vulnerables.
- Aún no se ha logrado asegurar la calidad de los docentes y directivos a cargo de las escuelas y la enseñanza, quienes son, en definitiva, los que hacen posible que el aprendizaje ocurra.
- La estructura y accionar actual de la División no permite que los esfuerzos ministeriales lleguen en forma coherente y a todos los establecimientos del país.
- Todos los alumnos pueden aprender. El problema principal de que no haya aprendizaje no es de los alumnos y alumnas, sino de la enseñanza y de cómo está organizada la escuela para que el aprendizaje ocurra.

En síntesis, habiendo muchas condiciones, no estamos siendo efectivos en nuestro impacto en el aprendizaje de nuestros niños, niñas y jóvenes.

¿Cómo perdemos efectividad?

- No teniendo prioridades en lo que hacemos (foco); queriendo mejorar simultáneamente en todos los frentes.
- Desintegrando (desarticulando) nuestros esfuerzos.
- Poniendo el énfasis en la realización de las actividades y no en los resultados de esas actividades (impacto).
- No haciéndonos cargo del aprendizaje de todas y todos los alumnos, sino sólo de pequeños grupos “focalizados”.
- Asumiendo que, en la escuela, el liderazgo con foco en el aprendizaje es espontáneo, y no producto de una decisión conciente y sistemática de quienes la dirigen.” (Puga, 2008):

Con este diagnóstico se emprendió la tarea de reorganizar la División de Educación General para poder responder a la tarea encomendada por la Ministra y a las que se derivaban de la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial.

6.2 Un nuevo foco para un nuevo contexto

Se asume que la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial constituye una oportunidad para el Ministerio en tanto configura un nuevo contexto que implica que:

- “Entregará mayor responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje a los establecimientos y sostenedores, lo que significa un desafío para empoderarlas y hacerlas responsables de su gestión educativa.
- Los más de seis mil quinientos establecimientos que están recibiendo estos recursos tendrán que hacer un Plan de Mejoramiento para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.
- El Ministerio entregará las orientaciones para elaborar los Planes de Mejoramiento, los aprobará, monitoreará sus avances y evaluará sus resultados.
- Los establecimientos podrán solicitar o contratar asistencia técnica externa para ayudar a elaborar y/o implementar los Planes de Mejoramiento.
- Requerirá una nueva organización del Ministerio de modo de poder responder eficaz y coherentemente a las escuelas.” (Puga, 2008)

Lo cual a su vez conlleva considerar algunos problemas:

- “La gran mayoría de las escuelas emergentes (6.500) no tienen las capacidades para mejorar por sí solas, aún teniendo más recursos.
- El Sistema de Supervisión requiere robustecerse para responder a los nuevos requerimientos: mejorar la organización y clarificar las funciones y competencias que se requieren para apoyar técnica y eficazmente a las escuelas en este nuevo escenario.
- La Asistencia Técnica Externa es escasa, heterogénea, débil y está desigualmente distribuida en el país.
- El Nivel Central de la DEG y el Ministerio, en general, no está organizado para dar apoyo articulado, eficaz y universal a las escuelas.” (Puga, 2008)

Considerando estos parámetros y que el desafío era abordar los problemas del nuevo contexto, diseñar una estrategia y mejorar drásticamente la efectividad de lo que hace el Ministerio de Educación, se procedió a establecer la visión, la misión, los criterios orientadores y el modelo de escuela con que debería trabajar la División de Educación General para asegurar que todos los niños y jóvenes del país aprendan lo que pueden y deben aprender.

6.2.1 La visión y la misión

Para cumplir con la tarea, se definió como la visión que todas y todos los estudiantes aprendan lo que el currículum prescribe, es decir, la conocida equidad y calidad en la educación chilena.

Esta definición implicó un primer cambio fundamental al poner el foco en el aprendizaje, transformando conceptos abstractos como calidad y equidad en conceptos concretos: la calidad entendida como el aprendizaje del currículum que la sociedad chilena entiende que es lo que todos los estudiantes deben aprender para desenvolverse en una sociedad democrática; la equidad asumida como que todos los estudiantes son capaces y deben aprender. Ambos énfasis, currículum oficial y todos los estudiantes, permitieron visualizar mejor, por un lado, lo realizado y, por otro, lo que había que realizar, en tanto la atención y la responsabilidad por el aprendizaje se trasladaba de las escuelas focalizadas a la totalidad del sistema escolar.

A continuación se definió como misión de la División de Educación General: mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas mediante escuelas efectivas centradas en el aprendizaje. En esta misión se incluyó el mandato recibido: orientarse hacia el mejoramiento de los aprendizajes de las y los alumnos del país utilizando el Plan de Mejoramiento que contempla la ley de Subvención Escolar Preferencial como el instrumento fundamental para promover la escuela efectiva que se requiere para producir cada vez más y mejores aprendizajes, en todos los establecimientos educacionales del país.

6.2.2 Los principios orientadores del quehacer de la División de Educación General

Como paso siguiente, se procedió a definir los principios orientadores de la misión de la División de Educación General, tanto en su relación con el Ministerio de Educación como con el sistema escolar, enmarcados, por un lado, en la escuela efectiva como el contexto donde han de producirse los cambios requeridos; por otro, en el parámetro para evaluar la efectividad de cualquier acción que se realice, esto es, preguntarse cada vez: "¿cuál es el impacto de esa acción en el aprendizaje de los estudiantes?" (Puga, 2008).

Los cuatro criterios orientadores son:

- a) Foco en el aprendizaje
- b) Desarrollo de capacidades en todos los actores
- c) Apoyo y acompañamiento en el proceso
- d) Actores articulados, alineados e integrados

a) Foco en los aprendizajes

La concepción que hay detrás de este primer principio orientador es que ninguna acción o programa que impulse o promueva el Ministerio debe dejar de responder la pregunta: ¿cómo impacta en el aprendizaje? Así, este criterio pasó a ser el referente que permite priorizar las acciones a realizar por las distintas unidades de la División de Educación General y del Ministerio de Educación en general. Es decir, la escuela tiene que concentrarse en lo que es su tarea principal: lograr que todos los niños aprendan lo que el currículum prescribe. Cualquier evento que la distraiga de esto, atenta contra su misión, especialmente si son acciones aisladas que no quedan instaladas para provocar una transformación en las prácticas conducentes a cada vez más y mejores aprendizajes.

b) Desarrollo de capacidades en todos los actores

La experiencia de diversos programas apoyados o ejecutados por el Ministerio de Educación, muestra que –en muchos casos- al retirarse el apoyo o concluir el financiamiento, poco o nada de lo realizado queda en la escuela. Ello puede explicarse por varias razones, entre ellas: la falta de capacidad de la misma escuela para hacerse cargo de la innovación; la concepción “interventora” o asistencialista del apoyo técnico, más que formadora; la inadecuación de la innovación a las necesidades del establecimiento; la desvinculación de la iniciativa con las demás áreas y actores de la escuela. Por ello, la propuesta se basa en que sea la escuela quien determine sus necesidades y pida la ayuda pertinente, para lo cual debe desarrollar la capacidad interna de identificar los problemas, priorizarlos, buscar estrategias de solución y evaluar su efectividad, lo cual implicará, necesariamente, fortalecer sus equipos directivos, técnico pedagógicos y docentes.

Por otra parte, las capacidades también hay que desarrollarlas en los supervisores ministeriales, las personas y organismos de asistencia técnica externa, en los equipos técnicos de los niveles regionales, provinciales y municipales, de manera que todos contribuyan, desde su propia función, a producir el necesario mejoramiento sostenido del aprendizaje.

Es decir, el Ministerio de Educación y la División de Educación General que se requieren para responder al desafío que todos y todas aprendan, no son instituciones que atienden directamente a las escuelas, sino que desarrollan las capacidades necesarias para que los distintos actores cumplan con sus tareas. Esto es, lograr que las dependencias internas y externas del Ministerio se hagan cargo de su responsabilidad en el adecuado funcionamiento de las instituciones para este objetivo: que la unidad de Currículum y Evaluación, el Centro de Perfeccionamiento, Enlaces, colaboren con la División en la elaboración y diseño de materiales y de estrategias metodológicas y de evaluación conducentes al aprendizaje universal; que las autoridades ministeriales nacionales, regionales y provinciales, asuman como misión el mejoramiento de los aprendizajes de todos y todas los niños y jóvenes del país, y generen los equipos necesarios para apoyar a las escuelas en esta tarea; que los sostenedores y directores desarrollen la capacidad de diagnosticar, elaborar planes de mejoramiento, requerir asistencia técnica y perfeccionamiento, adquirir recursos, monitorear los procesos y evaluar los resultados, que permitan el logro de este fin; que la asistencia técnica externa ofrecida sea suficiente, de calidad y pertinente a la demanda.

c) Apoyo y acompañamiento en el proceso

Será tarea del Ministerio de Educación asegurar el apoyo y acompañamiento suficiente y pertinente a las escuelas para que logren convertirse en efectivas. De esta manera, junto al monitoreo y seguimiento de lo que está pasando con sus resultados de aprendizaje y con sus planes de mejoramiento, se les garantizará la disponibilidad de asistencia técnica capaz de colaborar en mirar a la escuela para determinar sus necesidades y de brindar o sugerir la ayuda adecuada a sus requerimientos; y también, la oferta de recursos pedagógicos, experiencias, instrumentos de diagnóstico y evaluación, modelos de clases, capacitaciones, programas, metodologías, entre otros, que les sean útiles para el logro de sus objetivos.

d) Actores articulados (alineados e integrados)

En primer lugar, se trata que los distintos actores del sistema, Ministerio de Educación, autoridades políticas, sostenedores, universidades, asesores, estén alineados y articulados en función de las necesidades que tiene la escuela para lograr que sus estudiantes aprendan. Así, los programas que desarrolle el Ministerio, las metas que se planteen los sostenedores, la formación inicial y continua de docentes, la formación de directivos y sostenedores, y la asistencia técnica, se definen en función de lo que las escuelas demandan para que lo que sucede en el aula tenga impacto en el aprendizaje.

En el nivel territorial, se busca que los Intendentes regionales, los secretarios regionales ministeriales y los directores provinciales de educación, los gobernadores y los alcaldes articulen con sus planes territoriales respectivos los planes de mejoramiento elaborados por las escuelas de su jurisdicción, de manera tal, que sean coherentes entre sí y se retroalimenten mutuamente.

En el nivel ministerial y, en particular de la División de Educación General, se trata de transformar la cultura en que las unidades realizan funciones que no les corresponden o lideran iniciativas sin consultar a los responsables de la calidad de las mismas. Es decir, tanto las coordinaciones de la División de Educación General, como las demás entidades técnicas como el Centro de Perfeccionamiento, la unidad de Currículum, y Enlaces, deben trabajar unidas para entregar un único mensaje y multiplicar su capacidad de influencia. En un plano más operativo, la División Jurídica y Subvenciones deben hacerse cargo de lo que les corresponde en la implementación de la SEP, tarea considerada de rango ministerial y no de una sola División.

Enfocarse en el logro de aprendizajes en todos y todas las niñas y jóvenes como la misión de la División de Educación General obliga a plantearse como un ente orientador más que ejecutor, que se coordina y articula con otras instancias para lograr ofrecer los servicios y recursos que las escuelas efectivamente demandan de acuerdo a sus planes de mejoramiento y, principalmente, en que todos son aliados en la misma tarea.

Ello implica que cada unidad se concentra en la tarea que le es propia, pero sólo llega a la escuela a través del supervisor o asesor ministerial. Así se evitará aparecer con mensajes discordantes y desarticulados, cargando a los docentes de tareas que no tienen relación entre sí y que, al no sustentarse en las necesidades de la escuela en torno a un plan, no se sostienen en el tiempo ni logran el efecto esperado. En este sentido, el papel

de los supervisores es clave en la organización de los apoyos que puede brindar el Ministerio y en evaluar su pertinencia para cada escuela, razón por la cual se espera se constituya en “la única voz” del Ministerio de Educación.

6.3 La estrategia para el cambio y sus elementos centrales

Estos principios pusieron en el centro del trabajo de cada una de las unidades y profesionales de la División General de Educación el aprendizaje de todos los estudiantes. Como consecuencia, la organización y todos los procesos internos están orientados al logro de dicho fin, al igual que los indicadores de medición de la calidad de los procesos y del trabajo, tal como se describe en las líneas siguientes.

6.3.1 El modelo de escuela efectiva orientada al aprendizaje

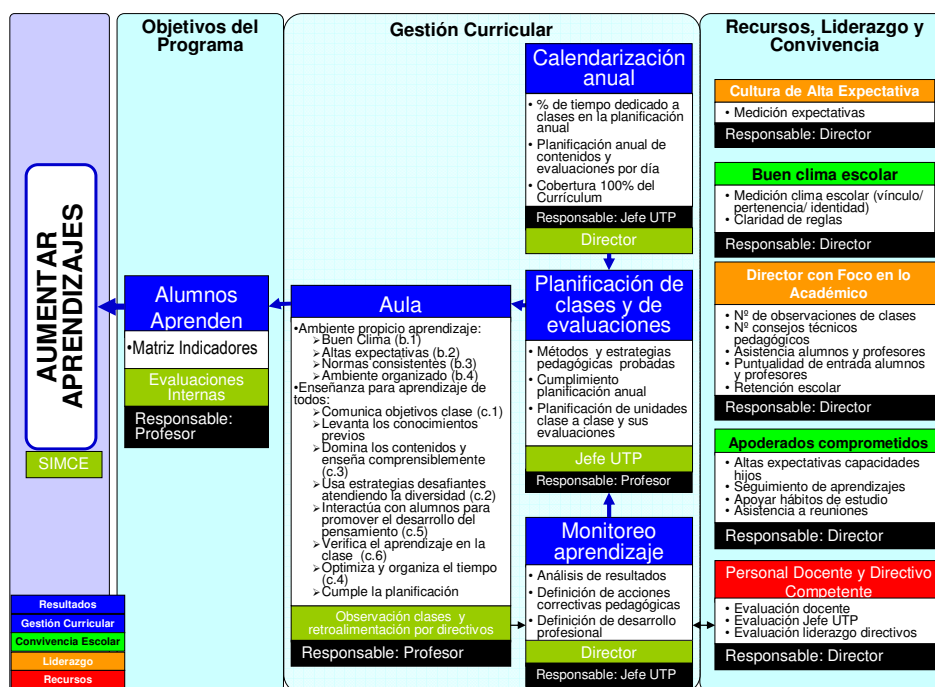
El modelo de escuela efectiva orientada al aprendizaje se construyó utilizando la investigación existente sobre cuáles son los factores esenciales que se encuentran bajo el control del establecimiento educacional, que explican el mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes. Tomando como base el modelo de calidad utilizado por el Ministerio (a través del SACGE), lo reorientó hacia una gestión de la escuela enfocada y responsabilizada por los resultados de aprendizaje. Asimismo, considera el mandato entregado por la ley de Subvención Escolar Preferencial en orden al mejoramiento de los resultados de aprendizaje medidos por el SIMCE y las áreas que debe considerar el plan de mejoramiento.

Para su creación se utilizó la metodología Balance Scorecard³ dado su diseño con foco en los resultados y alineamiento de la organización hacia ellos. En esta metodología se coloca como foco los objetivos a lograr, luego los procesos necesarios para lograr esos objetivos y la estructuración de la organización para la gestión de calidad de dichos procesos.

Esta metodología orienta la acción de mejoramiento hacia aquellos elementos que la escuela puede movilizar y que están enfocados a los logros de aprendizaje, esto es, los procesos estratégicos y la organización del trabajo, el fortalecimiento de las competencias de las personas y la configuración de los recursos materiales. Es aquí donde se desarrollan los planes de mejoramiento, los cuales tienen por objetivo el mejoramiento continuo de cada uno de los procesos clave establecidos y del soporte de organización y recursos requeridos, tal como se observa en la lámina siguiente que, aunque ya se había incluido en el capítulo anterior, es práctico tenerla a la vista.

³ El Balance Scorecard o Tablero de Control es una metodología que permite una organización sistemática de las informaciones, destinadas a facilitar el ejercicio de las responsabilidades dentro una Organización. Está estructurado bajo el concepto de responsabilidad por los resultados. Es una síntesis de las actividades que se controlan y refleja la estructura de la organización y el grado de descentralización.

Modelo de escuela efectiva centrada en el aprendizaje



En este modelo se pueden visualizar los objetivos a lograr, los procesos y los recursos, cada uno con su correspondiente lista de indicadores que son aquellos que permiten evaluar para actualizar los planes de mejoramiento y generar la mejora continua del proceso de enseñanza. Estos indicadores no son rígidos y deben irse perfeccionando y ampliando a medida que se adquiere experiencia y se logren los objetivos propuestos.

En primer lugar se establece el objetivo de aumento de los aprendizajes bajo la perspectiva de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), esto es, la determinación de metas de aumento de SIMCE a cuatro años y la clasificación de las escuelas que se determina considerando en un 70% los resultados SIMCE.

A continuación, se establece la premisa que dichos resultados deben ser consecuencia del proceso educativo de la escuela y por ello, hay que establecer tal como lo ordena la misma ley SEP, resultados de dicho proceso a ser medidos permanentemente por la escuela en el transcurso de los cuatro años. La escuela debe tener claridad sobre estos resultados de aprendizaje, sus indicadores de logro, metas a alcanzar e instrumentos de evaluación.

En tercer lugar se establecen los procesos necesarios para el logro de dichos resultados, enfocándose principalmente en la gestión curricular. Los indicadores respecto de los cuales medir la calidad del trabajo realizado se construyeron utilizando el *Manual para la Buena Enseñanza*, el modelo de calidad y la investigación existente. El principio fundamental es que la gestión curricular tiene por objetivo el aprendizaje de los estudiantes y todo su accionar debe estar enfocado hacia ese fin.

Finalmente, sobre la base de la investigación sobre la materia, se establecieron los procesos clave y los recursos humanos y de organización necesarios e imprescindibles para sostener el proceso de enseñanza, abarcando aspectos de convivencia escolar, liderazgo y recursos. Estos elementos son centrales en la escuela y requieren ser

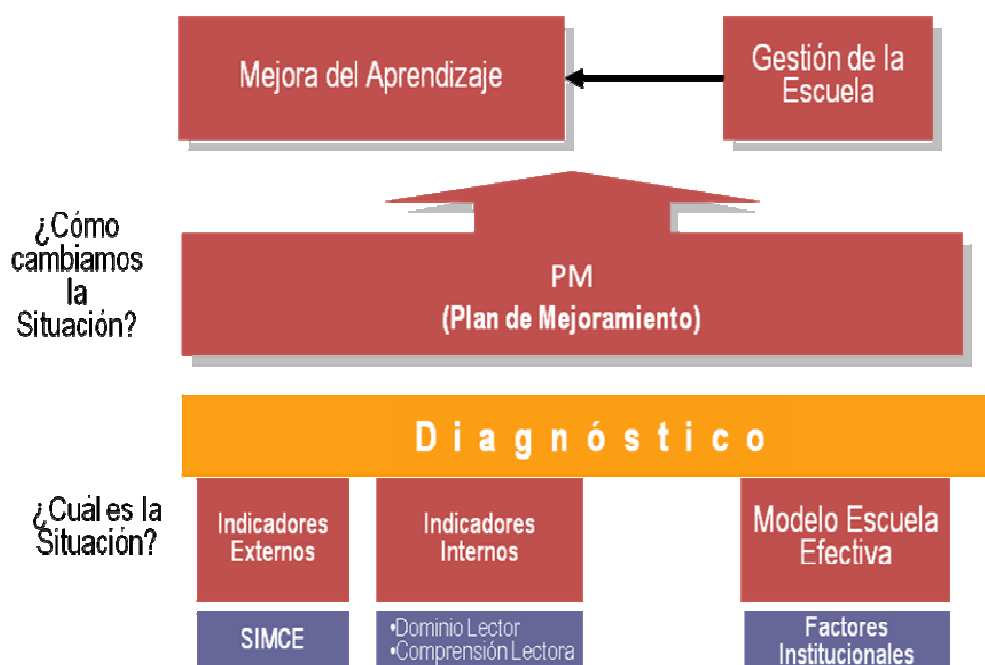
trabajados intencionadamente y tener indicadores de resultado que demuestren que las acciones realizadas en este ámbito tienen un impacto real.

La importancia de este modelo para efectos de la División de Educación General es que, como ya hemos dicho, por una parte, cambia el foco de la gestión institucional a la gestión de aula y, por otra, orienta a las distintas unidades que la conforman (Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media, Supervisión, Educación Especial, Educación Intercultural, entre otras) respecto al tipo de acciones, programas y recursos a desarrollar para colaborar con las escuelas en el mejoramiento de sus aprendizajes, entendiendo que ya no habrá llegada directa a los establecimientos educacionales, sino que se desarrollarán las capacidades necesarias para que los encargados lleguen a ellas con una oferta adecuada y pertinente a sus necesidades.

6.3.2 Los instrumentos que incorpora la ley de Subvención Escolar Preferencial: el Diagnóstico y el Plan de Mejoramiento en base al modelo de escuela efectiva.

A partir del modelo de escuela efectiva orientada al aprendizaje se enfrentó el desafío planteado por la ley SEP de generar orientaciones y un formato para el diagnóstico de la escuela y para la elaboración, presentación y aprobación del Plan de Mejoramiento Educativo.

La figura a continuación establece la orientación que se tuvo en las definiciones respecto del Plan de Mejoramiento Educativo y la elaboración de los documentos entregados al sistema escolar para su operación.



Tal como vimos en el capítulo anterior, para el diagnóstico se establecieron tres instancias obligatorias para las escuelas, en conformidad a las atribuciones que la ley SEP confirió al Ministerio: diagnóstico de los resultados SIMCE; de la velocidad

lectora y comprensión lectora de los estudiantes; y de los factores institucionales. Sus bases quedaron establecidas en los documentos “Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo” y sus anexos y Guía para el diagnóstico institucional instalados en la página www.planesdemejoramiento.cl

Cabe relevar al respecto, que aunque estos instrumentos están concebidos originalmente para las escuelas emergentes adscritas a la Subvención Escolar Preferencial, la intencionalidad de la División de Educación General es que se utilicen en todos los establecimientos educacionales, incluso en aquellos que no reciben este aporte extraordinario, y cualquiera sea el nivel que atiende, su modalidad educacional o categoría en que haya sido clasificada.

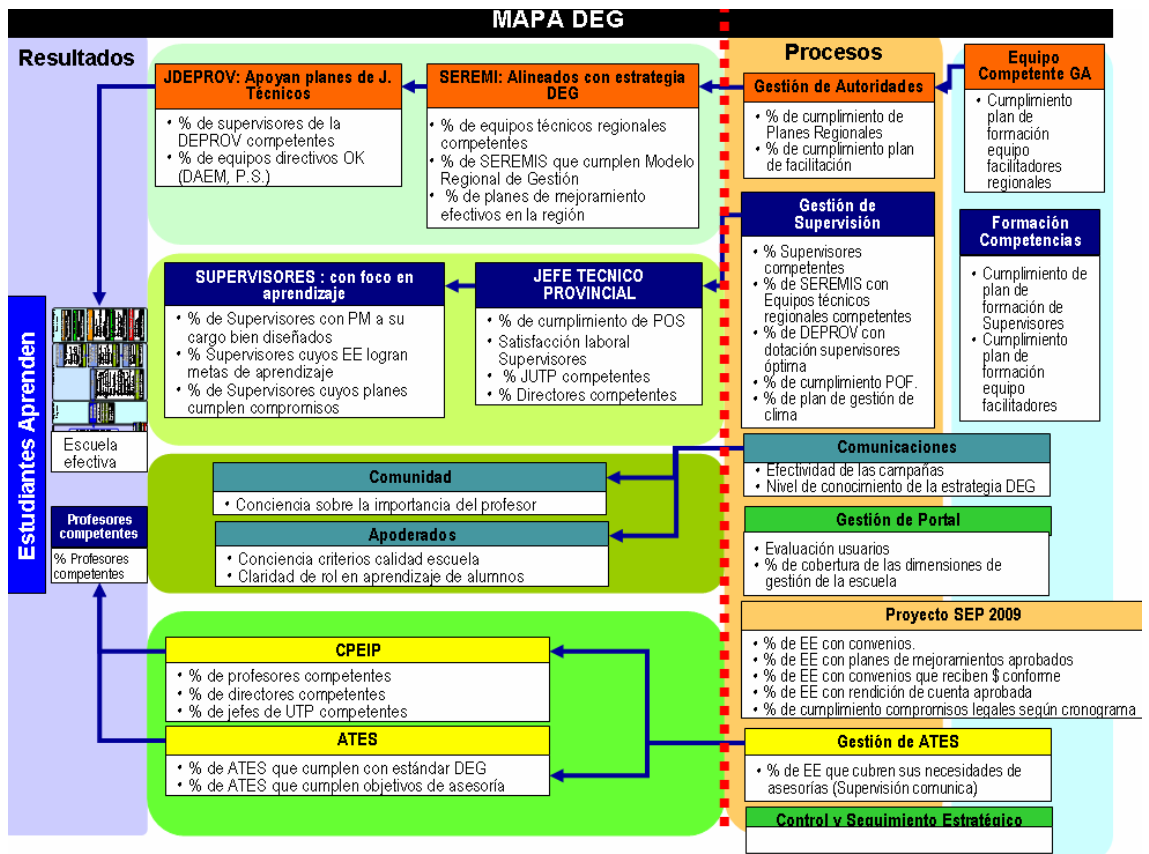
6.3.3 El mapa estratégico de la División de Educación General

La tarea de implementar en el sistema escolar el modelo de escuela efectiva orientada a los aprendizajes y la elaboración, presentación, aprobación y posterior ejecución de los Planes de Mejoramiento Educativo es ardua y compleja y requiere movilizar a una gama amplia de personas e instituciones. Implica un cambio cultural en el modo de enfrentar el proceso educacional para las escuelas, y en el modo de enfocar la labor del Estado hacia el sistema escolar. Requiere entender a la escuela como una institución autónoma, con capacidad de tomar decisiones y ordenar sus recursos para tales fines, una escuela que puede filtrar las demandas que el sistema le impone y ordenar sus planes de acción en conformidad a aquellos que apunta al mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos concretos con los recursos (limitados) que tiene.

Esto es coherente con los principios modeladores establecidos para orientar el trabajo de la División de Educación General anteriormente mencionados: foco en el aprendizaje, creación de capacidades en todos los actores, apoyo y seguimiento, actores articulados e integrados.

Para la elaboración de la estrategia de la División de Educación General hacia el cumplimiento de los objetivos se utilizó, nuevamente, la metodología del Balance Scorecard. Se incluyeron los objetivos a lograr, los diversos actores que no se encuentran bajo control de esta unidad con lo que se quiere lograr con ellos, los procesos internos de trabajo y los requerimientos de organización y recursos necesarios para ello. En base a esta estrategia se delinearón los marcos lógicos presupuestarios y se confeccionó el plan de trabajo 2009.

La figura siguiente muestra el mapa estratégico general de la División –construido con todos los coordinadores de las distintas unidades que la conforman- donde pueden identificarse los distintos actores que actúan en el sistema escolar y la concreción de los principios orientadores de la gestión.



Como se puede apreciar, el mapa parte en los resultados que se quieren obtener: estudiantes aprenden, para lo cual se requiere instalar una escuela efectiva y profesores competentes.

Para lograrlo, se requiere que múltiples actores, todos externos a la División de Educación General, realicen su función de manera tal que logren los objetivos propuestos en los respectivos indicadores. Aquí aparecen las autoridades ministeriales territoriales (Secretarios Ministeriales Regionales de Educación y Jefes de Departamentos Provinciales), los jefes técnicos o equipos de especialistas de los Departamentos Provinciales que a su vez movilizan a los supervisores; la comunidad con un rol protagónico en valorizar el rol del profesor y los apoderados con una responsabilidad en el aprendizaje de sus hijos; el Centro de Perfeccionamiento en tanto organismo estatal encargado de la formación continua de docentes y todas las agencias y personas involucradas en la asistencia técnica externa a las escuelas. Corresponderá a la División de Educación General desarrollar los procesos necesarios para lograr que cada uno de estos actores cumpla con su tarea para lograr el objetivo propuesto.

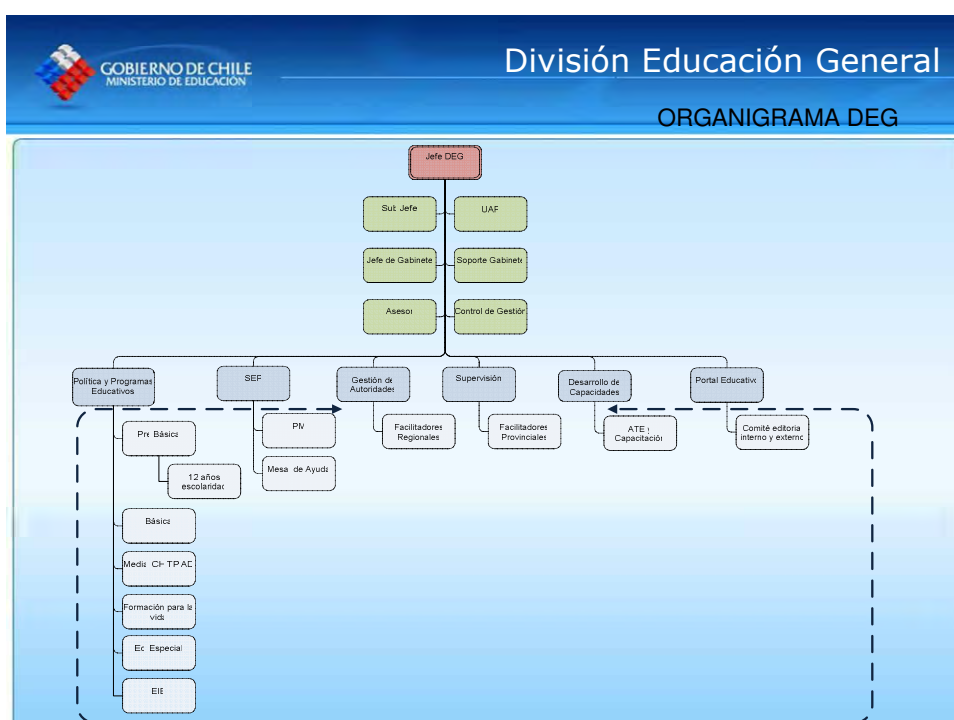
Cabe relevar, por último, que colocar a la Supervisión como la única voz y escucha ministerial ante el sistema escolar implica enfrentar el desafío de ordenar al Ministerio central, tal como lo está haciendo la División de Educación General, para que se coordine con las instancias regionales y provinciales y no llegue directamente a la escuela.

En cuanto a los procesos que son responsabilidad de la División, están gestión de autoridades, gestión de supervisores, comunicaciones, gestión del portal, la Subvención Escolar Preferencial, la gestión de la asesoría técnica externa y los mecanismos de

control y seguimiento. Cada uno tiene indicadores asociados y su propio mapa estratégico, algunos de los cuales se incluyen en el Anexo 7.

La importancia de estos diseños es que con ello queda claro la responsabilidad de cada actor en función de la meta de aprendizaje, y los indicadores serán la medida del cumplimiento de la tarea, los cuales deberán irse continuamente evaluando y reelaborando. Así, la tarea y los procesos quedan inexorablemente vinculados a resultados, siendo coherente con lo que se está pidiendo a las escuelas. Es en este marco donde cada una de las unidades de la División de Educación General debe insertar sus acciones, programas y recursos para contribuir a la meta compartida.

Ello explica que fuera necesario elaborar un nuevo organigrama en el cual las antiguas y nuevas unidades ocuparan un lugar en función de la tarea común, el cual comenzó a operar en marzo de 2009.



6.3.4 La necesaria transformación de la supervisión

El sistema de supervisión de comienzos de la década de los 80, tenía la doble función de apoyar a los establecimientos y de controlar el cumplimiento de las normas vigentes. A comienzos de los 90, el sentido de la supervisión se redefinió privilegiando el concepto de un apoyo externo a la unidad educativa capaz de aportar al mejoramiento de sus procesos técnico-pedagógicos. En un tercer momento, se mantuvo como su tarea sustantiva el apoyo a los establecimientos, pero haciendo más explícitas algunas tareas de regulación o control.

Hasta hace unos pocos años las funciones específicas asignadas de la supervisión se definían así: acompañamiento y asesoría técnico-pedagógica a los establecimientos más vulnerables; promoción de la Reforma Educativa en el conjunto de los establecimientos;

y, resguardo de la normativa que cautela el derecho a la educación, asegurando condiciones para la no discriminación y la igualdad de oportunidades en la educación.

El sistema de supervisión actual se estructura en niveles:

- El nivel central se responsabiliza de:
 - a) diseño de programas de intervención y planificación de estrategias de mejoramiento, para ser contextualizados por los equipos regionales y provinciales;
 - b) apoyo a los niveles regionales y provinciales de supervisión;
 - c) seguimiento y evaluación de la gestión de la supervisión y de los avances de la Reforma.

Para estos efectos, en la División de Educación General existe una Unidad especializada en la coordinación de esta función, pero las tres tareas anotadas se cumplen con la participación de los distintos equipos de Programas de mejoramiento e innovación que forman parte de la División.

- En el nivel regional, bajo la responsabilidad del Departamento de Educación de la Secretaría Ministerial, la supervisión se encarga de:
 - a) realizar y actualizar el diagnóstico de la realidad educativa regional;
 - b) contextualizar las políticas y estrategias nacionales de mejoramiento de la calidad de la educación;
 - c) coordinar la planificación de la gestión regional de la supervisión y apoyar a los niveles provinciales de la supervisión;
 - d) mantener relaciones con los sostenedores de establecimientos educativos; y
 - e) realizar un conjunto de tareas derivadas de la implementación de la política y programas ministeriales, de la normativa técnico-pedagógica y del resguardo del derecho a la educación.
- El nivel provincial es clave en la supervisión. Sus principales funciones son:
 - a) Asesoría a establecimientos educativos focalizados por su contexto de pobreza y de vulnerabilidad educacional;
 - b) Comunicación y promoción de la reforma educacional entre el conjunto de las escuelas y liceos de la jurisdicción;
 - c) Administración de procesos educativos y de apoyo a la supervisión propiamente tal, que requieren el trabajo de profesionales calificados y con experiencia.

En el marco de la Subvención Escolar Preferencial y del mapa estratégico de la División de Educación General, algunas de estas funciones se ven relevadas, especialmente aquella que se refiere a la asesoría a las escuelas. Es decir, ya no se trata que el supervisor “baje” los programas diseñados en el nivel central a las escuelas, sino que se especialice en mirar y escuchar lo que la escuela está haciendo y necesita, y sugerir los programas, recursos o profesionales que le puedan ser de utilidad.

En este contexto, el cambio se fundamenta en que las tareas “de implementar en el sistema escolar un modelo de escuela efectiva orientada al aprendizaje y, la elaboración, presentación, aprobación y posterior ejecución de los Planes de Mejoramiento Educativo, son arduas y complejas y requieren movilizar a una gama amplia de personas

e instituciones. Implican un cambio cultural en el modo de enfrentar el proceso educacional para las escuelas, y en el modo de enfocar la labor del Estado hacia el sistema escolar. Esto significa entender a la escuela como una institución autónoma, con capacidad de tomar decisiones y ordenar sus recursos para tales fines; que puede filtrar las demandas que el sistema le impone y ordenar sus planes de acción en conformidad a aquello que apunta al mejoramiento del aprendizaje de todos sus estudiantes. Por otra parte, entender dentro del rol del Estado el imperativo de orientar y acompañar en forma sistemática y coherente a los establecimientos educacionales para el logro de los objetivos” (División de Educación General, 2009).

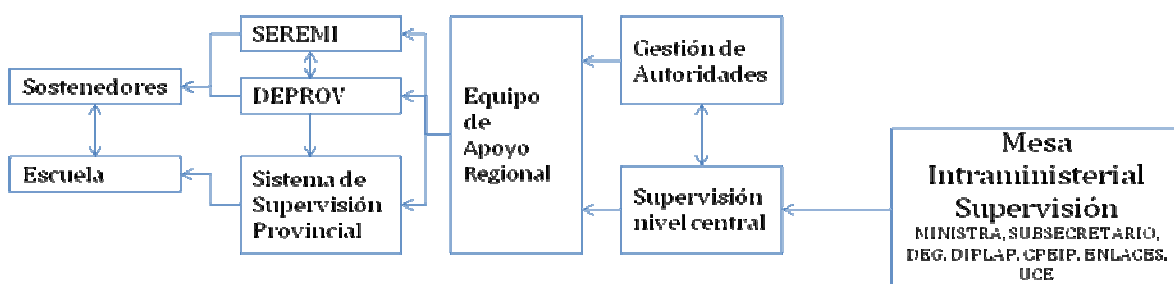
En el documento Orientaciones para la planificación regional 2009, se establece que para efectos de la supervisión, la asesoría a realizar en los establecimientos educacionales se refiere a los siguientes ámbitos:

- Acompañamiento a las escuelas con Plan de Mejoramiento Educativo
- Verificación de condiciones de funcionamiento de todos los establecimientos educativos.
- Enlace para entregar información a todos los establecimientos educativos.
- Asesoría técnico pedagógica o de gestión institucional a todos los establecimientos educativos, según corresponda.

Ello con el fin que el Sistema de Supervisión se constituya como la única voz ministerial y la única escucha ante el sistema escolar, lo que implica enfrentar el desafío de una coordinación entre las instancias intraministeriales⁴ del nivel central, regionales y provinciales de modo de no llegar a los establecimientos y a los sostenedores de forma desarticulada y, por tanto, poco eficiente.

La estructura generada a nivel central para abordar el desafío de la supervisión y su rol de asesoría técnico-pedagógica a los establecimientos educacionales, se grafica como sigue:

Estructura para atender las tareas de supervisión y asesoría ministerial



⁴ En este sentido y a fin de conseguir esta articulación, con fecha 22 de diciembre- cumpliendo con un compromiso establecido entre la Unidad Nacional de Supervisión y Mejoramiento Educativo y la Dirección de Presupuesto del Ministerio de Hacienda- se constituyó una mesa intraministerial presidida por la Ministra de Educación para generar las coordinaciones requeridas.

Como se puede apreciar, la Mesa Intraministerial y los Equipos de Apoyo Regional son centrales en este diseño, pues están destinados a ordenar las diversas demandas que hacen al sistema las distintas reparticiones ministeriales, a generar un mayor vínculo con cada una de las regiones y a hacer más fluida la comunicación y el trabajo conjunto en torno a las metas de aprendizaje. Así, se hace evidente que la Supervisión requiere renovarse para apoyar los procesos de mejoramiento de las escuelas, en tanto constituye la cara visible y la extensión del Ministerio de Educación a nivel local.

Siguiendo con el mismo documento, se definen cuatro principios estratégicos que deben guiar el trabajo:

1. Supervisión como sistema de apoyo. La unidad primaria de acción para diseñar el apoyo a las escuelas ya no son los supervisores como agentes aislados, sino los equipos de supervisión de cada Departamento Provincial liderados por sus jefes provinciales y jefes técnicos, constituyéndose como redes técnicas que permitan movilizar tanto las demandas desde los establecimientos, como los apoyos requeridos por estos al sistema ministerial;
2. Estructura inteligente: a nivel de organización provincial, en lugar de llevar programas o respuestas homogéneas al conjunto de escuelas de la provincia, los equipos provinciales deben transformarse en una estructura inteligente que conoce a fondo y analiza -con múltiples instrumentos- las situaciones diversas de sus establecimientos y sostenedores a partir de lo cual diseña apoyos diferenciados;
3. Apoyos múltiples al Plan de Mejoramiento Educativo: A nivel escuela, el apoyo debe estar en correspondencia con el principio de autonomía de las escuelas para diseñar un Plan de Mejoramiento en torno a sus necesidades.
4. Alineación con la comuna y la región: El apoyo siempre deberá considerar las metas y objetivos propuestos por el nivel comunal y regional.

En este modo de organizarse, se hace imprescindible que exista un Plan de Supervisión a nivel de cada Provincia que incorpore al menos los siguientes elementos:

- Mapear y categorizar a los establecimientos de acuerdo a cada realidad, tanto por características de rendimiento, distribución territorial, dependencia, niveles atendidos, condición de ruralidad, entre otros.
- Ámbitos en que se prestará la asesoría de la Supervisión según lo señalado más arriba.
- Objetivos a lograr por cada ámbito en cada tipo de establecimiento con sus correspondientes indicadores de logro.
- Modalidades de asesoría posibles en cada ámbito ya sea en red o individual.
- Recursos necesarios para el cumplimiento del plan: gestionar y distribuir las diferentes competencias y experiencias de los supervisores y racionalizar y optimizar los recursos materiales.

En síntesis, podemos afirmar que este cambio de concepción de la Supervisión es imprescindible para apoyar a las escuelas en sus planes de mejoramiento, haciéndose cargo de que cada una de ellas es una realidad en sí misma, con historia, contexto y

necesidades diferentes, elementos que se habrán de considerar en la estrategia de apoyo si se quiere ser efectivos. La historia de múltiples programas e iniciativas implementadas por el Ministerio ha demostrado “que hay escuelas que están en diversos niveles en su cultura de mejoramiento y ellas deben recibir un trato diferenciado”, tal como se señala en un estudio acerca de las escuelas con SACGE realizado por la Universidad Católica de Valparaíso en 2008.

6.3.5 La constitución del equipo SEP

Iniciadas las tareas de implementar la Subvención Escolar Preferencial bajo la nueva jefatura de la División de Educación General, muy pronto se vio la envergadura del trabajo a realizar. Se hizo evidente que los profesionales involucrados eran insuficientes y como profesores, sociólogos, psicólogos, por mencionar algunos, no necesariamente contaban con las competencias requeridas para diseñar y gestionar los diversos procesos involucrados.

En este contexto, se llamó a un equipo de ingenieros de la Universidad de La Frontera a quienes se les pidió identificar cada uno de los macroprocesos, definir los flujos de actividades correspondientes y sus niveles de avance, proponer un modelo para el proceso global – con todos los instrumentos requeridos- y, finalmente, gestionar el sistema completo conformando los grupos de trabajo necesarios con los profesionales de la División de Educación General.

Para visualizar la complejidad del trabajo realizado y por realizar, se muestran a continuación los macroprocesos identificados, la unidad responsable y las tareas incluidas en cada uno de ellos.

Primer Macro Proceso: Mejoramiento de los Aprendizajes **Responsable: DEG.**

Elaboración de Planes de Mejoramiento	
	Proponer Planes y Metodologías de Mejoramiento Educativo.
	Establecer la forma y la periodicidad en que los sostenedores deberán informar a la comunidad educativa sobre la situación de los establecimientos bajo el régimen SEP.
	Contar en su malla curricular con actividades artísticas, culturales y deportivas que ayuden a la formación integral del alumno.
	Entregar orientaciones y apoyo para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, en particular a las escuelas uni, bi y tri docentes, pequeñas y en situación de aislamiento geográfico.
	Aprobar los Planes de Mejoramiento Educativo para escuelas emergentes y en recuperación.
	Revisar y hacer recomendaciones para mejorar el Plan de Mejoramiento Educativo.
Seguimiento de los Planes	
	Supervisar la ejecución de los Planes de Mejoramiento y el cumplimiento del convenio.
	Determinar los instrumentos y la oportunidad en que se verificará el cumplimiento de los compromisos contraídos.

Realizar la supervisión y el apoyo pedagógico a los establecimientos clasificados como Emergentes y en Recuperación (directa o indirectamente).
Supervisar el uso de los recursos, las acciones y el nivel de cumplimiento de las metas comprometidas.
Entregar regularmente a la Comisión Especial de Presupuesto del Ministerio de Hacienda, informes que describan la evaluación del avance en cada uno de los establecimientos educacionales con más de 15% de alumnos prioritarios.
Destinar la subvención y los aportes de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) a la implementación de las medidas contempladas en el Plan de Mejora.
Cautelar que los docentes de aula presenten sus planificaciones dentro de los primeros quince días del año.
Mantener a disposición del Ministerio de Educación, por un período mínimo de 5 años, un estado anual de resultados de los ingresos provenientes del sector público.
Establecer los estándares nacionales y criterios específicos para la clasificación de resultados educativos, los que se actualizarán al menos cada cinco años

Asistencia Técnica
Realizar la supervisión y el apoyo pedagógico a los establecimientos clasificados como Emergentes y en Recuperación (directa o indirectamente).
Elaborar un Registro Público de personas o entidades pedagógicas y técnicas de apoyo.
Realizar evaluaciones a la Asistencia Técnica Externa.

Segundo Macro Proceso: Entrega de la Subvención.

Responsable: Subvenciones

Entrega Periódica de Recursos
Determinar montos de subvención a entregar.
Determinar montos de subvención a reliquidar.
Traspasar los recursos de subvención a los sostenedores.
Publicar Rendición Anual de Cuentas.
Auditoría a Entrega de Rendición de Cuentas.
Entregar Estados de Resultados anuales (en caso de sostenedores que posean al menos un establecimiento emergente o en recuperación).

Tercer Macro Proceso: Gestión de Convenios.

Responsable: Subvenciones

Postulación y Firma del Convenio
Gestionar habilitación de plataforma informática.
Disponibilizar plataforma informática con datos para postulación.
Postular a Subvención Escolar Preferencial a través de la plataforma informática.
Suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa.
Suscribir en nombre del Ministerio de Educación los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Académica.

Emitir resolución que certifique la firma del convenio e ingresarla a la plataforma informática dispuesta para tal efecto.
Señalar en el convenio el monto de las subvenciones o recursos públicos que se reciben por concepto de SEP, debiendo actualizar anualmente esta información.
Informar a padres y apoderados de la existencia del convenio.
Clasificar, a través de la emisión de una resolución, a los establecimientos que postulen a la SEP.
Clasificar, en segunda instancia, a los establecimientos que postulen a la SEP en caso de que la Secretaría Regional Ministerial no se pronuncie o el sostenedor apele a la clasificación inicial.

Cumplimiento Compromisos del Convenio

Eximir a los alumnos prioritarios de los cobros establecidos en Ley de Subvenciones.
Aceptar a los alumnos que postulen entre NT1 y sexto básico sin considerar el rendimiento escolar.
Informar a los postulantes, padres y apoderados del Proyecto Educativo y su reglamento interno.
Retener en el establecimiento a los alumnos entre NT1 y 6° básico.
Asegurar que en los procesos de admisión, no sea requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del estudiante que postula a la escuela.
Asegurar el derecho de las y los alumnos a repetir de curso en un mismo establecimiento, a lo menos en una oportunidad por cada nivel de enseñanza.
Acreditar la existencia de horas docentes destinadas a cumplir la función técnico-pedagógica y asegurar el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas.
Presentar anualmente al Ministerio de Educación y comunidad escolar un informe del uso de los recursos percibidos por la SEP.
Acreditar el funcionamiento del consejo escolar, consejo de profesores, Centro General de Padres y apoderados.
Presentar al Ministerio de Educación un Plan de Mejoramiento y cumplirlo.
Establecer y cumplir las metas de efectividad del rendimiento académico de sus alumnos.
Informar respecto del Proyecto Educativo Institucional y su reglamento interno a los postulantes, padres y apoderados.
Resguardar que los procesos de admisión de los establecimientos sean de conocimiento público en los proyectos educativos.

Seguimiento de Convenios

Formar e integrar el equipo tripartito del panel de expertos.
Aplicar las sanciones correspondientes.
Realizar todas las acciones necesarias para el cumplimiento de la Ley SEP.
Verificar cumplimiento de los compromisos no pedagógicos suscritos por los sostenedores.

Verificar cumplimiento de los compromisos pedagógicos (cumplimiento Plan Mejoramiento Educativo) suscritos por los sostenedores.
--

A modo de cierre

La implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial ha sido, por una parte, sumamente compleja por la envergadura de los recursos comprometidos y la multiplicidad de procesos involucrados; por otra, ha constituido una oportunidad única para intentar reorganizar la División de Educación General y al Ministerio de Educación en función de su tarea principal: garantizar que los estudiantes aprendan.

La opción por un modelo de escuela efectiva centrada en el aprendizaje, considerada como fundamental para que estos nuevos recursos que se otorgan a las escuelas tengan impacto en el rendimiento escolar, significa instaurar una nueva cultura en que los establecimientos educativos son vistos como autónomos, con capacidades de diagnosticar sus problemas, diseñar y evaluar sus propuestas de solución, y solicitar asistencia técnica.

Por su parte, las distintas unidades del Ministerio de Educación que, hasta ahora, llegaban en forma directa y aislada a las escuelas, muchas veces imponiéndoles las estrategias, programas o materiales elaborados a nivel central, deberán coordinarse y articularse para actuar a través del sistema de Supervisión que, de ahora en adelante, debería constituirse en la única voz y el único oído ministerial. Ello conlleva una necesaria capacitación en su rol de asesores y de representantes de todas las unidades del Ministerio que realizan trabajo técnico en y con los establecimientos educacionales.

Para lograrlo, la misma División de Educación General debió realizar una reorganización interna, pero también de su manera de relacionarse con las escuelas y otras unidades ministeriales. El mapa estratégico se constituye así en el tablero de control para establecer las responsabilidades específicas de cada una de sus diversas coordinaciones y equipos, y el sistema de indicadores de logro de las metas propuestas en relación a los actores y procesos que es necesario movilizar para que en las escuelas efectivas se produzca el aprendizaje.

Por último es necesario mencionar que ninguno de estos procesos ha sido fácil. A modo de ejemplo, la incorporación de un equipo de ingenieros que están liderando la implementación de la SEP desde una lógica de flujos, responsables, tareas y plazos, para lo cual han organizado equipos a cargo del diseño de los instrumentos (Plan de Mejoramiento, Diagnóstico, Manual de Evaluación, etc.) y otro a cargo de la gestión de los procesos (convenios, postulación, determinación de alumnos prioritarios, entre otros), ha implicado un cambio en la cultura interna que no ha estado exenta de dificultades. Igualmente, para las coordinaciones internas ha sido difícil cambiar su manera de concebir la relación con las escuelas y, más aún, asumir su responsabilidad en la realización o no de ciertas tareas que, indirectamente, afectarán el aprendizaje de los niños y jóvenes.

Sin embargo, está claro que si el nuevo diseño estratégico de la División de Educación General llega a consolidarse, al menos algunas unidades del Ministerio de Educación no volverán a perder de vista el objetivo a lograr. En este sentido, el trabajo que ha hecho la División ha sido el mismo que se le está pidiendo a las escuelas: reflexionar sobre sus propias prácticas, determinar las necesidades, ponerse metas, diseñar un plan de acción a partir de ciertos criterios, establecer mecanismos para su seguimiento, monitoreo y evaluación. Quizás justamente en este hecho radica la principal fortaleza del cambio que se está intentando implementar, en tanto le da coherencia y sentido tanto para el quehacer ministerial como para las escuelas.

Capítulo 7. Las expectativas, condiciones de posibilidad, oportunidades y riesgos de la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial

7.1. ¿Qué se puede esperar que suceda con la Subvención Escolar Preferencial en los próximos años?

La Subvención Escolar Preferencial fue concebida como un aporte diferenciado para otorgar más recursos a aquellas escuelas que educan a los niños más vulnerables, entendiendo que su menor capital cultural hace más difícil y costosa su educación.

En este marco, la ley aspira a:

- En términos de resultados de aprendizaje, a garantizar que todos los niños, independiente de sus antecedentes socioeconómicos o de rendimiento logren aprender. Para ello, estos recursos extraordinarios deben destinarse a financiar diversas acciones conducentes a lograr que todos los niños aprendan.
- En lo social, a disminuir la segregación social al otorgar a los estudiantes vulnerables este aporte extraordinario, lo que debería provocar que para las escuelas que no los reciben o los expulsan por su incapacidad económica y su vulnerabilidad en materia escolar, ahora exista un incentivo para atraerlos y retenerlos. De este modo, los niños pobres podrían tener igual posibilidad de acceder a colegios con mejores resultados de aprendizaje, garantizándoles así una mayor igualdad de oportunidades.
- En lo pedagógico, que en el marco de una escuela efectiva centrada en el aprendizaje se instale en los establecimientos educacionales una lógica de evaluación permanente y progreso continuo que, mediante su concreción en los planes de mejoramiento, logren la incorporación de nuevos recursos y estrategias, y el necesario cambio en las creencias de los actores, todos elementos que caracterizan una transformación educacional.
- En lo técnico, que se consolide un sistema de asistencia técnica externa cuya oferta esté acreditada y la calidad de sus servicios sean evaluados, y de un sistema de supervisión que cumpla con asesorar y apoyar a las escuelas que así lo requieran.
- En lo administrativo, que los sostenedores y directores se responsabilicen por los resultados de aprendizaje ante la comunidad educativa.
- En lo financiero, que este aporte extraordinario –que sólo puede invertirse en las acciones y recursos incorporados en los planes de mejoramiento respectivos– quede vinculado a la obtención de resultados de aprendizaje, lo cual tendrá consecuencias en la mayor o menor autonomía del uso de los mismos y las relaciones con el Ministerio de Educación, lo que debería constituir un incentivo para las escuelas.

Teniendo como marco las expectativas que se desprenden de la ley SEP, la Jefa de la División de Educación General presentó así sus expectativas al país para el 2010:

“El Ministerio de Educación está organizado en función de la tarea principal: lograr que las y los estudiantes -niños, jóvenes y adultos- aprendan; con espacios para la articulación y el diálogo para la tarea común; ordenado de modo que cada unidad hace lo que le corresponde.

Las autoridades Regionales, Provinciales y Comunales están articuladas para elaborar un Plan de Mejoramiento de la región que se hace cargo y organiza las necesidades de cada escuela, comuna y provincia desarrollando una acción sistémica, sostenida y eficiente en torno al aprendizaje de los alumnos y alumnas de la Región.

Los sostenedores y establecimientos educacionales:

- Todos (tienen) Planes de Mejoramiento aprobados, lo que significa, principalmente, que todas sus acciones y programas están organizadas en torno al aprendizaje de los y las alumnas.
- Los establecimientos de Educación Media también tienen Planes de Mejoramiento.
- En todos los establecimientos hay Directores académicos y equipos técnicos capacitados y centrados en el aprendizaje.
- Todos los establecimientos han incorporado a su cultura escolar la práctica del diagnóstico, la evaluación institucional y el monitoreo de los aprendizajes.
- Los sostenedores y los establecimientos están preocupados de fortalecer sus capacidades internas.
- Los establecimientos piden y obtienen asesoría externa para mejorar.
- Los establecimientos están empoderados, con mayor autonomía y sostenedores responsables de los resultados de los estudiantes de sus establecimientos.

Los Supervisores

- Son promotores de la organización regional o provincial en servicio del mejoramiento del aprendizaje de los y las alumnas.
- Con mayor foco, mayor organización y coordinación para apoyar a las escuelas en el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas a través de sus Planes de Mejoramiento.
- Constituyen una sola voz y una sola escucha para los establecimientos educacionales.
- Desarrollan capacidades en los sostenedores, equipos técnicos y directores.
- Evalúan el impacto y efectividad de sus acciones.

Los profesionales del Ministerio de Educación

- Otorgan atención universal al sistema escolar.
- Evalúan el impacto de lo que hacen.
- Están organizados y capacitados para apoyar los Planes de Mejoramiento de los establecimientos educacionales.
- Apoyan y articulan las acciones de las regiones, provincias y comunas promoviendo y consolidando redes. (Gestión autoridades, gestión sostenedores)
- Están encargados de identificar, capacitar y comprometer a instituciones, profesionales y académicos que puedan brindar asistencia técnica a los establecimientos escolares (Gestión Asistencia Técnica Externa).
- Evalúan y seleccionan recursos y estrategias de enseñanza que se puedan modelar.
- Proveen material pedagógico de excelencia para el Portal Educativo.
- Proyectan las necesidades del sistema escolar y orientan la política educacional.

Los apoderados

- Están informados de las características de una escuela que pone su esfuerzo en producir aprendizajes de calidad en los estudiantes.
- Están informados de sus responsabilidades en el proceso de desarrollo del potencial de sus hijos e hijas.

Alumnos y alumnas

- Todos los niños y niñas de NT1 y NT2 se inician en el proceso de lectura y escritura.
- Todos los niños y niñas de 1° básico leen al terminar el año.

- Todos los estudiantes niños, jóvenes y adultos de 2° a 8° básico mejoran su nivel lector (automatización de la lectura).
- Los alumnos de 4° básico mejoran su nivel de logro en comprensión lectora en SIMCE 2010.

Productos

- Inicio de un Portal educativo de apoyo a los Planes de Mejoramiento.
- Seminarios nacionales e internacionales de Lenguaje y Matemáticas.
- Instrumentos de evaluación de apoyo a profesores.
- Generar Asistencia Técnica de calidad a nivel nacional.” (Puga, 2008)

Como se puede apreciar, se tiene confianza en que la ley de Subvención Escolar Preferencial tenga impacto no sólo en el aprendizaje de los estudiantes, sino que también logre cambiar la cultura escolar y ministerial al delinear las responsabilidades de cada quien en relación con los resultados. De esta manera, con metas claras, instrumentos apropiados y actores con las capacidades requeridas, se estaría respondiendo al imperativo con que se concibió la ley: elevar el nivel y disminuir la desigualdad.

7.2 ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que suceda lo esperado?

De acuerdo a lo que nos muestra la abundante y documentada experiencia acerca de las transformaciones educacionales, para que éstas sucedan deben conjugarse una serie de condiciones que –en su conjunto- generan un escenario que permite el avance hacia los objetivos declarados. Es decir, se trata de tomar en consideración algunas variables o elementos cuya presencia o ausencia podría acelerar u obstaculizar el tránsito hacia una mejor educación para todos.

En primer lugar hay ciertas constantes que se presentan en todo cambio educacional y que deben ser consideradas para, por un lado mitigar sus consecuencias y, por otro, no caer en la desesperación ante las dificultades.

La primera de ellas se refiere al tiempo largo que se requiere para lograr un cambio significativo o para instalar una innovación en educación. Recordemos que una transformación educativa implica un cambio en las estrategias, los recursos y en las creencias, lo cual es imposible que se produzca en el corto plazo (Fullan, 2002). En este mismo sentido, habrá que tener la precaución de entusiasmarse o abatirse desmedidamente por los buenos o malos resultados producidos en los primeros años. Sólo tras tres o cuatro mediciones será posible visualizar una tendencia, lo cual obliga a un esfuerzo sistemático y a metas sostenidas en el tiempo, que se modificarán en intensidad y exigencia respectivamente, sólo cuando hayan resultados confiables para evaluar cambios.

La segunda es que, todo cambio, aunque parezca deseable y compartido, genera resistencias. Por lo mismo, es muy importante observar, escuchar, investigar, analizar y evaluar desde donde y de quiénes provienen para articular un discurso que, por una parte, disminuya la incertidumbre que atemoriza o paraliza y, por otra, incorpore o considere estas visiones diferentes en las propuestas y acciones para mitigar su impacto disfuncional y aumentar su potencial colaborativo.

Teniendo en consideración estas constantes, pasaremos a revisar cuáles serían las condiciones, entendidas como procesos o hechos que facilitarían la concreción de los objetivos mencionados más arriba.

7.2.1 Voluntad política

No hay reforma ni innovación posible sin una explícita voluntad política de realizarla. En otras palabras, la instalación de una transformación requiere de claridad meridiana respecto a la necesidad que origina la innovación, las metas a lograr, los recursos necesarios y la forma de evaluación de los resultados, lo cual implica que las autoridades están convencidas de las metas a lograr y, por tanto, dispuestas a utilizar sus atribuciones en la dictación de las normas necesarias, en la distribución de los recursos humanos y financieros que posibiliten la realización de las acciones programadas, y en la determinación de los indicadores adecuados para evaluar los resultados en función de las metas.

En el caso de la Subvención Escolar Preferencial, en la medida que las autoridades ministeriales y territoriales, los sostenedores y directores, no hagan explícita su voluntad y compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes, el esfuerzo será estéril, más aún cuando les corresponderá a ellos convocar a estudiantes, docentes y apoderados a unirse a este gran desafío moral. Igualmente, esta voluntad debe trascender los tiempos de permanencia de las autoridades, puesto que el cambio requiere de un tiempo prolongado para garantizar su sustentabilidad.

7.2.2 Sentido moral compartido

La urgencia de elevar el nivel y cerrar la brecha debe comprometer y responsabilizar a todos los actores hacia el fin común. Ello debe traducirse en:

- Actualizar permanentemente el compromiso de construir los acuerdos que permitan diseñar las políticas, normas, instituciones y procedimientos estables para lograr la transformación educacional. Ello obliga a un diálogo permanente y búsqueda de acuerdos a nivel nacional, regional, provincial, comunal y con cada establecimiento educacional.
- Mantener el compromiso de aumentar los recursos destinados a educación, vinculando los aportes a metas claras y evaluables de mejoramiento de los resultados.
- Comprometer a las instituciones que forman docentes a cambiar sus modelos de formación de modo que respondan a las exigencias de una escuela efectiva. Sin docentes competentes no hay posibilidad de una escuela efectiva, pues ésta se concreta en una clase eficaz.
- Lograr que las instituciones y personas que desarrollan asesoría externa se responsabilicen del desafío de atender escuelas que deben determinar sus propias necesidades en función de las metas y de apoyarlas de acuerdo a sus requerimientos.
- Otorgarle a los docentes la valoración social que les corresponde, en tanto ellos tienen la responsabilidad fundamental en el logro de aprendizajes en todos los alumnos.

- Lograr que los sostenedores y directores se responsabilicen de los resultados de aprendizaje en sus establecimientos educacionales. No hay escuelas buenas sin buenos directivos y sí hay buenas escuelas que retroceden por una mala gestión. Por ello, directivos y docentes deben reforzar sus capacidades de gestión pedagógica y administrativa y, trabajar con la comunidad escolar en mantener altas expectativas respecto a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Responsabilizar a los estudiantes respecto de su propio aprendizaje, del desarrollo progresivo de su capacidad para aprender y de la creación y mantención de un ambiente propicio para que éste se produzca.
- Comprometer a las familias a ejercer su libertad de elegir el mejor colegio para sus hijos, pero también a apoyarlo respaldando su gestión, cooperando con la dirección y los docentes en el trabajo escolar, y compartiendo las altas expectativas de aprendizaje.

7.2.3 Lograr un adecuado equilibrio entre presión y apoyo

Aunque la meta de elevar el nivel y cerrar la brecha es común, cada escuela debe identificar –a partir de su estado inicial y sus propias capacidades- si progresa en relación a sí misma, a escuelas semejantes y a evaluaciones estándares.

Toda reforma entra o se detiene en la puerta de las escuelas, pues es allí donde se gestiona la calidad educativa. Por ello la mirada debe centrarse en las estrategias, herramientas, procesos de evaluación, liderazgo académico y capacidad de sus actores para tomar decisiones autónomas. La autonomía de las escuelas en un contexto desinformado y sin preparación previa conduce a malos resultados. Por ello, para que los establecimientos se constituyan en organizaciones que aprenden, el Ministerio deberá asegurar el apoyo suficiente para que la magnitud de la tarea no las inmovilice o no se logre la calidad requerida:

- Asegurar mecanismos y estrategias para mejorar las capacidades de gestión administrativa y pedagógica eficaz de sostenedores y directores;
- Proveer a los docentes de instancias de desarrollo profesional externas e internas para convertirlos en docentes competentes y en comunidades de aprendizaje;
- Mantener vigentes, actualizadas y explícitas las metas a lograr, y el foco en el aprendizaje de manera que todas las acciones que se realicen sean coherentes;
- Otorgar y recoger información de calidad para clasificar a las escuelas respecto a sus resultados internos y al tipo de apoyo que requieren, para que ellas mismas puedan tomar decisiones pedagógicas informadas para elaborar y reelaborar sus planes de mejoramiento;
- Asegurar la existencia de asistencia técnica de calidad para atender a las escuelas de acuerdo a sus requerimientos;
- Constituir equipos especializados en los niveles nacional, regional y provincial del Ministerio de Educación, de manera que estén permanentemente orientando y alimentando a las escuelas con estrategias, experiencias, recursos que les sean de utilidad para mejorar el aprendizaje.
- Evaluar permanentemente la adecuación del aporte financiero a las escuelas en relación al costo de los resultados esperados.

Simultáneamente, el Ministerio de Educación deberá asegurar la presión suficiente para que el apoyo entregado quede vinculado a resultados. Para ello se debe:

- Generar mecanismos que permitan el adecuado seguimiento y monitoreo de los planes de mejoramiento;
- Establecer sistemas que aseguren la rendición pública de los resultados de los planes de mejoramiento y del uso de los recursos;
- Diseñar estrategias para evaluar el valor agregado a los estudiantes prioritarios;
- Elaborar orientaciones y planes diferenciados de acuerdo al avance de las diversas escuelas, de manera que la propuesta inicial no se convierta en el techo, sino que en el piso mínimo desde el cual empezar a progresar en forma sostenida.
- Lograr sinergia entre evaluación, currículum y enseñanza. Los resultados de aprendizaje deben mantenerse fuertemente vinculados a los instrumentos de evaluación y al cumplimiento del currículum, convirtiéndose cada uno en condición del otro.

7.3 ¿Qué procesos o hechos podrían contribuir a la consolidación de escuelas efectivas?

7.3.1 A nivel de los estudiantes

Todos los estudiantes de Prekinder (NT1) a 8° básico de las escuelas adscritas a la Subvención Escolar Preferencial están siendo evaluados en dominio y comprensión lectora, matemática y otras disciplinas. Ello permitirá tener un claro diagnóstico respecto al nivel en que se encuentran y tomar medidas pedagógicas remediales o de profundización elaborando planes a partir de datos objetivos de la realidad y referentes de lo deseable. De esta manera, cada estudiante y sus docentes pueden tener clara noción de dónde se encuentra cada uno, a dónde tiene que llegar y qué debe hacer para lograrlo, haciéndose responsable el estudiante de su propio aprendizaje y el establecimiento de que, efectivamente, aprenda. En palabras de Michael Barber de visita en Chile, “cuando un niño no aprende tenemos que averiguar qué es lo que se lo impide, si es un problema familiar, si es la escuela, ¿tiene que ver con su grupo de pares? ¿tiene que ver con la pedagogía? Hay que averiguar cuál es la barrera y sacarla. En cada colegio hay que velar para que cada niño vaya al siguiente nivel, que ni uno se quede rezagado. Los grandes sistemas no se conforman con decir que el entorno es pobre”.

La Subvención Escolar Preferencial supone importantes aportes para que las escuelas diagnostiquen y financien medidas de reforzamiento para los estudiantes rezagados y para mejorar los aprendizajes de todos sus estudiantes, para lo cual se han entregado instrumentos que permiten detectar dónde está cada uno y a dónde debe llegar, haciendo realidad la necesaria relación entre evaluación, currículum y enseñanza. En este marco, entre las transformaciones esperadas está que el SIMCE pase de ser una amenaza externa a un instrumento de evaluación para el aprendizaje que señala cuánto y hacia dónde hay que progresar.

7.3.2 A nivel de las escuelas

Cuentan con financiamiento extra para cumplir con la obligación de elaborar diagnósticos, diseñar planes y, si lo requieren, contratar asistencia técnica, todo con el objeto de cumplir con las metas de aprendizaje. Al igual que con los estudiantes, que las escuelas tengan claridad de dónde están (diagnósticos), a dónde hay que llegar (metas) y cómo hacerlo (plan de mejoramiento), les permite tomar sus propias decisiones pedagógicas, evaluarse en función de sí mismas y solicitar el apoyo que les sea pertinente para convertirse en una escuela efectiva centrada en el aprendizaje.

Para que sea la escuela la que diseñe, gestione y evalúe sus propios procesos de mejoramiento con foco en el aprendizaje, en particular en lo que sucede en la sala de clases, se requiere de sostenedores y directivos con foco en lo pedagógico, docentes competentes y apoderados comprometidos. Los recursos de la SEP permiten financiar iniciativas para que las escuelas desarrollen individual o colectivamente las capacidades técnicas requeridas en cada uno de los actores mencionados.

La concepción de los planes de mejoramiento elaborados por las mismas escuelas a partir de un trabajo interno de diagnóstico institucional y de aprendizajes, además de la entrega diferenciada según los resultados del SIMCE, se fundamenta en conducir a las escuelas hacia una autonomía creciente. Para ello, es relevante el desarrollo de la capacidad directiva la cual no se logra generar con un curso de perfeccionamiento, sino con acompañamiento permanente y pertinente, lo que releva el papel de la asesoría; por otro lado, se requiere ofrecerle a los establecimientos una gran disponibilidad de herramientas para utilizar en la recogida de datos y orientaciones para interpretarlos, lo cual le da sentido y valor a los instrumentos elaborados para la SEP y deja establecido el desafío de aumentar cada vez más su oferta.

Por último, es fundamental el papel de los asesores ministeriales o externos en desarrollar la capacidad de las escuelas para determinar sus necesidades, de manera de superar la tendencia a presentar quejas más que demandas de asesoría.

7.3.3 A nivel de los sostenedores

Responsabilizar a los sostenedores de los resultados de aprendizaje y del uso de los recursos en los planes de mejoramiento aparece como una gran oportunidad para que éstos desarrollen una gestión pedagógica eficiente.

Está probado por la investigación que la gestión del sostenedor y las características de gestión de cada unidad educativa son variables explicativas relevantes de los resultados SIMCE en las escuelas. Por lo mismo se requiere trabajar conjuntamente los temas de gestión administrativa, financiera y pedagógica” (Raczynski en Bellei 2008, p.111). Al respecto, la investigación acerca de los municipios eficientes arroja cinco factores como importantes para una gestión pedagógica de calidad:

- que las autoridades municipales atribuyan importancia y den respaldo e incentiven este trabajo.
- La disponibilidad de recursos humanos con dedicación exclusiva al tema pedagógico al interior de los DAEM o corporaciones; es indispensable fortalecer las capacidades pedagógicas en el DAEM y para ello se requiere de alianzas, con socios externos –

universidades o centros especializados- que presten servicios a los colegios, incorporando y capacitando en el camino al personal del Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM) o corporación, además de los directivos y docentes de los establecimientos educacionales;

- Orden y eficiencia en la administración financiera de la educación;
- Contar con una visión estratégica para la educación en la comuna compartida entre las autoridades municipales (alcalde, Consejo Municipal) y entre éstas y el DAEM o corporación.
- Que los directivos de los colegios y los docentes estén y se sientan incorporados y participes de la visión estratégica y la política educativa municipal.

“Cuando alguno de estos factores falla, se detectan acciones aisladas de apoyo del sostenedor en materias pedagógicas, que se yuxtaponen con acciones de este tipo que llegan a los establecimientos desde el Ministerio o alguna fundación o institución experta. En estos casos, rara vez las acciones tienen continuidad en el tiempo.” (Raczinski, 2008)

El Plan de Mejoramiento, responsabilidad pública del sostenedor, y la obligatoriedad de rendir cuenta pública del uso de los recursos y de los resultados obtenidos constituye una gran oportunidad para provocar esta transformación. Por otra parte, especialmente en el caso de los sostenedores municipales, cuentan con el plan comunal de educación como instrumento para alinear los planes de mejoramiento de todos sus establecimientos en una planificación a nivel territorial, y con la posibilidad de usar los recursos en forma más eficiente, en particular en lo que se refiere a la contratación de asesoría externa o políticas comunales de desarrollo profesional de docentes y directivos de los establecimientos educacionales y de los equipos técnicos del municipio.

7.3.4 A nivel de la Asistencia Técnica Externa

Que las escuelas puedan utilizar sus recursos en contratar asistencia técnica constituye un gran incentivo para que especialistas, fundaciones, universidades, entre otros, desarrollen capacidades suficientes en calidad y cantidad para atender las necesidades de los establecimientos en función de sus planes de mejoramiento. La creación de un Registro de Asistencia Técnica Externa, con requisitos para incorporarse y mecanismos de evaluación de los servicios prestados, implica darle a este actor un papel relevante, en particular porque el Ministerio de Educación no tiene la capacidad de atender a más de 6.000 escuelas con planes de mejoramiento.

En la medida que los establecimientos educacionales aprendan a determinar sus demandas y a evaluar la pertinencia y calidad de los servicios prestados por la asistencia técnica externa, y que ésta aumente sostenidamente la cantidad y adecuación de su oferta, se irá consolidando en el papel fundamental que le asigna la ley.

7.3.5 A nivel de la asistencia técnica ministerial

La reformulación del papel de la supervisión en función del desafío que todos los alumnos aprendan lo que el currículum prescribe es una oportunidad que tiene consecuencias en muchos aspectos del quehacer ministerial.

En primer lugar, implica universalizar la atención a los establecimientos educacionales, abandonando la estrategia de focalización en aquellos más vulnerables, lo cual implicaba dar atención preferente sólo a un 10% del total de las unidades educativas existentes. De esta manera, el Ministerio de Educación se hace responsable de los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes del país.

En segundo lugar, el cambio del rol de supervisor a asesor, implica establecer nuevas relaciones con los establecimientos educacionales, en tanto ya no se “bajan” las políticas y programas unilateralmente, incluso sin pasar por el sostenedor, sino que su papel es ayudarles a descubrir sus necesidades y formular adecuadamente la demanda. El supervisor será quien hace el contacto con la escuela, colabora en la priorización de las competencias demandadas y sugiere que tipo de programas o asesorías podría ser adecuado para sus necesidades. Es decir, los supervisores ministeriales se constituirán en quienes escuchan a las escuelas para ayudarles a construir la pregunta, a ver lo que la escuela no ve, aquello que los actores escolares han naturalizado y que no aparece como un problema o como una traba al mejoramiento, para lo cual ha de ser un buen oyente y no necesariamente un especialista, pues en el caso de los planes de mejoramiento, para ello está la asesoría externa.

En tercer lugar, la nueva organización hace del supervisor la única voz del Ministerio de Educación, terminando por fin con la llegada directa de las diversas unidades del Ministerio en forma desarticulada, desintegrada e incluso, a veces, incoherente, a las escuelas, con iniciativas, recursos o programas que les demandan compromisos y tareas que los distraen de su tarea principal y que –rara vez- se vinculan con su proyecto educativo institucional, razones suficientes para que no sean sustentables en el tiempo ni impacten el aprendizaje. En este nuevo contexto, le corresponde al supervisor o asesor ministerial tener absoluta claridad del modelo de escuela efectiva, de los instrumentos que se están utilizando, de la amplia gama de programas y recursos ministeriales y externos que están disponibles para apoyar a las escuelas, y de la forma como los planes de mejoramiento se articulan en los planes territoriales.

7.4 ¿Cuáles son los riesgos que habrá que considerar en la implementación de la Subvención Escolar Preferencial?

Como en toda reforma o innovación que se pretende instalar en un sistema educativo, las dificultades son innumerables y se corre el riesgo de que algunas medidas de las planificadas tengan resultados contrarios o diferentes al sentido de los esperados.

En este contexto, podemos mencionar algunos riesgos que se han ido haciendo evidentes en estos meses y que requieren estar alerta para evitar que se conviertan en “efectos perversos” o retrocesos. Entre ellos podemos mencionar:

7.4.1 A nivel de los estudiantes

Aunque la intención de la ley es garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes prioritarios, posibilitándoles que reciban una mejor educación o que accedan a escuelas con mejores resultados, habrá que estar monitoreando permanentemente lo que sucede con ellos para evitar, por un lado, su estigmatización, lo cual es un riesgo en todo proceso de integración. Este fenómeno podría darse si las escuelas particulares

subvencionadas, comienzan a competir por llevarse a los estudiantes prioritarios, en especial, a los que tienen buen rendimiento, dejando en las escuelas municipales a quienes presentan más dificultades. Por otra parte, habrá que estar atentos a que el interés de las escuelas no se refiera exclusivamente a los buenos estudiantes prioritarios, pues ahí adquiere sentido la advertencia de Andreas Schleicher: “El tema del valor agregado es un complemento vital para la política de dar más subvención a los niños más pobres. De lo contrario, los colegios sólo competirán por llevarse a los alumnos pobres más brillantes: es más dinero por menos trabajo”¹.

7.4.2 A nivel de las escuelas

Si bien el financiamiento diferenciado se hace cargo del costo mayor que significa educar a un niño prioritario, la enorme diferencia en los aportes que reciben las escuelas que tienen un estudiante prioritario en contraste con aquellas que tienen más de quinientos, podría constituir una nueva forma de segmentación al generar otra variable de desigualdad dado que las obligaciones que deben cumplir son para todas las mismas a pesar de la diversidad de los recursos. Ello se podría solucionar elaborando estrategias de apoyo diferenciadas de acuerdo al número de estudiantes prioritarios e incentivando la formación de redes para utilizar más eficientemente los recursos, sin disminuir la presión por los resultados de aprendizaje.

Igualmente, aplicar una política homogénea a escuelas con muy diversas situaciones, puede producir resultados muy heterogéneos, que van desde escuelas donde se instala el concepto de evaluación y mejoramiento progresivo hasta aquellas que quedan inmovilizadas por la magnitud de las exigencias en relación a sus propias capacidades o experiencia en planes de mejoramiento.

La experiencia acumulada demuestra que, en general, estas últimas tienden a ver las tareas como impuestas por el Ministerio y desvinculadas de las prácticas cotidianas; los programas son vistos más bien como otra forma de obtener recursos que como una oportunidad de elaborar buenos diagnósticos para con ellos tomar decisiones pedagógicas pertinentes; los docentes, alumnos y apoderados tienen escaso acceso a la información y ningún sentido colectivo de participación y el mejoramiento es concebido como una responsabilidad individual del docente en su aula. Por lo mismo, para inducir al reconocimiento, explicitación y sistematización de las buenas prácticas, y a la instalación de la cultura de tomar decisiones basadas en datos, se necesita una mayor prescripción y de un apoyo que considere el punto de partida.

En este sentido, las orientaciones para el plan de mejoramiento y los instrumentos de diagnóstico elaborados cumplen con esta característica orientadora, dando el piso desde donde comenzar a progresar. Sin embargo, estos instrumentos pueden ser insuficientes si no se acompañan de una planificación y prescripción diferenciada y graduada que dé cuenta de los diferentes niveles por los cuales van pasando los establecimientos, evitando así el inmovilismo del desafío que es superior a las propias capacidades y la autocomplacencia de quienes ya creen que lograron la meta, perdiendo de vista el objetivo del aprendizaje permanente y progreso sostenido.

¹ Entrevista en *El Mercurio* en octubre de 2008 ya citada anteriormente.

7.4.3 A nivel de los docentes

Otro riesgo es que la formación inicial y continua de los docentes no esté completamente alineada con la transformación que se está propiciando, lo cual impedirá el cambio en las estrategias, recursos y creencias que se requieren para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de los prioritarios. No se puede olvidar que toda innovación entra por la escuela y, más precisamente, comienza en la sala de clases. Ello obliga a estar alerta con lo que está sucediendo en materia de formación docente, de modo de entregar orientaciones claras e incentivos para provocar el cambio en esta dirección, y establecer mecanismos que permitan acreditar que las competencias docentes son las adecuadas al desafío.

7.4.4 A nivel de los sostenedores

Un riesgo evidente para la sustentabilidad y progresión de los planes de mejoramiento es el cambio de autoridades y orientaciones. Sin embargo, el hecho que las metas sean definidas a cuatro años, aunque los planes sean anuales, y que las autoridades municipales estén recién elegidas también por cuatro años, hace presumir alguna permanencia en los sostenedores y equipos técnicos que liderarán los procesos para el logro de los resultados comprometidos. De todas formas, habrá que estar preparados para capacitar y apoyar a los sostenedores emergentes y a sus respectivos equipos técnicos, muchas veces sujetos a la permanencia de la autoridad.

7.4.5 A nivel de la asistencia técnica externa

Para que esta pieza sea clave en el logro de los objetivos de la SEP, se requiere, en primer lugar, que esté alineada con ellos. Por ejemplo, en el caso particular de la obligatoriedad del dominio lector, parte del mundo académico ha sido opositor y se sabe de casos en que así lo explicitan en sus capacitaciones o asesorías. Además está decir el daño que esto puede provocar al presentar un discurso disonante con una materia fundamental como ésta. Es evidente que para que el cambio se produzca, debe ser articulado y sistémico: Ministerio, sostenedores, profesores, padres, estudiantes y la asistencia técnica.

En segundo lugar, se requiere incentivar la inscripción de cada vez más consultores y especialistas para poder asegurarle a las escuelas que habrá disponibilidad de asistencia técnica de calidad y pertinente a sus necesidades.

En tercer lugar, deberán ser capaces de ayudar a las escuelas a definir sus necesidades y a diferenciar el nivel en que se encuentra cada una en la cultura del mejoramiento progresivo de los aprendizajes para así brindar una asesoría pertinente.

7.4.6 A nivel de la legislación

Un riesgo visible es que las leyes recientemente aprobadas o que están en discusión, tales como la ley General de Educación y la de Fortalecimiento de la Educación Pública, no sean coherentes con la propuesta derivada de la ley de Subvención Escolar Preferencial. Habrá que cuidar para que las normas que queden en definitiva y que las instituciones nuevas que se crean como la Agencia de Calidad, la Superintendencia de

Educación y las corporaciones municipales, así como los criterios para la clasificación de escuelas y los estándares de calidad, hagan sinergia con lo que ya se está implementando.

7.4.7 A nivel del currículum

Uno de los riesgos a este nivel es que las escuelas entiendan la propuesta de metas –en tanto el horizonte al cual llegar-, y el diagnóstico –entendido como la línea de base, el punto de partida-, como techo y no como piso, es decir, que minimicen el currículum y el modelo de escuela efectiva. Esto ha sido parte de la discusión que ha habido en estos meses, particularmente al interior del Ministerio de Educación, lo cual hace previsible que pueda ser también entendido así por las escuelas.

Entender que las metas de aprendizaje relacionadas con los resultados del SIMCE implica reducir el currículum a Matemática y Lenguaje; que la evaluación del dominio lector excluye la comprensión lectora; que en el Plan de Mejoramiento están desdibujadas las áreas de convivencia escolar, liderazgo y recursos, entre otras, hace absolutamente necesario trabajar el sentido de la propuesta de transformación, así como el papel de las metas y de los instrumentos de diagnóstico, en tanto constituyen una línea de base desde la cual comenzar a avanzar hacia la consolidación de una escuela que logra buenos resultados independiente de las características de sus estudiantes.

Es decir, es necesario tomar las medidas para que las metas e instrumentos, que deberán ser permanentemente actualizados y perfeccionados, –cual mapas de aprendizaje- vayan mostrando la ruta de la progresión que deben transitar las escuelas para llegar a considerarse efectivas. Así, el SIMCE, por ejemplo, pasa de ser una amenaza o un resultado a obtener, a un instrumento que permite medir la situación actual y lo que falta por recorrer. En este sentido, las palabras de Andy Hargreaves pronunciadas en Chile en 2005 adquieren mucho sentido. En esa ocasión, ante numerosos profesionales del Ministerio de Educación, afirmó que las pruebas estandarizadas sí conllevan el peligro de minimizar el currículum al provocar que las escuelas trabajen en función de esas evaluaciones. Sin embargo, también reconoció que cuando el punto de partida es insuficiente, ellas provocan un claro progreso en materia de aprendizaje. De este modo, desde nuestra perspectiva, se le está pidiendo a las escuelas que den el paso inicial. Corresponderá al Ministerio velar para que en las etapas siguientes se siga elevando el nivel, tanto de los aprendizajes como de la efectividad de las escuelas.

En particular respecto a que se privilegian las asignaturas de Lenguaje y Matemática, habrá que convencer a autoridades, docentes, académicos y familias, que sin estos aprendizajes básicos –lectura, operatoria y cálculo- se impide el acceso a nuevos conocimientos, aumentando así la desigualdad. Sólo una vez asegurados éstos –que posibilitan los otros- la escuela podrá comenzar a mejorar en otras áreas disciplinarias. Por último, deberá aclararse que la opción por Lenguaje, Matemática, y las Ciencias Sociales y Naturales, responde a lo establecido por la ley en tanto las escuelas deben ponerse metas evaluables por los instrumentos estandarizados existentes, en este caso, el SIMCE, lo cual, bajo ninguna circunstancia, implica que no se deben trabajar los demás aprendizajes que se producen en la escuela.

7.4.8 A nivel de la rendición de cuentas

La inexperiencia de los sostenedores en rendir cuentas de acuerdo a resultados podría ser un obstáculo para la instalación de esta obligación, especialmente si ella no va acompañada de la capacitación e instrumentos adecuados para su adecuada rendición, y de mecanismos de seguimiento y evaluación que constituyan esta práctica en una oportunidad para el aprendizaje de la comunidad educativa y el mejoramiento progresivo en la gestión administrativa y pedagógica.

A modo de cierre

De este modo, hemos revisado en este capítulo los cambios que debería producir la implementación de la SEP en el corto y mediano plazo, refiriéndonos a los principales logros pedagógicos y organizacionales esperados.

En la segunda parte nos referimos a las condiciones que posibilitarían que ello suceda, en tanto que su ausencia podría convertir esta iniciativa en un fracaso o en una inversión sin resultados sustentables en el tiempo.

Posteriormente revisamos aquellos hechos o situaciones que se presentan como oportunidades para provocar las transformaciones esperadas, facilitando el tránsito desde el estado inicial al deseado.

Finalmente, consideramos algunos de los riesgos que habrá que tener en consideración para evitar que las transformaciones deseadas y los instrumentos elaborados para lograrlo se conviertan en productos no deseados o tengan “efectos perversos”, contrarios a la intención de la propuesta.

Así, queda demostrada la complejidad de implementar una ley de esta magnitud y la necesidad de estar alerta, monitorear y evaluar lo realizado, y desarrollar capacidades suficientes para ir adaptando las metas, instrumentos y recursos a los desafíos de un proyecto que es siempre perfectible y que tiende al mejoramiento continuo de las escuelas para garantizar que todos los estudiantes aprendan.

Reflexiones finales

Respecto al proceso que ha ido configurando la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial cabe hacer algunas reflexiones.

1° La incorporación de las metas de aprendizaje, la elaboración del diagnóstico y de planes de mejoramiento ha generado un cambio en la relación del Estado con los establecimientos educacionales. De un Estado asistencialista en su modo de entregar recursos a escuelas focalizadas, se ha pasado a un Estado que - junto con otorgar los apoyos necesarios-, orienta, hace seguimiento y exige el cumplimiento de metas a la totalidad de los establecimientos que participan en este financiamiento. Por otra parte, los sostenedores ya no son recepcionistas pasivos de los recursos que el Estado les otorga ni ejecutores de programas, sino que deben hacerse cargo de su situación inicial, determinar las metas, elaborar los planes de mejoramiento y rendir cuenta pública de sus resultados.

2° Las metas, el diagnóstico y los planes de mejoramiento ponen el foco en el aprendizaje y no en la gestión, clima escolar o recursos, los cuales quedan subordinados a los logros de aprendizaje. Se trata de otro cambio de paradigma en que los elementos mencionados no son fines en sí mismos ni producirán aprendizajes per se, sino que se les evalúa en función de su impacto en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento. Es decir, la calidad de ellos constituye una condición importante para posibilitar o dificultar el aprendizaje.

3° El diagnóstico, las metas, los planes de mejoramiento y la cuenta pública, relevan el papel de la evaluación, tanto interna como externa, al ser el instrumento desde el cual se obtiene información objetiva respecto al estado inicial, la distancia a la meta y las acciones a realizar.

4° Al usar un mismo parámetro para evaluar los logros de cada escuela, se está dando un nuevo salto en la equidad, en tanto se pone un estándar conocido y reconocido por todos, aún cuando cada establecimiento debe ponerse sus propias metas de aprendizaje a partir de su realidad. De este modo, el mensaje es que todas las escuelas deben y pueden mejorar sus aprendizajes y sobre eso deberán rendir cuentas. Sin embargo, habrá que tener cuidado en relación a tres cuestiones fundamentales. La primera, qué pasará con aquellos niños que, siendo sujetos de la SEP, no están en establecimientos adscritos a ella; la segunda, que la SEP no se convierta en una posibilidad de mayor concentración de niños con buen rendimiento y mayor financiamiento en un determinado tipo de establecimiento; tercero, buscar una fórmula para diferenciar las exigencias y apoyo a las escuelas que reciben menos fondos -por tener menos niños- de aquellas que reciben más, lo cual puede llegar a ser un nuevo factor de desigualdad favorecido, paradójicamente, por la igualdad.

5° La intencionalidad de evaluar dominio lector, basada en los datos de la evaluación SIMCE de 4° básico que revela que la mitad de los niños pobres no comprende lo que leen a los 9 años, generó un movimiento de búsqueda de explicación y medidas remediales que, por una parte, hace recaer la responsabilidad de su mejoramiento en la propia escuela y, por otra, le otorga foco, sentido y estrategias a la solución de un problema de base. Al respecto, cabe destacar que los resultados de los diagnósticos de lectura informados a abril del 2009 por 3800 escuelas son elocuentes:

Estudiantes con velocidad lectora Media Baja, Lenta y Muy Lenta	1B	2B	3B	4B	5B	6B	7B	8B
	71,6 %	62,4 %	63,1 %	64,3 %	74,4 %	76,9 %	76,7 %	76,6 %

Fuente: Ministerio de Educación, abril del 2009

Es decir, en 1° básico y de 5° a 8°, los estudiantes no tienen suficientemente automatizada la lectura como para comprender lo que leen. El hecho que en 2°, 3° y 4° básico el porcentaje sea menor, refleja que son niveles en que el tema de la lectura se trabaja. El porcentaje asciende notablemente en el segundo ciclo, confirmando la preocupación generalizada de que la calidad de la lectura no es preocupación de los docentes de los cursos superiores. De cualquier forma, en general los resultados ratifican lo acertado de la obligatoriedad de desarrollar el diagnóstico de dominio lector y un plan remedial establecida en las orientaciones para elaborar los planes de mejoramiento.

Por esta misma razón, es posible anticipar que debería producirse un mejoramiento importante en el SIMCE de Lectura en los próximos años.

6° La implementación de todos estos cambios en la relación del Ministerio de Educación con los establecimientos, supone una serie de transformaciones en la institucionalidad ministerial que ha sido difícil de implementar por razones tan diversas como falta de voluntad política o de capacidades cuantitativas y cualitativas de la asistencia técnica, por mencionar dos extremos. La radicalidad de esta transformación explica en parte su dificultad; pero, a la vez, permite predecir el colapso del sistema en la medida en que vaya incorporando a más estudiantes y escuelas, cuyas demandas no podrán ser asistidas desde una organización inadecuada para los requerimientos, tanto por la dimensión de sus equipos como por la envergadura y complejidad de los procesos involucrados.

7° La Subvención Escolar Preferencial debería llegar a ser el instrumento que permita aglutinar y dar coherencia a las múltiples acciones y programas que desarrolla el Ministerio en forma desarticulada. Sin embargo, ello implica un cambio cultural profundo, que pasa por dejar de considerar a cada una de las iniciativas como la respuesta que producirá cambios radicales en el sistema o, por el contrario, como una innovación adecuada para un número de escuelas determinado sin considerar la totalidad de las mismas. El foco en el aprendizaje de todos los estudiantes debería provocar este cambio que, aunque difícil, debiera ser posible en el mediano plazo.

8° La Subvención Escolar Preferencial, en tanto política de Estado, ha implicado –a pesar de los innumerables obstáculos- la puesta en marcha de la nueva institucionalidad, lo cual está obligando al Ministerio de Educación a modernizarse para dar repuestas a sus demandas. Un buen ejemplo de esto es la nueva organización de la División de Educación General, que pasa de estar constituida por más de una decena de programas desarticulados entre sí, a unidades organizadas en función de la nueva forma de relacionarse con todos los establecimientos del país. Otro buen ejemplo, es el uso de Internet que, a través de un portal, permitirá la comunicación directa con los establecimientos, salvando así trabas administrativas y burocráticas que dificultan el acceso a la información requerida por todos los actores.

9° Un aspecto fundamental hasta ahora no explotado por los encargados de la Subvención Escolar Preferencial es la difusión de lo que se está haciendo. En la medida en que se publiciten las acciones y los resultados que se van obteniendo, las metas que se han puesto los establecimientos y las expectativas ministeriales, las escuelas –y también la asistencia técnica externa y otros actores involucrados- se irán sintiendo parte de un proceso colectivo en cuyos resultados tienen responsabilidades públicas. Es decir, el éxito o el fracaso es responsabilidad de todos. Producir este sentimiento compartido es una deuda del Ministerio de Educación.

En síntesis, creemos que la Subvención Escolar Preferencial supone una gran oportunidad para, finalmente, lograr que todos los estudiantes aprendan independientemente del lugar donde estudian o sus características personales. Sin embargo, ello supone que el Ministerio de Educación asuma la tarea como prioritaria y central, de manera que se institucionalice y trascienda las jefaturas y administraciones para: garantizar respuesta a los requerimientos con la cantidad y calidad adecuada de recursos humanos, económicos, técnicos y pedagógicos; otorgar tiempo suficiente para que se produzcan las transformaciones esperadas y necesarias en las escuelas, la asesoría externa y en el Ministerio mismo; desarrollar las capacidades para hacer el seguimiento, monitoreo y evaluación de los planes de mejoramiento y sus resultados; y, comprometer a todo el sistema en el desafío de lograr que todos los niños aprendan.

Palabras al cierre

Para concluir este informe quiero referirme a lo que ha significado en mi vida profesional la Maestría en Pedagogía que realicé en la UNAM durante 1994 y 1995.

Cuando llegué a México lo primero que constaté fue la diversidad que caracteriza al país, la multiplicidad de formas en que ésta se manifiesta en los planos cultural, social, económico, político y religioso; en las innumerables expresiones relacionadas con lo culinario, la artesanía, el arte, la música; la explosión de colores, sabores, sonidos; y la impresionante convivencia de etnias, pueblos, historias y culturas, que comparten un tiempo y un espacio con formas que abarcan todas las modalidades incluidas entre los extremos de la paz y la violencia.

Esta realidad donde todo es posible, es sumamente impresionante para alguien que venía de un país que estaba recién saliendo de una feroz dictadura militar, un país gris, silencioso, homogéneo, porque durante 17 años primó el orden basado en el miedo. Esta característica persistió durante el primer gobierno democrático en la figura de una sociedad que se autocensuraba, intentando cuidar una libertad aún precaria -al menos para el imaginario- que con tanto esfuerzo se había reconquistado. Y es en este contexto donde se debe entender el impacto que tuvo en mi vida personal y profesional mi paso por México y por la UNAM.

En cuanto a mi experiencia académica, debo mencionar que yo estudié Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica en la Pontificia Universidad Católica de Chile entre los años 1977 y 1982, es decir, en plena dictadura militar. Doce años después entré a la Maestría en la UNAM, donde me encontré con estudiantes y docentes que veían la problemática educacional desde paradigmas absolutamente diferentes a los que yo había conocido. Ello me abrió un nuevo mundo intelectual, una nueva forma de pensar, analizar, conocer, y relacionarme con la realidad que me ha sido de mucha utilidad en todos los campos en que me he desempeñado, esto es, como profesora y asesora pedagógica en el mundo escolar, como docente en la educación superior, y como funcionaria del Ministerio de Educación de Chile en distintas tareas.

En cuanto a los nuevos paradigmas con que me encontré, mencionaré al menos cinco.

1. Cursos *Análisis político del discurso educativo en México I y II* dictados por la Doctora Rosa Nidia Buenfil.

De un pensamiento tradicional, inamovible, cerrado, absoluto y positivista, tomé contacto con las categorías del posmodernismo que ven a la realidad como abierta, subjetiva, precaria, relativa. Esta mirada me permitió observar la realidad política y educacional chilena con otras categorías de análisis. Entendí que el discurso de la dictadura estaba construido en base a los antagonismos y, por lo mismo, era excluyente de una parte importante de la sociedad. En materia educativa, por ejemplo, esto se vio claramente cuando se dijo que la educación secundaria no era un derecho, sino un privilegio y que estaba reservada para unos pocos.

Con esta nueva mirada hice muchos de los trabajos para los seminarios de la Maestría relacionados con la descentralización curricular, la apuesta del Ministerio de Educación que, en antagonismo a un currículum fuertemente centralizado que caracterizó a la

dictadura, abría a los establecimientos la posibilidad de elaborar sus propios programas de estudio a partir de un marco curricular común. Esta propuesta se concibió como la mejor forma de visibilizar a los postergados, de favorecer la participación, el respeto a los derechos de los otros, la tolerancia y el rescate de la propia identidad.

La metodología del análisis de discurso me permitió relevar en esa propuesta curricular su carácter subjetivo, abierto, convocador, buscando más los puntos de unión que de diferencia, características que, según concluía, serían condición de posibilidad para su instalación como discurso hegemónico, el de la democracia en todas sus expresiones, lo que efectivamente sucedió.

Esta perspectiva en el presente trabajo se visibiliza especialmente en la construcción de un discurso que, inicialmente, relevó las diferencias para marcar claramente el cambio de foco en la tarea a realizar. Una vez logrado, se comenzaron a relevar las semejanzas, razón por la cual los instrumentos se construyeron considerando la experiencia acumulada, dándole un tono convocador al discurso, invitando a “dar un paso más”, logrando así sumar más y más personas a la propuesta. El paso del discurso rupturista y antagónico, al convocador e inclusivo, debió ser rápido y explícito para no dar tiempo al inmovilismo ni a la resistencia, puesto que la tarea era urgente.

2. Cursos *Metodología cualitativa y La perspectiva etnográfica e interpretativa* dictados por la Maestra Martha Corenstein

En mis estudios de Pedagogía no tuve ninguna referencia a la investigación cualitativa, excepto unas tímidas menciones en Sociología de la Educación. El énfasis estuvo siempre en la investigación cuantitativa como la principal y más objetiva manera de acumular información en materia educacional. De este modo, mis primeros acercamientos a la Etnografía Educativa los realicé a través de la lectura de unos trabajos realizados en una de las principales ONG que realizaron investigación alternativa en tiempos de la dictadura. Se trataba del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), que a través de un par de libros le mostró a varias generaciones que existía otra manera de investigar y mirar la realidad. Y más aún, nos mostró que, independiente de lo que se dijera en los grandes discursos, lo que sucede en la micro realidad tiene tanto o más impacto que lo que se pretende lograr desde el discurso dominante.

Con este insuficiente conocimiento llegué a los cursos de la UNAM, donde clase a clase se consolidaron estas intuiciones: en la sala de clases, los docentes, los estudiantes y los apoderados, solos o como cuerpo, construyen la realidad. En Chile, pasamos más de 15 años preocupados de la realidad a nivel macro, invirtiendo muchísimos recursos pensando que el cambio se autogeneraría si se creaban las condiciones. La persistencia de la mala calidad y la desigualdad de los aprendizajes, obligó a cambiar la mirada a lo que sucedía en la sala de clases. Conclusión: allí no ha llegado la reforma educacional y no lo ha hecho porque, como nos dijo Michael Fullan en una conferencia, no nos hemos preocupado suficiente del quehacer de los docentes.

En el presente trabajo esta perspectiva es del todo evidente. El foco en el aprendizaje es poner el énfasis en lo que sucede al interior de la sala de clases, con los estudiantes, profesores, directivos y docentes, considerando a cada escuela un mundo en sí mismo. Esta perspectiva etnográfica es la mejor manera de acercarse a estas micro realidades,

pues permite ver a las escuelas en lo que tienen de diferente y de semejante, y diseñar para ellas estrategias de apoyo diferenciadas.

La relevancia de lo que sucede en el aula y en las escuelas ha llevado a determinar que se requiere de una escuela efectiva para lograr aprendizajes en todos los estudiantes. En este contexto, la escuela no es neutra como decía Coleman; por el contrario, las escuelas como están, dejan cada vez más rezagados a los estudiantes más pobres y, por lo mismo, aumentan la brecha educacional respecto a los grupos más favorecidos.

3. Curso *Procesos cognitivos I* dictado por el Doctor Campos

Como se podrá presumir, en mi formación de pregrado sólo tuve acceso a conocimientos de psicología del aprendizaje vinculados al conductismo. El constructivismo lo comencé a conocer en los noventa en Chile y mi mayor cercanía con esta perspectiva la tuve en la UNAM. La magnitud del aporte de la neurociencia para entender cómo se aprende, ha sido difícil de aquilatar en el mundo de la educación. Entender el papel facilitador u obstaculizador de los conocimientos previos para adquirir nuevos aprendizajes, es de suma importancia para todos quienes están vinculados al mundo educacional.

En mi trabajo profesional de estos años no he dejado de repetir lo aprendido en este curso: de siete maneras de aceptar un dato nuevo, sólo uno implica cambiar el anterior. Y así se lo decía a los docentes: si ustedes le enseñan algo mal a un niño, llegará a adulto convencido que lo que su profesora le dijo es la verdad. De ahí la tremenda responsabilidad de los docentes. Igual sucede con la dimensión acumulativa del conocimiento: a más lenguaje más aprendizaje; y cuanto más se aprende, más conexiones cognitivas se activan para aprender aun más.

En la tarea descrita en este trabajo se evidencia una fuerte preocupación por lo que los niños aprenden, especialmente, en sus primeros años de escolaridad, para lo cual se propician mecanismos de monitoreo y evaluación, sistemas de planificación y observación de clases, trabajo conjunto de reflexión sobre la práctica, entre otras, de manera que nada quede al azar dada la relevancia presente y futura para el aprendizaje. Una mala clase, contenidos superficiales o poco desafiantes, materiales escasos y poco pertinentes o tiempo que se pierde, entre otros, impiden que los niños activen sus neuronas para aprender más y, por lo tanto, nuevamente nos encontramos con que la escuela, la clase, el docente, contribuyen a aumentar la brecha educacional.

4. Cursos *Enseñar todo a todos* y *La función directiva y el control de la disciplina* impartidos por el Doctor Alfredo Furlán

Estos cursos también me aportaron a la mirada más centrada en la escuela, sus directivos y docentes, y en el aprendizaje de los estudiantes. En ellos pude reflexionar críticamente acerca de variados temas, entre otros: las causas y estrategias para enfrentar los problemas de aprendizaje y la exclusión de los alumnos con déficit atencional o alguna otra necesidad educativa, con el fin de promover su igualdad de oportunidades educacionales; la importancia de un buen clima escolar en el cual los estudiantes se sientan protegidos, confiados y estimulados para lograr aprender, y en el que los docentes compartan un ambiente desafiante y seguro para su desempeño

profesional; el valor e importancia de una adecuada gestión directiva en la prevención, detección e intervención en situaciones disciplinarias que atenten contra un ambiente propicio para el aprendizaje y para una sana experiencia de vida democrática.

En el presente trabajo es posible ver esta influencia en cada uno de los instrumentos y orientaciones para elaborar los Planes de Mejoramiento.

5. Curso *Educación sexual II* a cargo de la Doctora Graciela Hierro

Constituyó uno de mis primeros acercamientos, junto con los cursos del Doctor Furlán, a lo que hoy se denomina *escuela inclusiva*, partiendo de la base que son las mujeres pobres e indígenas quienes están más marginadas de las oportunidades educacionales y, por lo tanto, más excluidas o discriminadas de la vida política, cultural y laboral.

Al igual que en los demás cursos mencionados, consideré la descentralización curricular como una oportunidad para evitar la desigualdad de género. Para ello, en mi trabajo hice visible la “naturalización” de esta discriminación a las mujeres en el sistema educativo (a nivel de currículum y de cultura escolar en general), a la cual se agregaban otras formas de desigualdad generadas por razones de etnia, edad, religión, y/o características físicas, cognitivas, socioculturales o económicas.

En este contexto, cabe relevar que la Subvención Escolar Preferencial se constituye - al igual que lo hicieron en su momento la perspectiva de género aplicada a educación y las subvenciones relacionadas con las necesidades educativas especiales-, en un reconocimiento de la sociedad de que no es aceptable que los estudiantes no aprendan por ser mujeres, o tener problemas físicos, cognitivos o afectivos, o por el sólo hecho de ser pobres, realidad ante la cual los docentes deben responder profesionalmente.

En Chile, en general, estudié estos temas bajo una perspectiva funcionalista de los sistemas sociales. La UNAM me aportó la mirada de la sociología y de la etnografía crítica, ampliándome así las temáticas y los enfoques para mirar los más diversos problemas educacionales. Un ejemplo de lo mencionado fue el curso dictado por el Doctor Miguel Escobar, *Paulo Freire y la etnografía crítica*, educador que – obviamente- estuvo vetado en Chile en la época de la dictadura a pesar de la gran influencia que tuvo en la década de 1960 en el país y en Latinoamérica.

Pero, más allá del enfoque metodológico, todos estos cursos me hicieron evidente la importancia de la gestión administrativa y, sobre todo, pedagógica del director, de la gestión del currículum y de los recursos que realizan los docentes en la sala de clases para lograr aprendizajes, y de un clima escolar seguro, desafiante y de colaboración, como una condición para que éste se produzca. En el trabajo de que trata este informe estas dimensiones quedan explicitadas en reiteradas ocasiones, relevándose permanentemente la necesidad de poner el foco en el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características socioeconómicas o culturales, y de historia escolar.

En síntesis, puedo afirmar que gran parte de lo que aprendí cursando la Maestría ha estado presente en este trabajo, pues ha sido parte de mi experiencia profesional en la tarea de implementar la subvención escolar preferencial. Tal vez no están expresadas en

una elaboración teórica, pero sí sustentando las orientaciones e instrumentos elaborados para ello.

Respecto de mi aporte en esta tarea, pienso que mi formación y experiencia profesional me permitieron contribuir en el diseño de las orientaciones e instrumentos, complementando las visiones presentes en los equipos conformados para este efecto.

Creo que a quienes venían del mundo de la experiencia escolar, pude mostrarles el sentido “político” de cada decisión –en tanto generan consecuencias en el sistema social en el corto, mediano y largo plazo, así como expectativas mayores o menores en los actores- que pueden movilizar, dificultar o inmovilizar el cambio o modificar su sentido, lo cual obliga a tomar decisiones con proyecciones, anticipando escenarios y cuidando mucho el discurso que construye realidad. En este sentido mi aporte principal estuvo en mostrar permanentemente que aunque el foco esté en el qué, cómo y cuánto aprenden los estudiantes, y en lo que sucede en la sala de clases y en la escuela, todo ello está inserto en un sistema educativo que, a su vez, se relaciona con diversos sistemas sociales (político, económico, cultural) que se influyen mutuamente. En otras palabras, por una parte, pude explicitar y relevar el significado político y moral de la tarea en función de la construcción y permanencia de una sociedad democrática y, por otra, relevar una visión sistémica que permite dimensionar –dentro de lo posible- la magnitud de las transformaciones requeridas para lograr un cambio en la microcultura de la escuela. Piénsese, por ejemplo, en los cambios necesarios en la gestión de las autoridades nacionales y locales, en la formación inicial de docentes o en la cultura escolar, por mencionar algunos.

Por otra parte, respecto a quienes tenían sólo la experiencia en el Ministerio de Educación, muchas veces alejada de la realidad de la escuela, mi aporte consistió en complementar su mirada enfocando la tarea no sólo en los grandes procesos administrativos, financieros, técnicos y pedagógicos, sino que acercando y explicitando la realidad cotidiana -de una escuela, una sala de clase, de los sostenedores, docentes, directivos y estudiantes-, en tanto ésta es, generalmente, la expresión de una realidad compartida con otros o de la diversidad de situaciones existentes, ambas igualmente importantes de considerar en la implementación de políticas públicas. Relevar y explicitar la responsabilidad profesional y moral de educadores y directivos en relación al imperativo que todos los alumnos aprendan lo que el currículum prescribe -para lo cual corresponde al Ministerio de Educación generar las capacidades necesarias para que ello suceda-, es igualmente importante que desarrollar estrategias para velar por mantener vigente el sentido de los cambios propuestos a las escuelas, y para ofrecerles programas, recursos pedagógicos y asistencia técnica de calidad y pertinentes a las necesidades de las escuelas.

En síntesis, puedo reconocer que éste ha sido mi aporte y mi principal aprendizaje, en tanto escuela y Ministerio de Educación deben dialogar permanentemente para hacer una política educacional efectiva que, por un lado, cuente con la suficiente voluntad política para movilizar a los actores y capacitarlos para hacerla sustentable y, por otro, tenga suficiente consideración del dinamismo, la complejidad y diversidad propia de un sistema social, como para elaborar estrategias que permitan una implementación de las políticas que respondan a las necesidades de las escuelas en particular y del sistema en su conjunto, tanto como a las capacidades requeridas para una implementación exitosa.

Por último, cabe mencionar que este trabajo me permitió visualizar –con más claridad aún- la importancia del trabajo de los docentes, en tanto son los responsables principales del aprendizaje de los estudiantes. La fuerte inversión realizada en educación en estos años no ha tenido el impacto esperado puesto que no ha logrado llegar a la sala de clases, en particular, no ha transformado las prácticas docentes. Esto se explica, en parte, porque se creyó que mejorando las condiciones materiales de la educación, ésta mejoraría espontáneamente. La realidad ha demostrado que es necesario trabajar con los actores directamente involucrados en la relación educativa, de manera de generar en ellos las capacidades directivas y pedagógicas necesarias para –utilizando la infraestructura existente- provocar los aprendizajes que la sociedad espera y necesita.

Por lo mismo, al constatar que el paso que hoy se requiere ya no está en garantizar las condiciones materiales para una educación de calidad, ni en asegurar el acceso a la educación, me he sentido motivada a volver a trabajar en la formación inicial de docentes, en tanto considero que es el ámbito en el cual puedo aportar más para elevar el nivel de la educación de todos y disminuir la desigualdad en las oportunidades y resultados educacionales.

Considerando la importancia de los docentes y directivos en la calidad y equidad educacional, a través de la formación inicial espero contribuir a la construcción de una sociedad más democrática, respondiendo al imperativo moral que significa el formar docentes que logren que todos sus estudiantes aprendan, incluso por sobre lo que sus antecedentes socioeconómicos y académicos señalan como esperable.

ANEXOS

ANEXOS

1. Orientaciones para el uso de los recursos SEP	175
2. Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo	187
2(a) Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo	210
<ul style="list-style-type: none">• Anexo II Obligaciones de los sostenedores de escuelas autónomas y emergentes en el marco de la ley de subvención escolar preferencial. Ley 20.248 y su reglamento Decreto 235 del 2008.• Anexo III Jornadas de Análisis de Resultados: Apoyo en la elaboración Planes de Mejoramiento. <i>Acciones del Ministerio de Educación</i>• Anexo V Orientaciones para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Criterios para la organización y planificación del proceso	
2 (b) Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo	219
<ul style="list-style-type: none">• Anexo IV Orientaciones para la evaluación de aprendizajes en dominio lector y la comprensión lectora	
3. Guía para el diagnóstico institucional	231
4. Evolución indicadores de calidad	257
5. Manual para la elaboración del plan de mejoramiento educativo	261
6. Indicadores de desempeño mínimos para el diagnóstico de Educación Matemática	299
7. Mapas estratégicos	305

ANEXO 1

ORIENTACIONES PARA EL USO DE LOS RECURSOS SEP

*Todos los recursos asociados a la SEP
-tanto los aportes como la subvención-
deben ser invertidos y proyectados
en el Plan de Mejoramiento Educativo.*

La ley SEP y el uso de los recursos

De acuerdo con lo establecido por la ley, la Subvención Escolar Preferencial (SEP) difiere de otras subvenciones en tanto está sujeta a las siguientes condiciones:

- Los establecimientos que la reciban deben asegurar condiciones básicas de equidad y calidad.
- Los recursos deben destinarse exclusivamente a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo conducente al logro de aprendizajes de todos los niños y niñas del establecimiento, en particular de los considerados prioritarios.
- El sostenedor deberá rendir cuenta del uso de los recursos recibidos.

¿Cuáles son los recursos a utilizar en los Planes de Mejoramiento Educativo (PM-SEP)?

Todos los recursos que ingresen a los establecimientos por concepto de subvención preferencial y subvención por concentración deberán destinarse al Plan de Mejoramiento.

La rendición de cuentas¹ se hará sobre la totalidad de los ingresos percibidos por concepto de subvenciones, de los aportes establecidos en la ley N° 20.248 y de los gastos asociados al Plan de Mejoramiento Educativo.

¿En qué se pueden gastar los recursos?

*“Destinar la subvención y los aportes que contempla esta ley a la implementación de las medidas comprendidas en el Plan de Mejoramiento Educativo, con especial énfasis en los alumnos prioritarios, e impulsar una asistencia técnico pedagógica para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos con bajo rendimiento académico.”
(Según el artículo N° 6 letra e de la Ley SEP)*

¹ Para mayor detalle refiérase a los artículos 24 al 27 del reglamento SEP.

A continuación se señalan las categorías y tipo de gasto en los cuales la ley autoriza usar los recursos de la SEP. La categorización corresponde a los ítemes con los que se hará la rendición de cuentas correspondiente.

Categorías de gastos	Descripción de la Categoría	Ejemplo	Qué gastos no pueden ser imputados a la SEP
Gastos de operación (bienes y servicios)	<ul style="list-style-type: none"> - Material de uso o consumo corriente - Arriendos - Gastos menores 	<ul style="list-style-type: none"> - Transporte para una actividad. - Arriendo de un gimnasio. - Alimentación para profesores. 	Los gastos de funcionamiento normal del establecimiento
Gastos en personal	Pago de servicios en relación exclusiva con la ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo.	- Contratación de una sicipedagoga para apoyo de estudiantes rezagados.	Cualquier gasto que no corresponda al Plan de Mejoramiento Educativo, los que deberán ser atendidos con otros recursos.
Asesorías Técnicas y Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> - Asesorías Técnica y Capacitación, ambos en el marco del Plan de Mejoramiento Educativo. Estos servicios deben estar inscritos en el Registro ATE. - Perfeccionamiento como parte del Plan de Mejoramiento debe estar inscrito en el RPNP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoría para implementar un sistema de evaluación de aprendizajes. - Asesorías para el diseño de una política de capacitación de profesores. - Capacitaciones sobre la elaboración de instrumentos de evaluación. - Capacitación en didáctica o método para la enseñanza para la lecto-escritura. - Capacitación para el desarrollo de un plan para estimular la lectura. - Diplomado en didáctica de la enseñanza de la matemática. 	Las asesorías pedagógicas o técnicas que no estén incluidas en el Plan de Mejoramiento y las prestadas por personas o entidades no inscritas en el Registro ATE
Gastos en recursos de aprendizaje	Material fungible y no fungible destinado a satisfacer las actividades descritas en el Plan de Mejoramiento Educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Textos, material didáctico, globos terráqueos, papel para imprimir, materiales. - Libros para biblioteca, mapas, software, implementos deportivos, instrumentos musicales, material didáctico. 	Cualquier recurso que no corresponda al Plan de Mejoramiento Educativo.
Gastos en equipamiento de	Adquisición de bienes necesarios para el	Multicopiadora, pizarra digital, computadores,	Equipamiento que no corresponda a las necesidades descritas en el

Categorías de gastos	Descripción de la Categoría	Ejemplo	Qué gastos no pueden ser imputados a la SEP
apoyo pedagógico	cumplimiento de las actividades descritas en el Plan de Mejoramiento Educativo	microscopios.	PM-SEP.
Gastos Imprevistos	No podrán exceder el 5% de los recursos asociados al Plan y deberán gastarse con arreglo a las normas de la SEP.	Uso de horas extraordinarias.	

Ejemplos de acciones en que se pueden invertir los recursos SEP

A continuación se mencionan las áreas que deben contemplar los Planes de Mejoramiento Educativo, según lo establece la ley SEP. Para cada una de ellas se ejemplifican acciones posibles, sin perjuicio que un sostenedor, respetando estas áreas, proponga acciones distintas. En cualquier caso, éstas también deben estar consideradas en el Plan de Mejoramiento y tener como fin mejorar los aprendizajes de todos los y las estudiantes, especialmente de los considerados prioritarios. Toda acción planificada debe estar claramente justificada en función de las metas propuestas.

Área	Objetivos esperados	Acciones posibles
1. Acciones en el área de gestión del currículum	Mejorar las prácticas pedagógicas.	Capacitación a profesores y directivos. Adquisición de recursos para las prácticas docentes que faciliten el aprendizaje de las y los estudiantes. Pueden ser textos, guías, videos, CDs, softwares, biblioteca escolar y de aula, computadores, Internet, talleres, sistemas de fotocopiado, entre otros. Tiempos para trabajo entre pares en reflexión pedagógica, modelado de prácticas, análisis y seguimiento de resultados y otros.
	Apoyar a las y los estudiantes con necesidades educativas específicas.	Dividir cursos para ciertas actividades de refuerzo. Apoyo para estudiantes con problemas de aprendizaje. Apoyo de psicopedagogos, orientadores y profesores para reforzamiento.
	Mejorar los sistemas de evaluación del aprendizaje	Construcción de instrumentos evaluativos para aplicarse periódicamente según las necesidades del establecimiento.
	Enriquecer el currículum ofrecido a los alumnos y alumnas.	Salidas a museos, teatros, exposiciones, lugares históricos o culturales.

Área	Objetivos esperados	Acciones posibles
2. Acciones en el área de liderazgo escolar	Fortalecer en la comunidad educativa las altas expectativas de aprendizaje de los y las estudiantes	Diseño de estrategias pedagógicas y de uso de recursos que estimulen altas expectativas en el alumnado, profesores y apoderados. Participación en el establecimiento de personalidades de la vida cultural y científica y de profesionales o dirigentes de la sociedad local o nacional.
	Fortalecimiento del equipo directivo	Actividades de formación y capacitación del equipo directivo. Asignar horas para trabajo técnico y directivo. Incorporar los recursos técnicos y directivos necesarios.
3. Acciones en el área de convivencia escolar	Mejorar la convivencia y gestión del clima escolar	Elaboración de planes de orientación para la vida destinados a padres, estudiantes, profesoras y profesores. Actividades extraescolares sistemáticas: deportivas, culturales, artísticas o sociales. Actividades de fortalecimiento del Consejo Escolar.
	Fortalecer a las familias y los apoderados en el vínculo educativo y afectivo con las y los alumnos y la escuela	Apoyo psicológico y de asistencia social a las y los estudiantes y a sus familias. Elaboración de planes de formación para padres con el fin de involucrarlos en el desarrollo de sus hijos.
4. Acciones en el área de gestión de recursos	Docentes y asistentes de la educación más preparados para cumplir su labor y trabajar en pos de los objetivos institucionales y de aprendizaje	Definición de una política de perfeccionamiento para los docentes y asistentes de educación del establecimiento, destinada a fortalecer aquellas áreas del currículum en que los estudiantes han obtenido resultados educativos insatisfactorios. Establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes.

¿Cuáles son las principales orientaciones para el uso de los recursos SEP?

De acuerdo a las áreas mencionadas, es necesario tener en consideración las siguientes orientaciones para la inversión correcta de los recursos:

a) Para la contratación de Asistencia Técnica Externa, Capacitación y Perfeccionamiento:

La ley permite que los sostenedores de los establecimientos, cualquiera sea su categoría, contraten apoyo externo de personas o entidades pedagógicas o técnicas de apoyo para la elaboración (incluye diagnóstico) y ejecución (incluye monitoreo y evaluación del Plan) de los planes de mejoramiento en sus escuelas. Para ello se debe considerar que:

- Las personas naturales o jurídicas contratadas para estos efectos deben estar necesariamente inscritas en el Registro de Asistencia Técnica.

- Toda contratación debe registrarse por las normas civiles de contratación de asesorías y, en el caso de las escuelas municipalizadas, con la normativa municipal de contrataciones.
- Si se trata de servicios de capacitación contemplados en el Plan de Mejoramiento, los proveedores deberán estar inscritos en el registro ATE.
- Para el caso de los cursos de perfeccionamiento incorporados en el Plan de Mejoramiento, éstos deberán estar inscritos en el RPNP.

b) Para la inversión en recursos de apoyo al aprendizaje

Todos los recursos que se adquieran deben estar asociados a las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo, debidamente justificadas en su uso y evidentemente en función de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, se debe considerar que:

- Existen recursos y programas que ya entrega el Ministerio respecto al apoyo de aprendizaje, por ejemplo el programa Enlaces, CRA, Orígenes, LEM, ECBI, los que pueden ser incorporados en el Plan de Mejoramiento.
- El gasto en material fungible, equipamiento y todo lo que se establece como fortalecimiento de los instrumentos de apoyo a la actividad educativa, tal como lo señala el artículo 8 de la ley, puede ser realizado con recursos SEP. Sin embargo, no está considerado en ningún ítem la inversión o utilización de recursos SEP en infraestructura.

c) Para la contratación de profesionales:

Las siguientes son las condiciones para la contratación de personas naturales por parte de las escuelas adscritas a la ley SEP dentro del marco del Plan de Mejoramiento Educativo, según la dependencia del establecimiento educacional. Se excluyen las asesorías pedagógicas y técnicas de apoyo para la elaboración y ejecución del Plan de Mejoramiento que deben registrarse por lo dispuesto en la letra a) precedente.

Se consideran las siguientes categorías:

1. Ampliación de horas de personal contratado.
2. Contrataciones de horas de personal nuevo.
3. Contratación a honorarios de servicios de asistentes profesionales de la educación y especialistas en actividades extra-programáticas, para la ejecución de acciones específicas del Plan de Mejoramiento.

Dependencia: Municipal

Ampliación de horas a personas (que están dentro de la dotación aprobada en el PADEM) contratadas en el DAEM, Corporación o escuela ² .	Es posible ampliar horas a personas contratadas (docentes y asistentes de la educación), durante todo o parte del año, en la medida que la contratación obedece a la ejecución de una acción específica incorporada en la programación anual del Plan, cumple con la normativa municipal y laboral de contrataciones, las horas de dotación fijadas en el PADEM y las horas máximas legales semanales de contrato.
Ampliación de horas a personas a contrata.	Es posible ampliar horas a personas a contrata (docentes y asistentes de la educación), durante todo o parte del año, en la medida que la contratación obedece a la ejecución de una acción específica incorporada en la programación anual del Plan, cumple con la normativa municipal y laboral de contrataciones, las horas de contrata legalmente autorizadas y las horas máximas legales semanales de contrato.

² PADEM: Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal
DAEM: Departamento de Administración de la Educación Municipal

<p>Contratación de horas a docentes, educadores y asistentes de la educación nuevos.</p>	<p>La contratación de horas a nuevos docentes y educadores dice relación con allegar capacidades técnicas para la implementación del Plan de Mejoramiento, tanto en la escuela (ej. Jefes de UTP) como en las Corporaciones Municipales o DAEM (ej. Expertos en Lenguaje), y para personal docente que permita apoyar acciones del Plan, como por ejemplo, dividir cursos en ciertos subsectores.</p> <p>En el caso de contrataciones en las Corporaciones o DAEM debe situarse esta contratación a prorrata en los Planes de Mejoramiento de las escuelas que la contratación atiende, debiendo señalarse en el contrato la distribución de horas por escuela.</p> <p>Respecto de los asistentes de la educación se refiere a contratación, bajo subordinación o dependencia, de psicólogos, sicopedagogos, etc., para realizar funciones específicas al interior de la ejecución del Plan de Mejoramiento.</p> <p>Esta contratación de nuevos docentes, educadores y asistentes de la educación es posible, en jornada total o parcial, en la medida que obedece a la ejecución de una acción específica incorporada en la programación anual del Plan, cumple con la normativa municipal y laboral de contrataciones, las horas de dotación fijadas en el PADEM, y las horas de contrata legalmente autorizadas.</p>
<p>Contratación a honorarios de servicios personales de asistentes profesionales de la educación y especialistas en actividades extraprogramáticas.</p>	<p>Refiere al trabajo de profesionales de la educación, por ejemplo: educadores diferenciales, sicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos; y de especialistas para talleres y actividades extraprogramáticas (por ejemplo: deportivos, musicales, teatro, etc.), contratados a honorarios, sin estar sujetos a subordinación o dependencia.</p> <p>Correspondientes a servicios profesionales específicos de ejecución temporal. Es posible la contratación a honorarios de personas naturales que prestan los servicios señalados para la ejecución de acciones específicas incorporadas en la programación anual del Plan, que cumple con la normativa municipal y laboral de contrataciones y con la normativa civil y tributaria referida a las contrataciones a honorarios.</p> <p>Se excluye a aquellas personas que trabajan sujetas a horarios, subordinación y dependencia. Las personas contratadas deben ser idóneas para la acción para la cual se contrata. El sostenedor contratante deberá colocar en la carpeta de rendición de cuentas SEP, adjunto al correspondiente egreso, una declaración jurada en la que acredita dicha idoneidad y la no existencia de incompatibilidades de afinidad o parentesco según la ley³.</p> <p>El monto total anual de recursos de ley SEP utilizado para el pago de estos honorarios no podrá exceder del 15 % del total de éstos. La información de las personas oferentes se incorporará en la planilla de rendición de cuentas, en la rendición pública y en un registro público de oferentes. Los prestadores de estos servicios deberán emitir una boleta de honorarios por cada escuela.</p>

Consideraciones:

- No se permite el pago de bonos e incentivos con los recursos de la Ley SEP.
- Se permite el pago de horas extraordinarias con los recursos de la Ley SEP, dentro del ítem imprevistos, en la medida que la asignación de estas horas obedezca a la ejecución de una acción incorporada en la programación anual del Plan y cumpla con las disposiciones del Código del Trabajo.

³ Se adjunta propuesta de formato de declaración y de los documentos para acreditar la idoneidad de la persona para la acción para la cual fue contratada, tales como título profesional, currículum vitae, etc.

Dependencia: Particular Subvencionado

Ampliación de horas a personas contratadas en la escuela.	Es posible ampliar horas a personas contratadas (docentes y asistentes de la educación), durante todo o parte del año, en la medida que la contratación obedece a la ejecución de una acción específica incorporada en la programación anual del Plan, cumple con la normativa laboral de contrataciones y las horas máximas legales semanales de contrato.
Contratación de horas a docentes, educadores y asistentes de la educación nuevos.	<p>La contratación de horas a nuevos docentes y educadores dice relación con allegar capacidades técnicas para la implementación del Plan de Mejoramiento tanto a nivel de la escuela (ej. profesionales para la UTP) como en el del Sostenedor (ej. especialistas en Lenguaje), como para personal docente que permita apoyar acciones del Plan, (ej. reforzamiento de alumnos).</p> <p>Si la contratación es a nivel de Sostenedores, ésta debe colocarse a prorrata en los Planes de Mejoramiento de las escuelas que la contratación atiende, debiendo señalarse en el contrato la distribución de horas para cada escuela.</p> <p>Respecto de los asistentes de la educación, se refiere a contratación, bajo subordinación o dependencia, de psicólogos, psicopedagogos, etc. para realizar funciones específicas como parte de la ejecución del Plan de Mejoramiento.</p> <p>Esta contratación de nuevos docentes, educadores y asistentes de la educación es posible, en jornada total o parcial, en la medida que obedece a la ejecución de una acción específica incorporada en la programación anual del Plan y cumple con la normativa laboral de contrataciones.</p>
Contratación a honorarios de servicios personales de asistentes profesionales de la educación y especialistas en actividades extraprogramáticas.	<p>Refiere al trabajo de asistentes profesionales de la educación, por ejemplo: educadores diferenciales, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos; y de especialistas para talleres y actividades extraprogramáticas (por ejemplo: deportivas, musicales, teatro) contratados a honorarios, sin estar sujetos a subordinación o dependencia y correspondiente a servicios profesionales específicos de ejecución temporal.</p> <p>Es posible la contratación a honorarios de personas naturales que prestan los servicios señalados para la ejecución de acciones específicas en la medida que la contratación obedece a la ejecución de una acción específica incorporada en la programación anual del Plan, y cumple con la normativa civil y tributaria referida a las contrataciones a honorarios.</p> <p>Se excluye a aquellas personas que trabajan sujetas a horario, subordinación y dependencia. Las personas contratadas deben ser idóneas para la acción para la cual se contrata. El sostenedor contratante deberá colocar en la carpeta de rendición de cuentas SEP, adjunto al correspondiente egreso, una declaración jurada en la que acredita dicha idoneidad y la no existencia de incompatibilidades de afinidad o parentesco según la ley⁴.</p> <p>El monto total anual de recursos de ley SEP utilizado para el pago de estos honorarios no podrá exceder del 15 % del total de estos. La información de las personas oferentes se incorporará en la planilla de rendición de cuentas, en la rendición pública y en un registro público de oferentes. Los prestadores de estos servicios deberán emitir una boleta de honorarios por cada escuela.</p>

⁴ Se adjunta propuesta de formato de declaración y de los documentos que acreditan la idoneidad de la persona para la acción para la cual fue contratada tales como título profesional, curriculum vitae, etc.

Consideraciones:

- No se permite el pago de bonos e incentivos con los recursos de la Ley SEP.
- Se permite el pago de horas extraordinarias con los recursos de la Ley SEP, dentro del ítem imprevistos, en la medida que la asignación de estas horas obedezca a la ejecución de una acción incorporada en la programación anual del Plan y cumpla con las disposiciones del Código del Trabajo.

Propuesta de Formato de Declaración

Declaración requerida para incorporar servicios profesionales específicos a honorarios de asistentes de la educación y especialistas en actividades extraprogramáticas como parte del Plan de Mejoramiento.

DECLARACIÓN JURADA DEL SOSTENEDOR	
Persona que presta el servicio	
RUT de la persona que presta el servicio	
Tipo de servicio	
Declaro que la persona mencionada arriba es idónea para desarrollar el servicio para el cual se le contrató y no tiene incompatibilidades legales para su contratación.	

DECLARACIÓN JURADA DEL PRESTADOR (sólo en caso de existir relación de parentesco y afinidad permitida legalmente)	
Declaro que la persona arriba tiene la siguiente relación de parentesco y afinidad con el sostenedor o el Director (a) del establecimiento:	
Firma del declarante (Rep. Legal, sostenedor o Director)	

DECLARACION JURADA DEL PRESTADOR	
Persona que presta los servicios	
RUT de la persona que presta los servicios	
Tipo de servicio	
Acepto que mi nombre y mis datos se incorporen en un listado público de oferentes de servicios.	
Firma del prestador del servicio	

¿Qué programas del Ministerio pueden ayudar a la elaboración y ejecución del Plan de Mejoramiento?

El Ministerio de Educación, como parte de sus políticas de apoyo al sistema escolar, pone a disposición de los establecimientos y los sostenedores un conjunto de iniciativas que, dado su carácter, debieran estar incorporadas como recursos en la elaboración y ejecución de los Planes de Mejoramiento Educativo, de modo de no duplicar acciones ni su financiamiento.

Por ejemplo:

- **Plan de Informática Educativa (Enlaces):** provee de nuevos computadores y software educativos a los establecimientos subvencionados. De igual forma, Enlaces hoy realiza acciones referentes al desarrollo y acceso a recursos pedagógicos digitales pertinentes al currículum, entrega servicios de formación en uso de TIC a la comunidad educativa y ciudadana, dispone de tecnologías, contenidos, servicios de capacitación y asistencia técnica para todas las escuelas.
- **Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA):** recursos asociados a apoyar la implementación del currículum y a generar instancias de aprendizaje (impresos, digitales, CD, videos, etc.). Los recursos asociados a Biblioteca Escolar/CRA son parte de un plan global de mejoramiento de las bibliotecas escolares.
- **Textos Escolares:** el Ministerio de Educación, a través de su política de textos escolares, provee libros de estudio en forma gratuita a todos los estudiantes de educación subvencionada del país para apoyar su proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en sus establecimientos como en sus hogares.
- **Fondo de Apoyo a la Gestión Municipal:** permite financiar iniciativas para mejorar la gestión de personal, contable, de inventario, de comunicaciones con las comunidades, de fortalecimiento de los equipos DAEM y de Corporaciones Municipales, entre otras.
- **Planes de Superación Profesional:** corresponde a los recursos que entrega el Estado a los sostenedores municipales con el fin de contratar apoyo para superar las debilidades detectadas en los docentes evaluados como básicos o insatisfactorios en su desempeño profesional.
- **Convenios de Desempeño Colectivo del Personal Directivo y Técnico Pedagógico (Ley 19.933, art. 18 y Ley 20.158, art. 13. letra g):** permite incrementar la asignación de responsabilidad directiva y técnica en aquellas escuelas en que, por ejemplo, se cumplan las metas y compromisos asociados al Plan de Mejora (SACGE).
- **Incentivos Docentes:** tales como el incentivo grupal (SNED), bonificaciones individuales asociadas a capacitación y evaluación docente (AEP, Asignación Docente, etc.)
- **Subvención de Reforzamiento Educativo:** destinada a apoyar a estudiantes con rezago educativo, debe ser invertida en las actividades de recuperación del rezago educativo de los alumnos identificados en el Diagnóstico del Plan.
- **Ayudantes de Sala y Talleres de Aprendizaje (TAP):** recursos que deben estar alineados con los Planes y con las necesidades de los estudiantes.
- **Otras Subvenciones:** un conjunto de subvenciones entregadas con el propósito de financiar ítemes específicos como Jornada Escolar Completa (JEC), Subvención Anual de Apoyo al Mantenimiento, Internado, Subvención Pro Retención, Desempeño en

Condiciones Difíciles, entre otras, también deben alinearse con el Plan de Mejoramiento..

Mayor información en: www.comunidadescolar.cl.

Coordinación Nacional SEP



Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo



División de Educación General
Junio de 2008

Índice

I Antecedentes	3
II Definición de Plan de Mejoramiento Educativo	4
III- Proceso de Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo	5
IV- Análisis de los resultados de la escuela reportados por SIMCE 2007 y anterior	8
V- Evaluación y análisis de la situación inicial del dominio lector y la comprensión lectora	9
VI- Aspectos institucionales que impactan los aprendizajes	10
VII- Evaluación optativa de la situación inicial en matemáticas	11
VIII- Características del Plan de Mejoramiento	12
IX- Información adicional sobre el Plan de Mejoramiento Educativo	22
X- Uso de los recursos de la Ley SEP durante el período de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo	2
XI- Anexos	25

I - Antecedentes

En conformidad a lo dispuesto en la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) los sostenedores de los establecimientos educacionales que postulen a las subvenciones y aportes establecidos en la ley deben suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa.

Dentro de los compromisos y obligaciones que el convenio establece para los sostenedores se encuentra la elaboración y presentación al Ministerio de Educación de un Plan de Mejoramiento Educativo de su o sus escuelas que contemple acciones desde el primer nivel de transición en la educación parvularia hasta octavo básico en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos.

Los recursos provenientes de la Ley SEP se destinarán al cumplimiento de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo.

En el caso de los establecimientos educacionales clasificados en la categoría de emergentes el Ministerio de Educación deberá aprobar el Plan de Mejoramiento presentado.

El plazo para que el Plan de Mejoramiento esté presentado es de un año contado desde la aprobación del convenio.

Mayor información sobre la Ley SEP, su reglamento y su operación e interpretación, en anexo 1.

En anexo 2 se presenta un resumen de compromisos para las escuelas autónomas y emergentes.

II- Definición de Plan de Mejoramiento Educativo

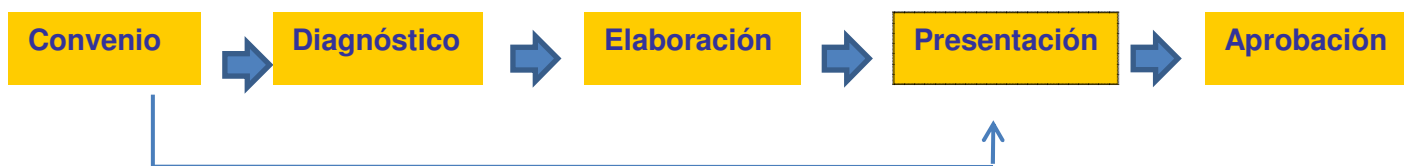
El Plan de Mejoramiento Educativo es el instrumento a través del cual la escuela planifica y organiza su proceso de mejoramiento educativo centrado en los aprendizajes por un período de cuatro años. En él se establecen metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar en cada escuela.

La Ley SEP indica que los Planes de Mejoramiento Educativo deben estar enfocados a mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, en particular de las y los alumnos identificados como prioritarios y aquellos de bajo rendimiento académico.

Lo central del proceso educativo es que las y los alumnos aprendan y progresen en sus aprendizajes a lo largo de su vida escolar. Por tanto, todas las decisiones que la escuela y el sostenedor tomen en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos deben estar orientadas al aprendizaje de todos sus estudiantes.

III- Proceso de Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo

Una vez suscrito el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa se puede dar inicio al proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo que incluye las siguientes etapas:



(Sólo emergentes)

Plazo máximo para el proceso: 1 año

El Ministerio de Educación irá gradualmente entregando al sistema las orientaciones para la implementación de cada una de las etapas del proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo.

Los establecimientos educacionales que tengan sus convenios suscritos y aprobados podrán ir desarrollando las etapas del proceso desde el momento de la puesta a disposición por el Ministerio de Educación de los instrumentos y orientaciones correspondientes a cada etapa.



La elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo requiere que la escuela disponga de un diagnóstico de la situación de los aprendizajes de sus estudiantes y de los aspectos institucionales que impactan en ellos.

La Ley contempla que las escuelas emergentes tienen la obligación de integrar su diagnóstico en la formulación del Plan de Mejoramiento Educativo; las escuelas autónomas no tienen esa obligación. Sin embargo, es recomendable que realicen dicho proceso para formular su Plan.

Para efectuar el diagnóstico el sostenedor podrá recurrir a sus capacidades institucionales internas o considerar el apoyo de una asistencia técnica externa o del Ministerio de Educación.

El diagnóstico le permite a los directivos y a los docentes del establecimiento contar con una visión compartida sustentada en datos confiables de la situación de los aprendizajes de sus estudiantes, y reconocer las condiciones que es necesario mejorar en cada escuela.

El diagnóstico a realizar incluye:

1. Análisis de los resultados de la escuela reportados por SIMCE 2007 y anterior.
2. Evaluación y análisis de la situación inicial del dominio lector y la comprensión lectora de las y los alumnos.
3. Aspectos institucionales que impactan los aprendizajes.

Adicionalmente, para aquellas escuelas que decidan iniciar en el primer año del Plan acciones de mejoramiento en el subsector de matemáticas, se recomienda efectuar una evaluación y análisis de la

situación inicial de las y los alumnos en cálculo, operatoria y resolución de problemas.



IV- Análisis de los resultados de la escuela reportados por SIMCE 2007 y anterior.

El análisis de los resultados de aprendizaje de las y los alumnos le permite a la escuela y al sostenedor conocer qué aprendizajes alcanzan sus estudiantes y detectar el área donde muestran un desempeño más débil.

Este proceso se iniciará con una Jornada de análisis de resultados en cada escuela dentro del mes de junio de 2008 según cada calendario regional, tanto para las escuelas que tienen resultados SIMCE como para aquellas que por su número de estudiantes no tienen esos resultados disponibles. En el anexo 3 se establecen las indicaciones para cada caso.

Es fundamental que las escuelas complementen este análisis con la información que han acumulado durante el año escolar sobre el aprendizaje de sus estudiantes.



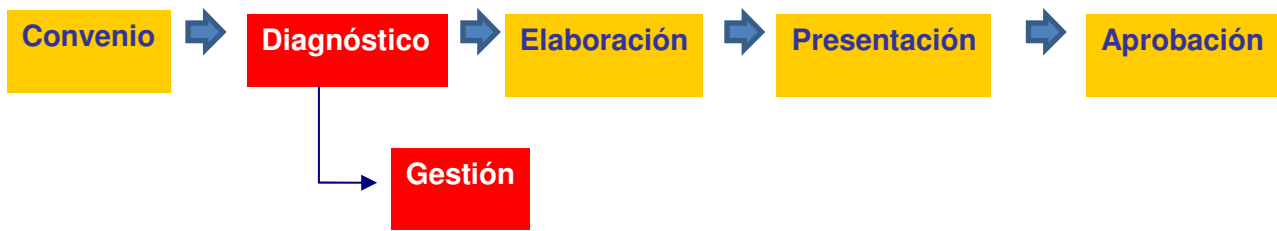
V- Evaluación y análisis de la situación inicial del dominio lector y la comprensión lectora.

El segundo momento del proceso de diagnóstico que debería iniciarse en la escuela con posterioridad al análisis del SIMCE dice relación con saber cómo está el nivel lector de las y los estudiantes. La escuela debe establecer su nivel de desempeño tanto en dominio lector como en comprensión lectora.

Adicionalmente, con esta evaluación se busca incentivar la práctica de evaluación frecuente de estos desempeños y la capacitación de los equipos de profesores en este tipo de evaluación, de modo de generar capacidades internas para elaborar, seleccionar, adaptar y aplicar pruebas, ir mejorando la calidad y confiabilidad de las evaluaciones en la escuela y analizar los resultados de los aprendizajes para tomar medidas en la planificación curricular.

Para estos efectos, las escuelas podrán recurrir a sus capacidades institucionales internas, considerar el apoyo de una asistencia técnica externa y el apoyo del Ministerio de Educación.

En anexo 4 se adjunta documento de orientaciones de apoyo a las evaluaciones.



VI- Aspectos institucionales que impactan los aprendizajes.

El tercer momento se refiere al análisis por parte de la comunidad escolar de aspectos de gestión curricular y de recursos, liderazgo y convivencia escolar claves para impactar los aprendizajes:

- Gestión del Aula, plan de estudio, calendarización anual, planificación de clases y monitoreo de aprendizajes.
- Cultura de altas expectativas.
- Clima escolar favorable al aprendizaje.
- Director/a con foco en los aprendizajes.
- Compromiso y vinculación de los apoderados con los aprendizajes de las y los alumnos.
- Profesores y Directivos competentes.

El formato para desarrollar esta instancia se pondrá a disposición de los establecimientos educacionales en el mes de julio, una vez realizadas o encaminadas las dos fases anteriores del diagnóstico. Para completar el formato será deseable utilizar la información y evidencias disponibles de diagnósticos recientes desarrollados por la escuela.



VII- Evaluación optativa de la situación inicial en matemáticas

Para aquellas escuelas que decidan iniciar en el primer año del Plan las acciones de mejoramiento en matemáticas se recomienda efectuar evaluaciones de la situación inicial de las y los alumnos en aspectos relevantes del subsector, tales como cálculo, operatoria y resolución de problemas, según corresponda al nivel donde va a realizar las acciones.

Asimismo, estas evaluaciones permiten incentivar la práctica de evaluación frecuente de estos desempeños y la capacitación de los equipos de profesores en este tipo de evaluación, de modo de generar capacidades internas para elaborar, seleccionar, adaptar y aplicar pruebas, ir mejorando la calidad y confiabilidad de las evaluaciones en la escuela y analizar los resultados de los aprendizajes para tomar medidas en la planificación curricular.

Para estos efectos, las escuelas podrán recurrir a sus capacidades institucionales internas, considerar el apoyo de una asistencia técnica externa y el apoyo del Ministerio de Educación.



VIII- Características del Plan de Mejoramiento

La etapa de formulación del Plan de Mejoramiento Educativo tomará como base los resultados del diagnóstico institucional.

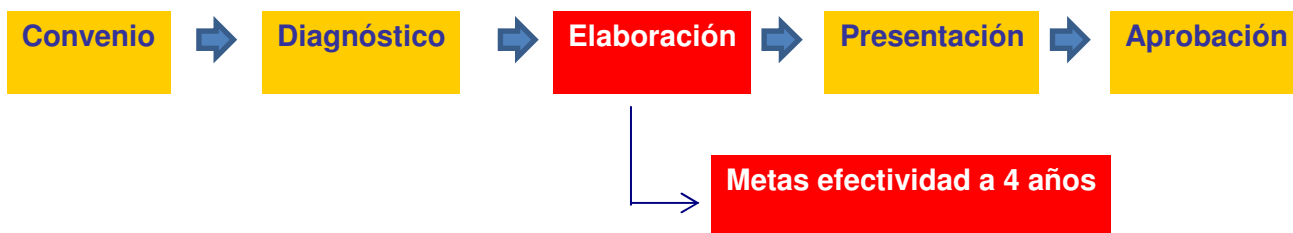
El Plan será anual y con los resultados de cada año se definirá el Plan para el año siguiente.

Para lograr un buen resultado en la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo la participación informada de los distintos actores de la comunidad escolar, especialmente la participación activa de las y los docentes de la escuela.

Es fundamental que durante el proceso de elaboración se cautele el aprovechamiento de sinergias, la optimización de los recursos y se fortalezca el trabajo en red cuando el sostenedor gestiona varias escuelas.

En el anexo 5 se adjuntan algunas indicaciones sobre cómo realizar un buen proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento.

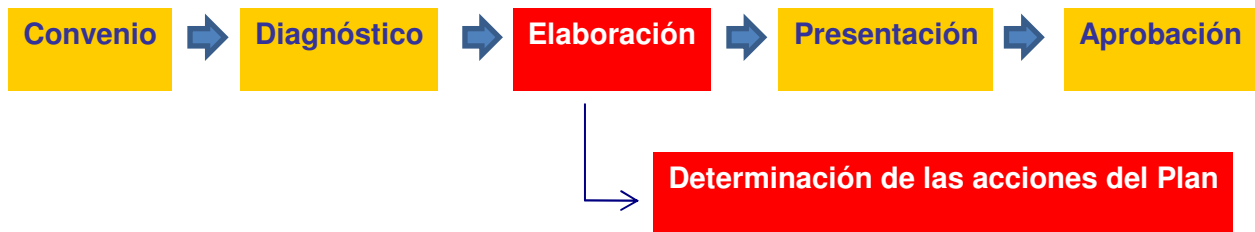
Para la elaboración del Plan deben seguirse los pasos que se indican a continuación. Para las escuelas autónomas las recomendaciones siguientes constituyen sólo una orientación. Aquellas escuelas que no consideren estas orientaciones deben presentar un Plan donde identifiquen objetivos, las acciones en las áreas de gestión curricular y de recursos, liderazgo y convivencia escolar, los responsables, tiempos y recursos.



El Plan contemplará los siguientes pasos:

1. Establecimiento de las metas de efectividad de rendimiento académico de las y los alumnos. Los compromisos se refieren al puntaje de los resultados SIMCE de los subsectores que son medidos por ese instrumento y la proporción de alumnos que se encuentra en los niveles inicial, intermedio y avanzado de los Niveles de Logro.

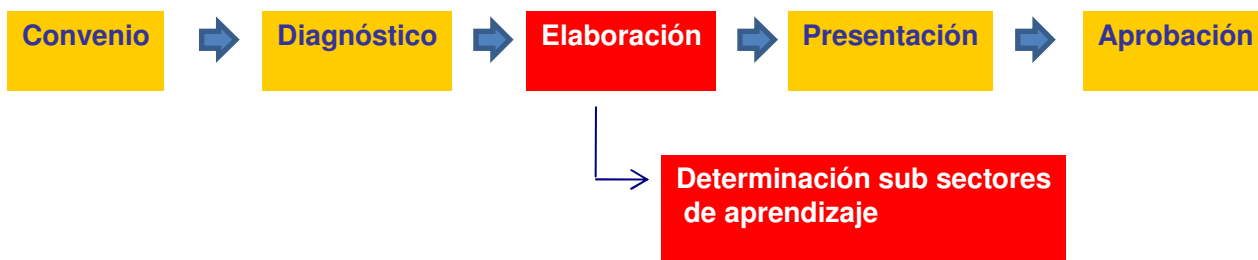
Las escuelas deberán elegir como mínimo dos mediciones de 4° básico y dos de 8° básico sobre las cuales establecerán metas de aprendizaje. En el anexo 6 se adjunta instructivo sobre este compromiso.



2. Determinación de las acciones de aprendizaje a incluir en el Plan cada año. A partir del primer año y progresivamente durante los cuatro años deberán ir incorporándose al Plan acciones referidas a los subsectores de aprendizaje que la escuela defina que quiere desarrollar (ver cuadro N° 1 de ejemplo).

Sin embargo, dentro de la programación deberá incluirse al menos lo siguiente:

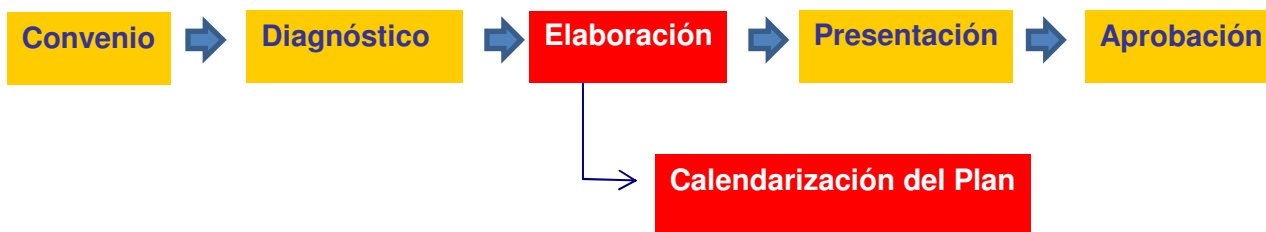
1. a partir del primer año y durante los cuatro el Plan debe contemplar acciones de mejoramiento del subsector de lenguaje con mayor o menor intensidad dependiendo de la situación inicial de la escuela. Estas acciones no sólo refieren a los profesores de lenguaje sino que requieren poner a todo el establecimiento a trabajar como equipo en la tarea de mejorar el nivel de lenguaje de las y los alumnos.
2. incorporar como mínimo en el Plan los subsectores que la escuela seleccionó para establecer sus metas de efectividad del rendimiento de las y los alumnos.



Se puede incorporar en el Plan de Mejoramiento a partir del primer año y durante los cuatro siguientes:

- Lenguaje de NT1 a NB2 y lenguaje de NB3 a NB6.
- Matemáticas de NT1 a NB2 y matemáticas de NB3 a NB6.
- Comprensión del medio natural de NT1 a NB2 y Comprensión del medio natural de NB3 a NB6.
- Comprensión del medio social de NT1 a NB2 y comprensión del medio social de NB3 a NB6.
- Acciones de apoyo integral a las y los alumnos con bajo rendimiento escolar y las y los alumnos prioritarios.

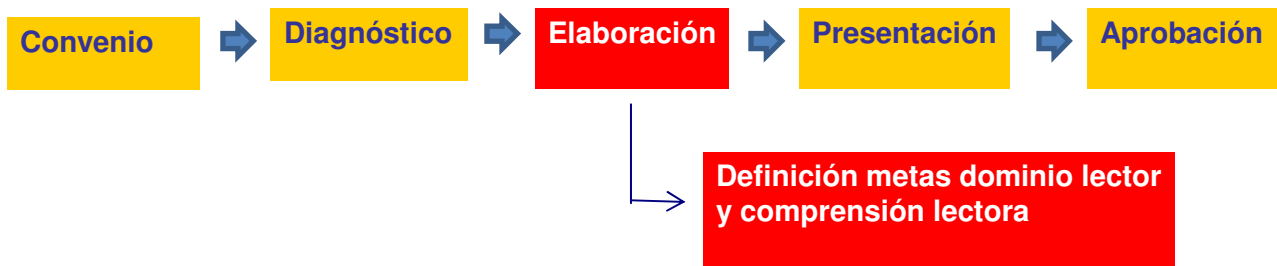
Las acciones incorporadas en el Plan de Mejoramiento deben incluir los aspectos institucionales que impactan los aprendizajes.



Cuadro N° 1: EJEMPLO de cuadro de implementación año a año

	2008	2009	2010	2011	2012
Lenguaje (NT1-NB6)	X	X	X	X	X
Matemáticas (NT1-NB2)			X	X	X
Matemáticas (NB3-NB6)			X	X	X
Comp. del M. Natural (NT1-NB2)				X	
Comp. del M. Natural (NB3-NB6)					
Comp. del M. Social (NT1-NB2)					
Comp. Del M. Social (NB3-NB6)					X
Apoyo integral alumnos (as) prioritarios y alumnos (as) con bajo rendimiento escolar	X	X	X	X	X

Los aspectos institucionales que impactan los aprendizajes se incluyen dentro de alguna de las referidas acciones cada año. El 2008 preferentemente para diagnóstico, elaboración del Plan y apoyo a alumnos prioritarios o con bajo rendimiento escolar



3. Definición de las metas anuales de aprendizaje en dominio lector y comprensión lectora tomando como base la evaluación aplicada en el diagnóstico y los niveles de logro de lenguaje de SIMCE de 4° básico.

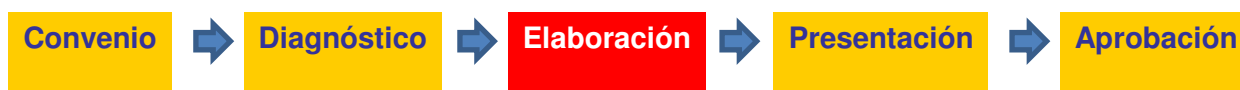


4. Programación de las acciones a realizar para cada uno de los subsectores de aprendizaje incluidos en el Plan.

Estas acciones se planificarán en torno a los siguientes capítulos:

4.1 acciones para medir los avances en los aprendizajes de las y los alumnos. Dice relación con lo siguiente:

- Evaluar la situación inicial de aprendizajes de los subsectores no diagnosticados anteriormente y que se van a incorporar en el Plan del año.
- Fijar las metas anuales para esos aprendizajes.
- Definir los instrumentos de evaluación que se utilizarán durante el año y su frecuencia de aplicación
- Dosificar la frecuencia y cantidad de evaluaciones para permitir un adecuado análisis de los resultados, la definición de estrategias pedagógicas y el tiempo necesario para implementarlas.



4.2 acciones relativas al plan de estudios, la calendarización anual y planificación de clases y el monitoreo de los aprendizajes

4.3 acciones de mejoramiento o instalación de métodos, estrategias y recursos pedagógicos.

4.4 acciones de desarrollo profesional para docentes.

4.5 acciones para acercar y comprometer a los apoderados con los aprendizajes de las y los alumnos.

4.6 acciones de reforzamiento pedagógico a las y los alumnos con bajo rendimiento escolar.

4.7 acciones relativas al liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos.

5. Programación de las acciones de apoyo integral a las y los alumnos con bajo rendimiento escolar y las y los alumnos prioritarios.



6. Determinación de los responsables de cada acción, los **tiempos** involucrados en cada una de ellas, las eventuales **asesorías técnicas** y los **recursos** dispuestos para la implementación, tantos aquellos provenientes de la Ley SEP como aquellos provenientes de otras fuentes relativos a acciones que ya realiza la escuela y que incorpore en el Plan.

7. Cierre del Plan y propuesta de monitoreo. El sostenedor debe incorporar finalmente al Plan una descripción y compromiso sobre cómo va a monitorear y evaluar el cumplimiento del Plan.



El sostenedor envía el Plan al Ministerio de Educación para su registro en caso de las escuelas autónomas y para su aprobación en caso de las escuelas emergentes.

El Ministerio aprueba el Plan o lo devuelve con observaciones. En este último caso el sostenedor debe resolver las observaciones hasta que el Plan se apruebe.

Nota para las escuelas autónomas: sin perjuicio de no estar obligados a ello, es recomendable que sigan el mismo formato de presentación de las escuelas emergentes, ya que ello facilita que en el futuro puedan recibir información comparativa que se extraerá de los planes y que sus planes puedan ser puestos a disposición del sistema escolar, como un aporte a la educación del país.

IX- Información adicional sobre el Plan de Mejoramiento Educativo

El portal para la elaboración y presentación de los Planes de Mejoramiento se pondrá a disposición de las escuelas dentro del último cuatrimestre del año después de terminado el proceso de diagnóstico. En el portal se indicarán los criterios de aprobación del Plan.

El Ministerio de Educación incluirá dentro del portal orientaciones y modelos sobre prácticas y estrategias pedagógicas exitosas.

La única asistencia externa que se podrá contratar con los recursos de la Ley SEP es aquella que se encuentre inscrita en el Registro de Asistencia Técnica (www.registroate.cl)

El Ministerio de Educación ordenará y articulará los programas ministeriales, el desarrollo profesional docente y el sistema de supervisión para ponerlos al servicio de la escuela y sus Planes de Mejoramiento Educativo.

X- Uso de los recursos de la Ley SEP durante el período de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo

Mientras no se presenta el Plan de Mejoramiento Educativo, las escuelas podrán destinar los recursos de la Ley SEP a acciones que se entienden pertenecientes al Plan:

1. Acciones propias del diagnóstico.
2. Acciones conducentes a la elaboración del Plan según punto 4 de la etapa de elaboración como por ejemplo, agregar horas de UTP o docentes para preparar el Plan en conformidad a esas orientaciones, preparar evaluaciones para subsectores según lo señalado en punto 4.1., etc.
3. Contratación de Asesorías ATE para el diagnóstico de dominio lector y la comprensión lectora y aspectos institucionales que impactan los aprendizajes, preparación del Plan y actividades de apoyo a las y los alumnos prioritarios y las y los alumnos con bajo rendimiento escolar.
4. Asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de las y los alumnos con bajo rendimiento académico.
5. Coordinación y articulación de acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de las y los alumnos prioritarios.
6. Actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los alumnos prioritarios, para mejorar su rendimiento escolar.
7. Capacitación al Director, Jefe UTP, equipos directivos y docentes para generar competencia académica y de gestión en conformidad a las orientaciones del punto 4 de la etapa de elaboración.

Estas acciones podrán efectuarse desde la aprobación del convenio y deberán posteriormente incluirse en el Plan de Mejoramiento Educativo.

XI- Anexos:

1. Resumen explicativo de la Ley.
2. Resumen de compromisos Ley SEP
3. Jornada de Análisis de Resultados
4. Orientaciones para evaluación de aprendizajes en dominio lector y la comprensión lectora.
5. Características de un buen proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo.
6. Instructivo sobre metas de efectividad

ANEXO 2 (a)

Anexo II
OBLIGACIONES DE LOS SOSTENEDORES DE ESCUELAS AUTONOMAS Y
EMERGENTES EN EL MARCO DE LA LEY DE SUBVENCION ESCOLAR
PREFERENCIAL
Ley 20.248 y su reglamento Decreto 235 del 2008

Nota 1: este listado no libera de la obligación de revisar la ley para conocer todos los derechos y obligaciones que establece para los sostenedores.

Nota 2: la recomendación para escuelas autónomas dice relación con la ayuda a los alumnos prioritarios y con la posibilidad de participar de los beneficios de la información que se obtendrá de los diagnósticos y planes elaborados de acuerdo al formato de Plan de Mejoramiento Educativo presentado por el Ministerio de Educación.

Obligaciones del
Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa
✓ Eximir a las alumnas y alumnos prioritarios de cobro obligatorio alguno.
✓ Aceptar a los estudiantes que postulen entre el primer nivel de transición y Sexto básico, sin considerar rendimiento escolar pasado o potencial.
✓ En los procesos de admisión no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia o del postulante.
✓ Informar respecto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su reglamento interno, a los postulantes y sus madres, padres y apoderados. Ellos deberán aceptar por escrito el PEI
✓ Retener a las y los alumnos, sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para renovación de su matrícula
✓ Asegurar el derecho de las y los alumnos a repetir de curso en un mismo establecimiento, a lo menos en una oportunidad por cada nivel de enseñanza
✓ Destinar los recursos de la Subvención Escolar Preferencia a la implementación de las medidas comprendidas en el Plan de Mejoramiento Educativo, con énfasis en las y los alumnos prioritarios, e impulsar una asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de bajo rendimiento.
✓ Presentar anualmente al Ministerio de Educación y a la comunidad escolar un informe relativo al uso de los recursos percibidos por Subvención Escolar Preferencial y los demás aportes contemplados en la Ley.
✓ Acreditar el funcionamiento del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro general de Padres y Apoderados
✓ Acreditar la existencia de horas docentes destinadas a cumplir la función técnico pedagógica y el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas
✓ Presentar y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con la comunidad escolar, con acciones en todos los niveles de enseñanza que imparte y en las áreas de gestión establecidas en la Ley.
✓ Establecer y cumplir metas de resultados académicos de las y los alumnos, en especial de los prioritarios, concordadas con el Ministerio de Educación. en función de los resultados obtenidos en el SIMCE
✓ Señalar en el Convenio y actualizar anualmente el monto de las subvenciones y recursos que se perciben por vía del financiamiento público. Los sostenedores municipales deberán señalar además su aporte promedio en los tres años anteriores a la suscripción del Convenio
✓ Informar a las madres, padres y apoderados sobre la existencia del Convenio y las metas de rendimiento académico
✓ Cautelar que las y los docentes de aula presenten al director o directora, dentro de los quince días del año escolar, una planificación educativa anual de los contenidos curriculares.
✓ Contar con una malla curricular que incluya actividades artísticas y/o culturales y deportivas que contribuyan a la formación integral de las y los alumnos.

Responsabilidades del Sostenedor en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial	Escuelas Autónomas	Escuelas Emergentes
✓ Presentar al Ministerio de Educación la postulación de los establecimientos a la Subvención Escolar Preferencial.	si	Si
✓ Suscribir el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa	si	si
✓ Elaborar en conjunto con las y los integrantes de la comunidad educativa, particularmente con las y los directivos y docentes de los establecimientos el Plan de Mejoramiento Educativo	si	si
✓ Presentar al Ministerio de Educación el Plan de Mejoramiento Educativo de las escuelas de su dependencia adscritas a la Subvención Escolar Preferencial.	si	si
✓ Cumplir con el Plan de Mejoramiento Educativo de sus escuelas	Si	si
✓ Destinar los recursos de la Subvención Escolar Preferencial a la implementación de las medidas comprendidas en el Plan de Mejoramiento Educativo	Si	si
✓ Poner en conocimiento de la comunidad escolar el informe ministerial sobre cumplimiento del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa.	no	si
✓ Mantener a disposición del Ministerio de Educación, por un período mínimo de 5 años, un estado anual de resultados que dé cuenta de todos los ingresos provenientes del sector público y de los gastos.	si	si
✓ Enviar dicho informe al Ministerio, según periodicidad y formato fijado mediante decreto supremo.	no	Si

Obligaciones derivadas de los Planes de Mejoramiento	Escuelas Autónomas	Escuelas Emergentes
✓ Incorporar en el Plan de Mejoramiento Educativo un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento.	no, pero recomendado	si
✓ Realizar la evaluación de la destreza y comprensión lectora de sus alumnos	No, pero recomendado	si
✓ Coordinar y articular acciones con las instituciones y redes sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas de las y los alumnos prioritarios.	no, pero recomendado	si
✓ Establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos prioritarios para mejorar su rendimiento escolar	no, pero recomendado	si
✓ Utilizar el formato de Plan de Mejoramiento Educativo presentado por el Ministerio de Educación	no, pero recomendado	si
✓ Cumplir con los mínimos que establece el formato de Plan de Mejoramiento Educativo presentado por el Ministerio de Educación	no	Si

Anexo III
Jornadas de Análisis de Resultados
Apoyo en la elaboración Planes de Mejoramiento
Acciones del Ministerio de Educación

Antecedentes

A comienzos del presente año, el Ministerio de Educación entregó a todos los establecimientos educacionales un documento con orientaciones para la planificación de los procesos educativos. De acuerdo a esta calendarización, durante el año lectivo 2008 cada unidad educativa del país desarrolla jornadas internas de análisis y reflexión y que conversan con el calendario preestablecido por cada Secretaría Regional Ministerial de Educación.

Las jornadas son las siguientes:

1. Planificación Escolar
2. Evaluación de Aprendizajes
3. Programación del Segundo Semestre
4. Evaluación de la Gestión 2008 y Programación de 2009.

En este contexto, el Sistema de Supervisión cuenta con herramientas y orientaciones que permiten apoyar en el desarrollo de las jornadas y enmarcarlas en un proceso continuo hacia la mejora.

Para lograr tal objetivo, la División de Educación General y la Unidad de Currículum y Evaluación han diseñado una cadena de acciones, las que se comenzaron a implementar en el mes de Abril con la Jornada Nacional de Evaluadores y Asesores Ministeriales, y que fue seguida por Jornadas Regionales o Zonales, desarrolladas en el mes de Mayo. En ambas, han participado jefaturas regionales y provinciales y un porcentaje significativo de supervisores ministeriales.

El foco principal de éstas ha sido generar capacidades e instrumentos que favorezcan a cada escuela el análisis de resultados del aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas de gestión en relación a estos resultados. Este análisis de los resultados es el primer paso para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo ya que le permite al establecimiento establecer cuáles son los factores que podrían estar influyendo en los aprendizajes y definir las acciones que permitan mejorarlos.

A su vez, las estructuras ministeriales regionales y provinciales están trabajando en la organización que permitirá dar apoyo a los establecimientos educacionales en la elaboración e implementación de los Planes de Mejoramiento Educativo. En ese sentido, se están desarrollando reuniones entre la supervisión provincial y los directivos de los establecimientos educacionales de la localidad, donde se planifican los contenidos técnicos y metodológicos que facilitarán la realización de las jornadas de Análisis de Resultados en cada establecimiento.

¿Qué debiera suceder en los establecimientos educacionales en su Jornada de Análisis de Resultados?

En el Capítulo 3 “Orientaciones para el Análisis de Resultados SIMCE del Informe de resultados SIMCE con Niveles de Logro 2007 para Docentes y Directivos de las Escuelas, se presenta una propuesta metodológica y técnica que apoya a los establecimientos educacionales a realizar su jornada, la que se debe realizar, según calendario regional, dentro del mes de Junio del presente año.

Su relevancia radica en la necesidad, por parte de los establecimientos educacionales, de tener una idea clara y precisa respecto los aprendizajes, análisis que comienza con la reflexión de los puntajes SIMCE con Niveles de Logro y su posterior relación con la evidencia interna (evaluaciones realizadas por los docentes); lo que permite reflexionar sobre las prácticas y levantar un diagnóstico más acabado respecto los logros de aprendizaje, determinar brechas y favorecer la toma de decisiones informada.

En la Jornada, un buen análisis permitirá a la escuela:

- Evaluar si las estrategias utilizadas hasta el momento han permitido mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
- Conocer qué aprendizajes son capaces de demostrar sus estudiantes en las pruebas SIMCE.
- Dimensionar la diversidad de rendimientos que pueden observarse dentro de un mismo nivel.
- Saber si existe algún área donde alumnos y alumnas muestran un desempeño más débil.
- Potenciar el trabajo en equipo de profesores y profesoras y contar con un diagnóstico que permita dimensionar los desafíos de los docentes que siguen al ciclo evaluado.

La jornada de Análisis de Resultados debe ser implementada por todos los establecimientos educacionales del país. En el caso de las escuelas con aulas multigrado uni, bi y tri docentes se sugiere que realicen su jornada en los microcentros a los cuales están integradas; para ello el encargado en conjunto con un supervisor ministerial convocará a las escuelas.

La jornada de Análisis de Resultados en los establecimientos educacionales es un hito que marca el inicio de la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo de cada escuela, aportando a la fase de diagnóstico y la definición de metas de aprendizaje.

**Orientaciones para la Elaboración del
Plan de Mejoramiento Educativo
Junio 2008**

1. Criterios para la organización y planificación del proceso.

En el marco de Subvención Escolar Preferencial, los establecimientos educacionales deben planificar cada una de las etapas que incluye el proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Esto orientará a toda la comunidad educativa en el cumplimiento de los compromisos, otorgando una visión integral de todo el proceso.

Es importante que antes de iniciar el proceso, la escuela y el sostenedor estudien con detención la Ley de Subvención Escolar Preferencial, su reglamento y las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación.

El proceso de elaboración del Plan, con sus distintas etapas, es recomendable que se exprese en un cronograma; lo que permitirá tener una visión de conjunto de los tiempos y recursos para la planificación.

La organización y planificación del proceso que la escuela y el sostenedor realicen debiera tener en cuenta, a lo menos, las siguientes etapas:

I. Organización inicial

La planificación de esta etapa, incluye acciones como:

- Acuerdo de procedimientos y actividades entre las y los sostenedores, directores y equipos directivos.
- Identificación y selección del apoyo o asesoría que se requiere para el Diagnóstico y la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo.
- Definición y selección del equipo que conducirá el proceso de mejoramiento educativo, con el liderazgo del director o directora.
- Definición de la periodicidad de las reuniones del equipo conductor.
- Definición de los plazos para las principales etapas del ciclo de mejoramiento.
- Difusión y comunicación del proceso de mejoramiento.

II. Diagnóstico

Las actividades que aportan al desarrollo de esta etapa son:

- Verificación de la existencia de un Diagnóstico Institucional realizado en otras instancias, que pudiese ser utilizado.
- En caso de no contar con un Diagnóstico, establecer los plazos para realizarlo.
- Definición de procedimientos metodológicos, tiempos, instrumentos y apoyos que se utilizarían en el proceso.
- Generación de instancias de participación de la comunidad escolar en el desarrollo del proceso de Diagnóstico.
- Desarrollo del Diagnóstico: levantamiento de información y análisis e interpretación de ella.

III. Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo

Esta etapa incluye acciones como las siguientes:

- Generación de instancias de participación de toda la comunidad educativa, para el levantamiento de propuestas de mejoramiento de los aprendizajes.
- Realización de consultas a las y los asistentes de la educación y los estudiantes, respecto de los ámbitos que consideran necesario abordar y mejorar.
- Establecimiento de espacios de trabajo con las y los docentes para el análisis y la definición de las metas de aprendizaje y las acciones orientadas a mejorarlas.
- Análisis conjunto entre el sostenedor o sostenedora, las y los directivos y docentes de las necesidades de Asistencia Técnica Especializada, en las áreas que se proponen mejorar.
- Análisis de los recursos disponibles en la escuela y los apoyos necesarios para llevar adelante las acciones a incorporar en el Plan de Mejoramiento Educativo.
- Creación de instancias de retroalimentación, por parte de toda la comunidad escolar, a medida que avanza la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo.
- Definición de los plazos para cerrar esta etapa.

IV. Presentación al Ministerio de Educación

Para la presentación de los Planes de Mejoramiento al Ministerio de Educación, las escuelas y los sostenedores deberán considerar las siguientes actividades:

- Informarse de los criterios de aprobación del Plan de Mejoramiento Educativo y revisar la versión final a partir de los mismos.
- Presentación de versión definitiva del Plan a toda la comunidad educativa, el Consejo Escolar y al sostenedor para últimas observaciones.
- Acuerdo y validación del Plan de Mejoramiento Educativo, por parte de la comunidad escolar y el o la sostenedora.
- Presentación por parte del sostenedor del Plan de Mejoramiento Educativo al Ministerio de Educación, teniendo en cuenta que deberá ser aprobado si su escuela es emergente.

Participación y compromiso de las y los actores

La Ley de Subvención Escolar Preferencial busca establecer en las escuelas un clima institucional de compromiso de toda la comunidad escolar en torno al mejoramiento de los resultados educativos, especialmente de las y los estudiantes identificados como prioritarios.

Las escuelas y los sostenedores o sostenedoras que se suscriben a la Subvención Escolar Preferencial, tienen la misión de definir los mecanismos específicos que utilizarán para desarrollar el proceso de mejoramiento educativo.

No hay una sola forma de organizar el proceso. Entonces, la tarea de los establecimientos educacionales consiste en aprovechar su experiencia previa y los apoyos con que cuenta, para determinar un plan de acción a lo largo todo el proceso.

La comunidad escolar tiene un rol central en el diseño, ejecución y evaluación de las acciones de mejoramiento.

La modalidad de colaboración depende de la cultura institucional y del Proyecto Educativo de cada establecimiento. Lo importante es precisar las formas de participación que se utilizarán para integrar y promover el compromiso.

Formas de participación:

- Ser informado/a
- Ser consultado/a sobre su visión del establecimiento
- Entregar aportes y sugerencias
- Coordinar los aspectos operativos
- Tomar decisiones
- Ser parte de las acciones de mejoramiento
- Evaluar los avances y dar cuenta de ellos

Participación de las y los actores

Sostenedor o sostenedora

Las responsabilidades detalladas en la Ley y las orientaciones señaladas son claves, enriquecen su rol, no sólo como administrador o administradora de los recursos sino como co-responsable del proceso de mejoramiento y de los resultados educativos de los establecimientos educacionales a su cargo.

En el anexo 2 de estas orientaciones se describen el rol y responsabilidades del sostenedor o sostenedora.

Director o directora y Equipo Directivo

Son las y los responsables directos de la conducción del establecimiento.

- ✓ Lideran y conducen la reflexión que origina la actualización del Diagnóstico y la elaboración de los Planes de Mejoramiento Educativo.
- ✓ Incentivan a todos los integrantes de la comunidad educativa a participar en los procesos de la Subvención Escolar Preferencial.
- ✓ Organizan a la comunidad escolar, distribuyendo las responsabilidades en los distintos momentos del proceso.
- ✓ Comunican a todas y todos los integrantes de la comunidad escolar los contenidos del Plan de Mejoramiento Educativo y la responsabilidad que cada cual asumirá.
- ✓ Comprometen la participación del o la sostenedora en todo el proceso de mejoramiento y en cada una de sus etapas o fases.
- ✓ Seleccionan, junto al o la sostenedora, los apoyos y asesorías que se requerirán durante la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo.
- ✓ Monitorean la correcta ejecución de las actividades planificadas.
- ✓ Generan un clima de trabajo adecuado que facilite la correcta implementación del Plan de Mejoramiento Educativo.
- ✓ Exponen los avances referidos al Plan de Mejoramiento

Docentes

Son las y los profesionales responsables de desarrollar el proceso de enseñanza al interior de la sala de clases, en contacto directo con las y los estudiantes.

- ✓ Reflexionan en torno a su quehacer pedagógico y competencias profesionales.
- ✓ Contribuyen con información al Diagnóstico y al Plan de Mejoramiento Educativo.
- ✓ Aportan alternativas específicas al Plan de Mejoramiento Educativo.
- ✓ Proponen las opciones estratégicas como parte del Consejo de Profesores.
- ✓ Participan en la ejecución de los procesos que deben realizarse al interior de sus propias aulas.
- ✓ Evalúan, en forma sistemática, las estrategias desarrolladas previamente para apoyar a las y los estudiantes con mayores dificultades.
- ✓ Exponen sus opiniones, respecto al Plan de Mejoramiento Educativo, mediante su representante en el Consejo Escolar.

Asistentes de la educación

Son las y los auxiliares, administrativos y profesionales no docentes. Se relacionan en forma permanente con las y los estudiantes, las madres, padres, apoderados y toda la comunidad educativa. Son claves en la creación del clima de convivencia y de aprendizaje.

- ✓ Están informados de la suscripción del Convenio.
- ✓ Participan, desde su especificidad, en los aspectos del Diagnóstico que les atañen.
- ✓ Aportan sugerencias sobre estrategias en áreas de mejoramiento que les competen.

Madres, Padres y Apoderados

Cumplen un rol formativo fundamental en la educación de sus hijos e hijas.

- ✓ Se involucran y aportan información relevante en cada etapa de la Subvención Escolar Preferencial.
- ✓ Conocen el Proyecto Educativo de la escuela al matricular a sus hijos e hijas.
- ✓ Están presentes en las instancias de participación que disponga la escuela.
- ✓ Exigen y cuentan con información acerca del aporte del establecimiento al aprendizaje de las y los alumnos.
- ✓ Solicitan el cumplimiento de las metas y cambios propuestos en el Plan de Mejoramiento Educativo.
- ✓ Apoyan a sus hijos e hijas y al resto de la comunidad del establecimiento en los esfuerzos que realicen para el logro de las metas de aprendizaje propuestas.
- ✓ Exponen sus opiniones en el Consejo Escolar, a través del Presidente o Presidenta del Centro de Padres.

Estudiantes

Son las y los principales protagonistas de su aprendizaje, pero muchas veces son ignorados en los procesos de planificación institucional. Tienen una mirada bastante desarrollada de su proceso educativo y de los aportes del establecimiento.

- ✓ Son consultados sobre los apoyos, materiales y condiciones que requieren de las y los profesores, apoderados y del establecimiento para mejorar sus hábitos de estudio y su desempeño escolar, como parte de las actividades curriculares.
- ✓ Realizan breves encuestas y entrevistas a las y los integrantes de la comunidad para enriquecer el diagnóstico.
- ✓ Establecen contratos simples de compromiso en relación a sus tareas escolares y su participación en acciones educativas diseñadas en el Plan de Mejoramiento Educativo.
- ✓ Exponen sus opiniones en el Consejo Escolar, a través del Presidente o la Presidenta del Centro de Alumnos o su representante.

En las escuelas rurales uni, bi y tri docentes, mutigrado o aisladas y/o de similares características, el microcentro rural es una instancia clave de trabajo porque permite a sus integrantes:

- Visualizar y organizar el proceso completo de mejoramiento.
- Desarrollar el proceso de Diagnóstico en conjunto, pero reconociendo las particularidades de cada escuela.
- Elaborar los Planes de Mejoramiento Educativo de cada escuela con estrategias conjuntas desde el microcentro.
- Llevar a cabo estrategias de desarrollo profesional colectivas y con apoyo externo.
- Monitorear y evaluar las acciones y las metas asociadas al Plan de Mejoramiento Educativo de cada escuela.

Anexo IV

Orientaciones para la evaluación de aprendizajes en dominio lector y la comprensión lectora



Aprendizaje de la Lectura

La lectura es la base que posibilita o dificulta cualquier aprendizaje, llegando a ser la destreza que más impacto tiene en el desarrollo de las personas. Por tanto, su enseñanza pasa a constituirse en una de las tareas más importantes que debe llevar a cabo la escuela en su conjunto.

Por ello, las orientaciones para la elaboración de los Planes de Mejoramiento Educativo establecen como una prioridad de carácter nacional elevar el nivel de lectura de todos y todas las alumnas.

La lectura no se adquiere en forma inmediata, ni como un todo. Se adquiere gradualmente durante todo el proceso escolar, y requiere de un especial énfasis en pre-básica y en los primeros años de enseñanza básica.

El aprendizaje de la lectura involucra dos procesos centrales que son la decodificación y la comprensión. Ambas habilidades van acopladas entre sí, sin embargo, en los primeros años de escolaridad la etapa de decodificación es fundamental y su automatización debe asegurarse, para así posibilitar el proceso más complejo de comprender el significado de los textos. Se trata de que los y las estudiantes habiendo dominado la técnica de la lectura puedan sin mayor dificultad dirigir su atención a la comprensión. Un o una alumna que no tiene automatizada la lectura va a requerir, cada vez que lea, utilizar todos sus recursos de atención y memoria para decodificar los signos que allí se presentan, lo que le impedirá tener disponibles esos recursos para la comprensión.

Lograr que todos y todas las alumnas adquieran dominio lector a temprana edad es una tarea urgente e imperiosa y es especialmente importante para quienes están en riesgo de deserción temprana.

Las conductas observables y medibles de una decodificación automatizada son la velocidad y la calidad lectora (dominio lector). Es necesario que las y los docentes puedan identificar tempranamente tanto el nivel de dominio lector como el de comprensión lectora de sus estudiantes.

Para efectuar estas evaluaciones los establecimientos podrán:

1. Elaborar o adaptar instrumentos acordes con los indicadores mínimos de desempeño.
2. Adquirir instrumentos para la evaluación.
3. Contratar asesoría técnica del Registro ATE para:

- obtener instrumentos de evaluación probados y capacitarse en el procedimiento de aplicación e interpretación de los resultados;
 - para capacitarse en la construcción de instrumentos de evaluación.
4. Recibir apoyo del Ministerio de Educación.
 5. Utilizar instrumentos que el Ministerio de Educación elaborará próximamente.

A continuación ponemos a su disposición algunos ejemplos y documentos orientadores respecto de estas evaluaciones.

Estos instrumentos son sólo ejemplos de modelos empleados por diversas instituciones educativas para diagnosticar los desempeños de sus alumnos y alumnas, poder individualizar la situación de cada uno/a y con ello estar en condiciones de definir estrategias adecuadas para cada caso.

I- DOMINIO LECTOR

El dominio Lector comprende la calidad y la velocidad de la lectura y constituye una habilidad esencial de base para la comprensión lectora.

Antes de elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo las escuelas deberán tomar la evaluación de dominio lector a todos sus alumnos de NB1 a NB6.

A continuación se adjuntan ejemplos de instrumentos para evaluar:

- a) calidad lectora
- b) velocidad lectora

a) EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR CALIDAD LECTORA⁵

Ficha de criterios de evaluación de la calidad lectora

EVALUACIÓN DE DOMINIO LECTOR Criterios de Evaluación Fundar de Calidad de Lectura Oral

Uno de los aspectos importantes de observar mientras el niño/a lee es la calidad de lectura. Observar la calidad de lectura implica determinar el grado de fluidez con que lee el niño/a, la inflexión de la voz, el fraseo que realiza frente a las unidades de pensamiento del texto y el respeto a la puntuación.

Las siguientes cinco categorías permiten caracterizar la calidad de lectura oral:

NO LECTOR

El niño/a no sabe leer nada o bien sólo reconoce algunas letras aisladamente pero no es capaz de unirlos, ni siquiera en sílabas o bien sólo lee algunas sílabas aisladas.

LECTURA SILÁBICA

En la lectura silábica el niño/a lee las palabras sílaba a sílaba, no respetando las palabras como unidades.

Ejemplo:

Para leer: La mesa está muy sucia. El lunes la voy a limpiar.

El niño/a lee: La – me – sa – es – tá – muy – su- cia. – El – lu – nes – la – voy – a – lim- piar.

LECTURA PALABRA A PALABRA

En este tipo de lectura el niño/a lee las oraciones de un texto, palabra por palabra sin respetar las unidades de sentido.

Ejemplo:

El niño/a lee: La – mesa – está – muy-sucia. – El – lunes – la – voy – a – limpiar.

LECTURA POR UNIDADES CORTAS

En la lectura por unidades cortas el niño/a ya une algunas palabras formando pequeñas unidades.

Ejemplo:

El niño/a lee: La mesa – está – muy sucia. – El lunes la – voy – a limpiar.

LECTURA FLUIDA

En la lectura fluida el niño/a lee en forma continua. Una buena lectura fluida implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto, respetando las unidades de sentido y la puntuación.

Ejemplo:

El niño lee: La mesa está muy sucia. – El lunes la voy a limpiar.

⁵ Tomados de Marchant, Teresa et al: (2004) Pruebas de Dominio Lector FUNDAR para alumnos de enseñanza básica. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Instructivo para la evaluación del Dominio Lector

EVALUACIÓN DEL DOMINIO LECTOR EN ALUMNAS/OS DE EGB

Instructivo General

- Trabaje en forma individual con cada niña/o en un lugar donde sólo se encuentre el examinador/a y la o el alumno.
- Antes de comenzar la evaluación, complete los datos de identificación del niño/a en la Hoja de Registro "Evaluación del Dominio Lector (Pruebas Forma B)" del curso correspondiente y asegúrese que el niño/a está cómodo y tranquilo.
- Entregue la prueba al niño/a y dígame: "LEE EN VOZ ALTA LO MEJOR QUE PUEDAS ESTA LECTURA. COMIENZA".
- En cuanto el niño/a comience a leer accione el cronómetro y siga usted su lectura en la Hoja de Registro correspondiente. Si por alguna razón no tomó el tiempo justo cuando el niño/a comenzó la lectura, anote desde qué palabra comenzó a tomar el tiempo, para poder calcular su velocidad lectora.
- Detenga el cronómetro cuando el niño/a termine de leer y en la Hoja de Registro:
 - a) Anote el tiempo exacto que indica el cronómetro, en minutos y segundos en los casilleros.

Ej: | 0 1 0 8
Min. Seg.

Si el niño es No lector deje casilleros en blanco

- b) Determine y anote donde dice "Calidad de Lectura Oral", a qué categoría corresponde su lectura considerando la que más predomina.
 - ✓ **No lector (NL)**
 - ✓ **Lectura Silábica (Sil)**
 - ✓ **Lectura Palabra a Palabra (PP)**
 - ✓ **Lectura por Unidades Cortas (UC)**
 - ✓ **Lectura Fluida (FI)**

Si el niño/a presenta una categoría de lectura mixta anótela especificando primero la que predomina y después la secundaria.

Por ejemplo:

- ✓ **Silábica- Palabra a palabra (Sil-PP)**
 - ✓ **Palabra a Palabra- Silábica (PP- Sil)**
 - ✓ **Palabra a Palabra - Unidades Cortas (PP- UC)**
 - ✓ **Unidades Cortas- Palabra a palabra (UC-PP)**
 - ✓ **Unidades Cortas- Fluida (UC-FI)**
 - ✓ **Fluida- Unidades Cortas (FI- UC)**
- c) Registre en las "Observaciones" si la lectura presenta o no puntuación adecuada y toda información que le parezca importante. Por ejemplo: "Lee con voz muy nerviosa", "Comete numerosos errores", "Sustituye letras ej: m-n-f-t".
- Si un niño/a no es capaz de leer o presenta gran frustración, suspenda la prueba y registre: Evaluación suspendida (E.S). Categorice de acuerdo al desempeño del niño/a y especifique, en las

observaciones, en qué palabra se suspendió la evaluación. Si usted no pudo categorizar su lectura especifíquelo.

Hoja de Registro y Texto para evaluación en 2° básico

Pruebas De Dominio Lector Fundar – Forma B Hoja de Registro 2° EGB

Nombre del niño(a): _____ Fecha _____
Escuela: _____ Curso _____

Yo boté la mayonesa.
El perro esconde un hueso.
La abuela canta.
La paloma mira por la ventana.
La vela se apaga con el aire.
El mago baila contento.
El hada se mete por la chimenea de la casa.
El viento mueve la rama.

Calidad de Lectura Oral:	Tiempo	Min.	Seg.
--------------------------	--------	------	------

Observaciones:

Hoja de Registro y Texto para evaluación en 8° básico

PRUEBAS DE DOMINIO LECTOR FUNDAR- FORMA B HOJA DE REGISTRO 8° EGB

Nombre del Niño(a): _____ **Fecha** _____
Escuela: _____ **Curso** _____

La profesora Francisca lo había vuelto a decir claramente: mañana debían traer a clase una mascota. Era preciso pensar muy rápidamente qué hacer, puesto que quedaba poco tiempo y Blanca todavía no tomaba una decisión. Ella estaba preocupada y muy ansiosa por esta gran prueba que debía cumplir ante sus amigas.

Mientras iba camino a su casa pensaba en cómo solucionar este problema; lo que más le agobiaba era que había prometido a sus amigas que llevaría una mascota espectacular y tenía plena conciencia que las expectativas de ellas eran elevadas; por eso no podía desilusionarlas. Durante el almuerzo los padres de Blanca la animaban para que llevara su perro, su tortuga o el canario, pero no lograban convencerla, puesto que ella sabía que no era suficiente; hasta que se le ocurrió una idea genial: trataría de encontrar en el patio una gran araña "pollito".

Calidad de Lectura Oral:

Tiempo

Min. Seg.

--	--	--	--

Observaciones:

Interpretación de resultados en calidad lectora

CRITERIOS DE LOGRO <i>Fundar</i> EN CALIDAD DE LECTURA ORAL														
2º A 8º BÁSICO (INICIO DEL AÑO ESCOLAR)														
CATEGORÍA \ CURSO	2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
No Lectores														
Lectura Silábica														
Lectura Palabra a Palabra														
Lectura Unidades Cortas														
Lectura Fluida														

En el cuadro, la línea de corte permite identificar las categorías de calidad de lectura oral que corresponden a un bajo dominio lector (área sombreada) para cada uno de los cursos.

b) EJEMPLO DE INSTRUMENTO PARA EVALUAR VELOCIDAD LECTORA⁶

Indicaciones para medir la velocidad lectora

1. la evaluación es individual por alumno/a.
2. Efectuarla en un lugar tranquilo y silencioso.
3. Se entrega al alumno/a un texto absolutamente desconocido para él/ella, con un índice de legibilidad adecuado para su curso.
4. El/la evaluador/a debe tener una copia del texto donde identifica al o la estudiante y donde se incorpora un cuadro donde anota las dificultades que se presentan durante la lectura.
5. Se le indica al alumno/a que debe comenzar a leer lo mejor que pueda y se cronometra un minuto de lectura.
6. Mientras el alumno/a lee, la o el evaluador marca en el cuadro las faltas cometidas. Son faltas las palabras mal leídas, omitidas, inventadas y todo lo referente a ortografía puntual que no sea respetado.

⁶ Tabla frecuentemente utilizada por muchas escuelas para establecer la velocidad lectora. Por ejemplo, véase “www.educandojuntos.cl”, “www.feyalegria.cl”

7. Cuando finaliza el tiempo, se le indica al alumno/a que pare de leer.
8. Se anota en el cuadro la información correspondiente al número de palabras leídas y las faltas cometidas.
9. Se contabilizan las palabras leídas y se le descuentan las faltas.
10. Es importante **siempre** medir la velocidad lectora de la **misma forma**.
11. La velocidad lectora no debe ser evaluada con nota, sólo es una evaluación que permite ver la destreza lectora de las y los alumnos, ordenar los libros que las y los estudiantes deben leer adecuados a la fluidez lectora de cada alumno/a y tomar las medidas necesarias para mejorar.
12. Nunca se debe tratar de aumentar la velocidad lectora haciendo ensayos de lectura donde la comprensión, el goce y el fondo del escrito pasen a segundo plano.

Tabla de Desempeños de velocidad lectora

	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
Muy rápida	56	84	112	140	168	196	214	214
Rápida	47-55	74-83	100-111	125-139	150-167	178-195	194-213	194-213
Medio alta	38-46	64-73	88-99	111-124	136-149	161-177	174-193	174-193
Medio baja	29-37	54-63	76-87	97-110	120-135	143-160	154-173	154-173
Lenta	22-28	43-53	64-75	85-96	104-119	125-142	135-153	135-153
Muy lenta	21	42	63	84	103	124	134	134

Mide palabras por minutos menos faltas en la lectura.

II- COMPRENSIÓN LECTORA

Para la elaboración de los Planes anuales de Mejoramiento Educativo las escuelas deberán evaluar la comprensión lectora a todos sus alumnos y alumnas de NT1 a NB6, considerando que esta habilidad es la base que posibilita o dificulta cualquier aprendizaje. Para este primer año se considerará al menos de NT1 A NB2.

Con esta evaluación las escuelas podrán conocer el número o porcentaje de alumnos que leen comprensivamente diversos tipos de textos e incluir acciones remediales en el Plan anual.

Para facilitar la evaluación de la comprensión lectora pueden utilizar los indicadores de desempeño mínimo para NT1 a NB2 que se indicarán a continuación.

Estos indicadores de desempeño corresponden a algunos aspectos mínimos de los aprendizajes de la comprensión lectora esperados para cada nivel. Es muy probable que varios niños y niñas de un mismo nivel queden ubicados en rangos superiores e inferiores al propio, dando cuenta de la diversidad propia de cada grupo escolar.

Por ello, más que pretender sólo monitorear cada año cuántos de los y las alumnas alcanzan el desempeño mínimo esperado para el nivel, lo fundamental está en observar la distribución de los logros de los niños y niñas, determinando cuántos han logrado lo esperado, cuántos lo sobrepasan, cuántos se encuentran en etapas anteriores y cuán lejos están de lograrlo. Esta información es la que permitirá determinar las acciones pedagógicas pertinentes a cada uno de estos grupos, especialmente a los que están más rezagados.

Indicadores de desempeño mínimo de Comprensión Lectora

Esta tabla no contiene todos los aprendizajes esperados en los Planes y Programas, sólo es una manera de facilitar la evaluación de la comprensión lectora para efectos del diagnóstico. Se trata de evaluar a cada alumno/a respecto de los aprendizajes clave utilizando los indicadores señalados y estableciendo para cada alumno/a evaluado en qué nivel se encuentra en cada uno de los aprendizajes clave.

	NT-1	NT-2	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico
Aprendizajes claves	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores
Conciencia Fonológica	Progresiva identificación auditiva de sonidos iniciales y finales. Diferenciar palabras cortas de largas. Segmentar palabras.	Progresiva asociación de fonemas y grafemas. Identificación de palabras escritas que se inician o terminan con una misma letra o sílaba.				
Aproximación y motivación a la lectura	-Solicitan que les lean textos de su interés -Exploran diversos tipos de textos	-Exploran textos y juegan a leer, marcando con el dedo el recorrido -Interrogan sobre el contenido y características de diversos textos de su interés.	-Juegan a leer textos de su interés.	- Leen textos de su interés para entretenerse e informarse.	- Leen textos de su interés para entretenerse, informarse, seguir instrucciones y aprender.	- Leen textos de su interés para entretenerse, informarse, seguir instrucciones, aprender e interactuar.
Interpretación de signos escritos	Distinguen su nombre escrito y palabras familiares en diferentes textos.	Distinguen algunas palabras familiares y frases simples en diferentes textos.	- Leen palabras, frases, oraciones simples y textos breves.	- Leen sin dificultad, en silencio y en voz alta, palabras, frases, oraciones y textos breves con cualquier letra del alfabeto, en diversas combinaciones.	- Leen con fluidez, una variedad de textos breves de estructura simple.	- Leen con fluidez y expresividad, una variedad de textos breves de estructura simple.
Reconocimiento de tipo de texto	Distinguen cuentos y avisos a partir de su formato y de elementos gráficos e icónicos.	Distinguen cuentos, poemas, noticias y avisos a partir de su formato y de elementos gráficos e icónicos.	Distinguen cuentos, poemas, noticias, avisos, recetas, cómics, cartas, a partir de su silueta y de elementos gráficos e icónicos.	Distinguen cuentos, poemas, noticias, avisos, recetas, cartas, entre otros, a partir de su contenido.		

Indicadores de desempeño mínimo de Comprensión Lectora

	NT-1	NT-2	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico
Extraer información	Indicadores Reconocen elementos centrales de distintos textos escuchados, como por ejemplo, características de personajes, lugares, hechos.	Indicadores Hacen predicciones sobre información literal presentada oralmente o a través de imágenes de diversos textos, por ejemplo: intentan adivinar que hará un personaje conocido	Indicadores -Extraen información explícita evidente y realizan inferencias claramente sugeridas por el texto para captar su sentido global.	Indicadores -Extraen información explícita evidente y realizan inferencias claramente sugeridas por el texto para captar su sentido global.	Indicadores - Extraen información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes y realizan inferencias de causa y efecto, para captar su sentido global.	Indicadores - Extraen información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes y realizan inferencias de causa, efecto y secuencia, para captar su sentido global.
Paráfraseo	Relatan con sus propias palabras lo escuchado.	Relatan con sus propias palabras lo escuchado.	- Paráfrasean el contenido de lo leído, demostrando que han comprendido su sentido.	- Expresan con sus propias palabras el contenido del texto leído, describiendo lugares, caracterizando personas y personajes y reconociendo secuencias de acciones.		
Argumentación	Dan opinión sobre lo escuchado.	Opinan sobre lo escuchado y justifican sus apreciaciones.	- Dan sus impresiones sobre lo leído.	- Opinan sobre el comportamiento de personas y personajes, basándose en los hechos presentados en los textos leídos.	- Opinan sobre características y comportamientos de personas y personajes y sobre hechos presentados en los textos leídos.	- Opinan sobre características y comportamientos de personas y personajes y sobre hechos presentados en los textos leídos.
Incremento de Vocabulario	Interpretan a partir de claves contextuales el significado de palabras nuevas escuchadas.	Interpretan a partir de claves contextuales el significado de palabras nuevas escuchadas.	Hipotetizan a partir de claves contextuales el significado de palabras no familiares en diversos textos tanto orales como escritos.	Hipotetizan a partir de claves contextuales el significado de palabras no familiares en diversos textos escritos.	- Reconocen a partir de claves contextuales o de la consulta del diccionario, el significado de palabras no familiares provenientes de sus lecturas.	- Reconocen a partir de claves contextuales o de la consulta del diccionario, el significado de palabras y expresiones no familiares provenientes de sus lecturas.

ANEXO 3

GUÍA PARA EL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

De acuerdo a lo que establece la ley SEP las escuelas que postulan a la Subvención deberán realizar un Plan de Mejoramiento Educativo y, en particular las emergentes, asumir los compromisos adicionales que se establecen en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Entre ellos, se menciona que el Plan de Mejoramiento debe incluir un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento, comprendiendo una evaluación respecto de los recursos humanos, técnicos y materiales con que se cuenta. También le corresponderá proponer un conjunto de metas de resultados educativos a ser logrados en el transcurso de la ejecución del Plan.

En este contexto, es que presentamos esta *Guía para el Diagnóstico Institucional* con el objeto de facilitar a los establecimientos la evaluación de su situación inicial, o de base, lo que permitirá establecer las metas de aprendizaje del Plan de Mejoramiento y las acciones pertinentes para lograrlas.

Al terminar el Diagnóstico Institucional, será relevante completar una ficha sobre los indicadores de calidad que permite a la escuela ir monitoreando el proceso durante el transcurso de la implementación del Plan de Mejoramiento. Al final de la ficha hay un espacio o cuadro de texto que puede utilizar la Escuela para incluir indicadores que no han sido considerados en el documento.

Organización para el Diagnóstico Institucional

Un buen diagnóstico es un paso fundamental para determinar el sentido de la tarea, los cambios necesarios para lograr los objetivos propuestos y para comprometer a las personas que deben realizarlos. Así lo sugieren las investigaciones acerca de las fuerzas que rigen el cambio en educación, donde se destaca el papel que tienen las personas implicadas, y las instituciones en que éstas actúan, en el origen y el mantenimiento de cualquier transformación educativa (Fullan, 1993)⁷.

Por lo mismo, se sugiere:

- Sensibilizar a todos los actores de la comunidad escolar de que todos los estudiantes pueden y deben aprender y que la tarea fundamental de la escuela es, por lo tanto, realizar acciones intencionadas para mejorar el aprendizaje de todas y todos ellos.
- Invitar a la comunidad escolar a participar en la autoevaluación y a la subsiguiente definición de las áreas de mejora y su priorización.
- Organizar un sistema de reuniones para trabajar el diagnóstico que permita la participación de los diversos actores en las áreas de Gestión Curricular, de Recursos, Liderazgo y Convivencia Escolar, en las que los establecimientos educacionales debieran estar desarrollando acciones intencionadas, sistemáticas, sometidas a permanente revisión y evaluación. Para estos efectos, la participación podrá ser diferenciada según el foco del área a evaluar, garantizando la representatividad de cada estamento: estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación, docentes, equipo de gestión, equipo directivo y el sostenedor.
- Procurar que el proceso sea conducido por el/la directora/a o, en su defecto, por los profesionales con más experiencia en la conducción de procesos de esta naturaleza, quienes deberán determinar

⁷ Fullan, M. (1993): *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London & Bristol: The Falmer Press.

las estrategias más adecuadas para asegurar que los participantes analicen todas las variables consultadas y respalden lo afirmado con fundamentos y/o evidencias.

- Asegurar la participación del sostenedor en la mayor parte del proceso dada su responsabilidad en el logro de las metas del Plan de Mejoramiento Educativo.

Áreas y dimensiones a evaluar

Áreas	Dimensiones
Gestión curricular	Organización curricular <ul style="list-style-type: none">• Calendarización anual• Plan de estudios o jornada diaria para NT1 y NT2• Planificación anual y horario escolar Planificación de la enseñanza <ul style="list-style-type: none">• Planificación de clases• Planificación de evaluaciones• Métodos de enseñanza y recursos pedagógicos Acción docente en el aula <ul style="list-style-type: none">• Ambiente propicio para el aprendizaje• Enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los alumnos• Acompañamiento al docente Evaluación de la implementación curricular <ul style="list-style-type: none">• Análisis de resultados y estrategias remediales
Gestión de la convivencia	Cultura de altas expectativas Director con foco en lo académico
Liderazgo	Buen clima escolar Apoderados comprometidos
Recursos	Personal directivo con las competencias requeridas Personal docente con las competencias requeridas Uso efectivo de los recursos materiales, didácticos y TICs en estrategias de aprendizaje

Construyendo el Diagnóstico Institucional

El Diagnóstico Institucional es un proceso de aprendizaje para el establecimiento, es decir, permite generar una comprensión de la importancia que tiene para la escuela organizar su trabajo en torno al objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Cada una de las variables a analizar han sido seleccionadas a partir de lo que indica una escuela efectiva: aquella que logra que todos sus estudiantes aprendan, independiente de sus características socioeconómicas; experiencia coherente con la intencionalidad de la Subvención Escolar Preferencial en tanto se basa en la confianza en que todas las personas pueden y, por lo tanto, deben aprender.

En este contexto, se recomienda usar esta pauta diagnóstica para ir evaluando anualmente los avances a medida que se desarrolla el Plan de Mejoramiento Educativo.

Si el establecimiento ha desarrollado su proceso de diagnóstico institucional en base a la *Guía de autoevaluación 2007* (SACGE), recurra a las evidencias que surgieron del mismo para responder la pauta incluida en la presente guía.

Pauta para elaborar el Diagnóstico Institucional

La pauta de diagnóstico considera una escala de evaluación que describe la ausencia, o calidad de la presencia, de una práctica escolar; donde 0 indica la ausencia de prácticas respecto a la acción variable mencionada y 3 refiere a la presencia sistemática de la práctica.

Valor	Categorías	Criterios para la discusión
0	El establecimiento no realiza prácticas institucionales.	Los participantes no tienen evidencia de acciones que se realicen para abordar este aspecto en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.	El establecimiento realiza algunas acciones, aunque han sido irregulares en el tiempo y no han sido evaluadas. Los participantes reconocen que el establecimiento realiza acciones aisladas para abordar este aspecto, respondiendo más a iniciativas individuales y situaciones particulares que a un sistema de trabajo institucionalizado.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.	Los participantes reconocen que en el establecimiento existe un sistema institucionalizado para abordar este aspecto, pero que responde más a una costumbre o práctica formal que a las necesidades actuales del establecimiento.
3	Presencia de la práctica en forma sistemática, como parte de un sistema de trabajo que ha probado su efectividad en diversas oportunidades.	Los participantes identifican la forma en que el establecimiento aborda este aspecto, y reconocen que forma parte de un sistema de trabajo institucionalizado y evaluado permanentemente para su actualización y perfeccionamiento.

Consolidación del Diagnóstico

Una vez que la pauta ha sido completada en todas sus variables, el establecimiento está en condiciones de reconocer aquellas situaciones que es necesario mejorar para ser una escuela efectiva. Ahora bien, para que este reconocimiento contribuya a que toda la comunidad escolar se oriente hacia el objetivo de impactar positivamente en los aprendizajes de sus estudiantes, es recomendable cerrar esta etapa con la presencia de la comunidad educativa y el sostenedor del establecimiento.

Por lo tanto, realizar este proceso ayuda a:

- Priorizar las áreas y dimensiones que deben ser abordadas,
- Comenzar a programar, en la perspectiva de cuatro años, aquellas acciones que será necesario desarrollar y por lo tanto que deberán ser incluidas en el plan de mejoramiento y,
- Contar con el respaldo del sostenedor y toda la comunidad respecto las acciones que se van a desarrollar.

¡Importante!

Las metas de aprendizaje que se ha fijado la Escuela sobre la base de sus resultados en los distintos subsectores considerados prioritarios, entre los que se considera necesariamente, el dominio lector y la comprensión lectora, solo podrán ser alcanzadas si los desafíos del diagnóstico institucional son abordados de manera decidida y responsable por todos los actores del establecimiento.

Indicaciones para la entrega del Diagnóstico Institucional final

Será responsabilidad del Director/a:

- Completar el formulario con los datos del diagnóstico ya consolidados.
- Informar sobre los resultados del diagnóstico final a la comunidad escolar y al sostenedor.
- Sistematizar y guardar la evidencia respecto de la participación de los distintos actores y estamentos en la elaboración del diagnóstico y del acto en que tomaron conocimiento del diagnóstico final entregado al Ministerio de Educación.

A. PAUTA PARA EL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

1. ÁREAS Y DIMENSIONES INSTITUCIONALES

Instrucciones:

De acuerdo a las siguientes categorías, valore de 0 a 3 ubicando el puntero de su *mouse* sobre el círculo que más representa la realidad en su establecimiento.

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
I. Organización Curricular				
a. Calendarización Anual				
Práctica	0	1	2	3
El establecimiento define un calendario anual de actividades, mes a mes, de marzo a enero, que permite conocer los periodos lectivos, las vacaciones, las actividades propias del establecimiento según su proyecto educativo, las actividades extraescolares y otras relevantes.				
La definición del calendario anual asegura el cumplimiento del número de horas de clases correspondientes al nivel y modalidad de jornada escolar y que son necesarias para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.				
Al inicio del año escolar el establecimiento da a conocer el calendario anual a toda la comunidad.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
I. Organización Curricular				
b. Plan de Estudios				
Práctica	0	1	2	3
Se establece un plan de estudios que determina las horas semanales de clases por cada subsector y nivel y que responde a lo establecido como mínimo en el marco curricular nacional.				
Las horas del plan de estudio se distribuyen teniendo como foco el cumplimiento de las metas de aprendizaje del establecimiento.				
En el plan de estudio se destinan las horas de libre disposición para fortalecer el cumplimiento del currículum y las metas de aprendizaje establecidas, mediante acciones pedagógicas alternativas y efectivas tales como laboratorios, hora de biblioteca, talleres, academias, entre otros.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
I. Organización Curricular				
c. Planificación Anual y Horario Escolar				
Práctica	0	1	2	3
El establecimiento, a partir de sus resultados, determina cada año focalizar sus esfuerzos y proponerse metas concretas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en determinados subsectores del currículo, organizándose en torno a ello.				
En la definición de la planificación y cronograma anual para cada subsector y nivel se garantiza el cumplimiento del programa de estudios.				
En la definición de la planificación y cronograma anual de cada subsector y nivel se indica el contenido correspondiente a cada clase.				
La construcción de la planificación y cronograma anual de cada subsector y nivel, contempla espacios y tiempos pertinentes para las evaluaciones y para la revisión de los resultados con los estudiantes.				
El horario diario y semanal es construido de acuerdo a criterios pedagógicos y no administrativos.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
II. Planificación de la Enseñanza				
a. Planificación de Clases				
Práctica	0	1	2	3
El equipo técnico directivo define una estructura de planificación de clase la que es informada, compartida y empleada por todos los docentes.				
Existe un responsable (Director, Jefe de UTP u otro) que revisa, retroalimenta y evalúa el cumplimiento de las planificaciones de clases.				
El establecimiento garantiza que los docentes cuenten con tiempo semanal fijo suficiente para trabajar individual o grupalmente la planificación de clases.				
Los docentes planifican sus unidades de aprendizaje clase a clase.				
Las clases se planifican de acuerdo a las exigencias del currículo e incluyen los componentes claves: objetivo, aprendizajes esperados, actividades de aprendizaje y los recursos necesarios, pudiendo ser aplicadas por otro docente en caso de ausencia del docente responsable.				
Las clases se planifican estableciendo claramente las etapas de inicio, desarrollo y cierre, con los tiempos correspondientes a cada fase.				
Las actividades de aprendizaje seleccionadas son desafiantes para los estudiantes.				
Los docentes revisan, modifican y enriquecen sus planificaciones en función de la práctica en el aula y los resultados de los estudiantes, mejorando el instrumento año a año.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
II. Planificación de la Enseñanza				
b. Planificación de la Evaluación				
Práctica	0	1	2	3
El calendario anual de evaluaciones parciales, semestrales y finales por nivel y subsector, es informado oportunamente a la comunidad escolar.				
Los docentes incorporan en su planificación diversas estrategias para monitorear permanentemente el aprendizaje y avance de los estudiantes.				
Los docentes diseñan diversos instrumentos evaluativos consistentes con los objetivos y aprendizajes esperados de los programas de estudio.				
Existe un responsable (Director, Jefe de UTP u otro) que revisa, retroalimenta y evalúa los instrumentos de evaluación empleados por los docentes.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
II. Planificación de la Enseñanza				
c. Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos				
Práctica	0	1	2	3
Él o los docentes aplica(n) estrategias específicas de enseñanza que la escuela ha seleccionado por su efectividad en la mejora de los aprendizajes.				
Las clases se planifican incluyendo estrategias que permitan a los estudiantes comprender y encontrar significado a lo que se enseña.				
Los docentes incluyen en sus planificaciones trabajos adecuados (posibles y significativos) a la realidad de los estudiantes.				
Se definen, diseñan, elaboran y/ u obtienen los materiales y recursos pedagógicos necesarios para el cumplimiento de las planificaciones.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
III. Acción Docente en Aula				
a. Ambiente propicio para el aprendizaje				
Práctica	0	1	2	3
Los docentes inician y terminan las clases puntualmente.				
Los docentes logran generar un ambiente armónico en la sala de clases, donde los estudiantes se muestran desafiados y comprometidos con el trabajo.				
Los docentes valoran, acogen y utilizan para el aprendizaje los aportes, dudas, errores y propuestas de los estudiantes.				
Existen disposiciones institucionales que evitan que se interrumpa el trabajo escolar.				
Para facilitar el trabajo los docentes establecen límites y expectativas claros de comportamiento.				
Los docentes muestran dominio y consistencia en el cumplimiento de las normas establecidas.				
Los docentes establecen normas y rutinas para el funcionamiento del curso y la organización y uso de los útiles y materiales.				
Los docentes se aseguran que todos los estudiantes tengan el material necesario para trabajar.				
Los docentes utilizan adecuadamente el espacio de las salas (muros, diario mural) como medio para el aprendizaje (mapas, trabajos de los alumnos, metas de aprendizaje, otros).				
Los docentes cuidan que las salas estén limpias, ventiladas, atractivas y organizadas para el aprendizaje.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
III. Acción Docente en el Aula				
b. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes				
Práctica	0	1	2	3
Los docentes se rigen por su planificación al hacer las clases.				
El tiempo de clase se utiliza mayoritariamente en actividades de aprendizaje más que en tareas administrativas o en mantener el orden.				
Los docentes comunican y conversan con los estudiantes acerca de los objetivos de la clase y lo que se espera de ellos.				
Los docentes contextualizan los objetivos de la clase e identifican los conocimientos previos que tienen los estudiantes.				
Las estrategias de enseñanza aseguran la interacción permanente con los estudiantes para la construcción activa y grupal del conocimiento.				
En el desarrollo de la clase se prioriza la expresión oral y escrita y el razonamiento lógico.				
Los docentes utilizan la revisión de cuadernos, trabajos y tareas de los estudiantes para otorgar retroalimentación permanente en función del aprendizaje.				
Los docentes, al finalizar la clase, utilizan diversas estrategias (mapas conceptuales, síntesis colectiva, preguntas, etc.) para verificar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes.				
Los docentes analizan con los estudiantes las evaluaciones y sus resultados como una estrategia para mejorar el aprendizaje.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

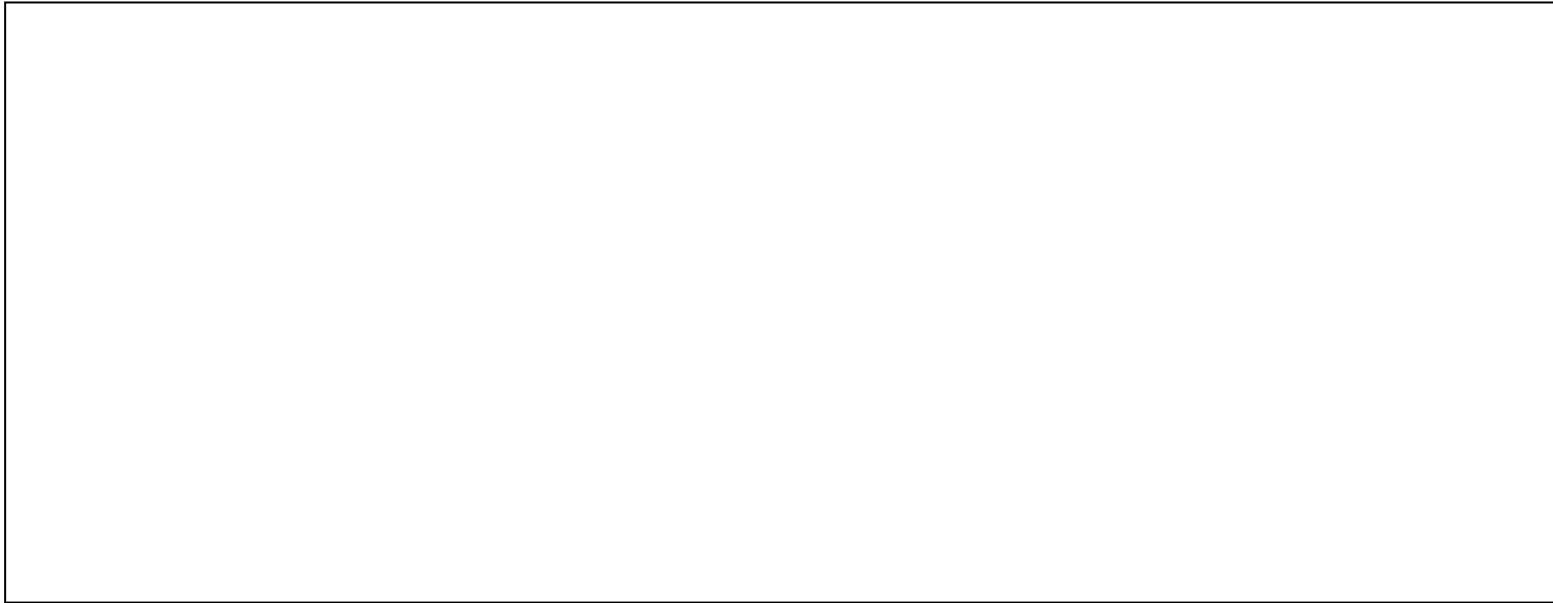
Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
III. Acción docente en el aula				
c. Acompañamiento a los docentes				
Práctica	0	1	2	3
El equipo directivo ha establecido procedimientos y acciones de apoyo y acompañamiento a los docentes en su trabajo en el aula.				
La observación de clases es empleada como un medio para mejorar la práctica docente.				
Existen prácticas de observación de clases entre profesores pares.				
El Jefe/a Técnico o quién cumple esta función, destina tiempo para retroalimentar oportunamente a los docentes respecto a las clases observadas.				
La escuela garantiza que los docentes cuenten con espacios regulares de reflexión, discusión y modelamiento de estrategias y buenas prácticas pedagógicas.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Gestión Curricular				
IV. Evaluación de la Implementación Curricular				
a. Análisis de resultados y estrategias remediales				
Práctica	0	1	2	3
Existen procedimientos para monitorear y evaluar periódicamente y en forma sistemática las metas propuestas por el establecimiento en torno al mejoramiento de los aprendizajes en los subsectores del currículo que hayan sido priorizados.				
Existen procedimientos e instrumentos para evaluar el impacto de la planificación anual y la ejecución de los programas en el aprendizaje.				
La Dirección y los docentes toman decisiones a partir de la información sistemáticamente recogida de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.				
La escuela implementa un sistema de reforzamiento y apoyo para los estudiantes con rezago o con dificultades de aprendizaje.				
Existe un sistema de seguimiento de los avances de los estudiantes que presentan dificultades o están rezagados en el aprendizaje.				
Se lleva control de los avances de los estudiantes con necesidades educativas especiales.				
Sobre la base de los resultados de aprendizaje se definen acciones para mejorar las prácticas pedagógicas.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Sintetice los aspectos que se deben mejorar en esta Área (máximo 800 caracteres)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide feedback or suggestions. The box is currently blank.

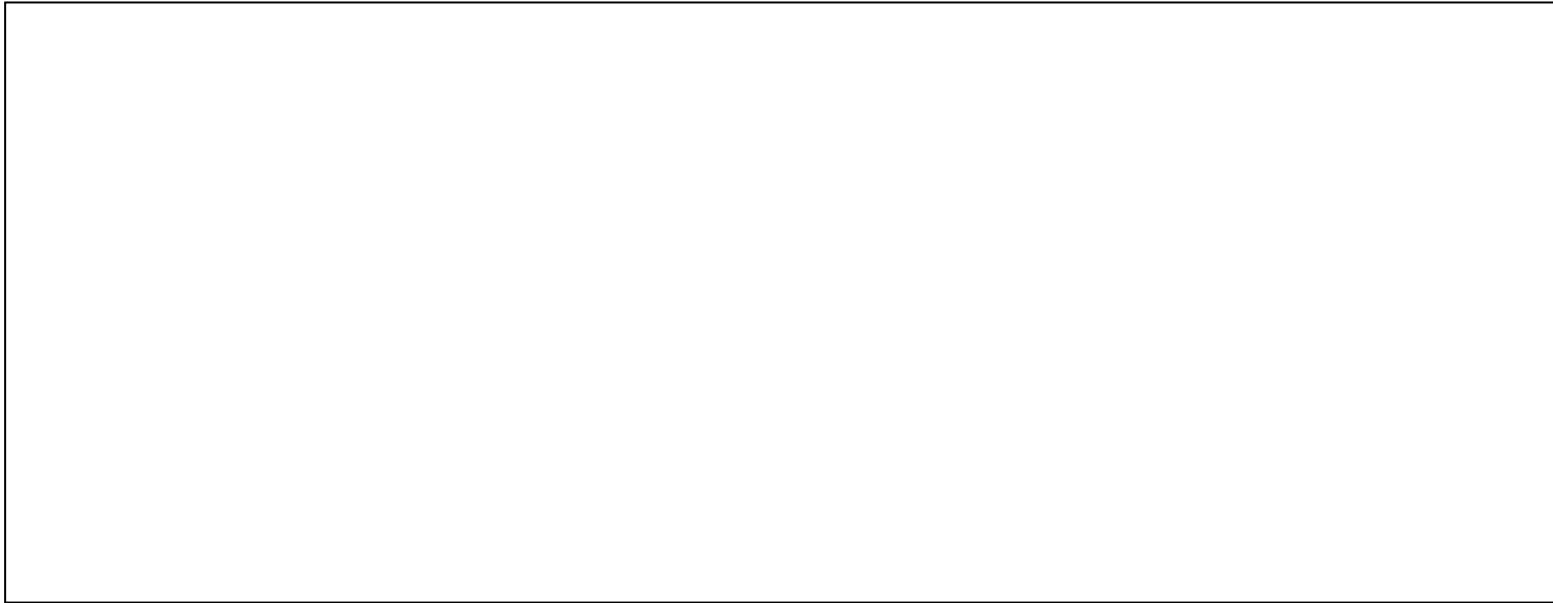
Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Liderazgo				
I. Cultura de altas expectativas				
Práctica	0	1	2	3
El/la la directora/a y su equipo técnico comunica y compromete permanentemente a la comunidad, que el foco de preocupación debe estar en los estudiantes y en su aprendizaje.				
El/la la directora/a y su equipo técnico establece metas exigentes a todos los miembros de la comunidad escolar y monitorea su cumplimiento.				
El/la la director/a y su equipo técnico realiza acciones planificadas para conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes y docentes.				
El/la la directora/a y su equipo técnico realiza acciones concretas y planificadas para estimular y comprometer a los docentes y estudiantes en el logro de los aprendizajes.				
El/la la directora/a realiza acciones concretas y planificadas para estimular y facilitar la participación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.				
Descripción de lo que se debe mejorar en estos aspectos:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Liderazgo				
II. Director o directora con foco en lo académico				
Práctica	0	1	2	3
La gestión del director/a está centrada en el aprendizaje de los estudiantes.				
El/la la directora/a se involucra en el ejercicio de la docencia, observa clases, se entrevista periódicamente con los docentes, les otorga apoyo y asesoría.				
El/la la directora/a garantiza las condiciones de tiempo, capacitación y recursos para que los docentes puedan implementar los programas de estudio.				
El/la la directora/a garantiza la implementación de mecanismos de monitoreo y evaluación de los resultados de aprendizaje.				
El/la la director/a se asegura de que se estén llevando a cabo estrategias eficaces para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes con bajos resultados y monitorea el proceso.				
El/la la director/a se asegura que el tiempo no lectivo de los docentes sea destinado a actividades de planificación, evaluación, estudio y reflexión de sus prácticas.				
El/la la directora/a acompaña activamente a los docentes en sus reuniones.				
El/la la directora/a define metas altas de retención, asistencia y puntualidad de los estudiantes.				
Descripción de lo que se debe mejorar en estos aspectos:				

Sintetice los aspectos que se deben mejorar en esta Área (máximo 650 caracteres)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide a summary of areas for improvement. The box is currently blank.

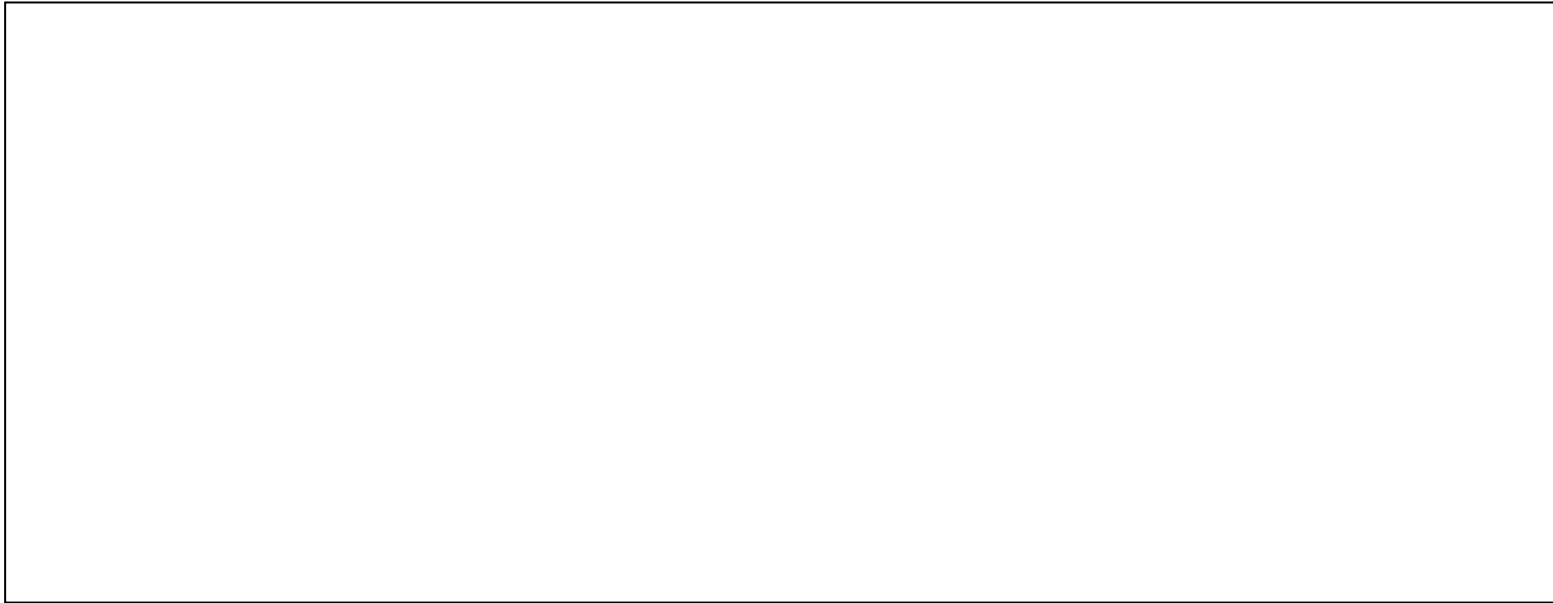
Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Convivencia Escolar				
I. Buen Clima Escolar				
Práctica	0	1	2	3
La escuela dispone e implementa estrategias que hacen posible que sea un lugar seguro, acogedor y estimulante para los estudiantes.				
La escuela dispone e implementa estrategias que hacen posible una alta adhesión y compromiso de los docentes reduciendo significativamente la rotación y el ausentismo.				
Los estudiantes manifiestan identificarse con su escuela al participar y comprometerse en las actividades institucionales y en su propio aprendizaje.				
Existen instancias y procedimientos para la atención de aquellos estudiantes que tienen necesidades específicas en lo académico, emocional, vocacional, físico y/o social.				
La escuela dispone de un sistema para estimular y motivar periódicamente a los estudiantes, reconociendo y premiando el esfuerzo y los avances.				
Los profesores jefes disponen de horas de dedicación por sus responsabilidades de jefatura como atención de estudiantes y apoderados, tutorías, reunión de apoderados, preparación de clases de orientación, reflexión entre pares y reuniones con los docentes de su curso.				
La escuela compromete a los asistentes de la educación en la formación de los estudiantes y los capacita para ello.				
Existen las instancias de participación establecidas por la normativa vigente, para todos los actores de la comunidad escolar (Consejo Escolar, Centro de Padres, Centro de Alumnos, Consejo de Curso).				
Existen espacios extracurriculares de desarrollo deportivo y/o cultural formativamente consistentes y que funcionan sistemáticamente (por ejemplo, talleres, clubes, academias, orquestas, equipos deportivos u otros).				
La escuela cuenta con normas de convivencia o reglamento interno que es informado y compartido por toda la comunidad y es consecuente con el cumplimiento de éste.				
Las normas de convivencia establecen obligaciones mínimas a todos los miembros de la comunidad escolar, tales como respeto y buen trato, puntualidad, presentación personal adecuada, cumplimiento de tareas y trabajos, lenguaje respetuoso, cuidado de materiales e infraestructura y no existencia de elementos dañinos.				
La escuela dispone de procedimientos que aseguran espacios de recreación, patios y/o jardines cuidados, salas y baños limpios y bien mantenidos.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento
1	Presencia esporádica de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero sin contextualización ni evaluación de la misma
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades

Área Convivencia Escolar				
II. Apoderados comprometidos				
Práctica	0	1	2	3
La escuela informa y compromete a los apoderados con la misión, los objetivos, metas y planes de mejoramiento del establecimiento.				
Existen mecanismos para informar a los padres y apoderados de los objetivos y contenidos de aprendizaje, el sistema de tareas y fechas de evaluaciones.				
Existen mecanismos y procedimientos para informar a los padres y apoderados respecto a los logros de aprendizaje de sus hijos, sus avances y dificultades, y de cómo apoyarlos para mejorar sus aprendizajes.				
Los apoderados asisten a las reuniones planificadas.				
El Centro de Padres participa y se involucra en instancias de reflexión y análisis respecto los resultados de aprendizajes de los estudiantes y estrategias para mejorar.				
El establecimiento incentiva la nivelación de estudios de los apoderados que no hayan terminado su escolaridad.				
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:				

Sintetice los aspectos que se deben mejorar en esta Área (máximo 650 caracteres)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide a summary of areas for improvement. The box is currently blank.

En la siguiente sección, se debe valorar la existencia de condiciones que permiten a una escuela funcionar adecuadamente. Para esto, las categorías cambian, por lo que se sugiere leer detenidamente la siguiente tabla, para luego categorizar de acuerdo a la realidad de su establecimiento educacional.

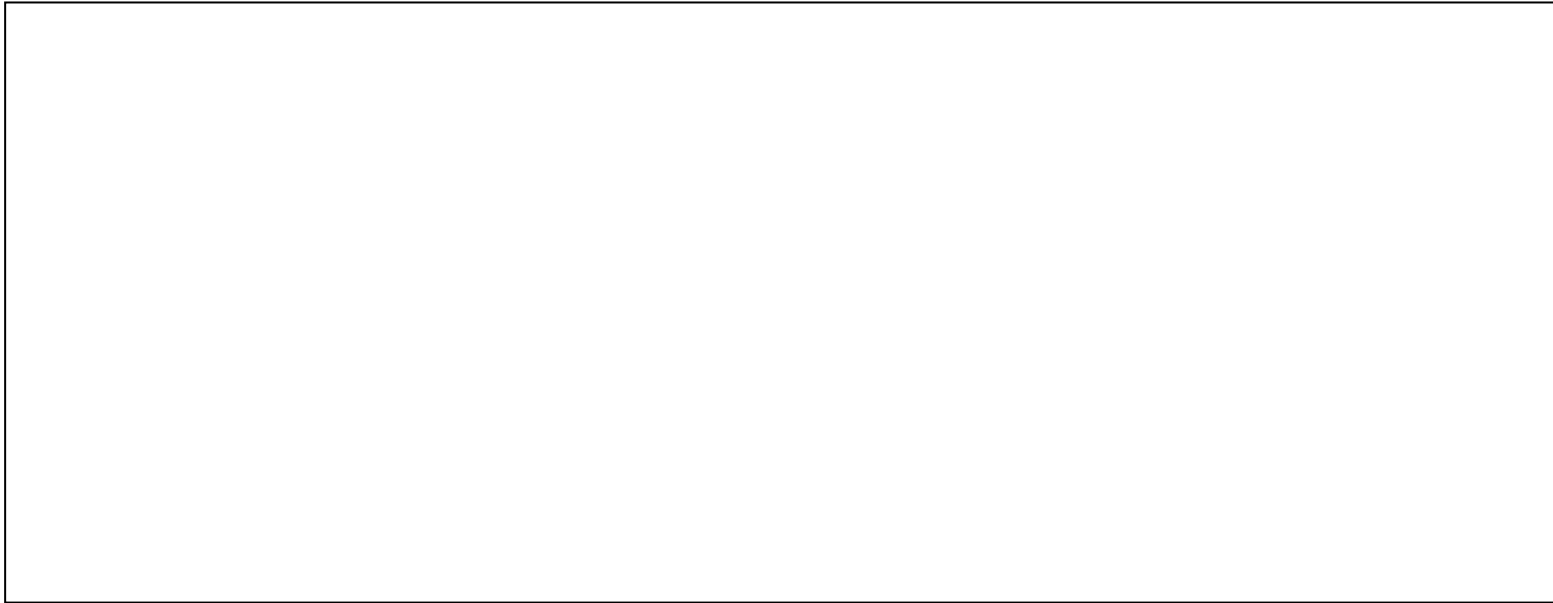
Valor	Categoría
0	Ausencia de la condición y/o recurso
1	Presencia parcial de la condición y/o recurso, se deben realizar acciones para mejorar.
2	Presencia total de la condición y/o recurso.

Área Recursos			
I. Capacidades directivas y docentes			
Recursos	0	1	2
Existe un equipo técnico – pedagógico con las competencias y número de horas suficientes para conducir el proceso de aprendizaje y apoyar al equipo docente en sus necesidades pedagógicas.			
Los docentes conocen y dominan los programas de estudio y el marco curricular de los niveles y subsectores en que se desempeñan.			
Los docentes dominan los contenidos y didácticas de las disciplinas que imparten.			
Existe una política de formación continua para los docentes relacionada con la propuesta curricular del establecimiento, objetivos y metas institucionales.			
El establecimiento se preocupa de solicitar y/o contratar apoyo o asesoría externa para resolver problemas específicos de la enseñanza.			
Los docentes poseen competencias digitales básicas para uso de recursos TIC			
Existen procedimientos y criterios técnicos claros de selección de personal docente y administrativo del establecimiento, de modo de asegurar un equipo de calidad.			
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:			

Valor	Categoría
0	Ausencia de la condición y/o recurso
1	Presencia parcial de la condición y/o recurso, se deben realizar acciones para mejorar.
2	Presencia total de la condición y/o recurso.

Área Recursos			
II. Pedagógicos			
Práctica	0	1	2
La escuela cuenta con los recursos pedagógicos necesarios y suficientes para el logro del aprendizaje de todos los estudiantes y el cumplimiento del currículo.			
Se hace uso eficiente de los recursos pedagógicos suministrados por el Ministerio: TICS, CRA, textos, otros.			
Existen políticas y normas para el uso, la distribución, cuidado y devolución de los recursos pedagógicos.			
Existen procedimientos que faciliten el acceso a los recursos pedagógicos en tiempos y espacios adecuados.			
La escuela cuenta con mecanismos que le permiten aumentar y renovar los recursos pedagógicos.			
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto:			

Sintetice los aspectos que se deben mejorar en esta Área (máximo 650 caracteres)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide feedback or suggestions. The box is currently blank.

ANEXO 4 EVOLUCIÓN DE INDICADORES DE CALIDAD

Considerando que el establecimiento educacional deberá elaborar un Plan de Mejoramiento a cuatro años plazo, es importante que lleve un control de la variación de los índices referidos a distintos aspectos institucionales y de rendimiento. De este modo, podrá tomar decisiones informadas en relación a las metas propuestas, los procedimientos y estrategias diseñadas y los resultados obtenidos.

Cada uno de los indicadores aquí mencionados tiene relevancia para los cambios esperados dentro del establecimiento. Sin embargo, es muy posible que para los años 2007 y 2008 algunos de estos datos no estén registrados, por lo que es recomendable ir tomando las medidas necesarias para que a partir del año 2009 todos los datos estén disponibles.

En este contexto, los campos con asterisco son obligatorios de completar para los años 2007 y 2008, de acuerdo a lo que corresponde a la realidad del establecimiento. En cuanto a los índices referidos a la SEP, corresponde llenarlos sólo a partir de 2008.

Indicadores del Establecimiento Educacional						
Indicadores de Eficiencia Interna	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Matrícula*						
Tasa Deserción*						
Tasa Repitencia						
% Asistencia de Estudiantes*						
% Asistencia de Docentes*						
% Anual de Rotación Docente						
% Anual de Rotación de Directivos						
% Anual de Licencias Médicas de Docentes						
% Anual de Licencias Médicas de Directivos						
% Asistencia de Padres y Apoderados a reuniones de curso						
Indicadores referidos a Formación y Perfeccionamiento						
% Docentes Destacados en sistema de Evaluación Docente (o semejante)						
% Docentes competentes en sistema de Evaluación Docente (o semejante)						

% Docentes básicos en sistema de Evaluación Docente (o semejante)						
% Docentes insatisfactorios en sistema de Evaluación Docente (o semejantes)						
% Docentes con Asignación de Excelencia Pedagógica						
% Docentes en Red de Maestros de Maestros						
% Docentes con pasantías en el exterior						
% Docentes capacitados en didácticas y prácticas pedagógicas efectivas ¿? No sé si queda claro así, pero hay que pensar en una forma de preguntarlo.						
% Apoderados con Nivel de Enseñanza Básica completa						
% Apoderados con Nivel de Enseñanza Media completa						
Indicadores referidos a Evaluación Externa*	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SIMCE 4° Básico: Lenguaje						
SIMCE 4° Básico: Matemática						
SIMCE 4° Básico: Comprensión del Medio Natural						
SIMCE 4° Básico: Comprensión del Medio Social						
% de estudiantes de 4° básico que están en nivel intermedio de comprensión lectora (Niveles de Logro asociados a SIMCE)						
% de estudiantes de 4° básico que están en nivel avanzado de comprensión lectora (Niveles de Logro asociados a SIMCE)						
% de estudiantes que están en nivel intermedio de educación matemática (Niveles de Logro asociados a SIMCE)						
% de alumnos que están en nivel avanzado en educación matemática (Niveles de Logro asociados SIMCE)						
SIMCE 8° Básico: Lenguaje						
SIMCE 8° Básico: Matemática						
SIMCE 8° Básico: Ciencias Naturales						
SIMCE 8° Básico: Ciencias Sociales						
SIMCE 2° Medio: Lenguaje						
SIMCE 2° Medio: Matemática						
PSU Lenguaje (PSU: Prueba de Selección Universitaria)						
PSU Matemática						
PSU Ciencias						
PSU Ciencias Sociales						

Indicadores asociados a SEP						
N° de estudiantes prioritarios						
% de estudiantes de 1° básico con 40 palabras por minuto, o menos (valor que corresponde al límite superior de la categoría "lectura lenta").						
% de estudiantes de 2° básico con 53 palabras por minuto, o menos (valor que corresponde al límite superior de la categoría "lectura lenta").						
% de estudiantes de 3° básico con 75 palabras por minuto, o menos (valor que corresponde al límite superior de la categoría "lectura lenta").						
% de estudiantes de 4° básico con 96 palabras por minuto, o menos (valor que corresponde al límite superior de la categoría "lectura lenta").						
% de estudiantes de 5° básico con 119 palabras por minuto, o menos (valor que corresponde al límite superior de la categoría "lectura lenta").						
% de estudiantes de 6° básico con 142 palabras por minuto, o menos (valor que corresponde al límite superior de la categoría "lectura lenta").						
% de estudiantes de 7° básico con 153 palabras por minuto, o menos (valor que corresponde al límite superior de la categoría "lectura lenta").						
% de estudiantes de 8° básico con 153 palabras por minuto, o menos (valor que corresponde al límite superior de la categoría "lectura lenta").						
Otros*						
N° de estudiantes becados por JUNAEB para apoyar la retención escolar						
N° de estudiantes becados por el Ministerio de Educación para reforzamiento escolar						
% Alumnos/as en Proyecto Integración						
N° de estudiantes atendidos por proyecto de transporte escolar financiados por el Ministerio de Educación						
N° de cursos de 1° básico que cuentan con ayudante de sala financiados por el Ministerio de Educación						
N° de computadores por estudiantes						
N° de computadores por docente						
N° de libros en Biblioteca						

ANEXO 5



MANUAL PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO

**Ministerio de Educación
División de Educación General**

ÍNDICE

Palabras preliminares	3
Introducción	4
1. Diagnóstico	7
2. Definiciones a cuatro años	7
3. Programación	10
4. Presentación del plan de mejoramiento educativo	34

PALABRAS PRELIMINARES

La ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) introduce principios referidos a la calidad y la equidad educativa. Ello implica lograr que todos los alumnos y alumnas aprendan, en especial los estudiantes prioritarios, para lo cual se requiere mejorar las capacidades de todos los actores del sistema educativo en la perspectiva del mejoramiento continuo de la gestión curricular e institucional.

Esta meta y sus resultados son responsabilidad del sostenedor(a), quien deberá rendir cuenta pública de los logros obtenidos y del uso de los recursos.

En esta tarea todos -estudiantes, docentes, administrativos y asistentes de la educación, directivos, apoderados, sostenedores, expertos educacionales, universidades y centros de educación superior, autoridades comunales y políticas-, tienen un papel que cumplir y un lugar desde donde aportar, pero al Ministerio de Educación le corresponde entregar las orientaciones e instrumentos para que los establecimientos educacionales elaboren sus Planes de Mejoramiento Educativo.

Respecto a los planes, es importante considerar la experiencia acumulada en los establecimientos educacionales y en el Ministerio de Educación, en relación al objetivo de mejorar las competencias docentes, las capacidades institucionales y el aprendizaje de las y los estudiantes. Existe un conjunto de herramientas que pueden apoyar la elaboración e implementación de los planes de mejoramiento educativo, entre otras: las áreas del Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar; el Marco para la Buena Enseñanza; el Marco para la Buena Dirección; los sistemas de evaluación e incentivo docente; los programas de formación de los jefes técnicos; las estrategias de lectura y matemáticas (LEM), y de ciencias (ECBI); los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

Igualmente, otros dispositivos como los planes de superación profesional, el PADEM, los incentivos al desempeño directivo, el Plan de Usos de la Tecnología de Enlaces, así como las diversas asignaciones y subvenciones destinadas a asegurar la permanencia y avance de las y los estudiantes en el sistema escolar, requieren articularse con las metas y acciones comprometidas en el Plan de Mejoramiento de cada establecimiento educacional.

Este **"Manual para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo"**, complementa las "Orientaciones para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo" ya entregadas, y su objetivo central es facilitar a los establecimientos educacionales la elaboración y preparación de la presentación del Plan, una vez que el formulario electrónico esté a su disposición⁸.

En cuanto a aspectos más operativos, los establecimientos educacionales deben tener presente que:

- En el último cuatrimestre del año 2008 se encontrará operativa la Intranet del sitio www.planesdemejoramiento.cl, en el cual se desplegará el formulario electrónico para la presentación del Plan de Mejoramiento Educativo al Ministerio de Educación.
- El plazo máximo para que el sostenedor(a) presente el Plan de Mejoramiento Educativo de cada establecimiento educacional es de un año contado desde la fecha de aprobación del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Académica

⁸ Para resolver cualquier duda respecto a los fundamentos o criterios que sustentan cada etapa de la elaboración del Plan de Mejoramiento, se puede consultar el documento mencionado.

INTRODUCCIÓN

Todos los niños, niñas y jóvenes del país pueden aprender

Detrás del desafío que nos plantea la nueva Ley de Subvención Escolar Preferencial, se encuentra la firme convicción de que todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país pueden aprender, y que es responsabilidad del sistema educativo generar las condiciones para que ello ocurra. En este marco, se entregan más recursos donde más se necesitan, para lograr que todas y todos los estudiantes, sin distinción de edad, clase, sexo, pertenencia étnica u otros, aprendan lo que deben y pueden aprender.

En virtud de esta ley, los sostenedores(as) que suscribieron el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, deben elaborar y presentar al Ministerio de Educación un Plan de Mejoramiento Educativo de su o sus establecimientos educacionales. Este incluye acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos para los niveles contemplados entre el primer nivel de transición de la educación parvularia y el octavo básico.

Este ***Manual para la Elaboración del Plan de Mejoramiento*** tiene por objeto orientar y apoyar el trabajo de elaboración del mismo, para lo cual contiene indicaciones, ejemplos y las matrices para registrar las metas y acciones. A continuación se enumeran y describen globalmente los pasos considerados para la elaboración y presentación del Plan.

Paso 1: DIAGNÓSTICO

El trabajo de diagnóstico es la primera etapa del Plan de Mejoramiento Educativo, puesto que la información obtenida constituye la línea de base para la fijación de metas y acciones del mismo.

Paso 2: DEFINICIONES A CUATRO AÑOS

Basándose en los resultados del diagnóstico, los establecimientos educacionales deben tomar dos decisiones a largo plazo:

2.1 Determinación de las metas de efectividad a cuatro años.

2.2 Determinación de los subsectores de aprendizaje que se trabajarán progresivamente durante los 4 años del Plan de Mejoramiento Educativo.

|

Paso 3: PROGRAMACIÓN

Los establecimientos educacionales también deberán tomar decisiones a corto plazo -un año-, lo cual implica establecer metas y acciones.

3.1 Determinación de metas anuales de aprendizaje.

3.1.1 Metas de velocidad y comprensión lectora.

3.1.2 Metas en otros subsectores de aprendizaje.

3.2 Programación de acciones por cada subsector de aprendizaje incluido en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo.

3.2.1 Acciones para medir los avances en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

3.2.2 Acciones que debieran realizarse en la planificación de las clases y del aprendizaje en el subsector correspondiente.

3.2.3 Acciones que debieran realizarse respecto de la gestión docente en el aula, orientadas a mejorar el aprendizaje en el subsector correspondiente.

3.2.4 Acciones de reforzamiento pedagógico a las y los alumnos con bajo rendimiento escolar en el subsector correspondiente y de apoyo para aquellos estudiantes que se destaquen o demuestren condiciones y/o talentos especiales en el subsector.

3.2.5 Acciones para acercar y comprometer a los padres y apoderados con el aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos en los subsectores específicos.

3.3 Programación de acciones de mejoramiento de la gestión institucional vinculadas a las condiciones de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos incluidas en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo.

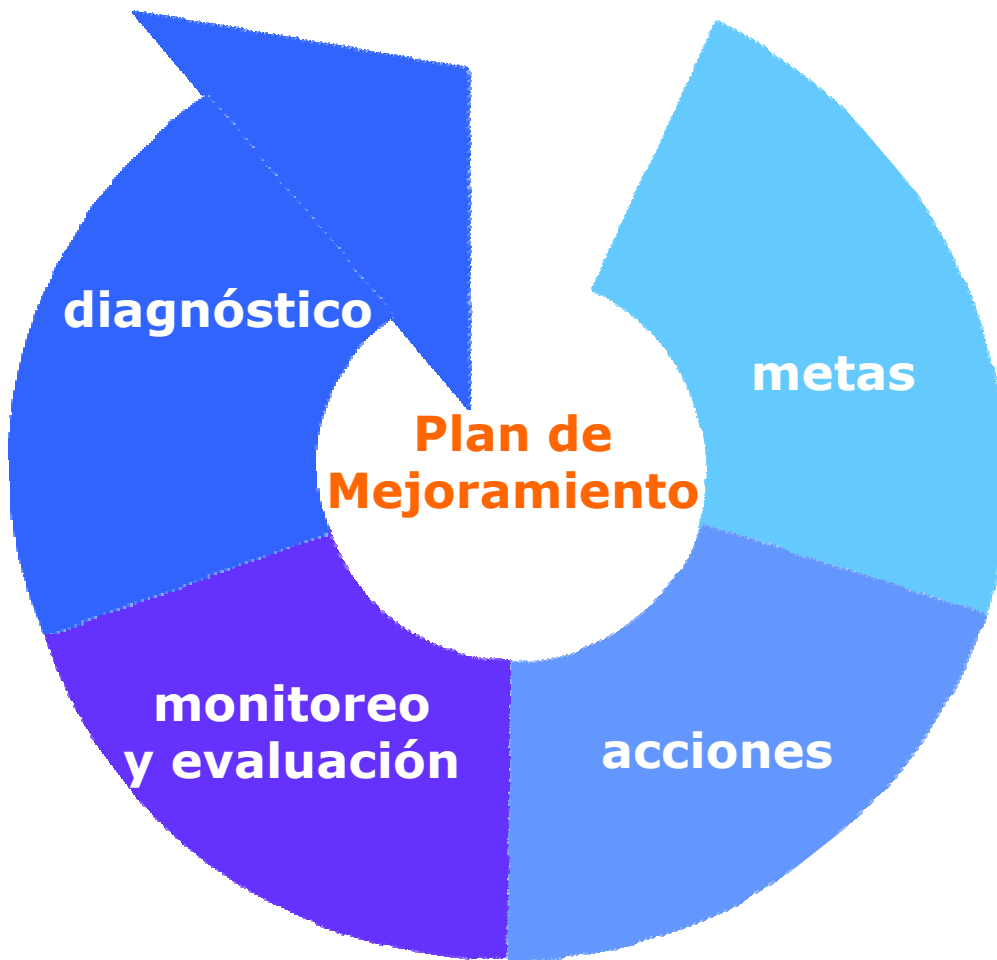
Paso 4: PRESENTACIÓN

Una vez elaborado el Plan y la programación anual, corresponde definir un sistema de monitoreo y registrarlo en la plataforma, para luego enviarlo al Ministerio de Educación.

4.1 Definición del sistema de monitoreo.

4.2 Envío al Ministerio de Educación.

El siguiente gráfico permite visualizar la articulación de los distintos pasos del Plan de Mejoramiento Educativo: se inicia con el diagnóstico para determinar las metas y acciones; luego, los avances son continuamente monitoreados y evaluados, dando inicio así a un nuevo ciclo conducente al mejoramiento continuo del aprendizaje.



1. DIAGNÓSTICO

1.1 Incorporación de la información del diagnóstico.

El Plan de Mejoramiento Educativo se construye en base a los resultados obtenidos en el diagnóstico, y referido a los siguientes aspectos fundamentales:

- Análisis de los resultados de aprendizaje del establecimiento medidos por el SIMCE 2007 y anteriores, y de los porcentajes de niveles de logro SIMCE;
- Resultados de las mediciones de la velocidad y comprensión lectora;
- Evaluación de los aspectos de la gestión institucional;
- Resultados de las evaluaciones iniciales en otros subsectores de aprendizaje que el establecimiento quiera incorporar.

Esta información cualitativa y cuantitativa de base -construida con la participación de la comunidad escolar- es la que permite determinar y jerarquizar las necesidades que tiene el establecimiento, las áreas que se deben priorizar, las metas que se pueden fijar y las acciones pertinentes para lograrlas.

2. DEFINICIONES A CUATRO AÑOS

2.1 Determinación de las metas de efectividad a cuatro años.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial señala que los establecimientos educacionales deben determinar metas de efectividad del rendimiento académico a alcanzar en cuatro años, las cuales incluyen:

- a) Metas SIMCE: se refieren al mejoramiento de los puntajes promedio obtenidos en el SIMCE 2007 en al menos los dos subsectores más deficitarios en las mediciones de 4° y 8° básico. Como los establecimientos funcionan en diversos contextos, el objetivo es lograr mejorar los puntajes promedio en relación a sí mismos, tendiendo a acercarse al promedio nacional si están bajo él, y mostrando un avance sostenido si ya lo han superado⁹.

⁹ Para efectos del cumplimiento de las metas de efectividad mencionadas en el artículo 7° letra e) de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, se considerará como mínimo lo señalado en la nota 1 del Anexo VI (pág.4) de las Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Sin embargo, lo deseable es que los establecimientos definan metas más desafiantes que el mínimo establecido y/o manifiesten una tendencia al aumento sostenido.

Ejemplo de metas de efectividad de rendimiento para diversos puntajes en un establecimiento educacional con más de 20 alumnos que rindieron SIMCE:

Puntaje inicial SIMCE Lenguaje	% de aumento sugerido	Puntaje a lograr en 4 años	Meta desafiante o mayor a la sugerida
180	22	220	230
220	14	251	270
240	14	274	290
250	12	280	300
280	7	300	310
290	7	310	320

En el Anexo VI del documento "Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo" y en www.planesdemejoramiento.cl se encuentran las indicaciones específicas para este paso.

- b) Metas de Niveles de Logro SIMCE: deben referirse a aumentar el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el nivel avanzado de logro y a reducir el porcentaje de niños y niñas que se ubican en el nivel inicial de logro¹⁰.

Ejemplo de metas relacionadas con el mejoramiento del porcentaje de los niveles de logro SIMCE:

Curso	Subsector	Situación Inicial: % estudiantes en nivel inicial 2007	Meta: % estudiantes en nivel inicial en 4 años	Situación Inicial: % estudiantes en nivel avanzado en 2007	Meta: % estudiantes en nivel avanzado en 4 años
4° Básico	Lenguaje y Comunicación	33%	10%	15%	25%
	Educación Matemática	45%	10%	5%	20%
	Ciencias Naturales	60%	10%	10%	22%
	Ciencias Sociales				

2.2 Subsectores de aprendizaje que se incorporarán progresivamente durante los 4 años.

¹⁰ Ver información sobre niveles de logro en www.simce.cl.

El establecimiento educacional determinará los subsectores de aprendizaje -en 4º y 8º básico- que se incorporarán progresivamente en el Plan de Mejoramiento Educativo. Estos corresponderán necesariamente, al menos, a aquellos dos que han resultado más deficitarios y que, por lo tanto, comprometen metas de efectividad en el SIMCE y porcentaje de los niveles de logro SIMCE.

Una vez definidos, se podrán programar las acciones anuales y determinar los apoyos requeridos, sea de parte del Ministerio de Educación o de la oferta de las asesorías inscritas en el Registro de Asistencia Técnica Externa (ATE).

Ejemplo de fijación de los subsectores a trabajar por año:

Subsectores	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Lenguaje y Comunicación (NT1-NB2)	X	X	X	X
Lenguaje y Comunicación (NB3-NB6)		X	X	X
Educación Matemática (NT1-NB2)	X	X	X	X
Educación Matemática (NB3-NB6)			X	X
Comprensión del Medio Natural (NT1-NB2)			X	X
Estudio y Comprensión del Medio Natural (NB3-NB6)				
Comprensión del Medio Social y Cultural (NT1-NB2)			X	X
Estudio y Comprensión del Medio Social y Cultural (NB3-NB6)				X

MATRICES PARA METAS DE EFECTIVIDAD A 4 AÑOS

De acuerdo a lo visto en las páginas precedentes, complete las matrices correspondientes a la fijación de metas a 4 años.

Matriz N° 1: Puntajes SIMCE y porcentaje de niveles de logro SIMCE

Curso	Subsector	Puntaje SIMCE		%Niveles de logro SIMCE			
		2007	A 4 años	Inicial		Avanzado	
				2007	A 4 años	2007	A 4 años
4º Básico	Lenguaje						
	Matemática						
	CM Natural						
	CM Social*						
8º Básico	Lenguaje						
	Matemática						
	CM Natural						
	CM Social						

*A incorporarse en el SIMCE 2009.

Matriz N° 2: Fijación de los subsectores a incorporar por año

Subsectores	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Lenguaje y Comunicación (NT1-NB2)				
Lenguaje y Comunicación (NB3-NB6)				
Educación Matemática (NT1-NB2)				
Educación Matemática (NB3-NB6)				
Comprensión del Medio Natural (NT1-NB2)				
Estudio y Comprensión del Medio Natural (NB3-NB6)				
Comprensión del Medio Social y Cultural(NT1-NB2)				
Estudio y Comprensión del Medio Social y Cultural (NB3-NB6)				

3. PROGRAMACIÓN

En esta etapa de la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo el establecimiento educacional generará su Programación Anual, que incluye la formulación de metas anuales de aprendizaje y gestión institucional y sus correspondientes acciones, responsables, tiempo y recursos.

La programación anual permitirá al establecimiento fijar año a año nuevas metas, ajustar las ya existentes y realizar todos los cambios que, de acuerdo al monitoreo y a las evaluaciones periódicas, considere pertinentes y adecuados para garantizar el mejoramiento continuo del aprendizaje y de las prácticas institucionales.

La programación anual incluye:

- Establecer metas anuales de aprendizaje;
- Definir acciones de mejoramiento de las metas de aprendizaje propuestas en los subsectores incluidos en el marco a cuatro años;
- Definir acciones de mejoramiento vinculadas a las condiciones de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos requeridas para el mejoramiento del aprendizaje de todas y todos los estudiantes y, en especial, de los y las alumnas prioritarias y los de bajo rendimiento;
- Establecer un sistema de seguimiento y monitoreo de la programación anual.

SOBRE LAS METAS

3.1. Establecimiento de metas anuales de aprendizaje.

3.1.1 Metas de velocidad y comprensión lectora.

Los resultados de las evaluaciones nacionales muestran que el 40% de los niños y niñas no superan el nivel inicial de Lectura. Más aún, en la población con mayores déficits socioculturales, casi el 60% de las y los estudiantes de 10 años no alcanza a comprender lo que lee. Ello obliga a tomar medidas efectivas para revertir esta situación, dado que la lectura es la base que posibilita o dificulta cualquier aprendizaje. Esta es una de las competencias que más impacto tiene en el desarrollo de las personas, en el aprendizaje de los contenidos curriculares, en la adquisición de habilidades sociales, en el desarrollo del pensamiento y en el efectivo ejercicio de la ciudadanía, entre otros aspectos.

Por su relevancia, la enseñanza de la lectura es una de las tareas más importantes que debe realizar el establecimiento educacional en su conjunto, es decir, los docentes del área de Lenguaje y todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Metas para la velocidad lectora

Medir la velocidad lectora permite a la comunidad conocer el nivel de automatización de la lectura que tienen sus estudiantes, condición que facilitará o dificultará la comprensión lectora. Esto no significa que el establecimiento deba concentrarse en que niños y niñas lean más rápido, sino en determinar la situación lectora inicial y tomar decisiones informadas para planificar su mejoramiento.

Para la determinación de las metas de velocidad lectora se utilizará la Tabla de desempeños que se presentó en el Anexo IV de las "Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo" y que a continuación se adjunta¹¹. Dicha tabla es utilizada frecuentemente por muchas escuelas para establecer la velocidad lectora:

Tabla de Desempeños de velocidad lectora

	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
Muy rápida	56	84	112	140	168	196	214	214
Rápida	47-55	74-83	100-111	125-139	150-167	178-195	194-213	194-213
Medio alta	38-46	64-73	88-99	111-124	136-149	161-177	174-193	174-193
Medio baja	29-37	54-63	76-87	97-110	120-135	143-160	154-173	154-173
Lenta	22-28	43-53	64-75	85-96	104-119	125-142	135-153	135-153
Muy lenta	21	42	63	84	103	124	134	134

Mide palabras por minutos menos faltas en la lectura.

Es importante destacar que las y los estudiantes que leen menos palabras que las señaladas en la categoría "Muy lenta" de su curso, están leyendo en un nivel correspondiente a un curso inferior, por lo tanto, quedarían categorizados como **"fuera de nivel"**.

El establecimiento puede usar el sistema que le sea más adecuado, pero lo fundamental es mantenerlo siempre para poder comparar periódicamente los avances logrados.

Las metas a establecer se relacionan con el porcentaje de alumnos y alumnas de cada uno de los niveles evaluados, que alcanza desempeños equivalentes o superiores a la categoría "medio alta"¹². La meta a lograr en el año es que todas y todos los niños alcancen a lo menos la categoría mencionada, sobre la cual se determinarán las acciones remediales necesarias. El uso de evaluaciones intermedias y una final constituye un importante instrumento para ir monitoreando los avances y redefiniendo las estrategias que permitan llegar a la meta.

¹¹ Si bien los establecimientos pueden usar otros instrumentos para la medición, es importante aclarar que el registro de los resultados debe corresponder a esta tabla, entendiendo que [es una forma de](#) homogeneizar la entrega de los resultados.

En www.educandojuntos.cl ; www.fundacionarauco.cl y www.feyalegria.cl es posible encontrar textos validados para medir la velocidad lectora, orientaciones de su uso y videos sobre cómo desarrollar el proceso.

¹² Alcanzar la categoría "media-alta" significa que los y las alumnas han iniciado el proceso de automatización de la lectura.

Ejemplo de metas de velocidad lectora:

Nivel*	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior a la categoría Lectura medio alta Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior a la categoría Lectura medio alta Meta año 1
1° Básico	20	90 - 100
2° Básico	40	90 - 100
3° Básico	30	90 - 100
4° Básico	60	90 - 100
5° Básico	40	90 - 100
6° Básico	80	90 - 100
7° Básico	70	90 - 100
8° Básico	70	90 - 100

* Incluye todos los cursos de un nivel.

Metas para la comprensión lectora

Aunque el SIMCE de Lenguaje de 4° básico entrega claros indicadores respecto a la situación de la comprensión lectora, el establecimiento puede usar otros instrumentos para evaluar la situación inicial de sus estudiantes, indicando qué porcentaje de ellos lee comprensivamente en los distintos niveles entre NT1 y 4° básico.

Para la determinación de las metas de comprensión lectora debe utilizarse la tabla del Anexo IV "Indicadores de desempeño mínimo de comprensión lectora", que se presenta a continuación.

	NT-1	NT-2	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico
Aprendizajes claves	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores
Conciencia Fonológica	Progresiva identificación auditiva de sonidos iniciales y finales. Diferenciar palabras cortas de largas. Segmentar palabras.	Progresiva asociación de fonemas y grafemas. Identificación de palabras escritas que se inician o terminan con una misma letra o sílaba.				
Aproximación y motivación a la lectura	-Solicitan que les lean textos de su interés -Exploran diversos tipos de textos	-Exploran textos y juegan a leer, marcando con el dedo el recorrido -Interrogan sobre el contenido y características de diversos textos de su interés.	-Juegan a leer textos de su interés.	- Leen textos de su interés para entretenerse e informarse.	- Leen textos de su interés para entretenerse, informarse, seguir instrucciones y aprender.	- Leen textos de su interés para entretenerse, informarse, seguir instrucciones, aprender e interactuar.
Interpretación de signos escritos	Distinguen su nombre escrito y palabras familiares en diferentes textos.	Distinguen algunas palabras familiares y frases simples en diferentes textos.	- Leen palabras, frases, oraciones simples y textos breves.	- Leen sin dificultad, en silencio y en voz alta, palabras, frases, oraciones y textos breves con cualquier letra del alfabeto, en diversas combinaciones.	- Leen con fluidez, una variedad de textos breves de estructura simple.	- Leen con fluidez y expresividad, una variedad de textos breves de estructura simple.
Reconocimiento de tipo de texto	Distinguen cuentos y avisos a partir de su formato y de elementos gráficos e icónicos.	Distinguen cuentos, poemas, noticias y avisos a partir de su formato y de elementos gráficos e icónicos.	Distinguen cuentos, poemas, noticias, avisos, recetas, cómics, cartas, a partir de su silueta y de elementos gráficos e icónicos.	Distinguen cuentos, poemas, noticias, avisos, recetas, cartas, entre otros, a partir de su contenido.		

	NT-1	NT-2	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico
	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores
Extraer información	Reconocen elementos centrales de distintos textos escuchados, como por ejemplo, características de personajes, lugares, hechos.	Hacen predicciones sobre información literal presentada oralmente o a través de imágenes de diversos textos, por ejemplo: intentan adivinar que hará un personaje conocido	-Extraen información explícita evidente y realizan inferencias claramente sugeridas por el texto para captar su sentido global.	-Extraen información explícita evidente y realizan inferencias claramente sugeridas por el texto para captar su sentido global.	- Extraen información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes y realizan inferencias de causa y efecto, para captar su sentido global.	- Extraen información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes y realizan inferencias de causa, efecto y secuencia, para captar su sentido global.
Parfraseo	Relatan con sus propias palabras lo escuchado.	Relatan con sus propias palabras lo escuchado.	- Parfrasean el contenido de lo leído, demostrando que han comprendido su sentido.	- Expresan con sus propias palabras el contenido del texto leído, describiendo lugares, caracterizando personas y personajes y reconociendo secuencias de acciones.		
Argumentación	Dan opinión sobre lo escuchado.	Opinan sobre lo escuchado y justifican sus apreciaciones.	- Dan sus impresiones sobre lo leído.	- Opinan sobre el comportamiento de personas y personajes, basándose en los hechos presentados en los textos leídos.	- Opinan sobre características y comportamientos de personas y personajes y sobre hechos presentados en los textos leídos.	- Opinan sobre características y comportamientos de personas y personajes y sobre hechos presentados en los textos leídos.
Incremento de Vocabulario	Interpretan a partir de claves contextuales el significado de palabras nuevas escuchadas.	Interpretan a partir de claves contextuales el significado de palabras nuevas escuchadas.	Hipotetizan a partir de claves contextuales el significado de palabras no familiares en diversos textos tanto orales como escritos.	Hipotetizan a partir de claves contextuales el significado de palabras no familiares en diversos textos escritos.	- Reconocen a partir de claves contextuales o de la consulta del diccionario, el significado de palabras no familiares provenientes de sus lecturas.	- Reconocen a partir de claves contextuales o de la consulta del diccionario, el significado de palabras y expresiones no familiares provenientes de sus lecturas.

La tabla no contiene todos los aprendizajes esperados en los Planes y Programas, sino aquellos ocho aprendizajes clave para la comprensión lectora con sus correspondientes indicadores de desempeño. De acuerdo a los resultados del diagnóstico, el establecimiento educacional deberá desarrollar una estrategia integral que le permita asegurar el logro de todos ellos durante la implementación del Plan, entendiendo que ninguno de ellos, por sí solo, es suficiente para lograr un buen nivel de comprensión lectora.

A partir de estos indicadores, corresponderá al establecimiento determinar los instrumentos para evaluar cada uno de los aprendizajes clave, los cuales pueden ser distintos según el aprendizaje a evaluar. Para estos efectos, en el documento *Niveles de logro SIMCE Lectura 4° básico* se pueden encontrar algunos ejemplos de instrumentos y evidencias, así como en los Programas de Estudio de Lenguaje correspondientes a cada nivel.

Ejemplo de situaciones en las cuales se pueden evidenciar los aprendizajes que se indican:

- Para la conciencia fonológica, se puede usar una interacción oral con el alumno o alumna;
- Para la aproximación y motivación a la lectura, la observación;
- Para la extracción de información, un instrumento escrito.

Es recomendable que las distintas evaluaciones sean realizadas por los propios docentes del establecimiento, sin perjuicio de que también pueda hacerlo una asesoría técnica ministerial o externa.

La meta a establecer es que todas y todos los alumnos alcancen al menos los desempeños equivalentes o superiores a su nivel en todos los aprendizajes clave que le correspondan. Es decir, se aspira a que más del 90% de los estudiantes logren la meta.

MATRICES PARA METAS A 4 AÑOS DE VELOCIDAD Y COMPRENSIÓN LECTORA

De acuerdo a lo visto en las páginas precedentes, complete ahora las matrices correspondientes a la fijación de metas para el primer año:

Matriz N° 3: Metas de velocidad lectora

Nivel*	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior a la categoría Lectura medio alta Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior a la categoría Lectura medio alta Meta año 1
1° Básico		
2° Básico		
3° Básico		
4° Básico		
5° Básico		
6° Básico		
7° Básico		
8° Básico		

*Incluye todos los cursos de un nivel.

Matriz N° 4: Metas de comprensión lectora para cada aprendizaje clave

Matriz N° 4.1

<i>Aprendizaje clave 1: Conciencia fonológica</i>		
Nivel*	% de estudiantes que alcanzan el nivel de desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Meta año 1
NT1		
NT2		

*Incluye todos los cursos del nivel.

Matriz N° 4.2

Aprendizaje clave 2 : Aproximación y motivación a la lectura		
Nivel*	% de estudiantes que alcanza el nivel de desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Meta año 1
NT1		
NT2		
1° Básico		
2° Básico		
3° Básico		
4° Básico		

*Incluye todos los cursos del nivel.

Matriz N° 4.3

Aprendizaje clave 3 : Interpretación de signos escritos		
Nivel*	% de estudiantes que alcanza el nivel de desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Meta año 1
NT1		
NT2		
1° Básico		
2° Básico		
3° Básico		
4° Básico		

*Incluye todos los cursos del nivel.

Matriz N° 4.4

Aprendizaje clave 4: Reconocimiento de tipo de texto		
Nivel*	% de estudiantes que alcanza el nivel de desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Meta año 1
NT1		
NT2		
1° Básico		
2° Básico		
3° Básico		
4° Básico		

*Incluye todos los cursos del nivel.

Matriz N° 4.5

Aprendizaje clave 5 : Extraer información		
Nivel*	% de estudiantes que alcanza el nivel de desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Meta año 1
NT1		
NT2		
1° Básico		
2° Básico		
3° Básico		
4° Básico		

*Incluye todos los cursos del nivel.

Matriz N° 4.6

Aprendizaje clave 6 : Parfraseo		
Nivel*	% de estudiantes que alcanza el nivel de desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Meta año 1
NT1		
NT2		
1° Básico		
2° Básico		
3° Básico		
4° Básico		

*Incluye todos los cursos del nivel.

Matriz N° 4.7

Aprendizaje clave 7 : Argumentación		
Nivel*	% de estudiantes que alcanza el nivel de desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Meta año 1
NT1		
NT2		
1° Básico		
2° Básico		
3° Básico		
4° Básico		

*Incluye todos los cursos del nivel.

Matriz N° 4.8

Aprendizaje clave 8 : Incremento de vocabulario		
Nivel*	% de estudiantes que alcanza el nivel de desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Año 2008	% de estudiantes con desempeño equivalente o superior al curso correspondiente Meta año 1
NT1		
NT2		
1° Básico		
2° Básico		
3° Básico		
4° Básico		

*Incluye todos los cursos del nivel.

3.1.2 Metas en otros subsectores de aprendizaje

Además de las metas de velocidad y comprensión lectora, para el primer año de implementación del Plan de Mejoramiento el establecimiento podrá determinar metas en otros ejes de Lenguaje y Comunicación, Matemática o Ciencias. Para estos efectos se sugiere realizar un diagnóstico del aprendizaje en el subsector que se quiere trabajar.

Ejemplo de metas en otros subsectores:

Subsector Educación Matemática NT1 a NB2

Cursos	Núcleo /Eje	Evaluación inicial	Metas año 1
NT1-NT2	Relaciones lógico matemáticas y cuantificación	El 30% de los niños y niñas demuestra capacidades para aplicar las relaciones lógico matemáticas a su vida cotidiana, utilizando el lenguaje matemático, utilizando los números para ordenar y contar, y resolver problemas simples.	A partir de la evaluación inicial, el establecimiento define sus metas año a año.
1° Básico	Eje: Números	El 20% de niños y niñas ha desarrollado una comprensión de los números y del sistema de numeración decimal, y de los diferentes usos en la vida cotidiana.	
2° Básico u otros			

Subsector Comprensión del Medio Natural NT1 a NB2

Cursos	Núcleo/Eje	Evaluación inicial	Metas año 1
NT1-NT2	Seres Vivos y su entorno	El 25% de los niños y niñas tiene conocimiento y comprende las características de los seres vivos y las relaciones que establecen con el entorno.	A partir de la evaluación inicial, el establecimiento educativo define sus metas año a año.
1° Básico	Seres vivos y su interacción con el ambiente	El 35% de los niños y niñas ha desarrollado las habilidades de observar, registrar y comunicar sus observaciones del entorno o de seres vivos, diferenciando entre estos y seres inertes.	
2° Básico u otros			

MATRICES PARA ESTABLECER METAS DEL PRIMER AÑO DE IMPLEMENTACIÓN OPTATIVA EN OTROS SUBSECTORES DE APRENDIZAJE AFECTOS A LAS METAS DE EFECTIVIDAD

De acuerdo a lo visto en las páginas precedentes, complete las matrices siguientes.

Matriz N° 5: Metas en otros subsectores y niveles

Matriz 5.1: **Subsector:** **Nivel/es:**

Niveles*	Núcleo/Eje	Evaluación inicial	Metas año 1
NT1			
NT2			
1° Básico			
2° Básico			
3° Básico			
4° Básico			
5° Básico			
6° Básico			
7° Básico			
8° Básico			

*Incluye todos los cursos de un nivel.

Matriz 5.2: Subsector: Nivel/es:

Niveles*	Núcleo/Eje	Evaluación inicial	Metas año 1
NT1			
NT2			
1° Básico			
2° Básico			
3° Básico			
4° Básico			
5° Básico			
6° Básico			
7° Básico			
8° Básico			

*Incluye todos los cursos de un nivel

Matriz 5.3: Subsector: Nivel/es:

Niveles*	Núcleo/Eje	Evaluación inicial	Metas año 1
NT1			
NT2			
1° Básico			
2° Básico			
3° Básico			
4° Básico			
5° Básico			
6° Básico			
7° Básico			
8° Básico			

*Incluye todos los cursos de un nivel

Matriz 5.4: **Subsector:** **Nivel/es:**

Niveles*	Núcleo/Eje	Evaluación inicial	Metas año 1
NT1			
NT2			
1° Básico			
2° Básico			
3° Básico			
4° Básico			
5° Básico			
6° Básico			
7° Básico			
8° Básico			

*Incluye todos los cursos de un nivel.

SOBRE LAS ACCIONES

Una vez establecidas las metas, es necesario diseñar una programación de las acciones que permita que todos los y las estudiantes logren lo propuesto, en especial las y los alumnos prioritarios. La Ley de Subvención Escolar Preferencial establece dentro de los compromisos de las escuelas emergentes, coordinar y articular acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de las y los alumnos prioritarios; también menciona acciones complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar su rendimiento escolar y su formación integral, tales como actividades sociales, culturales, deportivas, artísticas u otras.

Al respecto, es importante tener en cuenta que las acciones específicas para atender a las y los estudiantes prioritarios están contempladas en la programación anual de acciones relacionadas con los subsectores y la gestión institucional que se mencionan a continuación.

3.2 Programación de acciones por cada subsector de aprendizaje incluido en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo

Considerando que el mejoramiento del aprendizaje en cualquier subsector requiere concebir a la institución educacional como un todo interdependiente, es necesario resguardar la coherencia en todas las acciones programadas, entendiendo que forman parte de una estrategia integrada de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, la programación anual deberá considerar acciones que, por sí mismas y en su conjunto, contribuyan al logro de las metas propuestas en otros ejes de Lenguaje y Comunicación, en Matemática o Ciencias, según lo que el establecimiento determinó.

Solo para efectos de facilitar la determinación de acciones anuales por cada subsector de aprendizaje incluido en el primer año de implementación, se presentan a continuación algunos de los **ámbitos de acciones** del área de gestión curricular involucrados en el logro del aprendizaje. A partir de estos, el establecimiento podrá seleccionar aquellos ámbitos de acciones que le sean más pertinentes en función de los resultados obtenidos en la aplicación de la pauta de diagnóstico y de las metas que se propuso. Es muy importante tener en claro que estas acciones deberían transferirse, en tanto práctica pedagógica, a todos los subsectores, incluidos aquellos no sujetos a metas de efectividad.

Por otra parte, todas las acciones implican la determinación de los responsables, el tiempo y los recursos. Respecto de estos últimos se debe indicar si se trata de: recursos propios, de otros (programas, donaciones, iniciativas regionales, aportes de los gobiernos regionales, etc.) o bien, los derivados de la ley SEP (ver Anexo VII¹³).

¹³ En construcción. Próximamente disponible en página www.planesdemejoramiento.cl

ÁMBITOS DE ACCIONES

3.2.1 Acciones para medir los avances en el aprendizaje de los alumnos y alumnas

Estas acciones apuntan a establecer un sistema de medición y seguimiento de los avances del aprendizaje de los y las estudiantes durante el año escolar, el que debería incluir:

- La definición de las metas anuales de aprendizaje a lograr;
- Los instrumentos de evaluación que se utilizarán y su frecuencia de aplicación;
- El sistema de registro y análisis de la información a trabajarse con estudiantes y docentes;
- La modalidad de información de resultados a alumnos, alumnas y a sus apoderados.

En la determinación de las acciones a realizar para lograr establecer este sistema, se debe tener presente que es fundamental:

- Dosificar la frecuencia y cantidad de evaluaciones a las que son expuestos los alumnos y alumnas para permitir un adecuado análisis de sus resultados;
- Utilizar la revisión de las evaluaciones con los estudiantes como una estrategia fundamental de aprendizaje;
- Definir estrategias pedagógicas para reforzar, complementar o profundizar de acuerdo a los resultados.

3.2.2 Acciones que debieran realizarse relacionadas con la planificación de las clases y de las evaluaciones, de los métodos y recursos pedagógicos, orientadas directamente a mejorar el aprendizaje en el subsector correspondiente

Está probado que para lograr aprendizaje se requiere al menos que las clases estén planificadas, que exista un método de trabajo validado en la experiencia acumulada del establecimiento y, por otro, que estén los recursos pedagógicos pertinentes y adecuados al objetivo, unido a que la evaluación esté en función del mejoramiento del aprendizaje.

Institucionalizar un sistema de planificación implica programar acciones intencionadas que conduzcan al establecimiento a definir, por ejemplo, un modelo de planificación consensuado con los docentes en el subsector correspondiente, considerando aspectos como:

- Formato;
- Definición y organización clara de los objetivos y aprendizajes esperados del año;
- Secuencia de planificación clase a clase;
- Uso de una o más metodologías de trabajo para dicho subsector que incluya didácticas probadas y adecuadas al contexto del establecimiento educacional;
- Utilización de una variedad de recursos y estrategias de enseñanza para atender los distintos niveles de aprendizaje de las y los estudiantes;
- Utilización de múltiples recursos y estrategias en función de la complejidad de los contenidos;
- Calendarización de las evaluaciones;
- Elaboración de diversos instrumentos de evaluación;
- Definición de estrategias remediales para mejorar los resultados de aprendizaje de un subsector determinado.

Para ello se puede recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, adquirir materiales y metodologías, generar grupos de aprendizaje profesional, conocer experiencias exitosas y otros.

3.2.3 Acciones que debieran realizarse respecto de la gestión docente en el aula, orientadas a mejorar el aprendizaje en el subsector correspondiente

Las acciones relativas a la gestión docente en el aula dicen relación con la generación de:

- Un ambiente propicio para el aprendizaje, esto es, que en el aula los estudiantes se sienten valorados y seguros, saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto. Para lograrlo, los docentes establecen y mantienen normas consistentes de convivencia en el aula y manifiestan altas expectativas de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos y alumnas.
- Una enseñanza diseñada para el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que se relaciona con prácticas de planificación de clases, con propiciar experiencias de aprendizaje que generen otros conocimientos, con utilizar el tiempo de clases en el trabajo de aprendizaje de los estudiantes más que en mantener el orden, con considerar los conocimientos previos que tienen los estudiantes, como asimismo con analizar sus evaluaciones y resultados de aprendizaje, entre otros.
- Un sistema de acompañamiento a los docentes en su labor en el aula, lo cual implica que el Equipo Directivo ha acordado con ellos un mecanismo de apoyo que utiliza la observación de clases como una estrategia para mejorar su práctica, entre otras.

Para estas acciones las unidades educativas pueden recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, reforzar los equipos técnicos, incorporar estrategias de observación mutua entre profesores, generar grupos de aprendizaje profesional, conocer otras experiencias, incorporar ayudantes dentro del aula, entre otros.

3.2.4 Acciones de reforzamiento pedagógico a las y los alumnos con bajo rendimiento escolar, y de apoyo para aquellos estudiantes que se destaquen o demuestren condiciones o talentos en el subsector correspondiente

Los distintos resultados que obtienen las y los estudiantes, así como la actitud con que se relacionan con un determinado subsector, hace necesario trabajar diferenciadamente con ellos, tanto para potenciar nuevos logros como para apoyarlos en la obtención de mejores resultados.

Para quienes muestran tener **facilidad, capacidad, talento especial o buenos resultados** en un determinado subsector se puede, por ejemplo:

- Designarlos como tutores de otros con más dificultades;
- Fomentarles la lectura y/o investigación de textos o temas adicionales
- Crear grupos de actividades extraescolares;
- Diferenciarles las tareas motivándolos a superar las exigencias mínimas y acometer desafíos mayores;
- Trabajar con software educativo especializado.

Para quienes tienen **bajo rendimiento o dificultades** en determinado subsector se puede, por ejemplo:

- Diseñar un sistema de reforzamiento;
- Organizar formas de acompañamiento por otro profesor dentro del aula;
- Crear grupos de estudio;

- Trabajar con software educativo adecuado a las necesidades.

Los establecimientos pueden recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, adquirir o confeccionar instrumentos de trabajo diferenciado, adquirir tecnología, conocer otras experiencias exitosas, y otros.

3.2.5 Acciones para acercar y comprometer a los padres y apoderados con el aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos en los subsectores específicos

El compromiso de los padres y apoderados en los logros de sus hijos es fundamental, pero la evidencia nos indica que su participación se diluye en actividades poco vinculadas al aprendizaje y más enfocadas a la organización de actividades para recaudar fondos o, en menor medida, a actividades eminentemente recreativas.

Es fundamental, por lo tanto, generar estrategias que involucren a los padres y apoderados en el mejoramiento del aprendizaje de sus hijos y pupilos en subsectores específicos. A modo de ejemplo:

- Informarles claramente el nivel de aprendizaje en que se encuentra su hijo, hija o pupilo y al que se debe llegar;
- Comentarles los métodos de trabajo utilizados y mostrarles cómo trabajan sus hijos;
- Prepararlos para reconocer las capacidades propias de cada edad y co-responsabilizarse de lo que se puede lograr con sus hijos e hijas;
- Incentivarlos a realizar acciones en familia como pequeñas lecturas, juegos de índole matemática, salidas a lugares con significado cultural o histórico, entre otras.

Para estas acciones los establecimientos educacionales pueden recibir asesoría, capacitar a sus docentes y directivos, capacitar a los padres y apoderados, confeccionar material para enviar a los hogares, generar grupos de aprendizaje profesional, visitar otras experiencias, y otros.

Es importante recordar que las acciones seleccionadas deben estar intencionadas a impactar en el logro de aprendizaje en los subsectores priorizados por el establecimiento educacional.

Por ejemplo, si el establecimiento desea lograr que en Educación Matemática los niños y niñas de NB2 puedan:

- Reconocer que los números se pueden ordenar;
- Reconocer que un número se puede expresar de varias maneras, como suma de otros pequeños;
- Manejar aspectos básicos de la resolución de problemas, tales como formular el problema, tomar iniciativas para resolverlo y comunicar la solución del mismo.

Entonces, es necesario preguntarse: ¿Qué se requiere para que los niños y niñas logren aprender lo señalado?. Algunas de las posibles respuestas son las siguientes:

- Que el Director o Directora identifique las fortalezas y debilidades de los docentes en el subsector y defina la capacitación que se requiera para el mejoramiento;
- Asegurar que el número de horas del jefe técnico es adecuado para que asesore en este aspecto;
- Lograr que todos los docentes tengan su planificación anual, planifiquen clase a clase y verifiquen que se cumpla lo planificado;

- Contratar asistencia técnica para capacitar a las y los docentes en un método probado y validado por el establecimiento;
- Contratar asistencia técnica para la elaboración de instrumentos evaluativos que permitan monitorear los avances de los estudiantes.

A continuación se ofrece un ejemplo para orientar la completación de la matriz relacionada con las acciones para mejorar los subsectores incluidos en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo.

En las acciones anuales se deben señalar los responsables, el tiempo, y los recursos involucrados. En cuanto a los recursos financieros se indicará si estos son propios, de otros (programas donaciones, iniciativas regionales, aportes de los gobiernos regionales, etc.) o bien, los derivados de la ley SEP (ver Anexo VII).

Ejemplo: Acciones dirigidas a mejorar los subsectores seleccionados por el Establecimiento Educacional.

Subsector: Educación Matemática					
Meta: Lograr que el 100% de los niños y niñas manejen aspectos básicos de la resolución de problemas, tales como formular el problema, tomar la iniciativa para resolverlo y comunicar la solución del mismo.					
Ámbito de las acciones	Objetivo esperado	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos
3.2.1 Medir los avances en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.	Identificar los logros de aprendizaje inicial y hacer seguimiento de avance de todas y todos los estudiantes.	Identificar los ámbitos a trabajar en cada nivel para el logro de la meta propuesta y definir las estrategias necesarias para mejorar.	Director (a) y jefe de UTP	noviembre a diciembre 2008	Equipo de docentes competentes; jefe técnico y asesor del establecimiento
		Definir los tiempos en el calendario anual para la evaluación inicial y final del aprendizaje.	Director (a) y jefe de UTP	diciembre a enero 2009	Equipo técnico competente y asesoría ministerial
		Definir los instrumentos de evaluación para evaluar y monitorear el aprendizaje.	Director (a) y jefe de UTP, docentes	diciembre a enero 2009.	Contratar asistencia técnica externa
		Definir tiempo requerido para el trabajo docente en la revisión y análisis de resultados.	Director (a) y jefe de UTP		Plan de usos Red Enlaces
		Analizar los resultados de las y los estudiantes, identificar aquellos con dificultades y definir estrategias de reforzamiento.	Director (a) y jefe de UTP, docentes		
		Comunicar a los apoderados la situación de sus pupilos y pupilas en relación a la meta.	Docente		

MATRICES PARA LA DETERMINACIÓN DE ACCIONES ASOCIADAS A LOS SUBSECTORES

De acuerdo a lo visto en las páginas precedentes, complete las matrices correspondientes a las acciones asociadas a los subsectores priorizados.

Matriz N° 6: Acciones asociadas a los subsectores

Matriz 6.1

Subsector:					
Meta:					
Ámbito de las acciones	Objetivo esperado	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos

Matriz 6.2

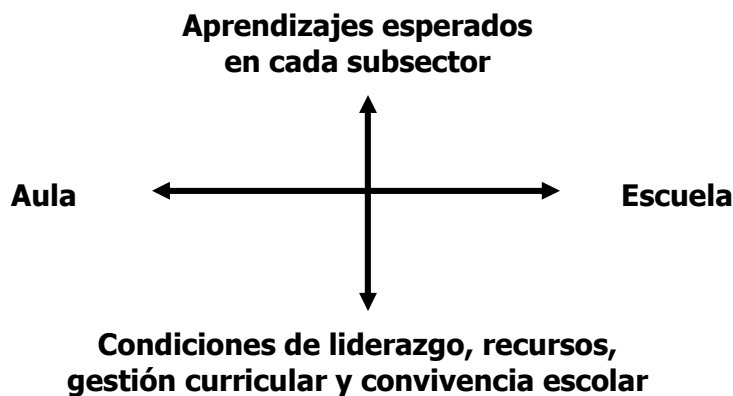
Subsector:					
Meta:					
Ámbito de las acciones	Objetivo esperado	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos

3.3 Programación de acciones de mejoramiento de la gestión institucional vinculadas a las condiciones de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos incluidas en el primer año del Plan de Mejoramiento Educativo

El logro de las metas de aprendizaje no solo se produce dentro del aula, sino que se requiere de condiciones mínimas de funcionamiento general del establecimiento educacional para que el aprendizaje se produzca. Acciones aisladas o no coherentes con lo que está ocurriendo en el resto de la escuela difícilmente tendrán impacto en el aprendizaje. A modo de ejemplo, no es posible pensar en un buen clima de aula o en logros de aprendizaje en un establecimiento, donde las reglas de convivencia no están claras, o permanentemente se pierden clases por razones administrativas, o no se tiene claridad sobre los tiempos disponibles para la enseñanza, o no se cuenta con una política clara de desarrollo profesional docente o donde no haya academias, talleres o actividades relevantes para el desarrollo integral, de la identidad y socialización de los estudiantes.

Por otra parte, un aula en donde se viven y trabajan en forma consciente e intencionada los objetivos transversales prescritos en el currículum tales como respeto, ciudadanía, desarrollo del pensamiento, trabajo en equipo, participación, responsabilidad, cuidado del medio ambiente, etc., contribuye al mejoramiento de ellos en toda la escuela. Por ejemplo, la acogida que un Director o Directora le da a sus alumnos y alumnas al inicio del día, reforzará y modelará el trabajo del profesor y profesora en su sala; y el respeto con que cada docente trate a sus alumnos y alumnas en el aula configura unas relaciones que fortalecen el clima positivo en el establecimiento escolar. Asimismo, el cuidado de la infraestructura y los espacios escolares impactará en cómo profesores y estudiantes cuidarán y organizarán sus salas de clases.

La siguiente imagen ilustra esta concepción:



De lo anterior se desprende la necesidad de determinar acciones anuales relacionadas con el mejoramiento de las condiciones de liderazgo, convivencia escolar, gestión curricular y de recursos. Para ello los resultados de la aplicación de la pauta del diagnóstico institucional constituyen un insumo fundamental.

En las acciones anuales de mejoramiento de la gestión institucional se deben señalar los responsables, el tiempo, y los recursos involucrados. En cuanto a los recursos financieros se indicará si estos son propios, de otros (programas donaciones, iniciativas regionales, aportes de los gobiernos regionales, etc.) o bien, los derivados de la ley SEP (ver Anexo VII¹⁴). A continuación se ofrece un ejemplo para orientar la completación de la matriz relacionada con las acciones para mejorar la gestión institucional que pueden ser fijadas para uno o más años.

¹⁴ En construcción. Próximamente disponible en página www.planesdemejoramiento.cl

Ejemplo: Acciones para mejorar la gestión institucional

Área: Convivencia				
Meta: Disminuir (determinado porcentaje) en las situaciones de conflicto entre los miembros de la comunidad escolar que impidan o perturben el ambiente de aprendizaje, a través del establecimiento de normas de convivencia mínimas que permitan el mejoramiento continuo del aprendizaje.				
Objetivos esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos
Contar con normas de convivencia mínimas para el aprendizaje.	Diagnosticar las situaciones de conflicto que se producen en el establecimiento y proponer estrategias de mejoramiento. Construir y socializar entre los diversos actores (docentes, estudiantes, apoderados, Consejo Escolar, asistentes de la educación) las normas mínimas de convivencia.	Director(a), equipo técnico, docentes, estudiantes, familias, asistentes de la educación, Consejo escolar.	Segundo semestre año 2008 a enero 2009.	Apoyo de la asesoría ministerial o externa. Equipo técnico, más el apoyo del sostenedor.
Establecer mecanismos para hacer el seguimiento de su cumplimiento y efectividad.	Implementar un sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación de la efectividad de las medidas.	Equipo directivo y docentes	enero a diciembre 2009	Equipo de gestión de la escuela, asesoría externa.

MATRICES PARA LA DETERMINACIÓN DE ACCIONES ASOCIADAS AL MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

De acuerdo a lo visto en las páginas precedentes, complete las matrices correspondientes a las acciones asociadas a las áreas para mejorar la gestión institucional (Gestión curricular, Liderazgo, Convivencia y Gestión de recursos) considerando los resultados del diagnóstico institucional.

Matriz N° 7: Acciones asociadas al mejoramiento de la gestión institucional

Matriz 7.1

Área: Gestión curricular				
Meta:				
Objetivos esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos

Matriz 7.2

Área: Liderazgo				
Meta:				
Objetivos esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos

Matriz 7.3

Área: Convivencia						
Meta:						
Objetivos esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos		

Matriz 7.4

Área: Gestión de recursos						
Meta:						
Objetivos esperados	Acciones	Responsables	Tiempo	Recursos		

4. PRESENTACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO

4.1 Definición de un sistema de monitoreo

Una vez elaborado el Plan de Mejoramiento Educativo y **antes** de su envío al Ministerio de Educación para su aprobación, el sostenedor -en común acuerdo con los equipos técnicos de los establecimientos educacionales a su cargo- deberá definir el sistema mediante el cual hará el seguimiento y monitoreo de las acciones incluidas en la programación anual.

Para estos efectos se puede utilizar el documento "Evolución de indicadores de calidad"¹⁵, en el cual se encuentran diversos indicadores de resultado y de proceso, contratar asesorías o adquirir sistemas de monitoreo para la elaboración e implementación del seguimiento.


El sistema de monitoreo definido es de suma importancia, pues permitirá al sostenedor y a los equipos técnicos de los establecimientos educacionales el seguimiento y evaluación de las acciones, además de constituirse también en un mecanismo de información a la comunidad escolar y al sistema de Supervisión del Ministerio de Educación.

¹⁵ Disponible en: www.planesdemejoramiento.cl/ Materiales de apoyo para el diagnóstico.

MATRIZ PARA DEFINIR UN SISTEMA DE MONITOREO

De acuerdo a lo visto en las páginas precedentes, describa los elementos a considerar en el sistema de monitoreo que permitirá hacer un seguimiento al avance de las acciones y al cumplimiento de las metas.

Matriz N° 9: Sistema de monitoreo



4.2 Envío al Ministerio de Educación

Una vez acordado el Plan de Mejoramiento Educativo entre el equipo de gestión del establecimiento y el sostenedor, este último deberá enviarlo vía correo electrónico al Ministerio de Educación.

ANEXO 6

INDICADORES DE DESEMPEÑO MÍNIMOS PARA EL DIÁGNÓSTICO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Esta tabla no contiene todos los aprendizajes esperados de los Planes y Programas. Se trata de evaluar a cada alumno/a respecto de los aprendizajes nucleares en los ejes Números-Operaciones aritméticas y Geometría; utilizando los indicadores señalados y estableciendo para cada alumno/a evaluado, en qué nivel se encuentra en cada uno de los aprendizajes clave. Como el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico e incremental, en el que el conocimiento y las habilidades están en constante progresión, evolucionando desde lo más simple a lo más complejo; por lo tanto, estos indicadores son acumulables desde NT1 a 4° año básico.

EJE NÚMEROS Y OPERACIONES

Aprendizajes clave	NT1	NT2	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico
	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores
Resolución de problemas¹⁶: Números	Resuelven problemas referidos al uso de los números del 1 al 10 en situaciones cotidianas concretas, como contar, cuantificar y comparar.	Resuelven problemas referidos al uso de los números del 1 al 20 para identificar, contar, comparar, identificar, cuantificar.	Resuelven problemas relativos al uso de los números hasta 100, para cuantificar, comparar y estimar, cantidades o magnitudes.	Resuelven problemas relativos a la formación y uso de los números (de 2 y 3 cifras) hasta 1.000, para cuantificar, comparar y estimar, cantidades y magnitudes.	Resuelven problemas relativos al uso de los números del 0 al 1.000.000, para estimar y comparar, cantidades y magnitudes.	Resuelven problemas relativos a fracciones simples ($1/2$, $1/4$, $1/8$, $3/4$, $1/10$, $1/100$) que permiten cuantificar las partes de un objeto, una colección de objetos o una unidad de medida, y realiza comparaciones entre fracciones.
	Resuelven problemas referidos a ordenar elementos de la realidad, hasta con 5 elementos concretos.	Resuelven problemas referidos a ordenar elementos de la realidad, hasta con 10 elementos concretos.	Resuelven problemas relativos a la posición de los dígitos en números de 2 cifras y la relación con el concepto de unidad y decena.	Resuelven problemas relativos a la posición de los dígitos en números de 2 y 3 cifras y la relación con el concepto de unidad, decena y centena.	Resuelven problemas relativos a ordenar y comparar números y la relación con los conceptos de unidades de mil, decenas de mil y centenas de mil.	Resuelven problemas relativos a la formación de números de 4, 5, 6 y más cifras, a la transformación de números por cambio de posición de sus dígitos.

¹⁶ Los problemas progresan de los más sencillos, cuyo procedimiento de resolución se desprende directamente de la información disponible, con pocos datos y enunciados breves; a los más complejos, en los que se requiere seleccionar y reorganizar los datos presentados.

Resolución de problemas: Operaciones Aritméticas <small>17</small>	<p>Resuelven problemas referidos al uso y el empleo intuitivo de cuantificadores simples: mucho-poco más-menos, mayor- menor.</p>	<p>Resuelven problemas referidos a la adición, relativas a la acción de juntar y agregar elementos concretos de la realidad, hasta 10 elementos.</p>	<p>Resuelven problemas referidos a la adición relativa a las acciones de agregar; juntar; avanzar; en el ámbito numérico del nivel.</p>	<p>Resuelven problemas referidos a la adición con distintos tipos de acciones; en el ámbito numérico del nivel.</p>	<p>Resuelven problemas referido a la multiplicación como una relación de Proporcionalidad (situaciones de correspondencia uno a varios; por ejemplo: un queque cuesta \$ 100, ¿cuánto cuestan 6 queques de los mismos?) y de arreglo bidimensional (por ejemplo: en una sala de clases hay 5 filas de 8 mesas cada una, ¿cuántas mesas hay en la sala?).</p>	<p>Resuelven problemas de variados significados, que involucre a dos de las cuatro operaciones aritméticas, en contextos familiares.</p>
	<p>Resuelven problemas aditivos sencillos en situaciones concretas hasta 5 elementos.</p>	<p>Resuelven problemas referidos a la sustracción, relativas a la acción de separar y quitar elementos concretos de la realidad, hasta 10 elementos.</p>	<p>Resolver problemas referidos a la sustracción relativa a las acciones de quitar; separar; retroceder; en el ámbito numérico del nivel.</p>	<p>Resuelven problemas referidos a la sustracción relativos a la acción de comparar en el ámbito numérico del nivel.</p>	<p>Resuelven problemas referidos a la división, relativos a la acción de reparto equitativo (por ejemplo: un padre reparte entre sus 3 hijos 600 pesos. A cada uno le da la misma cantidad ¿cuanto le corresponde a cada uno?) y a la acción de comparación por cociente (por ejemplo: Pedro tiene 30 años y su hijo tiene la mitad de la edad del padre, ¿qué edad tiene el hijo?).</p>	
	NT1	NT2	1° BÁSICO	2° BASICO	3° BÁSICO	4° BÁSICO

¹⁷ En la resolución de problemas con uso de las operaciones aritméticas, se debe intencionar el uso de estrategias de cálculo mental y escrito, señalado en el aprendizaje clave siguiente.

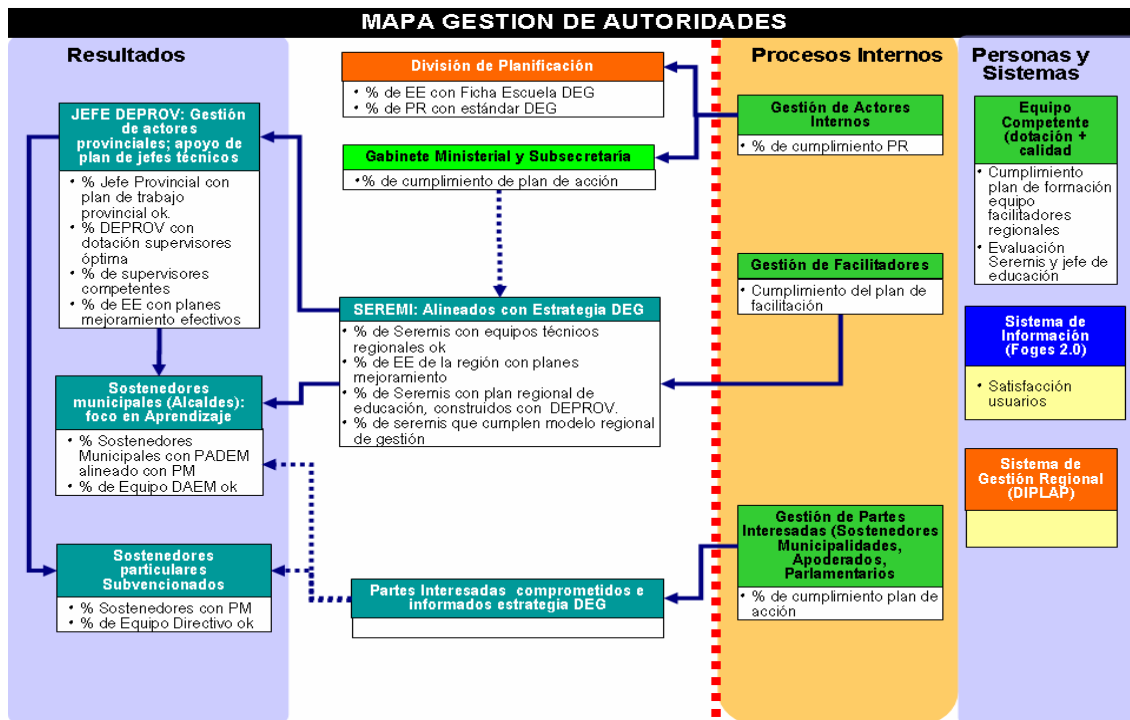
<p>Procedimientos de cálculo</p>	<p>Utilizan técnicas de conteo, de uno en uno hasta 10, relacionando el símbolo con el nombre del número.</p>	<p>Usan técnicas de conteo, de uno en uno hasta 20, a partir del cardinal de la colección inicial, para determinar el cardinal de la colección final; según hayan quitado o agregado objetos, relacionando el símbolo con el nombre del número.</p>	<p>Calculan mentalmente, usando combinaciones aditivas básicas y la extensión a números de dos cifras ($2+6=8$; $8-2=6$; $8-6=2$; $20+60=80$; $80-20=60$; $80-60=20$) y la descomposición aditiva (por ejemplo: $12+18=10+2+10+8=20+2+8=20+10=30$).</p> <p>Realizan cálculos escritos, en el ámbito numérico del nivel utilizando estrategias como la descomposición aditiva de cada sumando ($40+13=40+10+3$; $26-18=26-10-8$).</p>	<p>Calculan mentalmente, usando combinaciones aditivas básicas y la extensión a números de dos cifras y tres cifras ($20+60=80$; $200+600=800$; $800-200=600$, $800-600=200$); y la descomposición aditiva ($27-15=27-10-5=17-5=12$).</p> <p>Realizan cálculos escritos, utilizando descomposición aditiva; y propiedades de la adición, en el ámbito numérico del nivel.</p>	<p>Calculan mentalmente utilizando combinaciones aditivas básicas, extendiéndolas a múltiplos de 1 000 y empleo de estrategias de cálculo mental conocidas ($25+7$ como $25+5+2$) en números de la familia de los miles ($25\ 000+7\ 000$ como $25\ 000+5\ 000+2\ 000$).</p> <p>Calculan mentalmente productos de un dígito por otro dígito y por un múltiplo de 10, y deducen las divisiones respectivas.</p> <p>Realizan cálculos escritos, en que uno de los factores es un número natural de una cifra o múltiplo de 10, de 100 o de 1000; y el otro factor es un número de uno, dos o tres dígitos.</p> <p>Realizan cálculos escritos de cuocientes, en el que el divisor es un número de una cifra y basado en el carácter inverso de la división con respecto a la multiplicación o también como una resta reiterada.</p>	<p>Calculan mentalmente productos utilizando estrategias tales como: descomposición aditiva de factores ($25 \times 12=25 \times (10+2)$ como $25 \times 10 + 25 \times 2$); descomposición multiplicativa de factores (32×4 como $32 \times 2 \times 2$), especialmente uso de los dobles.</p> <p>Calculan mentalmente cuocientes utilizando estrategias, por ejemplo: $800:4$, como $800:2$ como la mitad de 800 es 400, y la mitad de 400 es 200; $500:10$, como la décima parte de 500.</p> <p>Realizan cálculos escritos para la multiplicación, por una o dos cifras, utilizando estrategias basadas en la descomposición aditiva de los factores y en la propiedad distributiva de la multiplicación sobre la adición ($345 \times 4=(300+40+5) \times 4=300 \times 4 + 40 \times 4 + 5 \times 4$).</p> <p>Realizan cálculos escritos para la división en la cual el divisor es de una cifra, basándose en la determinación del factor por el cual hay que multiplicar el divisor para acercarse al dividendo, de modo que el resto sea inferior al divisor.</p>
---	---	---	---	--	--	--

INDICADORES DE DESEMPEÑO MÍNIMOS PARA EL EJE DE GEOMETRÍA

	NT1	NT2	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico
Aprendizajes claves	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores
Conocimientos de cuerpos y figuras geométricas	Reconocen dos cuerpos geométricos y tres figuras simples en objetos de su entorno y algunos atributos de ellos.	Reconocen tres cuerpos geométricos y cuatro figuras simples y algunos atributos de ellos. Utilizan las figuras y cuerpos geométricos, para representar objetos del entorno, describiéndolos de acuerdo a sus posiciones relativas en el espacio.	Asocian objetos del entorno con las formas geométricas (una, dos y tres dimensiones); utilizando los nombres geométricos correspondientes e identificando sus elementos y sus características.	Identifican caras, aristas y vértices en cuerpos geométricos y describen cubos y prismas rectos con bases de distintas formas, considerando número de aristas y de vértices, número y forma de las caras.	Identifican ángulos rectos, agudos (menor que el ángulo recto), y obtusos (mayor que el ángulo recto). Comparan prismas rectos de distintas bases con pirámides de distintas bases. Identifican y comparan tipos de triángulos en relación a la longitud de sus lados, la medida de sus ángulos y el número de ejes de simetría.	Identifican cuerpos redondos: cilindros y conos en relación al número y forma de las caras. Identifican rectas paralelas y rectas perpendiculares. Identifican y comparan cuadriláteros en relación a la longitud de sus lados, el número de pares de lados paralelos, el número de ángulos rectos y el número de ejes de simetría.

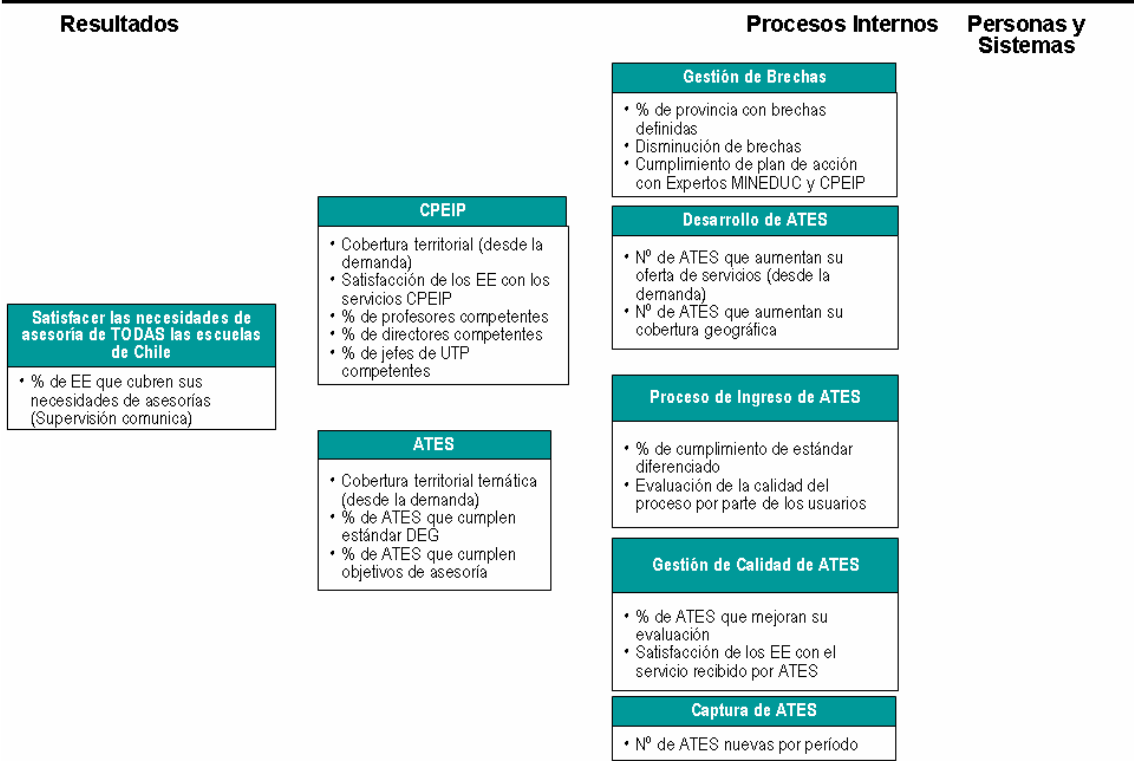
<p>Resolución de problemas geométricos</p>	<p>Resuelven problemas referidos a la comparación entre objetos, considerando atributos: tamaño, forma, color y uso.</p>	<p>Resuelven problemas referidos a la comparación entre objetos, considerando atributos: tamaño, longitud, forma, color, uso, grosor, peso, capacidad.</p>	<p>Resuelven problemas en los cuales deben anticiparse o predecir formas geométricas que se obtendrán a partir de realizar cortes, dobleces o yuxtaposición de figuras (cuadrados, triángulos y rectángulos).</p>	<p>Resuelven problemas en los cuales deben anticiparse o predecir cuerpos geométricos (cubos y prismas rectos), que se obtendrán a partir de cortes o yuxtaposición.</p>	<p>Resuelven problemas correspondientes a la identificación de representaciones planas y redes de cuerpos geométricos (prismas y pirámides).</p>	<p>Resuelven problemas de traslaciones, reflexiones y rotaciones de figuras planas.</p> <p>Resuelven problemas relacionados con la descripción y representación plana de pirámides, cilindros y conos.</p>
---	--	--	---	--	--	--

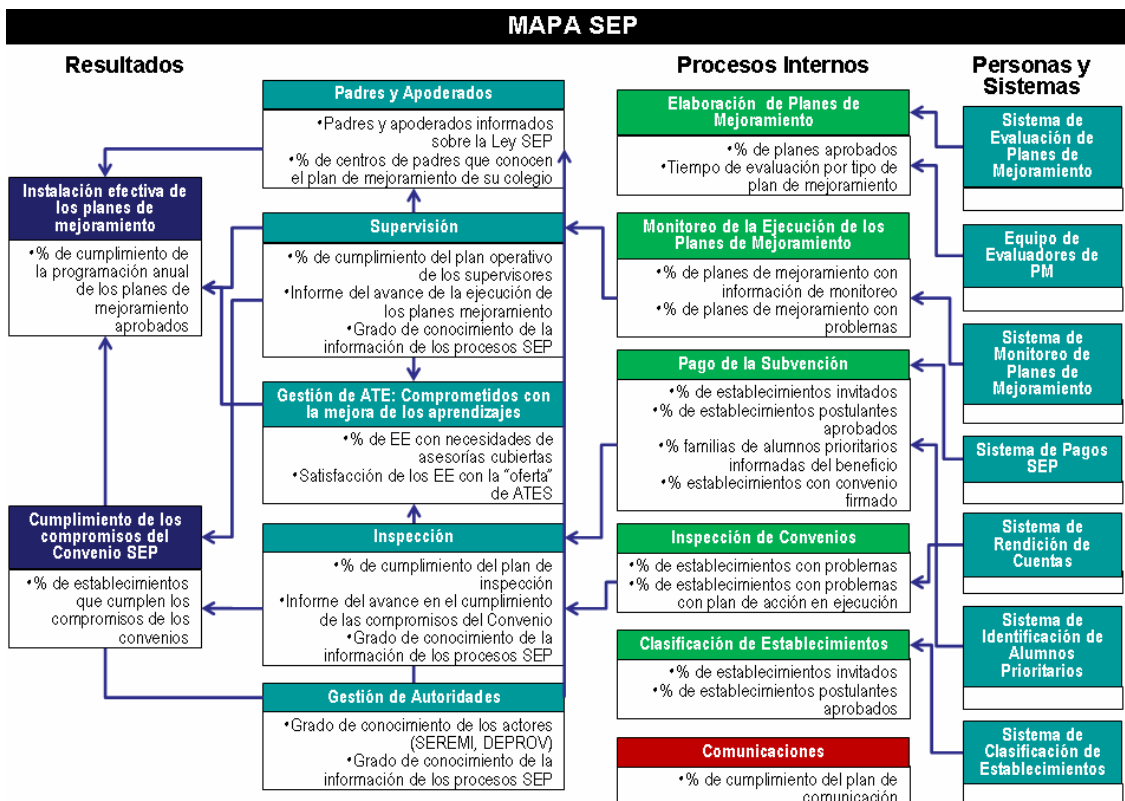
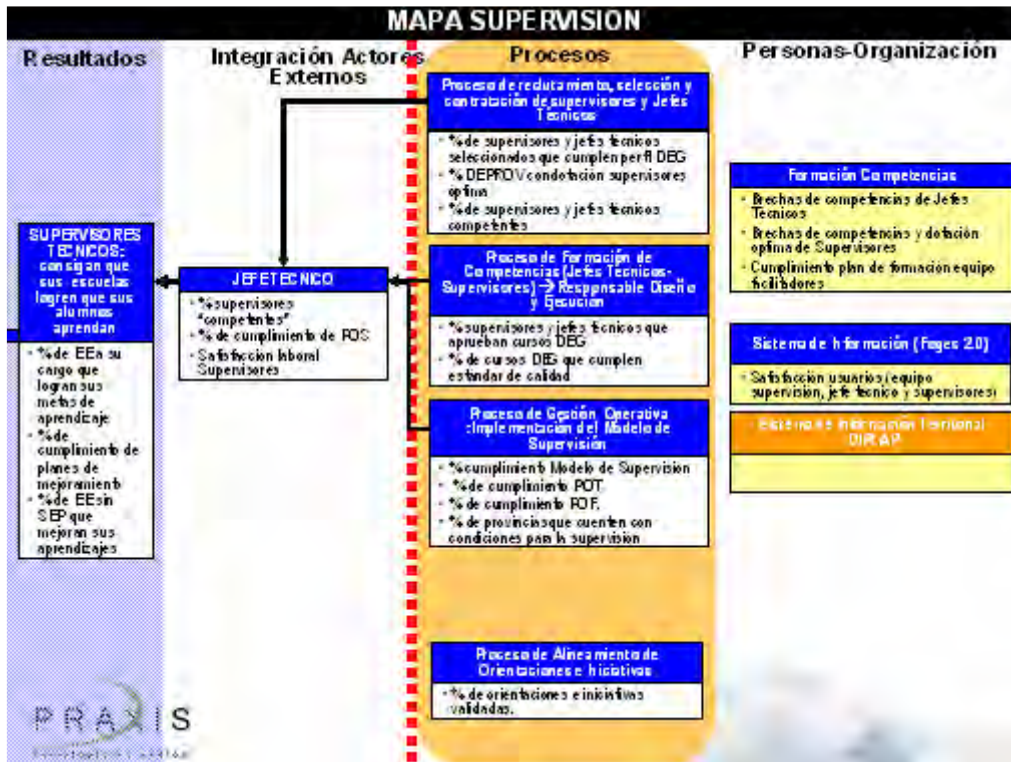
ANEXO 7 Mapas estratégicos



DAG

MAPA ASESORIAS TECNICAS





Bibliografía

Abadzi, Helen (2008): *Orientaciones para el desarrollo. Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*, Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Baeza, Jorge (s/f): “Elementos comunes de escuelas efectivas en sectores de pobreza, una primera lectura transversal”, documento interno Ministerio de Educación de Chile.

Bellei, Cristián; Gonzalo Muñoz; Luz María Pérez y Dagmar Raczynski (2004): *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Chile, UNICEF/Ministerio de Educación.

Bellei, Cristián; Daniel Contreras; Juan Pablo Valenzuela (editores) (2008): *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*, Chile, Universidad de Chile/UNICEF.

Beyer, Harald (2007): “Una nota sobre el financiamiento de la educación”, en José Joaquín Brunner y Carlos Peña (coordinadores) (2007): *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Chile, Universidad Diego Portales/Universidad Adolfo Ibáñez.

Brunner, José Joaquín y Gregory Elacqua: “Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia internacional”, en Ricardo Hevia (ed.) (2003): *La Educación en Chile hoy*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, José Joaquín y Carlos Peña (coordinadores) (2007): *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Chile, Universidad Diego Portales/Universidad Adolfo Ibáñez.

Carnoy, Martín; Gustavo Cosse y Cristián Cox (2004): *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. ATN/SF-6250 RG, Argentina, Banco Interamericano de Desarrollo/ Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay/ Grupo asesor de la Universidad de Stanford.

Cox, Cristián (2004): “Las políticas educacionales en Chile en las últimas dos décadas del siglo XX: compromiso público e instrumentos de Estado y mercado”, en Martín Carnoy, Gustavo Cosse y Cristián Cox (2004): *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. ATN/SF-6250 RG., Argentina Banco Interamericano de Desarrollo/ Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay/ Grupo asesor de la Universidad de Stanford.

Cox, Cristián (2007): “Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la política”, en: Revista *Pensamiento Educativo* N°40, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Davis, Gary A. y Margaret A. Thomas (2007): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*, Madrid, Editorial La Muralla, 1ª edición 1994.

División de Educación General (2009), “Orientaciones para la Planificación Regional 2009”, Documento interno del Ministerio de Educación de Chile.

Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso (2008): “Evaluación del impacto generado por la política del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en los establecimientos que inician su segundo ciclo de mejoramiento continuo: conclusiones y sugerencias (2007-2008). Documento interno.

Eyzaguirre, Bárbara y Loreto Fontaine (2008): *Las escuelas que tenemos*, Chile Centro de Estudios Públicos.

Fernández Aguerre, Tabaré (2007): *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, México, El Colegio de México.

Fullan, Michael (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*, España, Octaedro.

Fullan, Michael (2007): “Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores”, en: *Revista Pensamiento Educativo*, Volumen 41, N°2, pp.293-314, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

García Huidobro, Juan Eduardo (2004): “A modo de síntesis: Políticas Educativas y Equidad”, en Juan Eduardo García Huidobro (editor): *Política educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*, Santiago, octubre de 2004, Chile, Ford Foundation/UNESCO/Universidad Alberto Hurtado.

González, Pablo; Alejandra Mizala y Pilar Romaguera (2002): “Recursos diferenciados a la educación subvencionada en Chile”, en *Serie Economía* N°150, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.

Hargreaves, Andy (2005): “Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje”, Entrevista realizada en *Revista Docencia* N°27, Colegio de Profesores de Chile.

Hazelwood, Constanza (2008): “La gestión educativa como vía para el fortalecimiento y el mejoramiento institucional” en:

www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174811_archivo.pdf

Hevia, Renato (editor) et al (2003): *La educación en Chile, hoy*, Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.

Hopkins, David (s/f): “Cada escuela una gran escuela”, en www.mineduc.cl/usuarios/mineduc.doc/200603311634240.presentation.pdf

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE. Ley N° 18.962, del Ministerio de Educación de Chile, publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990.

Ley N°20.248 de enero de 2008 que establece la Subvención Escolar Preferencial.

- Ministerio de Educación (2005), *Indicadores de la Educación en Chile*, 2005.
- Ministerio de Educación (2006): *Pisa 2006: Rendimientos de estudiantes de 15 años el Ciencias, lenguaje y Matemática*, Unidad de Currículum y Evaluación, Chile.
- Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Estudios (2008): “Resultados SIMCE 2007 de las Escuelas participantes en Estrategias y Programas de Apoyo del MINEDUC”, Documento interno.
- Ministerio de Educación (2008): Informe de Práctica de estudiantes de Sociología de la Universidad Católica en la División de Educación General del Ministerio de Educación entre abril y junio de 2008. Documento interno.
- Mizala, Alejandra (2007): “La subvención preferencial”, en José Joaquín Brunner y Carlos Peña (coordinadores) (2007): *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Chile, Universidad Diego Portales/Universidad Adolfo Ibáñez.
- Mizala, Alejandra (2008): “La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico en Chile”, en: Bellei, Cristián; Daniel Contreras; Juan Pablo Valenzuela (editores) (2008): *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*, Chile, Universidad de Chile/UNICEF.
- Montt, Pedro Montt, Gregory Elacqua y Paula Pacheco, Pablo González y Dagmar Raczynski (2006): “*Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte*”, Chile, Ministerio de Educación.
- OECD (2004): *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OECD y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial (2009): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile*, Chile, Ministerio de Educación.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) (2008): “Documento de trabajo N°2 “¿Ley Subvención Escolar Preferencial?: Notas para la discusión”, en: www.opech.cl
- Organización de Estados Iberoamericanos y Ministerio de Educación (1993): *Sistemas educativos nacionales. Chile*, Madrid, OEI/Ministerio de Educación de Chile.
- Ortiz, Iván (2008): “Resultados de la VII Encuesta CIDE 2008. Una primera interpretación”, en Universidad Alberto Hurtado, *Cuadernos de Educación* 10, Facultad de Educación, Diciembre 2008.
- Pedró, Francesc e Irene Puig (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, España, Paidós.
- Puga, Rosita (2008): “Ministerio de Educación... Ministerio del desarrollo humano”, Presentación de la jefa de la División de Educación General a las autoridades

ministeriales regionales y provinciales, a los equipos técnicos y a los supervisores de todo el país. Documento interno.

Raczynski, Dagmar y Gonzalo Muñoz (2007): “Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica”, en: <http://www.rinace.net/vol5num3.htm>, REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, Vol. 5, N°3.

Raczynski, Dagmar y Daniel Salinas (2008): “Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta”, en: Cristián Bellei, Daniel Contreras; Juan Pablo Valenzuela (editores) (2008): *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*, Chile, Universidad de Chile/UNICEF.